



**Ana Luísa  
Setas Veloso**

**Voar até ao Comboio dos Segredos:  
A construção de significados partilhados no  
desenvolvimento do Pensamento Musical em  
Crianças do 1º Ciclo do EB**



**Ana Luísa  
Setas Veloso**

**Voar até ao Comboio dos Segredos:  
A construção de significados partilhados no  
desenvolvimento do Pensamento Musical em  
Crianças do 1º Ciclo do EB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Música, realizada sob a orientação científica da Doutora Sara Carvalho Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e da Doutora Graça Mota, Professora Coordenadora da unidade Técnico Científica de Música da Escola Superior de Educação do Porto.

Texto Apoio financeiro do POCTI no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Texto Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Para os meus alunos, viajantes incansáveis.

## **o júri**

presidente

**Doutor João Carlos Matias Celestino Gomes da Rocha**  
professor catedrático da Universidade de Aveiro

**Doutor Oscar Odena**  
reader in Education, EdD Programme Director, School of Education, university of Hertfordshire,  
UK.

**Doutor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**  
professor da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil

**Doutora Sara Carvalho Aires Pereira**  
professora Auxiliar da universidade de Aveiro

**Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues**  
professor auxiliar convidado da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria da Graça Parente Figueiredo da Mota**  
professora coordenadora da Escola Superior de Educação do instituto Politécnico do Porto

## **agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar aos meus pais e à minha irmã pela confiança, entusiasmo e compreensão constantes.

Ao Henrique, por ter estado sempre presente.

A Micaela Amaral, Liliana Abreu e Antónia Reis, pelo apoio e todo o auxílio nos momentos mais difíceis.

A Carla Tiago, pelos excelentes comentários.

A Marta Sousa e Regina Miranda pela generosidade e pelo excelente trabalho que realizaram nos projetos em que participaram.

Às professoras Isolina Gonçalves e Celina Ferreira, pela forma como abraçaram e colaboraram neste projeto desde o início.

Quero também expressar aqui o meu profundo agradecimento a Elisabete Assis, minha primeira mestra, e a quem devo muito daquilo que sou.

E, finalmente à Professora Doutora Sara Carvalho, e à Professora Doutora Graça Mota, pelo acompanhamento incansável e dedicação constante, muito, muito obrigado.

**palavras-chave**

Pensamento musical, composição musical em sala de aula, criatividade, construção de significados, *embodiment*, emoções

**resumo**

O presente trabalho pretende ser uma contribuição para o estudo do desenvolvimento do pensamento musical em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este tema foi analisado a partir dos processos através dos quais as crianças constroem significados quando estão envolvidas em atividades relacionadas com a composição musical. Esta análise foi produzida a partir de três eixos teóricos fundamentais: A corrente enativa do *embodiment*, a teoria das emoções e sentimentos de António Damásio, e a Psicologia Cultural.

O projeto foi desenvolvido a partir de um estudo longitudinal em que a professora/investigadora, através de vários ciclos de investigação-ação acompanhou o percurso de 72 crianças entre o seu primeiro e terceiro ano de escolaridade, numa escola do 1º Ciclo do Norte de Portugal

Os dados foram obtidos a partir da observação participante em sala de aula, notas de campo, gravações áudio e vídeo, conversas exploratórias e diálogos, um questionário/reflexão e self-reports.

A análise e interpretação dos dados sugere que atividades relacionadas com a composição musical em pequenos e grandes grupos, quando abordada a partir de temas intimamente ligados aos mundos das crianças, se pode transformar numa plataforma de diálogo baseada em processos emocionais profundos onde as crianças encontram inúmeras oportunidades não só para desenvolver o seu pensamento musical, como também para reconstruir as suas identidades musicais, pessoais e sociais.

**keywords**

Musical thinking, music composition in the classroom, creativity, meaning making, *embodiment*, emotions.

**abstract**

This work is a contribution to the study of the development of children's musical thinking in the context of primary school. This topic was analyzed taking into account the processes by which children create meaning when they are involved in activities related to music composition. This analysis was based upon three major theoretical axes: The enactive approach to embodiment, António Damásio's theory of emotions and feelings and cultural psychology.

The project was developed in a longitudinal design in which the teacher/researcher, through an action research methodological approach, followed the musical development of 72 children between their first and third grade, in a primary school in the North of Portugal.

Data was gathered from participant observation in the classroom, field notes, audio and video recordings, exploratory conversations and dialogues, a reflexive questionnaire and self-reports.

Analysis and interpretation of data suggests that musical composition activities in small and large groups, when approached from the point of view of children's' worlds, can become a platform for dialogue based on deep emotional processes where children find several opportunities to develop not only their musical thinking, but also their personal, social and musical identities.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>REFLEXÃO INICIAL DA AUTORA .....</b>                                       | <b>15</b> |
| <b>PRELÚDIO: DESPERTAR .....</b>  | <b>17</b> |
| 1º Motivo: Contextualização .....   | 17        |
| 2º Motivo: Um ponto de partida:<br>Propósito e Questões de Investigação ..... | 18        |
| 3º Motivo – Era uma vez:<br>Objetivos e Alcance da investigação.....          | 20        |
| <b>1º ANDAMENTO: A BAGAGEM .....</b>  | <b>23</b> |
| <b>TEMA 1: OS FUNDAMENTOS .....</b>   | <b>23</b> |
| 1º Motivo: Da fenomenologia .....   | 23        |
| 2º Motivo: Do Pragmatismo.....  | 26        |
| 3º Motivo: Da Psicologia Cultural .....                                       | 29        |
| Cadência final: Um momento de reflexão.....                                   | 31        |
| <b>TEMA 2: EMBODIMENT E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADO.....</b>                  | <b>33</b> |
| <i>Introdução .....</i>   | <i>33</i> |
| 1º Motivo: Sob uma nova luz: O Embodiment .....                               | 33        |
| 2º Motivo: A enação como abordagem ao embodiment .....                        | 38        |
| <i>Desenvolvimento: Emoção, Sentimento e Significado .....</i>                | <i>43</i> |
| <i>Conclusão: Emoção, Enação e Significado Musical .....</i>                  | <i>47</i> |
| <b>TEMA 3 – UMA DANÇA A VÁRIAS VOZES:</b>                                     |           |
| <b>SIGNIFICADO MUSICAL - UMA CONSTRUÇÃO PARTILHADA.....</b>                   | <b>52</b> |
| <b>TEMA 4 - PENSAR ATRAVÉS DOS SONS: DESAFIOS À IMAGINAÇÃO .....</b>          | <b>58</b> |
| <i>Introdução:.....</i>   | <i>58</i> |
| <i>Imaginação e Criatividade no contexto da Educação Musical .....</i>        | <i>58</i> |
| 1º Motivo: Da Imaginação .....  | 58        |
| 2º Motivo: Da Criatividade .....  | 60        |
| <i>Desenvolvimento: Composição Musical em pequenos e grandes grupos.....</i>  | <i>65</i> |
| 1º Motivo: O Dever da composição nas aulas de Educação Musical .....          | 65        |
| 2º Motivo: As diferentes fases do processo de composição.....                 | 68        |



|   |            |
|---|------------|
| 3º Motivo: Do contexto circunstancial:                                  |            |
| Fatores determinantes no desenvolvimento do processo de composição..... | 73         |
| <i>Conclusão: Pensamento e conhecimento musical</i> .....               | 77         |
| <b>2º ANDAMENTO: A JORNADA.....</b>                                     | <b>82</b>  |
| <b>TEMA 1: UMA FORMA DE LER O MUNDO.....</b>                            | <b>82</b>  |
| <i>Introdução</i> .....   | 82         |
| <i>Desenvolvimento: Alargando o espectro</i> .....                      | 84         |
| 1º Motivo: O investigador face a um mundo plural .....                  | 84         |
| 2º Motivo: Investigar com crianças.....                                 | 87         |
| <i>Conclusão: Como quem conta uma história</i> .....                    | 90         |
| <b>TEMA 2: METODOLOGIA E MÉTODOS .....</b>                              | <b>97</b>  |
| <i>Introdução: Uma luz sobre os conceitos</i> .....                     | 97         |
| <i>Desenvolvimento: Da metodologia</i> .....                            | 99         |
| Investigação – Ação .....   | 99         |
| Interlúdio:.....  | 103        |
| Pequena reflexão - Eu e a investigação.....                             | 103        |
| <i>Conclusão: Dos métodos</i> .....                                     | 104        |
| <b>TEMA 3: MAPA DA VIAGEM.....</b>                                      | <b>108</b> |
| <i>Introdução: Contexto da Investigação</i> .....                       | 108        |
| <i>Desenvolvimento: O percurso</i> .....                                | 111        |
| 1º Motivo: O Mapa – 1º Grande Ciclo de Investigação-Ação.....           | 111        |
| 2º Motivo: O Mapa – 2º Grande Ciclo de Investigação-Ação.....           | 111        |
| 3º Motivo: O Mapa – 3º Grande Ciclo de Investigação-Ação.....           | 112        |
| <i>Conclusão: Um salto para a transformação</i> .....                   | 112        |
| 1º Grande Ciclo: Janeiro de 2008 a Junho de 2008:.....                  | 113        |
| 2º Grande Ciclo: Outubro de 2008 a Maio de 2009: .....                  | 114        |
| 3º Grande Ciclo: Outubro de 2009 a Maio de 2010: .....                  | 115        |
| <b>4º ANDAMENTO: TRANSFORMAÇÃO.....</b>                                 | <b>117</b> |
| <b>ABERTURA .....</b>   | <b>117</b> |
| <b>TEMA 1: DO INÍCIO – 1º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....</b>   | <b>120</b> |
| <i>1º Pequeno Ciclo: De onde partimos?</i> .....                        | 120        |
| <i>2º Pequeno Ciclo: Criar!</i> .....                                   | 130        |

|   |            |
|---|------------|
| 3º Pequeno Ciclo: “Projeto Bernardino” .....                              | 136        |
| 1. Preparação .....   | 136        |
| 2. Trabalho de Composição.....  | 141        |
| a) A canção .....   | 141        |
| b) Pôr-do-sol .....   | 151        |
| 4º Pequeno Ciclo: Reflexão - Cadência Suspensiva ao Tema1: E agora? ..... | 168        |
| <b>TEMA 2: O GRANDE VOO – 2º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....</b>   | <b>171</b> |
| 1º Pequeno Ciclo: Preparação.....   | 171        |
| 1. Contextualização .....   | 171        |
| 2. O meu espaço/espaço dos outros.....                                    | 173        |
| 3. Banzo! .....   | 175        |
| 4. Os nossos Amigos Americanos.....                                       | 179        |
| 2º Pequeno Ciclo: Projeto “Canto Mágico” .....                            | 183        |
| 1. Planificação do projeto de composição musical.....                     | 183        |
| 2. Composição em pequenos grupos:.....                                    | 184        |
| 3. Apresentação do trabalho realizado em pequenos grupos:.....            | 190        |
| 4. Composição em grande grupo.....  | 198        |
| 5. Depois do processo de composição.....                                  | 205        |
| a) Regina Miranda.....  | 205        |
| b) Concerto .....   | 206        |
| c) Momentos de reflexão dos alunos: Self-reports e questionário .....     | 207        |
| 3º Pequeno ciclo: Reflexão.....   | 215        |
| <b>TEMA 3: A VIAGEM FINAL – 3º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....</b> | <b>218</b> |
| Introdução: Recontextualizar.....   | 218        |
| 1º Pequeno Ciclo: Um passo à Frente .....                                 | 220        |
| 3ºG: Momento 1 .....  | 220        |
| 3ºG: Momento 2.....   | 222        |
| 3ºG: Momento 3 .....  | 226        |
| 3ºG: Momento 4.....   | 229        |
| 3ºG: Momento 5 .....  | 236        |
| 3ºH: Momento 1 .....  | 237        |
| 3ºH: Momento 2.....   | 240        |
| 3ºH: Momento 3 .....  | 241        |
| 3ºH: Momento 4.....   | 243        |
| 3ºH: Momento 5 .....  | 245        |

|   |            |
|---|------------|
| 3ºI: Momento 1.....   | 247        |
| 3ºI: Momento 2.....   | 249        |
| 3ºI: Momento 3.....   | 251        |
| 3ºI: Momento 4.....   | 252        |
| <i>Interlúdio</i> .....   | 254        |
| <i>3º Pequeno Ciclo: Projeto “O comboio dos segredos”</i> ..... | 257        |
| Introdução .....  | 257        |
| A viagem .....  | 258        |
| Momento 1- As janelas da Imaginação .....                       | 258        |
| Momento 2 – Cores e Texturas .....                              | 260        |
| Momento 3: O nosso comboio .....                                | 263        |
| Momento 4: Narrativas de Viagem .....                           | 266        |
| Momento 5: Partituras e quadros sonoros .....                   | 276        |
| Momento 6 – Em busca dos sons e da música .....                 | 278        |
| <i>3º Pequeno Ciclo: Reflexão</i> .....                         | 319        |
| <i>4º Pequeno Ciclo: Um grupo de magníficos</i> .....           | 322        |
| Maria – 3º G.....   | 322        |
| Ana – 3º G.....   | 325        |
| Ricardo – 3ºH.....  | 327        |
| Carolina – 3º H.....  | 327        |
| David – 3ºI .....   | 329        |
| Luís – 3ºI.....   | 331        |
| <b>FINAL: UMA ÚLTIMA DANÇA .....</b>                            | <b>333</b> |
| <b>BIBLIOGRAFIA.....</b>  | <b>337</b> |

## **Anexos**

- Anexo 1: Autorização para os alunos participarem no projeto
- Anexo 2: Autorização para as gravações em vídeo
- Anexo 3: “Numa noite escura/Festa final” (2ºE, 1ºgrupo) - Vídeo
- Anexo 4: Avaliação diagnóstica coletiva 1
- Anexo 5: Avaliação diagnóstica coletiva 2
- Anexo 6: Avaliação diagnóstica coletiva 3
- Anexo 7: Avaliação diagnóstica coletiva 4
- Anexo 8: Avaliação diagnóstica individual – Matriz e análise
- Anexo 9: Avaliação diagnóstica individual – Vídeo
- Anexo 10: Imagem utilizada para uma pequena composição musical
- Anexo 11: Melodia “Canção do Bernardino”
- Anexo 12: “Canção do Bernardino” (1ºC) – Partitura
- Anexo 13: Canção do Bernardino (1ºA, B e C) – Áudio
- Anexo 14: “Pôr-do-sol” (1ºA, 1ºgrupo) – Partitura
- Anexo 15: “Pôr do Sol” (1ºA, 1º grupo) – Vídeo
- Anexo 16: Elementos do Cenário do “Projeto Bernardino” – Fotos
- Anexo 17: Concerto “Projeto Bernardino” – Fotos
- Anexo 18: Carta enviada pelos alunos da escola MICDS
- Anexo 19: Vídeo de apresentação dos alunos da Escola MICDS
- Anexo 20: Carta enviada pelos alunos do 2º D aos seus correspondentes da escola MICDS
- Anexo 21: Vídeo de apresentação dos alunos do 2ºD
- Anexo 22: Vídeo de Apresentação dos alunos da Cabot School
- Anexo 23: Vídeos de apresentação do 2º E
- Anexo 24: Vídeo de Apresentação do 2º F
- Anexo 25: Carta enviada pelos alunos da Cabot School ao 2º E
- Anexo 26: Carta enviada pelos alunos da Cabot School ao 2º F
- Anexo 27: Carta do 2º E enviada aos seus correspondentes da Cabot School
- Anexo 28: Carta do 2º F enviada aos seus correspondentes da Cabot School
- Anexo 29: Projeto “Canto Mágico” – Composição em pequeno grupo (2ºF, 2ºgrupo) – Vídeo

Anexo 30: Projeto “Canto Mágico” – Composição em grande grupo (2ºD, 2ºgrupo) – Vídeo

Anexo 31: Ensaio da peça “Paixão pela música” (2ºD, 2ºgrupo) - Vídeo

Anexo 32: Atividade com Regina Miranda – Fotos

Anexo 33: Oficina com Regina Miranda – Fotos

Anexo 34: Concerto “Voar com a música – Vídeo e Programa

Anexo 35: *Self-report* – dois exemplos

Anexo 36: Reflexão sobre a composição Musical: Questionário

Anexo 37: Atividades iniciais – Partitura da peça “Original”

Anexo 38: Atividades Iniciais – Partitura da canção “Meu amigo Li”

Anexo 39: Atividades Iniciais – Partitura da peça “Amanhecer”

Anexo 40: Arranjo de Egberto Gismonti do “Trenzinho do Caipira”, original de Villa-Lobos – Áudio

Anexo 41: Alguns momentos da composição da peça “ Em movimento” – Vídeos

Anexo 42: Alguns momentos da composição da peça “Brincar sem parar” – Vídeos

Anexo 43: Alguns momentos da composição da peça “Bailado” – Vídeos

Anexo 44: Alguns momentos da composição da peça “Rumo ao País da Magia” – Vídeo

Anexo 45: Alguns momentos da composição da peça “Salvos por Dennis cowboy” – Vídeos

Anexo 46: Alguns momentos da composição da peça “Brincar sem parar” – Vídeos

Anexo 47: Concerto “O comboio dos Segredos” - Fotos

Anexo 48: Ensaio final de “ Brincar sem parar” e “Salvos por Dennis Cowboy” – Vídeo

Anexo 49: Trabalho final em grupo - recursos

Anexo 50: Trabalho individual Final com Maria (Beatriz Vareta) - Vídeo

Anexo 51: Trabalho individual Final com Ana (Maria Inês Oliveira) - Vídeo

Anexo 52: Trabalho individual Final com Ricardo (Bruno Sá) - Vídeo

Anexo 53: Trabalho individual Final com Carolina (Catarina Carvalho) - Vídeo

Anexo 54: Trabalho individual Final com David - Vídeo

Anexo 55: Trabalho individual Final com Luís - Vídeo

## Índice de Figuras

|  |     |
|--|-----|
| FIGURA 1: EXCERTO INICIAL DE "PARABÉNS A VOCÊ" .....                         | 122 |
| FIGURA 2: REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA MELODIA "PARABÉNS A VOCÊ" .....         | 123 |
| FIGURA 3: MELODIA TONAL NÃO CONHECIDA .....                                  | 124 |
| FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA MELODIA TONAL NÃO CONHECIDA .....       | 124 |
| FIGURA 5: "CANÇÃO DO BERNARDINO" - 1ª IDEIA PARA O METALOFONE .....          | 144 |
| FIGURA 6: "CANÇÃO DO BERNARDINO" - 1ª IDEIA PARA O JOGO DE SINOS.....        | 145 |
| FIGURA 7: "CANÇÃO DO BERNARDINO" - 1ª PARTE .....                            | 149 |
| FIGURA 8: "PÔR-DO-SOL" - 1ª IDEIA PARA O METALOFONE .....                    | 152 |
| FIGURA 9: "PÔR-DO-SOL" - IDEIA FINAL PARA A FRASE DO METALOFONE 1 .....      | 153 |
| FIGURA 10: "PÔR-DO-SOL" - GRUPO 1 .....                                      | 154 |
| FIGURA 11: "PÔR-DO-SOL" - IDEIA FINAL PARA A FRASE DO METALOFONE 2.....      | 155 |
| FIGURA 12: "PÔR-DO-SOL" - IDEIA CANTADA PARA O JOGO DE SINOS .....           | 158 |
| FIGURA 13: "PÔR-DO-SOL" - FRASE DO JOGO DE SINOS.....                        | 160 |
| FIGURA 14: "PÔR-DO-SOL": CONCERTO .....                                      | 167 |
| FIGURA 15: CANÇÃO TRADICIONAL DA TANZÂNIA .....                              | 178 |
| FIGURA 16: GUIA DE COMPOSIÇÃO MUSICAL - A NOSSAS CORES FAVORITAS!.....       | 183 |
| FIGURA 17: IMPROVISACÃO CRIADA PELO NUNO (EXEMPLO) .....                     | 188 |
| FIGURA 18: COMPOSIÇÃO DE ANA, SARA, RUTE E DANIELA.....                      | 191 |
| FIGURA 19: PARTITURA CRIADA PELO GRUPO DA ANA .....                          | 191 |
| FIGURA 20: COMPOSIÇÃO CRIADA POR GUSTAVO, RICARDO E RUI.....                 | 195 |
| FIGURA 21: MOTIVO CRIADO POR MARGARIDA NO JOGO DE SINOS.....                 | 200 |
| FIGURA 22: "PAIXÃO PELA MÚSICA" .....  | 201 |
| FIGURA 23: "PAIXÃO PELA MÚSICA" - VOZ .....                                  | 203 |
| FIGURA 24: PRIMEIRO SISTEMA DA PEÇA RÍTMICA .....                            | 222 |
| FIGURA 25: RELAÇÃO ENTRE SEMÍNIMA E MÍNIMA .....                             | 229 |
| FIGURA 26: CLAVAS E BOMBO .....  | 229 |
| FIGURA 27: RELAÇÃO ENTRE MÍNIMAS, SEMÍNIMAS, COLCHEIAS E SEMICOLCHEIAS ..... | 232 |
| FIGURA 28: NOTAÇÃO APRESENTADA AO 3º H.....                                  | 237 |
| FIGURA 29: NOTAÇÃO DA 1ª PARTE DA CANÇÃO "MEU AMIGO LI" .....                | 242 |
| FIGURA 30: NOTAÇÃO DE "MEU AMIGO LI" COM ALTURAS DAS NOTAS - 1ª FRASE.....   | 245 |
| FIGURA 31: NOTAÇÃO RÍTMICA APRESENTADA AO 3ºI .....                          | 247 |
| FIGURA 32: NOTAÇÃO CRIADA PELO 3ºI .....                                     | 251 |
| FIGURA 33: "GUIZEIRA", OFERECIDA POR UM ALUNO .....                          | 254 |
| FIGURA 34: "PEQUENO XILOFONE", OFERECIDO POR UM ALUNO .....                  | 254 |
| FIGURA 35: "PASSAPORTE", ILUSTRADO POR UM ALUNO .....                        | 259 |

|   |     |
|---|-----|
| FIGURA 36: "CHAPÉU DA IMAGINAÇÃO", ILUSTRADO POR UMA ALUNA.....                         | 259 |
| FIGURA 37: CRIAÇÃO DA PARTITURA A PARTIR DOS "MUNDOS" DE CADA CRIANÇA.....              | 262 |
| FIGURA 38: O "MUNDO ALFABÉTICO".....  | 262 |
| FIGURA 39: "DRAGOLÂNDIA".....   | 262 |
| FIGURA 40: "PAÍS DOS BRINQUEDOS".....   | 262 |
| FIGURA 41: "PAÍS DAS GARGALHADAS".....  | 262 |
| FIGURA 42: ALUNOS A TRABALHAR NA SUA MAQUETA.....                                       | 266 |
| FIGURA 43: TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS.....                                       | 266 |
| FIGURA 44: PARTITURAS CRIADA PELOS ALUNOS.....  | 277 |
| FIGURA 45: ALUNOS A TRABALHAR NAS PARTITURAS.....                                       | 277 |
| FIGURA 46: BALÃO FONE 1 - SOM DO COMBOIO.....   | 280 |
| FIGURA 47: "EM MOVIMENTO" - COMBOIO A ARRANCAR.....                                     | 280 |
| FIGURA 48: BALÃO FONE 2 - APITO DO COMBOIO.....   | 281 |
| FIGURA 49: "BRINCAR SEM PARAR" - PARTITURA.....   | 285 |
| FIGURA 50: "BRINCAR SEM PARAR" - MOTIVO CRIADO PELO PAULO.....                          | 288 |
| FIGURA 51: "BRINCAR SEM PARAR" - FELICIDADE (JÁ COM TODOS OS INSTRUMENTOS A TOCAR)..... | 293 |
| FIGURA 52: "BAILADO" - FRASE NO METALOFONE CRIADA POR RICARDO.....                      | 294 |
| FIGURA 53: BAILADO - IDEIA DE ALICE PARA O METALOFONE.....                              | 296 |
| FIGURA 54: "BAILADO" - SECÇÃO A.....  | 298 |
| FIGURA 55: "BAILADO" - INTRODUÇÃO (METALOFONE E XILOFONE BAIXO).....                    | 298 |
| FIGURA 56: BALÃO FONE 3 - SIRENE DOS BOMBEIROS.....                                     | 301 |
| FIGURA 57: BALÃO FONE 4, 5 E 6 - BUZINAS.....   | 301 |
| FIGURA 58: "RUMO AO PAÍS DA MAGIA" - SECÇÃO A.....                                      | 303 |
| FIGURA 59: "SALVOS POR DENNIS COWBOY" - ALLEGRO.....                                    | 308 |
| FIGURA 60: "SALVOS POR DENNIS COWBOY" - SALVAMENTO.....                                 | 311 |
| FIGURA 61: "CELEBRAÇÃO" - ROCK.....   | 313 |
| FIGURA 62: "CELEBRAÇÃO" - MÚSICA DAS ESFERAS.....                                       | 314 |
| FIGURA 63: "CELEBRAÇÃO" - LIBERTAÇÃO.....   | 316 |
| FIGURA 64: "CARRUAGENS".....  | 317 |
| FIGURA 65: IMPROVISACÃO VOCAL EM PERGUNTA RESPOSTA - MARIA.....                         | 323 |
| FIGURA 66: MELODIA EM MI MENOR, PARA REPRODUZIR DE OUVIDO.....                          | 323 |
| FIGURA 67: DITADOS RÍTMICOS E MELÓDICOS - MARIA.....                                    | 324 |
| FIGURA 68: DITADO MELÓDICO - ANA.....   | 326 |
| FIGURA 69: NOTAÇÃO DA MELODIA "PARABÉNS A VOCÊ" - MARIA.....                            | 329 |
| FIGURA 70: REPRESENTAÇÃO DA MELODIA "PARABÉNS A VOCÊ" - LUÍS.....                       | 332 |

## Índice de Tabelas

|   |     |
|---|-----|
| TABELA 1: NÍVEIS DA CONSCIÊNCIA, TAL COMO DEFINIDOS POR ANTÓNIO DAMÁSIO.....                  | 46  |
| TABELA 2: MAPA DO 1º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....                                   | 111 |
| TABELA 3: MAPA DO 2º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....                                   | 111 |
| TABELA 4: MAPA DO 3º GRANDE CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....                                   | 112 |
| TABELA 5: 1º GRANDE CICLO: DIVISÃO EM PEQUENOS CICLOS, PLANO, RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS..... | 114 |
| TABELA 6: 2º GRANDE CICLO: DIVISÃO EM PEQUENOS CICLOS, PLANO, RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS..... | 115 |
| TABELA 7: 3º GRANDE CICLO: DIVISÃO EM PEQUENOS CICLOS, PLANO, RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS..... | 116 |
| TABELA 8: DIVISÃO DAS IMAGENS DO LIVRO "BERNARDINO" POR GRUPOS.....                           | 141 |



## Reflexão inicial da autora

A forma e a linguagem desta tese apresentam-se como uma alternativa aos modelos mais convencionais utilizados na escrita de trabalhos acadêmicos. É importante referir neste momento que esta abordagem, onde se destacam o uso da narrativa e da linguagem poética e metafórica, foi uma escolha pensada e refletida e não algo que aconteceu por mero acaso, ou pelo desejo simples de “fazer algo diferente”. Justifica-se a partir de um paradigma que rejeita a separação entre experiências vividas ao longo do projeto de investigação e o documento final que descreve e interpreta essas mesmas experiências (Richardson, 2008), e fundamenta-se a partir de três pontos principais: **a)** a natureza artística do projeto de investigação, **b)** a subjetividade de um trabalho que é relatado na primeira pessoa pela professora investigadora e finalmente, **c)** a profunda ligação emocional de todos os participantes nesta investigação com o mundo musical e, mais especificamente, com o mundo da composição musical.

A metáfora principal, e que dá forma a este trabalho, é aliás a de uma composição musical que se apresenta como uma viagem, um caminho percorrido primeiramente pela professora/investigadora e ao qual, lentamente, se foram juntando outras presenças: investigadores, professores, músicos e, evidentemente, as crianças.

Este caminho, onde se cruzam as vozes de todos estes participantes, está dividido em três andamentos/momentos principais:

- A *Bagagem*, que se reporta àquilo que convencionalmente surge como “Revisão da Literatura”.

- A *Jornada*, que alude a uma secção metodológica, muito embora, como se poderá perceber pela sua leitura, se posicione como uma procura de transformar o próprio conceito de metodologia e de outros conceitos com eles relacionados.

- A *Transformação*, que, tal como o nome indica, abraça uma série de processos que procuram transformar os dados em propostas interpretativas dos eventos ocorridos.

Estes três andamentos são ainda precedidos de um *Prelúdio*, que contextualiza toda a investigação e seguidos de um *Final*, que expõe uma última reflexão sobre todo o processo de transformação.

Todas estas secções procuram apresentar-se em temas e motivos que se entrelacem e se relacionem, de forma a tornar mais evidente o tema da tese. A metáfora musical e a

linguagem poética surgem exatamente como linha de condução e organização no desenvolvimento de temas, no relacionamento entre as partes e o todo, entre material já apresentado e novos motivos, e também na criação de momentos suspensivos, de clímax e de resolução (Bresler, 2005). E, apesar de todo o trabalho se enquadrar nesta proposta poética e musical, é no 3º Andamento, a *Transformação* que ela mais se manifesta. De facto, este andamento, relacionado com a apresentação, análise e interpretação dos dados, apresenta-se sob a forma de uma narrativa, uma história contada pela professora/investigadora, em que os temas emergem em resposta aos eventos que estão a ser descritos. Esta descrição, processo base na *Transformação* (Wolcott, 1994), incorpora as subjetividades não só da narradora (a professora/investigadora) como também de todos os outros participantes na investigação. Não existe, por isso, uma procura de verdades universais, mas sim uma procura conjunta de significados partilhados que reflitam, exatamente, as subjetividades, realidades e transformações, construídas no contexto particular desta investigação. As conclusões, aquilo que vai aparecendo no texto em momentos intitulados “Refletindo” e “Concluindo e Sintetizando”, poderão ser “generalizadas”, apenas na medida em que outros profissionais ligados à Educação e à investigação encontrem nelas determinadas características que possam ser recontextualizadas nas situações educativas em que vivem, ou de uma forma mais geral, princípios e significados que sejam considerados relevantes ou esclarecedores em relação a determinadas formas de perspetivar o mundo, a educação e a música.

Por último, gostaria ainda de referir que a última secção da tese, *Final: Uma última dança*, não é uma enumeração de conclusões. Este final é uma reflexão onde estas conclusões se conjugam com a experiência global de todo o projeto de investigação, e com a minha experiência pessoal enquanto música, investigadora e professora.

Talvez se possa então caracterizar este final como um último momento de ponderação resultante de todas as experiências vividas ao longo dos quatro anos em que me dediquei ao meu projeto de doutoramento.

## **Prelúdio: Despertar**

### **1º Motivo: Contextualização**

Sinto sempre o turbilhão confuso de quando nos colocamos muitas questões como uma ponte para um qualquer despertar. É uma espécie de viagem na escuridão, com um vislumbre de luz ainda muito lá ao fundo, a mente a rodopiar à volta de questões que se cruzam e se entrelaçam; sempre que isto acontece, sei, quase instintivamente, que tenho de chegar ao outro lado com uma ideia pelo menos aproximada da ponta em que vou pegar para desfazer o nó.

Era assim que me encontrava há alguns anos atrás, quando a minha prática como professora<sup>1</sup> de música se viu enredada numa teia de conflitos entre as várias dimensões do meu Eu: Por um lado, a minha vida foi sempre sendo norteadada por um sentido de questionamento que naturalmente se ligou ao meu percurso como investigadora. Por outro, sou música. Vivo a música fazendo-a, criando-a e interpretando-a, sozinha e com outros. E foi o cruzar destas várias vivências que impulsionou o meu salto da certeza para a incerteza, da harmonia estabelecida por todas as vozes que tinham até então cruzado o meu caminho, em direção a uma libertação para um espaço/tempo onde outras vozes entraram, onde certas memórias e sentires ressurgiram com tal força que a minha mente sentiu necessidade de uma suspensão, de um pairar quieto, silencioso e atento. Ao longo deste largo momento suspenso no tempo iniciei um processo de reflexão que me levou a questionar aprofundadamente o que é aprender e ensinar música de um ponto de vista socio-construtivista, fenomenológico e da psicologia cultural (Mearleau-Ponty, 1958; Bruner, 1986, 1996, 2008; Rogoff, 1990, 1995; Vygotsky, 2007; Barrett, 2002, 2003, 2011; Wiggins, 2001, 2003, 2011). Reforço a palavra aprofundadamente, porque já desde a minha licenciatura, quando tive pela primeira vez oportunidade de interagir com crianças numa aula de música, que este problema se me coloca. E logo durante esse período me foi possível perceber, através de um cruzamento entre a prática docente e musical, o diálogo com músicos, professores e alunos, e várias revisões bibliográficas, que é impossível aprender música se estas não forem desde logo vividas através de práticas como a audição, a performance ou a composição e edificadas em contextos com significado para os alunos.

---

<sup>1</sup> Ao longo desta tese, o termo professor será utilizado no género masculino e feminino indiscriminadamente.

## **2º Motivo: Um ponto de partida:**

### **Propósito e Questões de Investigação**

O meu grande objetivo, nesta grande jornada que agora se inicia é procurar compreender de que forma atividades relacionadas com a composição musical contribuem para o desenvolvimento do pensamento musical das crianças. A faixa etária das crianças envolvidas no estudo foi de alguma forma influenciada pelas minhas experiências anteriores como docente. Era minha intenção desde o início trabalhar com crianças do 1º ciclo que não tivessem passado por qualquer experiência ligada ao ensino formal da música. Este tipo de contexto pareceu-me bastante aberto logo desde o início. Por um lado as crianças chegam à escola já com um repertório de experiências bastante rico, o que me permitiria analisar de forma mais sustentada o papel, a influência dos seus mundos, das suas memórias e experiências prévias na construção que iriam realizar a partir do momento em que se iniciasse o trabalho de campo. Por outro, estas crianças demonstram sempre uma vontade urgente em procurar significados para o mundo, para o papel que podem assumir neste mundo, e para a forma como devem gerir as suas interações com os outros. Aliás, a questão de estabelecer um estudo a partir de atividades de composição em pequeno e grande grupo partiu também de uma vontade de oferecer um espaço às crianças onde elas, à semelhança do que acontece no dia-a-dia, pudessem interagir com os outros na procura de consensos, no estabelecimento acordado de papéis, na negociação por certos caminhos em detrimento de outros. A diferença que procurei introduzir concentrou-se, por um lado, em oferecer aos alunos momentos em grupo de qualidade, sem outras distrações presentes, em que eles pudessem interagir sozinhos, sem a presença de um adulto e, por outro lado, nos espaços coletivos e individuais criados para reflexão e avaliação de estratégias, atitudes, modos de estar. A questão de implementar um estudo longitudinal surgiu da vontade de analisar o desenvolvimento do pensamento musical da forma mais alargada possível, dentro de um espaço temporal suficientemente longo e que, por isso mesmo, me permitisse chegar a conclusões mais sustentadas, pela qualidade e quantidade de dados possíveis de obter.

Foi assim que me lancei nos enredos da investigação durante quatro anos, guiada pelas seguintes questões:

- Como é que a imaginação e a criatividade se evidenciam quando as crianças estão a compor?
- De que forma as crianças transformam as suas intenções em ideias musicais?
- Como é que este processo ocorre, ao nível de interação entre a criança, material musical, e contexto?
- Como atuam as emoções ao longo deste processo?
- De que forma todo este processo contribui para a construção e desenvolvimento do pensamento musical?

Estas questões apresentam-se como uma súpula de todas as vozes que impulsionaram a investigação, e que podem ser divididas em três pontos de análise e interpretação: Por um lado, a questão da imaginação e do ato criativo na construção do conhecimento e pensamento musical e as formas como, através do ato criativo, as intenções das crianças são transformadas em ideias musicais e novas formas de pensar musicalmente. Por outro, a análise deste processo de transformação a partir das interações estabelecidas entre a criança, o material musical, o contexto e a sua cultura e a partir também do papel fundamental que o corpo, as emoções e sentimentos parecem assumir na cognição musical. Finalmente, a definição de pensamento musical como eixo estruturante a partir do qual os pontos anteriores se cruzam, permitindo-nos estabelecer relações ao nível das ideias e conceitos musicais.

Todas as vozes aqui subentendidas são o produto da relação que comecei a estabelecer entre questões específicas da experiência e aprendizagem musical e uma série de outras questões, mais gerais, acerca da cognição, que foram crescendo em mim e que estão relacionadas com a “natureza da mente e dos seus processos, o modo como construimos os nossos significados e as nossas realidades, a formação da mente mediante a história e a cultura” (Bruner, 2008:ix).

Partindo então destas questões, lancei-me então à procura, em busca daquilo que viria a ser o meu roteiro teórico.

### **3º Motivo – Era uma vez...**

#### **Objetivos e Alcance da investigação**

Imaginemos a mente de Beatriz, uma criança de seis anos, já com alguma experiência musical, no momento em que se depara diante de uma tarefa de composição musical: um emaranhado de imagens sonoras, prontas a serem utilizadas no processo de criação. Desde que comecei a trabalhar composição musical com crianças desta idade, que me apercebi que, muitas vezes, o tema base que as lança em direção aos materiais sonoros é exterior a questões musicais. Por outras palavras, raramente as crianças me dizem, “Quero construir um ritmo com quatro batimentos e duas pausas”, apenas para dar um exemplo. Mesmo no 2º e 3º ano do trabalho de campo, quando já possuíam conhecimentos e vocabulário suficientes para o fazer, isto nunca aconteceu. Normalmente, e mesmo quando o tema para a composição já está definido, parece haver uma necessidade de trazer para a música as vivências do seu mundo de todos os dias. Esses mundos partem muitas vezes de histórias que conhecem, de brincadeiras imaginárias, de locais por onde passaram, de pessoas de quem gostam. Como é possível traduzir em música estas ideias? Como é que isso acontece?

Voltemos então a Beatriz. Beatriz quer compor uma música sobre uma princesa. A história começa: "Era uma vez uma princesa muito bonita".

Questiono-me então, como é que Beatriz sabe que encontrou a "fórmula" certa que traduz na perfeição, a nível musical, o início da sua história. Haverá algum instrumento que seja adequado a "uma princesa"? Qual a dinâmica certa para o "era uma vez"? Mas a verdade é que sei que a Beatriz, a certa altura, me irá mostrar um motivo, um tema, um “chunk” como lhe chamou Wiggins (2003, 2007, 2011) que ela reconhece como o início da música da sua princesa. Porquê Beatriz?

O que proponho é que esse reconhecimento é feito a nível emocional. Quando uma pequena compositora como Beatriz deixa o seu pensamento fluir, ocorrem diversas ligações entre as imagens mentais referentes àquilo que é o foco do seu pensamento e outras imagens mentais, quer estejam a ser percebidas naquele momento, quer estejam armazenadas na memória. Assim, Beatriz ao pensar na sua princesa pode de repente imaginar um bosque, o cheiro de uma flor, ou um conjunto de sons. A tese principal deste projeto é que estas ligações entre imagens tão distantes a nível conceptual se dão por via das emoções (Reimer, 2000, 2005; Bowman, 2000; Damásio, 2003, 2010; Immordino-

Yang e Damásio, 2007). Imaginemos então que a composição de Beatriz se inicia com um motivo harmónico tocado no metalofone. Beatriz parece ter sido impulsionada por um pensamento musical, que surgiu através do sentimento que a preenchia naquele momento. A partir daqui outras hipóteses podem nascer. Os conceitos e capacidade de Beatriz podem crescer, quer como compositora, quer com instrumentista (Reimer, 2000, 2005; Bowman, 2000, 2004; Pelinski, 2005; Johnson, 2006b, 2007; Johnson e Rohrer 2007; Krueger, 2009).

Barrett define composição musical como<sup>2</sup> “um diálogo entre a criança como música e compositora, o trabalho musical emergente, a cultura que deu origem à compositora e ao trabalho musical, e as circunstâncias imediatas nas quais estas transações ocorreram” (Barrett, 2003:6).<sup>3</sup>

Nesta tese proponho que este diálogo mencionado por Barrett se defina como um processo em que se estabelecem algumas das bases cognitivas e afetivas através das quais cada criança poderá desenvolver o seu mundo musical (Bresler & Thompson, 2002). Esta perspetiva será justificada a partir da noção de que a experiência humana, e, neste caso particular a experiência de compor, são transformadas e tornadas consciente, a partir do papel desempenhado pelas emoções e sentimentos que a ela estão ligadas (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2005, 2010; Bowman, 2000, 2004) e também pelo contexto que envolve cada experiência e pelas práticas culturais e interações que surgem dentro deste contexto (Wiggins, 1999/2000).

Definem-se assim, para este trabalho de investigação os seguintes objetivos:

1. Compreender que dimensões do pensamento musical são postas em evidência quando as crianças estão envolvidas em atividades de composição musical;
2. Perceber como é que as crianças constroem significados nas suas interações com os materiais sonoros e musicais e com os atores/pessoas que os rodeiam;

---

<sup>2</sup> Todas as citações retiradas a partir da sua fonte original serão traduzidas pela autora. Depois de cada citação traduzida, aparecerá, em nota de rodapé a citação original.

<sup>3</sup> “a dialog between the child as musician and composer, the emerging musical work, the culture that as produced the composer and the emerging work, and the immediate settings in which the transaction takes place” (Barrett, 2003:6).

3. Definir o corpo situado e contextualizado, a partir da abordagem enativa<sup>4</sup> ao *embodiment*<sup>5</sup>, como base para essa construção de significados;

4. Procurar compreender, o papel das emoções e sentimentos no desenvolvimento do pensamento musical;

5. Perceber de que forma o trabalho musical em grupos promove a conceção de identidade individual e social bem como outras dimensões do Eu.

---

<sup>4</sup> “Enactive approach” (Varela, Thompson e Rosh, 1993). Esta tradução parte do termo enação, utilizada já por alguns autores em artigos traduzidos para língua portuguesa (Arendt, R., 1999; Bouyer, G., 2006; Gonçalves de Oliveira, A; Mertzig, P.; Schulz, L., 2006).

<sup>5</sup> O termo *embodiment* não tem ainda tradução presente na Literatura em Português. Podemos entendê-lo como incorporação, no sentido de negar a existência da mente separada do corpo.



## **1º Andamento: A Bagagem**

### **Tema 1: Os fundamentos**

#### **1º Motivo: Da fenomenologia**

A fenomenologia, implementada por Hedmund Hurssel (1859-1938), é uma corrente filosófica cuja investigação se foca, por um lado, na experiência como o fenómeno que possibilita o conhecimento da realidade e, por outro, naquilo que torna possível a construção desse conhecimento e dos significados que lhe atribuímos. Neste sentido, do ponto de vista da fenomenologia, o conhecimento tem a sua base na experiência do Eu em contacto com o mundo.

Perspetivar o conhecimento musical a partir da fenomenologia é, portanto, abraçar a premissa de que este tem a sua base na experiência do Eu em contacto com o mundo sonoro e musical. Como refere Pelinski, “poderemos dizer que a ‘única’ forma de conhecer a música é vivendo-a, tornando-nos um com a música, no processo da experiência musical” (Pelinski, 2005:8)<sup>6</sup>. Parece-me pois fundamental, querendo eu analisar o desenvolvimento do pensamento musical em crianças através de atividades de composição, que as convide, desde o início, para um contexto onde elas possam interagir diretamente com um vasto leque de materiais musicais, através de práticas impulsionadas pela imaginação e a criatividade (Bowman, 2000, 2004). Se, do ponto de vista fenomenológico, a nossa realidade é construída através da experiência, e se a nossa reflexão sobre os diversos fenómenos é centrada no mundo tal como percebido por nós, ou seja, no mundo subjetivamente construído, então parece-me que abordar o desenvolvimento do pensamento musical a partir de atividades de composição é, sobretudo, procurar investigar os processos desenvolvidos na relação estabelecida entre a subjetividade construída pelas crianças (o seu sentir em relação aos fenómenos musicais experienciados), e o mundo fenomenológico (no qual elas participam) tornado consciente. Pois é nesta relação que as crianças edificam os seus mundos. A partir dos seus diálogos com a música, fundem-se nela e estendem-se por entre os seus movimentos, criando assim formas muito próprias de interagir e de pensar musicalmente (Bowman, 2004; Johnson, 2006b; Bowman e Powell 2007).

---

<sup>6</sup> “we could say that the ‘only’ way of knowing music is to live it, to become one with the music in the process of musical experience” (Pelinski, 2005:8).

Nestas manifestações ergue-se uma visão da consciência que não se fecha em si própria, mas que comporta uma atitude de abertura perante o mundo. Dizer que a consciência é intencional, é perceber que ela se estende para além de si própria, perante o mundo e os outros. Um dos pontos mais importantes nesta questão, e que se tornou numa base fundamental para a construção de um novo corpo teórico que se assume, em grande parte, a partir de uma oposição à visão dualista da construção da mente e da consciência, consiste na nova perspetiva, construída pela fenomenologia sobre o papel do corpo no desenvolvimento destes fenómenos. Esta posição, aliás, acaba por ser definitivamente desafiada pela fenomenologia de Maurice Merleau Ponty. Para este filósofo, a questão da intencionalidade como extensão, abertura da consciência aos objetos que constituem o mundo só é possível através do nosso corpo. É assim que o autor define o “corpo fenomenológico” (1958:121), como uma forma de consciência intencional vivida através do corpo físico, servindo de base para qualquer pensamento abstrato, ideia, ou conceptualização. É portanto o corpo fenomenológico que, através das sensações físicas e dos processos de sentir em interação com o mundo, dá origem ao nascimento da mente. A questão da intencionalidade da consciência está, desta forma, ligada à inter-relação entre corpo e mundo estabelecida através da experiência. Esta inter-relação, por sua vez, refere-se à transformação e interpretação da realidade através do continuum corpo/mente consciente, sendo definida através de duas linhas de interação. Por um lado, a consciência é sempre definida como consciência de alguma coisa; as nossas ações, perceções, sentimentos são intencionalmente direcionadas em relação aos objetos presentes no mundo (Thompson e Zehavi, 2007; Gieser, 2008). Dito de outra forma, as várias formas assumidas pela consciência (uma perceção, um sentimento, um pensamento, uma expectativa) existem através de intenções projetadas no mundo pelo corpo fenomenológico. Por outro lado é importante perceber que o objeto intencional nunca pode ser analisado sem se ter em conta o sujeito que se lhe dirige. Resumindo, nem o objeto intencional, nem o sujeito de intencionalidade podem ser compreendidos isoladamente. A compreensão surge da sua inter-relação dinâmica e da forma como este dinamismo afeta a consciência e, portanto, o Eu. Em atividades relacionadas com a composição musical estes objetos de intencionalidade são os sons e as qualidades que os caracterizam, percecionados como timbres, gestos musicais, tensões, texturas ou dinâmicas a partir das interações estabelecidas entre o mundo dos sons e os sujeitos de intencionalidade (Bowman, 2004;

Pelinski, 2005). E é nesta interação, nesta projeção da consciência sobre os objetos musicais que emergem os significados. É nesta abertura, neste prolongar da consciência, que o corpo experiencial se estende ao mundo social e culturalmente construído, mundo esse, que, em interação com o corpo/mente, moldará de forma definitiva toda a experiência humana. O corpo e a cultura fazem parte da mente. Dizer que o corpo é hierarquicamente inferior à mente e que a cultura é uma construção exterior a nós, deixa, aqui, de ter sentido. Corpo, mente, cultura vivem em imanência, são elementos constitutivos uns dos outros.

Abordar questões como a composição, o conhecimento, e o desenvolvimento do pensamento musical a partir da fenomenologia é portanto reconhecer que as suas raízes se encontram nas relações dinâmicas entre “mente e cultura e corpo, *co-construtoras* das únicas ‘realidades’ acessíveis à experiência humana” (Bowman, 2004:37)<sup>7</sup>. E é nestas relações e nas emoções, sentimentos e pensamentos que delas emergem, que o mundo dos sons é lentamente transformado em música e que as crianças descobrem um leque infinito de possibilidades e significados musicais.

Além da noção de intencionalidade, conceito muito importante para percebermos de que forma as crianças começam a estruturar os seus significados e conhecimentos musicais, a fenomenologia remete também a nossa reflexão para o conceito de consciência de Si (Damásio 2001; Parvisi e Damásio, 2001; Thompson e Zehavi, 2007). De facto, muito embora o mundo esteja presente para todos, a experiência desse mesmo mundo é construída na primeira pessoa, é individual e situada, condição que permite a cada um de nós tomar consciência do seu Eu no processo de conhecer o mundo, ou seja, tomar consciência do fenómeno através do qual cada um de nós experiencia as suas vivências, as suas relações com o mundo e os outros como sendo suas, construídas em relação e com referência ao seu Eu que emerge, como protagonista, na consciência de cada um de nós. É neste sentido que podemos apelidar toda a experiência como subjetiva e pessoal. Esta consciência de Si, de que a experiência pertence ao meu Eu único e individual não é, no entanto, construída através de processos reflexivos conscientes. Quer dizer, nada se passa de uma forma em que primeiro eu perceciono um objeto ou emoção, e, depois, através da reflexão, chego à conclusão de que ele me pertence. Muito pelo contrário, perceciono o objeto implica, de imediato, percecioná-lo em relação a mim, o que pressupõe um nível de

---

<sup>7</sup> “mind, culture, body and action partake each of the other, *co-constructing* the only ‘realities’ available to human experience” (Bowman, 2004:37).

consciência do Eu não reflexivo, tácito, implícito. Ao longo da escrita dos diversos temas que compõem este andamento procurarei relacionar estas reflexões sustentadas pela fenomenologia com algumas descobertas recentes dentro do campo das neurociências, nomeadamente com os três níveis de consciência definidos por António Damásio (2003, 2010). Neste momento, o que me parece importante reforçar é que, do ponto de vista fenomenológico, é esta relação do Eu subjetivo com o mundo que sustenta as raízes dos significados, construídos na interação entre cada criança e as diversas qualidades sonoras experienciadas. Por agora gostaria portanto de enfatizar que, com a fenomenologia, os dualismos estabelecidos na filosofia, e também na pedagogia musical (Bowman, 2004), entre sujeito e objeto, cultura e biologia, experiência e conhecimento, desvanecem-se em prol de um corpo teórico que apresenta o conhecimento musical como algo que nasce no fluxo dinâmico entre o corpo a mente e o mundo. Toda a experiência musical (na qual se incluem atividades ligadas com a composição) é portanto a experiência de um Eu, que, pela própria natureza das suas interações é definido como um Eu situado, não só num tempo e num espaço, mas também num determinado contexto e numa determinada cultura: o Eu de Beatriz, neste momento, em diálogo com a música e com os outros que nela participam, tal como ela o vive no contexto específico da sua existência e autobiografia. (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010; Varela, Thompson e Rosch, 1993; Thompson, 2005; Bresler, 2004; Johnson, 2007; Gieser, 2008).

## **2º Motivo: Do Pragmatismo**

Embora partindo de um ponto de vista teórico diferente, o “Pragmatismo”, John Dewey (1934) colocou também a experiência humana no centro de uma definição epistemológica do conhecimento. Para Dewey “A experiência é o resultado da interação entre organismo e ambiente, que quando desenvolvida até ao seu máximo potencial, transforma esta interação em participação e ação” (1934:22).<sup>8</sup> Dewey define o conhecimento como um resultado da experiência humana, defendendo, através do que chamou “princípio da continuidade” (1991:30-31), não existir qualquer separação entre o perceber, o sentir, o pensar e o agir. Tal como na fenomenologia, o princípio da continuidade procura explicar que mesmo as conceptualizações mais abstratas têm a sua

---

<sup>8</sup> “Experience is the result of organism and environment which, when is carried to the full, is a transformation of interaction into participation and action” (Dewey, 1934:22).

base na interação entre cada pessoa e o ambiente que a rodeia. Partindo deste pressuposto, John Dewey definiu três níveis de organização que procuram explicar a construção da mente humana: físico, psicofísico e mental. Estes níveis não são estruturas separadas, integrando-se antes numa complexidade crescente, em que a mente surge do corpo e simultaneamente retroage com ele. John Dewey é hoje considerado um dos pilares da corrente filosófica “Pragmatismo Naturalista”, que o filósofo Mark Johnson definiu da seguinte forma:

O Pragmatismo Naturalista assume, primeiramente, que os seres humanos são organismos biológicos em constantes interações com o seu ambiente. Por outras palavras, tudo aquilo que atribuímos à mente – perceber, conceptualizar, imaginar, raciocinar, ter vontade de, desejar, sonhar, emerge como uma parte dos nossos processos de interação, através dos quais os seres humanos procuram a sua sobrevivência, crescem e desenvolvem dentro dos vários ambientes em que vivem. (Johnson, 2006a: 48)<sup>9</sup>

Para além disso, um outro conceito que se salienta no Pragmatismo de Dewey é o de praxis. Uma perspetiva da Educação Musical centrada neste conceito situa os seus valores não como universais, verdades absolutas e ideais para todos, mas sim como dependentes do contexto em que emergem e sempre comprometidos com o enriquecimento da vida humana (Bowman, 2009a). Para mim, assumir um compromisso com esta perspetiva, implica conhecer profundamente as crianças com quem trabalharei, bem como os contextos e as práticas culturais que delas fazem parte. Conhecer aprofundadamente os seus valores, desejos e intenções. Os seus mundos individuais, sociais e musicais, aquilo que já conhecem, aquilo que já sabem, as práticas musicais em que já participaram, o que valorizam nessas práticas, e o que é para elas significativo na música. Só assim, penso eu, poderei conduzir um processo em que os caminhos sejam plurais, negociados e abertos à construção de múltiplos significados.

Wayne Bowman, refere, a este respeito, ao visitar o corpo teórico de Dewey, que:

As convicções do Pragmatismo sugerem que a ação humana é a fonte de significado e valor. E dado que a ação é, por natureza, criativa, e se dá sempre, em contextos diversos (naturais e sociais), o significado e o valor não podem nunca funcionar como dados adquiridos – objetivamente, estáticos, uniformes e previsíveis. A partir desta perspetiva, a

---

<sup>9</sup> Pragmatic Naturalism starts with the assumption that human beings are natural organisms in ongoing interaction with their environment. In other words, everything we attribute to mind – perceiving, conceptualizing, imagining, reasoning, desiring, willing, dreaming – has emerged as part of an ongoing process in which organisms seek to survive, grow and flourish within various environments. (Johnson, 2006a: 48).

música assume significados plurais que dependem da contextualização das práticas que lhe são relacionadas – no tempo presente, aqui e agora. (Bowman, 2005: 17)<sup>10</sup>

Com estas palavras, Bowman pretende revitalizar o pragmatismo de John Dewey de forma a dar resposta às questões do significado e valor na Educação Musical. O autor nega assim, que o valor possa ser um dado universal, considerado a partir de um “cânon” musical que promova uma adequada experiência estética, Nega também, por outro lado, que o fundamento da Educação musical se deva concentrar no exercício da técnica pela técnica, desprovida de uma reflexão sobre a intencionalidade das práticas musicais. Finalmente, o autor nega ainda uma visão da Educação Musical centrada na passividade, na noção de que tudo conta, tudo é válido, e de que, portanto, é na figura única do professor, considerado como a autoridade que detém o poder na sala de aula, que residem as escolhas daquilo que deve ou não ser ensinado, independente de qualquer critério, filosofia ou contexto. Perspetivando a Educação Musical a partir do pragmatismo, Wayne Bowman sugere-nos assim que pensemos a aprendizagem musical como um espaço/tempo em que a ação inerente à prática da musical seja abordada como um processo ativo de criação de significado, em que os alunos estejam verdadeiramente envolvidos e comprometidos, e em que os valores possam ser plurais, fluidos e imanentes ao próprio contexto de ação. Trata-se portanto de defender uma prática que englobe o desenvolvimento da identidade dos alunos como músicos, seres individuais e sociais, através da criatividade, da participação e presença, do trabalho criado a partir de situações que possam, de facto, tornar-se num desafio para os alunos. Esta posição apela a uma Educação Musical não dogmática, sujeita à crítica e à mudança, potenciadora de vivências marcadas pelo questionamento, por uma atitude de não passividade, de reflexão e participação através da música e dos diversos diálogos que esta possibilita. Nesta perspetiva, cada situação torna-se um particular e ao mesmo tempo um espaço onde diversas linhas de fuga podem crescer, a partir da participação e do envolvimento com materiais e ferramentas musicais, com os outros e, de uma forma mais alargada, com a

---

<sup>10</sup> Pragmatic convictions maintain that human action is the source of meaning and value; and given the creativity of action and the ever changing contexts (natural and social) in which it occurs, meaning and value can never be the kinds of things that are simply given – objectively, static, uniform and predictable. From this perspective, music takes whatever meanings it may have from its use – present tense, here and now. (Bowman, 20051a:17)

comunidade e as suas respetivas práticas culturais (Bowman, 2005, 2009a). Comprometer-me com este ponto de vista, e com uma visão da composição musical enquanto praxis humana, implicará pensar todos os projetos e atividades que desenvolverei com os meus alunos a partir das situações concretas em que eles poderão nascer, criando espaços de reflexão, onde em conjunto com os alunos, possam ser tomadas decisões guiadas pelas características particulares das situações em que estes estarão envolvidos. Implicará, portanto, trazer os alunos aos locais de decisão, convidando-os a participar na responsabilidade da ação. Trata-se, portanto, de dialogar a partir dos seus significados construídos, dos seus desejos e sonhos, procurando, através da partilha e da troca de ideias, uma plataforma comum onde as várias vontades possam ser negociadas.

### **3º Motivo: Da Psicologia Cultural**

A psicologia Cultural desenvolve-se a partir do pressuposto de que os significados que atribuímos aos acontecimentos são culturalmente construídos e de que, portanto, a nossa relação com o mundo é largamente definida através da nossa participação e dos processos de negociação que estabelecemos dentro de sistemas simbólicos culturalmente construídos (Vygotsky, 2007; Bruner, 2008). No epicentro da psicologia cultural está, por isso mesmo, a noção de que o Si mesmo e o mundo social são inseparáveis, e que a mente e a cultura são mutualmente constitutivas, co-construídas nos fluxos de interação entre cada pessoa e o seu mundo social e cultural (Bruner, 2008; Barrett, 2011).

É neste sentido que as ideias da Psicologia Cultural, tal como Bruner as coloca, são tão importantes para o entendimento sobre os processos através dos quais as crianças criam significados nos seus envolvimento com a música. De facto, aquilo que me parece ser de extrema relevância na psicologia cultural é o facto de perspetivar o conhecimento humano como socialmente e culturalmente construído, a partir da partilha de experiências e significados comuns. Uma abordagem à composição musical a partir da psicologia cultural implica, portanto, um olhar aprofundado e reflexivo sobre as práticas musicais em que os alunos estão envolvidos, no sentido de procurar interpretar de que forma a cultura de cada criança influencia os seus modos de aprendizagem e de participação. Neste projeto de investigação, a minha preocupação central será pois tentar compreender de que forma todos estes processos se intersejam em relação ao eixo que lhes é comum e que pretendo estudar: o desenvolvimento do pensamento musical, reconhecendo, como refere Margaret

Barrett, “que o desenvolvimento é um processo de interação entre a criança e o ambiente que a circunda – definido socialmente e culturalmente” (Barrett, 2001:5). Em atividades colaborativas como composição em grupos, isto implicará uma negociação constante entre diversas “camadas” culturais: A cultura da escola, da criança, a minha cultura, e as culturas musicais nas quais participamos. Uma negociação que permitirá, através de processos de diálogo e de *scaffolding* (Wiggins, 2011), que os alunos construam os seus caminhos enquanto músicos e compositores através de processos colaborativos, que permitirão que cada criança reflita e se repositone constantemente perante si mesma, a música e os outros. Porque é a cultura que ‘confere significado à ação ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes’ (Bruner, 2008:529), não parece possível separá-la de qualquer ação humana. Por isso, parece-me muitíssimo importante conhecer os sistemas através dos quais as crianças organizam as suas vidas e as suas experiências nos seus contextos sociais, abraçando assim um dos elementos fundamentais da psicologia cultural: o senso comum ou psicologia comum. Jerome Bruner, no seu livro *Actos de Significado*, define o conceito de senso comum como

um conjunto de descrições mais ou menos ligadas, mais ou menos normativas sobre como é que os seres humanos ‘funcionam’, como são as nossas e as outras mentes; sobre o que se pode esperar a propósito da natureza de uma ação situada, sobre modos de vida possíveis e a maneira de neles nos empenharmos. (2008:53)

Bruner sugere que o senso comum trata da forma “como as pessoas organizam a sua experiência no mundo social, o seu conhecimento acerca dele e as transações com o mesmo” (2008:56). O senso comum torna-se assim a pedra fundamental do nascimento de um conhecimento essencial à vida de todos dias, partilhado por comunidades de seres humanos que o constroem a partir dos significados criados para as suas experiências vividas. É portanto a este conhecimento que a minha sala abrirá as suas portas, pois é nele que se parecem basear os valores e os pensamentos mais profundos das crianças acerca do mundo que as rodeia. Partindo desta perspetiva centrada na psicologia cultural, é minha convicção que só a partir deste conhecimento é que os alunos estarão prontos a desbravar outros caminhos e a considerar as várias construções possíveis emergentes nas ações musicais em que participam. Parece-me que, só assim, é que aprender música e aprender a pensar através das suas qualidades e elementos constitutivos, se poderá transformar num processo conduzido pelos alunos, evoluindo à medida que estes aprendem a expandir os



seus processos de construção de significados perante situações novas e desafiantes. Enquanto professora procurarei transformar-me, nesta jornada, numa facilitadora destas construções, promovendo situações de aprendizagem coerentes com o contexto, os conhecimentos e as expectativas dos meus alunos.

### **Cadência final: Um momento de reflexão**

Neste momento, em que marco um ponto de reflexão sobre tudo o que já foi escrito até aqui, parece-me que o mais importante é não esquecer que os alunos são parte ativa no processo de aprendizagem, num processo de transformação de conhecimentos prévios em novos conhecimentos, através dos diversos modos de interação, participação e comunicação que desenvolvem no mundo que os rodeia (Stauffer, 2002, 2003; Bresler e Thompson, 2002; Gromko, 2003; Bowman e Powell, 2007). Outro ponto que me parece da maior importância centra-se no papel da criatividade nestes momentos de interação e reconstrução. De facto, parece-me que se conhecer é construir, recriar e interpretar, a criatividade tem de assumir um papel central neste processo. Para Ward, Smith e Vaid (1997) “A mente Humana é um instrumento altamente criativo. (...) Os seres humanos estão constantemente a construir e modificar representações mentais novas e que sejam relevantes para uma meta determinada” (1997: 1).<sup>11</sup> É neste contexto que surge a questão da composição em grupos na sala de aula como forma de promover o conhecimento e o desenvolvimento do pensamento musical (Greene, 1999; Sawyer, 2002; Stauffer, 2002; Wiggins, 1999/2000, 2003, 2007; Faulkner, 2003; Burnard, 2006; Barrett, 2001, 2003, 2006, 2007; Kaschub, 2009; Kaschub e Smith, 2009; Mills e Paynter, 2008; Mills, 2009). Quando decidi desbravar este terreno, questioneei-me sobre o porquê deste tipo de atividades aparecerem tão pouco em contexto de sala de aula. Percebi, através de conversas com outros colegas, que a principal razão se devia ao ruído e à confusão normalmente ligadas a este tipo de atividade. Mas percebi também que certas práticas ligadas à composição musical, tal como a exploração sonora ou improvisação podem fornecer uma plataforma para que cada aluno se defina como descobridor das suas aprendizagens, como construtor do seu caminho. E isto pareceu-me essencial. Quando, ainda no ano anterior ao

---

<sup>11</sup> “The human mind is an enormously creative instrument. (...) humans are constantly about the business of constructing and modifying new mental representations that are relevant to some goal” (Ward, T.; Smith, S. Vaid, J., 1997:1).

início do meu Doutorado lancei aos meus alunos um desafio dentro desta linha, compreendi também que, quando o aluno explora, compõe, está a criar algo que é seu, que partiu das suas intenções e sensações; este processo evidenciou a relação emocional que os alunos estabeleceram com os objetos e composições que criaram, o que me levou a pensar, especialmente quando comecei a ler a obra de António Damásio, que, para compreender os processos que levam à aprendizagem em música teria de aprofundar o meu conhecimento acerca dos papéis desempenhados pelas emoções e sentimentos ao longo deste processo de viver e experienciar. Comecei a perceber que, se a cognição está de tal forma enraizada na experiência, é exatamente porque ela coloca a sensação, o sentir através do corpo num plano de destaque (Damásio 1995, 1998, 2000, 2001, 2003, 2010; Johnson, 2007). Quando vivemos um fenómeno, sentimo-lo, antes de mais através da nossa pele, dos nossos músculos, dos nossos ouvidos, da nossa visão. Percebi, mais tarde, que este sentir é imanente ao agir, ao pensar, ao refletir.

## **Tema 2: Embodiment e a construção de significado**

### **Introdução**

#### **1º Motivo: Sob uma nova luz: O Embodiment**

As décadas de 60 e 70, décadas fortes da era cognitivista, ficaram marcadas por aquilo a que alguns autores chamaram um desvio à essência das ciências cognitivas, à sua génese primária, ou seja, ao estudo da mente e da natureza humana (Bruner, 2008, Colonbetti e Thompson, 2006). Este desvio deveu-se, em parte, às grandes conquistas tecnológicas conseguidas a partir de certos desenvolvimentos das ciências cognitivas, nomeadamente através de uma série de pesquisas focadas no desenvolvimento da imagiologia e no estudo isolado do cérebro humano, e também nas pesquisas dentro da inteligência artificial, a partir das quais rapidamente se espalhou a ideia do computador como metáfora do cérebro. Surgiram então expressões como “brain in a vat” (Cosmelli, D.; Thompson, E., 2010), literalmente “cérebro num tanque”, um tanque repleto de componentes químicos, circuitos nervosos semelhantes aos nossos neurónios, ligados por mecanismos de input e output, que permitiriam a este cérebro, totalmente isolado, processar toda a espécie de informação. Um tanque, metáfora do cérebro, que dispensa o corpo, meio ambiente, contexto ou cultura. Um tanque que vive por si só, isolado do mundo. Sintetizando esta perspetiva da mente e da cognição humana, Steve Torrance e Tom Froese referem que:

As interações entre os agentes cognitivos e o mundo são essencialmente mediadas por um dispositivo interno de processamento de informação simbolizado pelo computador digital, ligado a sensores e efetores. Neste sentido o cérebro de um indivíduo recebe inputs sensoriais que permitem que o processador de informação existente no cérebro realize updates constantes do seu modelo interno do mundo, modificando assim os seus planos de ação em função da execução de certos comandos que possam modificar o mundo físico externo. (Torrance e Froese, 2011:22)<sup>12</sup>

Uma das consequências desta posição teórica foi a transformação do conceito de conhecimento, que passou a ser concebido como uma construção pertencente a um

---

<sup>12</sup> Cognitive agent's interactions with the world are essentially mediated by an internal information-processing device, epitomized by the digital computer, linked to sensors and effectors. On this picture the agent's brain receives sensory inputs which enables the brain's information-processing routines to update its internal model of the world, modify its action-plans and generate executive commands to effect physical changes in the world. (Torrance e Froese, 2011:229)

domínio puramente conceptual e proposicional, a partir de representações mentais realizadas pelos sujeitos, simbolizantes de um mundo dado *a priori*, exterior ao ser humano. A linguagem tornou-se a plataforma para compreensão das questões de significado e a teorização da cognição musical não fugiu a este paradigma. A este respeito, Lerdahk e Jacckendoff (1983) defenderam acerrimamente que a cognição musical era no seu essencial, análoga à cognição linguística. Para os dois autores, o conhecimento musical organiza-se a partir de um esquema em árvore, através do qual as diversas estruturas da música tonal são organizadas, numa análise lógica realizada pela mente dessas mesmas estruturas, desde a nota isolada até formas de organização hierarquicamente superiores. A partir deste modelo de cognição, foram teorizados uma série de pressupostos sob o valor e a significância da Educação Musical, que pretendiam enfatizar os benefícios cognitivos da experiência estética, centrando-a nas estruturas formais e sintáticas da música (Bowman, 2004; Bowman e Powell, 2007; Barrett, 2007). Uma das principais correntes que evidenciam estas características encontra-se definida no formalismo de Eduard Hanslick. No seu livro *On the Musically Beautiful* (1986), Hanslick desenvolve o seu corpo teórico acerca do significado musical com base em dois pontos principais: o primeiro é o de que a música instrumental nunca poderá ser compreendida em termos emocionais. O segundo é o de que o objeto estético da música é a sua beleza, percebida através da contemplação estética a partir das propriedades formais e sintáticas das estruturas musicais. Para Hanslick o valor da música é apreendido através da contemplação da sua beleza e da compreensão das suas propriedades formais e sintáticas. A música é portanto autónoma de qualquer significado que não esteja contido nos seus motivos, ritmos e harmonias.

O “formalismo esclarecido”<sup>13</sup> (Kivy, 2002: 88; Alperson, 2004:262), embora prossiga com a visão formulada por Hanslick, adota uma posição menos redutora em relação ao papel da forma musical no valor e significado das obras musicais, procurando também integrar no seu corpo teórico a possibilidade expressiva da música e a possibilidade de que ela possa, de facto, causar algum tipo de emoção. No entanto, Peter Kivy, um dos principais autores dentro desta corrente, ao procurar explicar estes dois pontos, recorre novamente à tradição formalista. Para Kivy, estas propriedades emocionais encontram-se na própria música, na sua sintaxe e estrutura. Tal como o autor refere elas

---

<sup>13</sup> “enhanced formalism” (Kivy, 2002: 88; Alperson, 2004:262)

são “eventos escutados na música” (2002:97)<sup>14</sup>, ou seja, fazem parte da percepção geral de uma determinada peça musical. A emoção é portanto uma avaliação abstrata construída a partir da análise de certas percepções: “Nesta perspectiva, as emoções não são sentidas. São processadas pela nossa cognição. Por esta razão esta perspectiva é, muitas vezes, apelidada de “cognitivismo emotivo” (2002:109)<sup>15</sup>. Também Meyer (1956) definiu o significado musical a partir do seu valor emocional, teorizando que este é o resultado da realização ou não de expectativas criadas no ouvinte por determinadas estruturas musicais. O centro desta teoria, está mais uma vez, também na música em si, nas suas estruturas e na forma como estas, entendidas enquanto estímulos auditivos, são capazes de originar respostas emocionais nos ouvintes.

Estas teorias, que realçam as estruturas musicais como a única fonte do significado, foram, sem dúvida, largamente desafiadas pelas novas perspectivas da cognição musical, formuladas a partir do conceito de *embodiment*. Neste projeto de investigação, a definição de *embodiment* tem a sua origem no livro *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience* (1993), onde Francisco Varela, Evan Thompson e Eleanor Rosch procuraram explorar uma nova perspectiva teórico/prática que integre tanto as ciências cognitivas como a experiência humana do dia-a-dia, em vivências concretas e situadas. O conceito de *embodiment* é, antes de mais, revisto neste livro a partir da fenomenologia de Merleau Ponty, perspectivando a mente incorporada a partir de uma dupla face cujos lados se complementam e interpenetram: o corpo físico e o corpo experiencial, o interior e o exterior, não como entidades ou estruturas opostas, mas como duas faces de uma mesma moeda entre os quais o nosso Eu circula continuamente. Para os autores, o conceito de *embodiment* assume sempre, portanto, esta dupla dimensão, englobando por um lado o corpo experiencial, o corpo no mundo, e, por outro, o corpo como centro de todos os mecanismos ditos cognitivos. O *embodiment* define assim um espaço e um tempo em que o Eu e o mundo se abrem numa continuidade permanente, num fluxo que corre sobre um solo comum. Na perspectiva do *embodiment* (tal como já anteriormente, na fenomenologia de Merleau Ponty e no pragmatismo de Dewey), é o corpo que, através daquilo que sente nas suas interações com o mundo possibilita a existência do pensamento abstrato e da

---

<sup>14</sup> “being heard events in the music” (Kivy, 2002:97)

<sup>15</sup> “The emotions are not, on this view, felt. They are cognized. For this reason the view is sometimes called emotive cognitivism” (Kivy, 2002:109)

construção do conhecimento; isto acontece porque aquilo que é significativo para nós e que, por isso mesmo, conseguimos transformar em formas de conhecimento através da aprendizagem, nasce a partir das raízes sensíveis da nossa experiência no mundo. Mark Johnson oferece-nos uma excelente síntese destes processos ao explicar que:

Uma perspectiva incorporada do significado procura as origens e estruturas desse mesmo significado nas atividades orgânicas de criaturas incorporadas e situadas socialmente, bem como nas interações que elas mantêm com o ambiente sempre em constante modificação – ambiente esse que se define como físico, social e cultural. Trata-se de uma perspectiva que entende o significado e todas as nossas capacidades mentais de alto nível, como entidades que crescem e são transformadas pelas nossas capacidades de percepção, de manipulação dos objetos, de movimento no espaço, de interação com outras pessoas, e de avaliação da nossa situação. (Johnson, 2006b:8)<sup>16</sup>

Partindo desta perspectiva, Wayne Bowman nega a possibilidade de que a cognição musical possa ser puramente abstrata, cerebral e desincorporada, centrando-se, à semelhança da perspectiva geral do *embodiment* e das disciplinas que lhe deram origem, na experiência musical como base para a reconstrução dos conceitos de cognição e aprendizagem. Na visão de Bowman a cognição musical não se reporta apenas à representação e à racionalidade, integrando também as formas de sentir do corpo, as experiências passadas de cada pessoa, o contexto e a cultura. O autor rejeita, assim, de forma categórica as teorias cognitivistas (Hanslick, Kivy, Meyer) que colocam as questões do valor e significado musical na compreensão puramente intelectual das estruturas sintáticas e formais da música. A crítica que é feita é a de que nestas teorias, o papel do corpo, quando ele existe, está relegado para um plano de inferioridade, cuja única função é recolher e transmitir estímulos que depois serão apreciados e julgados pelo cérebro. Para Wayne Bowman, estas concepções põem de lado não só todos os elementos não conceptuais ligados à música, tal como o movimento, o gesto, ou os estados emocionais que com ela se relacionam, como também as questões das práticas culturais da música, deixando de fora toda a música que se faz para além da música tonal ocidental do cânon normalmente

---

<sup>16</sup> An embodied view of meaning looks for the origins and structures of meaning in the organic activities of embodied, social creatures in interaction with their changing environments— environments that are at once physical, social, and cultural. It sees meaning and all our higher functioning as growing out of and shaped by our abilities to perceive things, manipulate objects, move our bodies in space, interact with other people, and evaluate our situation. (Johnson, 2006b:8)

apelidado de erudito, como o funk o rock ou o jazz (Bowman, 2000, 2004; Bowman e Powell, 2007).

É neste sentido que encontrei, no conceito de *embodiment* (Bresler, 2004; Pelinski, 2005; Bowman, 2004, 2007; Borgo, 2007; Johnson, 2007), uma série de princípios que me fizeram refletir sobre a forma como as crianças constroem os seus conhecimentos musicais. Parecia-me já claro que as dualidades enfatizadas pela “revolução cognitiva” não correspondiam àquilo que eu, enquanto professora, observei, durante alguns anos, nas salas aula em que lecionei. Encontrei, assim, na noção de *embodiment*, algumas linhas de pensamento, que, desde o início, me pareceram fundamentais para compreender os processos através dos quais as crianças criam significados nas suas interações com a música e desenvolvem novas formas de pensar musicalmente. De facto, a perspetiva do *embodiment* recoloca as questões do significado e do pensamento musical num campo de análise completamente novo (Bowman, 2000, 2004; Bowman e Powell, 2007; Borgo, 2005, 2007; Krueger, 2009). Sendo que, como refere Wayne Bowman, o entendimento incorporado do mundo é sempre uma construção particular, erguida a partir das experiências situadas e subjetivamente transformadas por cada indivíduo, abrem-se as portas à pluralidade, à polissemia e à complexidade na construção dos significados e do conhecimento musical. Além disso, repensando a Educação musical através da lente do *embodiment*, outro conceito, de enorme significância emerge: aquilo que Bowman (2004) e Mark Johnson (2007) chamaram de transferência intermodal. Quer isto dizer que os esquemas motores e perceptivos de outros domínios da experiência funcionam como modelos estruturais e organizacionais para a construção de conhecimentos musicais. Não esqueçamos que, segundo o *embodiment*, as nossas construções intelectuais estão enraizadas em esquemas cognitivos que têm a sua origem no corpo. Como refere Bowman, “O significado e o entendimento humano são funções da nossa procura por coerência e ordem – de padrões e estruturas que têm origem na nossa experiência corporal e que são imaginativamente mapeados em direção a outras experiências” (Bowman, 2000:9).<sup>17</sup>

Os exemplos inerentes a esta definição são inúmeros: a textura musical é densa ou vazia, o tempo é lento ou rápido, agitado ou moderado, sentimo-nos dentro ou fora da

---

<sup>17</sup> “ Human meaning and understanding are functions of our grasp of coherence and order – of patterns and structures that originate in our experience of the body and that are imaginatively mapped onto other experiences” (Bowman, 2002:9).

tonalidade, os timbres são brilhantes, penetrantes, secos, escuros. Mas estas metáforas não derivam apenas das experiências corporais. Derivam também da nossa vivência cultural (Borgo, 2005, 2007). Por isso, os sons e as construções musicais são também violentos, engraçados, melancólicos, poderosos. Penso que é neste sentido que Zbikowski refere que “Os mapas intermodais (...) são muito mais do que meras curiosidades. Eles são a chave para entender a música como um produto culturalmente rico que constrói e é reconstruído através da experiência cultural” (2002:72).<sup>18</sup>

Concluindo, o que me parece crucial na definição dos conceitos de polissemia e transferência intermodal é que as crianças, quando interagem musicalmente, utilizam esquemas corporais adquiridos noutras experiências na transformação de padrões sonoros em gestos, ações e movimentos musicais. Isto significa que os significados musicais não são unicamente inerentes à música, não vivem dentro dela, surgindo antes a partir da utilização de recursos corporais e culturais. As fronteiras entre o som, o Eu e o mundo esbatem-se, e estas três entidades forjam, em conjunto, a partir das experiências musicais particulares das crianças, múltiplos caminhos de construção (Finnegan, 2003). Atividades ligadas à improvisação, exploração, experimentação e composição musical, parecem-me agora modos privilegiados de analisar estas construções. Nelas os alunos têm oportunidade de tocar, mexer nos sons, de se deixarem atravessar por eles, e de assim sentirem as suas qualidades, intensidades, texturas, percorrendo-as, tateando-as, e transformando-as de acordo com os seus sentires, com as suas intenções e formas de pensar. E, porque a fronteira entre o som e o corpo é extremamente porosa, nestes processos, os alunos poderão também refletir sobre si próprios e sobre os seus mundos através das suas construções musicais, refazendo identidades e reconstruindo novos modos de estar na música.

## **2º Motivo: A enação como abordagem ao *embodiment***

Ao longo desta tese os diversos temas e motivos teóricos encontram-se centrados numa perspetiva particular do *embodiment*, aquilo a que Thompson, Varela e Roch

---

<sup>18</sup> “The cross-domain mappings (...) are thus more than simple curiosities – they are actually the key to understand music as rich cultural product that both constructs and is constructed by cultural experience” (Zbikowski, 42:72).



chamaram de “abordagem enativa” (1993:173)<sup>19</sup>. De acordo com esta posição teórica, tal como aliás no que diz respeito ao termo *embodiment* no geral, a mente humana está incorporada no organismo e circunscrita pelo meio ambiente que a envolve, não se podendo reduzir, desta forma, unicamente às estruturas interiores do cérebro. O ponto central desta abordagem, aquele que a faz emergir como uma figura saliente da noção de *embodiment* em geral é a proposta de que a cognição é sinónima de ação - ação incorporada e contextualizada. O termo ‘incorporada’ (*embodied*) revela-se em dois pontos essenciais: o primeiro define que a cognição depende das experiências que derivam do facto de possuímos um corpo com variadas capacidades sensoriomotoras. O segundo, que estas capacidades sensoriomotoras estão, elas próprias, imersas num contexto biológico, psicológico e cultural mais vasto. Já a palavra ação procura enfatizar que os nossos processos motores e de sensação, bem como a percepção e a ação são constituintes inseparáveis da nossa experiência vivida e, portanto, da nossa cognição. Para estes autores a realidade não é portanto algo externo a nós, meramente refletida e representada nas nossas mentes, mas sim um fenómeno ativamente construído pelos seres humanos em enação com o mundo.

Wayne Bowman (2004), ao incorporar a abordagem enativa ao *embodiment* como propulsora de um novo entendimento em relação ao significado, valor e práticas desenvolvidas na Educação Musical, sublinha que os processos motores, concetuais e sensorios dos seres humanos evoluíram conjuntamente, partilhando mecanismos neurológicos básicos e sendo por isso indissociáveis na construção do conhecimento musical. E é neste sentido que Bowman refere que a mente é um processo distribuído. A mente não se encontra apenas no cérebro, mas estende-se no corpo através de uma teia de conexões neurais, e, através do corpo estende-se também para lá dele, no mundo social e cultural no qual ele vive. Assim, corpo e cultura estão ambos implicados e são ambos constituintes da mente (Bowman, 2004). Esta posição encontra-se em convergência com a filosofia de Mark Johnson (2006a, 2006b, 2007), Johnson e Rohrer (2007), Iyer (2002, 2004), Krueger (2009), Maus (2010), Hogg (2011) que referem que os movimentos e tensões musicais não se situam num plano quieto e afastado para que as possamos entender de uma forma puramente intelectual. Eles circulam à nossa volta, atravessam-nos,

---

<sup>19</sup> “Enactive approach” (Varela, Thompson e Rosch, 1993:173)

envolvem-nos, e ao longo deste processo interagimos, inevitavelmente, com o que estamos a viver.

É essencial, neste projeto, compreender que fazer música é muito mais do que responder a estímulos sonoros. Muito mais do que dominar uma série de técnicas relacionadas com a performance ou a composição. Fazer música é um ato de transformação do Eu. É agir, participar, transformar. A representação e a abstração falham quando falamos de fenómenos como o *groove* ou o *swing*. Como refere Bowman, “Os gestos musicais não são representações de movimento; eles emergem e consistem na experiência vivida do movimento atual através de ressonâncias intermodais” (Bowman, 2004:41)<sup>20</sup>. Explorar atividades de composição com crianças é portanto criar momentos em que cada uma delas possa crescer musicalmente a partir dos significados únicos que serão criados nas diversas interações com os materiais sonoros e musicais. Cada caminho será construído na tomada de consciência das possibilidades resultantes dos encontros entre os mundos pessoais e sociais da criança e o mundo musical. Parece-me que é neste encontro que cada criança poderá começar lentamente a compreender de que forma poderá dar sentido ao seu mundo através da música e também de que forma poderá criar novos significados para o mundo musical. (Bowman, 2000; Barrett, 2003, 2006). Como refere Krueger

O nosso modo primeiro de encontro com a música define-se através de uma inter-relação ativa. Nós vivemos a experiência musical explorando e manipulando tanto o espaço sonoro como os componentes musicais, ou por outras palavras, explorando a estrutura sonora global que constitui uma determinada peça musical. (2009:111)<sup>21</sup>

O autor sintetiza estes pressupostos em termos de três características determinantes na definição do que é viver a música: Por um lado, define a cognição a partir deste retorno ao corpo como parte constitutiva da mente; por outro enfatiza o carácter desta experiência musical como algo dinâmico, que, por isso mesmo, desconstrói a rigidez da obra musical e enfatiza a autonomia do performer ou ouvinte na forma como molda e transforma a música a cada momento da sua vivência musical. Para Krueger é esta enação (do performer, do

---

<sup>20</sup> “Music’s gestures are not representations of motion; they arise from and consist in the (re) experiencing of actual lived though cross-modal resonance” (Bowman, 2004:41).

<sup>21</sup> Our primary mode of encounter with music is transactive engagement. We enact music experience by probing, exploring and manipulating both sonic space as well as the musical components – the overall sonic structure, in other words – constituting a given piece of music. (Krueger, 2005:111)

improvisador, do ouvinte) fortemente ligada a processos emocionais e de sentimento, que nos permite interagir com os eventos musicais, explorando-os, dirigindo a nossa atenção para determinadas características que selecionamos e modificamos. Finalmente, enfatiza a natureza contextual da experiência musical, no sentido em que são o contexto e cultura que moldam e dão vida o nosso atos de perceber e agir na música.

Tanto para Joel Krueger, como para Bowman (2002, 2004, 2009a), Johnson (2006b 2007), Johnson e Rohrer (2007), Iyer (2002, 2004), Maus (2010), ou Hogg (2011), o valor e o significado musicais, são portanto indissociáveis do nosso ser no mundo, da forma como sentimos cada vivência musical concreta e situada, seja ela através da composição, da interpretação ou da audição. Desta forma, retirar o corpo deste processo é partir do princípio que ele é apenas uma manifestação externa daquilo que o cérebro comanda, ignorando o facto de que a mente se encontra incorporada, não separada do corpo. Não existe nenhum corte, nenhuma separação que nos indique que até um determinado momento falamos do corpo, e que, a partir de outro momento já falamos de mente, formada a partir do cérebro. As relações entre corpo e cérebro na formação da mente são ligadas de forma complexa por um sistema nervoso não menos complexo que possibilita um vai e vem de inter-relações que se influenciam mutuamente, até ao momento em que possamos dizer que a nossa mente está consciente de alguma coisa (Damásio, 2010). A nível musical, sem a existência do corpo seríamos incapazes de sentir e compreender características como o timbre, tempo, ritmo, textura, volume, tensão. Como refere Bowman:

Quando escutamos uma performance musical, não pensamos apenas, não ouvimos apenas, participamos com a totalidade dos nossos corpos. Entramos em enação. Sentimos as melodias nos nossos músculos tanto quanto as processamos nos nossos cérebros – ou, talvez de forma mais precisa – os nossos cérebros processam-nas como melodias, apenas na medida em que os nossos esquemas corporais o tornam possível. (Bowman, 2000:5)<sup>22</sup>

A nossa experiência é o resultado vivido e sentido desta enação, em que o corpo parece ressoar empaticamente com as qualidades sonoras da música através dos nossos

---

<sup>22</sup> When we hear a musical performance, we don't 'think', we don't even just 'hear', we participate with all our bodies. We enact it. We feel melodies in our muscles as much as we process them in our brain – or perhaps more accurately, our brains process them as melodies only to the extent our corporeal schemata render that possible. (Bowman, 2000:5)

músculos, através do movimento, através da nossa ação. A partir desta inter-relação que se estabelece, baseada não só na noção de que movimento corporal é parte constitutiva do movimento musical, mas, também, na forma decisiva como as vivências emocionais decorrentes das nossas experiências musicais, marcam o curso da nossa vida, podemos, talvez sugerir, que a música e o nosso Eu se mantêm de tal forma intimamente ligados, que não será talvez possível aprender música, sem primeiro viver esta íntima relação,

Para concluir, parece-me importante referir que, na formação da nossa mente musical consciente, todos estes modos de atividade e de interação envolvem a criação de mapas neuronais que resultam dos dinamismos entre o nosso Eu e o mundo. A propósito destes mapas António Damásio refere que:

Os mapas são construídos quando interagimos com objetos, como por exemplo, uma pessoa, uma máquina, um local, do exterior do cérebro em relação ao interior. Considero da maior importância o conceito de *interação*. Recorda-nos que a produção de mapas, essencial para o refinar das nossas ações, ocorre frequentemente num contexto de ação. Ação e mapas, movimentos e mente fazem parte de um ciclo interminável. (2010:90)

Estes mapas cerebrais não são estáticos como no caso da representação definidas pelo paradigma cognitivista. Muito pelo contrário, eles mudam constantemente, refletindo as alterações neuronais que têm lugar a cada momento da nossa experiência, consoante as mudanças que ocorrem no interior do nosso corpo a partir da enação com o mundo que nos rodeia. Ainda segundo Damásio, é este mapeamento incessante e dinâmico que origina a mente, referindo que os padrões mapeados surgem na nossa experiência como imagens, ou seja, como aquilo que percebemos como sons, cheiros, cores, e também sentimentos como a alegria ou a melancolia. Os mapas resultantes destas interligações entre corpo e mundo constituem portanto a base de referência para a construção da consciência no seu modo mais alargado, que define o conjunto de memórias, pensamentos e sentimentos provenientes dos significados criados por nós. É na consciência alargada que emerge o nosso sentimento de um protagonista, de um Si que experiencia estes mesmos pensamentos, memórias e sentimentos e que é a base para a construção da nossa identidade individual e social. Ainda segundo António Damásio, este Si, é construído em três fases:

A fase mais simples surge da parte do cérebro que representa o organismo (o proto-eu) e consiste num aglomerado de imagens que descrevem aspetos relativamente estáveis do corpo e criam sentimentos espontâneos do corpo vivo (sentimentos primordiais). A segunda fase resulta do estabelecimento de uma relação entre o *organismo* (tal como representado

pelo proto-eu) e qualquer parte do cérebro que represente um *objeto-a-ser-conhecido*. O resultado é o eu nuclear. A terceira fase permite que objetos múltiplos, anteriormente registados como experiência vivida ou como futuro antecipado, interajam com o proto-eu e produzam uma série de pulsos do eu nuclear. O resultado é o eu autobiográfico. (2010:228).

Pensando a um nível da experiência musical, poderemos então dizer que o nosso conhecimento musical deriva, portanto, em parte, de três tipos de imagens que nascem do nosso ser em inter-relação com o mundo: uma imagem do nosso organismo, uma imagem de uma emoção (alteração do estado do corpo) relacionada com a interação entre o nosso organismo e qualquer evento musical, e uma imagem deste mesmo evento, mas realçado como que por uma luz forte, no qual a nossa atenção se foca de imediato. A intensidade dessa luz é a intensidade do sentimento consciente, e portanto do modo como criaremos significado para o evento musical com o qual interagimos. O ponto fundamental do significado musical é, portanto, nesta perspectiva, o sentimento (Reimer, 2005).

### **Desenvolvimento: Emoção, Sentimento e Significado**

No seu livro *Ao Encontro de Espinosa*, Damásio faz uma alusão à peça Ricardo II de Shakespeare, recorrendo a ela e ao seu personagem principal como uma metáfora explicativa para a distinção feita pelo autor entre emoção e sentimento. Na parte final da peça, Ricardo lamenta o facto da exteriorização das suas emoções nada ter a ver com o pesar profundo que sente no seu interior. Damásio utiliza esta passagem para explicar que a emoção e o sentimento se distinguem desta mesma forma, como duas faces da mesma moeda. A emoção, a parte visível do processo é um conjunto de “ações ou movimentos que ocorrem no rosto, na voz ou em comportamentos específicos” (Damásio, 2003:44). António Damásio acrescenta ainda que algumas transformações inerentes à emoção ocorrem em lugares do corpo invisíveis a olho nu, como alterações hormonais, ou o aceleração do batimento cardíaco. O autor explica que, do outro lado da moeda se encontram os sentimentos, totalmente invisíveis para os outros, residentes no foro privado de quem os experiencia. Ainda recorrendo à metáfora teatral, Damásio acrescenta que “as emoções ocorrem no teatro do corpo, enquanto os sentimentos ocorrem no teatro da mente” (Damásio, 2003:44). Questiono-me: como se desenvolvem então estes processos ao longo das nossas experiências individuais? Será sensato dividir a experiência emocional completa em dois processos distintos, emoção e sentimento? Ora, apesar de se encontrarem intimamente ligados, de tal forma que, em senso comum, esta divisão desapareça, António

Damásio fá-la, ao longo do seu largo corpo teórico não para estabelecer uma distinção entre o que se passa no corpo e o que se passa na mente (o que seria antagónico a tudo o que tem vindo a ser defendido neste projeto), mas sim numa tentativa de tornar mais claros os processos relacionados com o sentir. O autor explica, assim, que, só quando nos tornamos conscientes da emoção que estamos a viver é que ocorre o sentimento. As emoções constituem por isso os alicerces dos sentimentos, mas são estes que criam a base para a nossa reflexão sobre as nossas experiências no mundo, influenciando, por isso, de forma decisiva, o modo como pensamos e como construímos a realidade. Damásio formula portanto um corpo teórico que se opõe vivamente à visão cognitivista já mencionada anteriormente. Para o autor, nenhum dos processos ligados às emoções ou sentimentos é meramente cognitivo, ou meramente sensitivo. Os sentimentos são fenómenos incorporados e cognitivos. É neste sentido que Damásio e aqueles autores que se revêm na sua teoria (Thompson e Varela, 2001; Parvisi e Damásio, 2001; Colonbetti e Thompson, 2007; Johnson, 2006a, 2006b, 2007a; Immordino-Yang e Damásio, 2007; Cosmelli e Thompson, 2010), se opõem às perspetivas cognitivistas da emoção, segundo as quais a emoção é um produto da cognição, dependente da nossa razão e da forma como avaliamos, de forma lógica e consciente os conteúdos (factuais, morais, situacionais) de um determinado acontecimento. Para autores como Kenny Lyons ou Solomon (Colonbetti e Thompson, 2007), “a cognição (crenças, desejos, julgamentos e avaliações) é um processo intelectual – não corporal, e os eventos ligados ao corpo (sensações fisiológicas e comportamento) são produtos resultantes dos processos cognitivos” (2007:49)<sup>23</sup>.

O desenvolvimento teórico formulado por Damásio reintroduz em definitivo o corpo, e aquilo que este sente e experiencia, em consonância com as premissas que definem o conceito de *embodiment*, como imprescindível à cognição. Farei assim neste momento uma descrição do que se passa no nosso Eu ao nível da emoção e do sentimento, na perspetiva de António Damásio<sup>24</sup>, para depois voltar a integrá-los como processo: um processo único e contínuo, impossível de dissociar ao nível daquilo que experienciamos.

---

<sup>23</sup> “Cognition (e.g. beliefs, desires, judgments and evaluations) is an intellectual – not bodily – process, and bodily events (e.g. physiological arousal and behavior) are contingent by products of cognitive process” (Colonbetti and Thompson, 2007: 49)

<sup>24</sup> Esta descrição baseia-se essencialmente em Damásio, (2003a: 41-122, 2003b, 2010: 141-162).

A emoção surge a partir da interação do nosso corpo com um determinado objeto, situação ou pessoa. Esse objeto pode estar a ser percebido no momento, a partir dos nossos esquemas sensoriomotores, pode ser evocado, a partir das nossas memórias, ou imaginado. Podemos estar na presença de uma paisagem cheia de verdes e de chilreios de pássaros, podemos estar a imaginar uma melodia, ou a recordar um velho amigo que não vemos há muito tempo. De uma forma ou de outra, em primeiro lugar, esses fenómenos são mapeados nas estruturas sensoriomotoras ativadas pela presença de um determinado objeto. Seguidamente os sinais ligados a esses mapas sensoriomotores são então enviados para várias partes do cérebro, e entre elas, para locais ligados ao processo emocional. A atividade nervosa nestes locais irá induzir um conjunto de alterações no nosso corpo, o estado emocional: Podemos sorrir, a voz pode ficar trémula, a nossa respiração pode acelerar, etc. Este novo estado do corpo é também comunicado ao cérebro, formando-se uma imagem mental do que se está a passar no corpo enquanto este é modificado pela interação entre o sujeito e o objeto. Tudo aquilo que se passa ao nível do córtex cerebral, como a atenção, a memória de trabalho e o raciocínio é afetado e transformado pelo fluxo emocional em curso. Como refere Damásio “Em poucas centenas de milissegundos, o fluxo emocional consegue transformar o estado das vísceras, o meio interno, a musculatura estriada do rosto e da postura, o ritmo da nossa mente e os temas do nosso pensamento” (2010:148).

O sentimento forma-se a partir do momento em que a mente relaciona, de forma consciente, aquilo que está a acontecer no corpo com o objeto/pessoa/situação que o desencadeou. O sentimento é constituído não só por esta relação como também pelo conjunto de ideias e modos de pensar que surgem na mente a partir desta relação entre emoção/objeto. Partindo deste ponto de vista teórico, Damásio explica então que todas as nossas experiências no mundo são marcadas, "catalogadas" por um determinado perfil emocional, ou seja, um conjunto de emoções sentidas no corpo / mente na sua interação com o mundo. Ao sentirmos uma emoção, dá-se uma pré-reflexão corporal que influencia a forma e o conteúdo do pensamento dito consciente. Penso que é exatamente nesse sentido que Damásio define este sentir de uma emoção como uma percepção: “um sentimento é uma percepção de um certo estado do corpo, acompanhado pela percepção de pensamentos com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar. Todo este conjunto perceptivo se refere à causa que lhe deu origem” (2003:104). Assim, ao sentirmos

uma emoção de profundo bem estar, podem surgir na nossa mente pensamentos cujos temas estejam em consonância com as emoções e sentimentos que estamos a viver. Estes pensamentos, explícitos na nossa mente através de imagens, devido exatamente ao seu contexto emocional, desenvolvem-se com rapidez e fluência, o que quer dizer que o estilo de pensamento, a forma como pensamos está também dependente dos processos ligados a sentir uma emoção. O sentimento torna-se a terra onde os nossos pensamentos vão nascer e desenvolver-se. A visão de uma bela e imponente montanha, por exemplo, pode gerar em nós a lembrança de uma pessoa que nos é muito querida, o que, por sua vez pode fazer-nos relembrar uma determinada canção. Este conjunto de experiências pode impulsionar-nos a escrever um poema, um produto original, fruto do vai e vem de relações intensas entre as nossas memórias, as nossas perceções, as nossas ações e as emoções que a elas estão ligadas. É o nosso Eu a encontrar e expressar os significados das suas experiências e vivências individuais.

Relacionando estes eventos com o que foi definido atrás em relação às atividades do corpo e à consciência podemos colocar as coisas desta forma:

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Proto-Eu</b>          | Mapas de primeira ordem do estado do corpo.<br>Mapas de primeira ordem de um objeto (uma paisagem, uma pessoa, uma melodia) nas estruturas sensoriais e motoras ativadas pela interação entre organismo e objeto.                   |
| <b>Eu nuclear</b>        | Mapas de segunda ordem que representam o corpo a ser transformado pelo objeto. (Estado emocional)<br>↓<br><b>Sentimento</b><br>Mapas de segunda ordem do objeto realçado (ligação entre o eu e o objeto) <b>através da atenção.</b> |
| <b>Eu autobiográfico</b> | Relação entre as memórias passadas e a experiência de conhecer o objeto, marcada pelo sentimento e por todos os pensamentos resultantes da relação entre o novo objeto e o que constitui o passado autobiográfico do organismo      |

Tabela 1: Níveis da consciência, tal como definidos por António Damásio



Em meu entender, o que daqui é importante salientar para este projeto de investigação é que, segundo Damásio (2003, 2010), são os sentimentos (resultantes das emoções) que possibilitam a transformação daqueles eventos com os quais as crianças interagem, em construções conscientes de significado. Para o autor, são os sentimentos que, ao tornarem consciente o processo emocional ao nível do Eu nuclear, qualificam a experiência em que a criança está envolvida. Se a intensidade desses sentimentos for muito forte, a criança voltará todas as suas atenções para o que está a acontecer (compor uma determinada frase no metalofone, por exemplo). E é a partir daqui, desta atenção focada e dos sentimentos que invadem a consciência da criança, que ela começará a estabelecer relações entre o que está a sentir e a pensar e que tomará decisões e iniciará certas ações e poderá começar a construir, nesta teia de interações, novos conhecimentos e capacidades, que passarão a fazer parte da sua consciência alargada, do seu Eu autobiográfico.

### **Conclusão: Emoção, Enação e Significado Musical**

No que diz respeito à investigação no campo das emoções e da música, estudos recentes dentro da psicologia (Sloboda e Juslin, 2001; Juslin e Sloboda, 2001; Juslin e Vastfall, 2008; Juslin, 2009; Lundqvist et al, 2009), têm vindo a contribuir para um afastamento decisivo da conceção de emoção a partir do cognitivismo, reconhecendo, por um lado, que as emoções ligadas à música se manifestam tanto na experiência subjetiva ligada ao sentir como em modificações de comportamento e alterações fisiológicas, e por outro, que são induzidas por uma série de mecanismos que vão para além da mera avaliação cognitiva. Nestas novas aproximações teóricas reconhece-se que a fase de avaliação tanto pode ser consciente como inconsciente (posição, aliás, defendida também por António Damásio), que os processos emocionais dependem fortemente do contexto onde estão a ser vividos e que a memória e as experiências passadas têm também um papel muito importante no desenrolar do processo emocional. No entanto, apesar da importante mudança de direção defendida por Juslin e Sloboda e Lundqvist, os autores continuam a conceber os aspetos corporais e cognitivos da emoção como constituintes separados e distintos. Não é claro portanto, em nenhum destes corpos teóricos, de que forma as emoções e os aspetos corporais a elas relacionadas influenciam e interagem com o cérebro e com o ambiente na formação da mente. Nem como atuam os processos dinâmicos entre corpo/mente e o mundo na construção de significados e de conhecimento.

É por isso mesmo que me parecer ser de extrema importância conjugar, neste momento, quer o pensamento da filósofa Susanne Langer, já que, em muitos aspetos se aproxima das ideias defendidas pelo *embodiment* e por Damásio, quer o de pensadores como Mark Johnson (2007), Bennett Reimer (2001, 2005), ou Wayne Bowman (2000, 2004), que foram essenciais nas relações que estabeleceram entre o corpo teórico de António Damásio, a abordagem enativa ao *embodiment* e a música. Estes autores definem-se para mim como cruciais na análise que procurarei fazer sobre o papel fundamental que as emoções e sentimentos parecem assumir na cognição musical.

Na sua obra *Mind: An essay on Human Feeling* (1998)<sup>25</sup>, Susanne Langer aborda a questão dos sentimentos, da mente e da consciência a partir da biologia, da relação entre o corpo físico e a mente e da continuidade entre a vida, a mente e cultura. Tal como aqueles que defendem uma visão do ser humano centrada no *embodiment*, Langer refere que as realidades físicas e mentais fazem parte de um mesmo todo que deve ser entendido em interação com o meio ambiente. Nesta obra, Langer apresenta-se bem além do seu tempo e, em certa medida, introduz alguns princípios teóricos que só mais tarde foram totalmente desenvolvidos, tal como a abordagem enativa ao *embodiment* definida por Varela Thompson e Roch, ou o corpo teórico de Damásio. O próprio António Damásio cita Susanne Langer, quando explica como são originados os sentimentos, referindo que “A filósofa Susanne Langer captou a natureza desse momento de emergência dizendo que o sentimento começa quando a atividade do sistema nervoso atinge uma frequência crítica” (2003:104). Langer propõe como tese central desta sua última obra que “todo o corpo da psicologia – incluindo a conceptualização humana, a ação responsável, a racionalidade e o conhecimento – decorre de um desenvolvimento amplo e ramificado do sentimento” (1998:9)<sup>26</sup>. Neste sentido os sentimentos são a base fundamental dos significados que atribuímos às nossas experiências. A experiência musical é parte deste conjunto que nos constrói e é assim que a emoção e o sentimento se poderão também explicar como base fundamental dos processos de criação de significado em atividades de composição, performance ou audição musical. Este aspeto torna-se evidente quando Susanne Langer explica a obra de arte não como uma representação, mas como uma projeção de

---

<sup>25</sup> Edição resumida por Cary Van Den Heuval, a partir dos 3 volumes originais (1967, 1972, 1982).

<sup>26</sup> “the entire psychological field – including human conception, responsible action, rationality, knowledge – is a vast and branching development of feeling” (Langer, 1998:9).

sentimentos. Segundo Dryden (2007), para Susanne Langer a arte contém a própria essência dinâmica dos nossos processos de sentir e de viver. Em música, esta projeção é a manifestação, realizada a partir das ideias musicais, das tensões e dinâmicas que constituem o próprio ato de sentir em relação com o mundo. É neste contexto teórico que o filósofo Mark Johnson (2007) entende que a manifestação mencionada anteriormente não é passivamente contemplada mas construída, pela via da enação, na experiência musical através da interação estabelecida entre o ouvinte, intérprete ou compositor e a música. Johnson refere que não nos limitamos a apreciar e a julgar a música num sentido cognitivo de compreensão da sua sintaxe e das suas formas. Na obra de Mark Johnson, o que é mais saliente na formulação do seu pensamento em relação à forma como nos relacionamos com a música, é que, de facto, nós sentimos nos nossos corpos os padrões de movimento causados pelos próprios gestos e movimentos musicais. Sentimos. Entramos dentro da música e ela entra dentro de nós. E é nestes processos ligados ao corpo, à emoção e ao sentimento que nascem os significados.

Perseguindo o mesmo objetivo, e fortemente influenciado pela teoria de António Damásio, Bennett Reimer (2000, 2005) procura entusiasticamente reformular as teorias que recolocam o corpo como unidade central na cognição humana, em relação à música e à Educação Musical. Neste sentido explica que a música, como tantos outros objetos que percecionamos, desencadeia em nós uma série de estados emocionais caracterizados, tal como em outras emoções, por diversas alterações fisiológicas e motoras, que se manifestam num conjunto de modificações no nosso corpo, de forma visível ou escondida. Salienta ainda que este conjunto de modificações é depois vivenciado como sentimento, que Reimer define como o cerne da questão do significado. Bennett Reimer, no seu artigo *New Brain Research on Emotion and Feeling: Dramatic Implications for Music Education* (2005), salienta que é o sentimento que nos distingue enquanto seres humanos, pois é ele que nos permite tomar consciência das nossas experiências no mundo, e do modo como essas experiências afetam e transformam o nosso Eu. No caso da música e no que diz respeito à Educação Musical, Reimer acentua que é o sentimento que qualifica e dá forma às interações entre as crianças e os diversos sons musicais. É o sentimento que inicia os processos de criação de significado, de aprendizagem e construção de conhecimento. Resumindo o seu entendimento em relação à vivência musical a partir das ideias de António Damásio, Reimer termina este seu artigo com uma passagem arrebatadora, mas

também muito clarificadora em relação à questão da inter-relação entre o ser humano nas suas dimensões corporais, situacionais e culturais e a música, em que os sentimentos são enfatizados como pontos-chave nas relações entre ambos:

Ser humano inclui tristeza, alegria e todas as dimensões emocionais, culturais, políticas e éticas da vida humana. A música engloba todas estas dimensões e leva-as mais longe, até ao sentimento de si quando transformado dentro das dinâmicas dos sons musicais à medida que cada música particular cria essa dinâmica. Para mim, é isso que torna a música tão especial: A sua capacidade infinita para expandir os meandros, profundezas, alcances e diversidades da nossa consciência, experienciada pelas nossas mentes e corpos através da forma como sentimos as nossas vivências sonoras. (2005:22)<sup>27</sup>

Como resultado desta nova corrente que procura explorar as questões do significado e da cognição a partir das experiências e sentires do Eu, Wayne Bowman (2000, 2004), que parece ter sido claramente influenciado pelo pensamento de António Damásio, realça que pensar no corpo como indispensável à experiência e à cognição, é perceber que as sensações, as emoções e as nossas ações no mundo fazem parte das nossas cognições e conhecimentos. Não são um meio para. São parte constitutiva. Refletindo sobre este tópico o autor sugere que os processos envolvidos nas emoções e sentimentos se definem a partir da sua interligação num todo comum, que engloba a nossa experiência musical e a consciência que temos dessa experiência.

Partindo de todas estas ideias, o que me parece crucial para o corpo prático e teórico relacionado com este projeto de investigação, é perceber se e como é que as crianças, ao longo das suas experiências no mundo, constroem pensamentos, conceitos, conhecimento a partir do que sentem. No processo de interação ao longo dos eventos que constituem as suas vidas, as crianças vivenciam uma série de estados emocionais que são memorizados em relação com as diferentes pessoas, objetos, acontecimentos e ações que os causaram. (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010). Cada uma das suas experiências no mundo viverá assim incorporada num determinado contexto emocional, que se poderá vir a

---

<sup>27</sup> Being human includes sadness, happiness, and all of the emotional, cultural, political and ethical dimensions of human life. music encompasses all of it and takes all of it further, to the feelings of what happens to all of it when is transformed into de dynamics of musical sound as each particular music in the world creates that dynamic. That is what makes music so special, I propose: its endless capacity to expand the intricacies, depths, breaths and diversities of conscious awareness, made available to our minds and bodies through felt, sonic experiences. (Reimer, 2005:22)

definir como o início da criação de significados. Assim, é possível que o significado que as crianças atribuem às suas experiências e vivências se baseie numa reflexão, propulsionada pelos sentimentos, sobre o seu Eu, os outros, e o Eu no mundo.

Num contexto de vivência musical, a partir da composição e improvisação musical, as emoções e os sentimentos definir-se-iam assim como uma ponte essencial entre o corpo, a mente e o contexto, a partir da qual as crianças criam novas relações, entendimentos, e desenvolvem o seu pensamento musical.

### **Tema 3 – Uma dança a várias vozes:**

#### **Significado Musical - Uma construção partilhada**

O corpo fenomenológico que foi definido como a base da abordagem enativa do *embodiment* aqui apresentada, é um corpo ecologicamente situado (Borgo, 2007), que existe na sua inter-relação com o contexto e a cultura que o definem. É alias nesse sentido que Vijay Iyer afirma que

a percepção e a cognição musicais são atividades incorporadas e situadas. Isto quer dizer que elas dependem não só das características do nosso corpo físico e do nosso aparelho sensoriomotor, mas também do ambiente ecológico e sociocultural no qual as nossas capacidades de audição e produção musicais têm lugar, em que são desenvolvidas as nossas experiências de audição e produção musical. (2004:159)<sup>28</sup>

Neste sentido, não me parece possível pensar a construção de significado sem ter em conta a cultura em que vivem os indivíduos e os processos de interação que decorrem no seu contexto social. Uma série de autores ligados à investigação em Educação Musical têm já referenciado e enfatizado a importância do contexto nos processos de criação de significado. Para Liora Bresler (Bresler e Thompson, 2002; Bresler, 2004), por exemplo, os processos que nos levam a criar significado a partir das nossas experiências musicais são inseparáveis do contexto e das condições específicas em que estas são experienciadas. Gromko (2003) enfatiza também a importância do contexto social no qual as crianças vivem, explicando a necessidade que os alunos sentem em relacionar as suas aprendizagens com as suas vidas que existem também muito para lá da escola. Bowman, em especial no seu artigo *The Body in a State of Music* (2007), muito embora coloque a tónica do significado musical naquilo que é sentido pelo nosso corpo/mente em interação com os diversos modos de viver a música refere também que esta vivência do corpo é sempre situada socialmente e culturalmente. Pelinski (2005) explica ainda que a construção do significado musical está sempre relacionada com o contexto social que circunda e sustém as nossas experiências sentidas pelo corpo. Estes autores estabelecem uma relação

---

<sup>28</sup> music perception and cognition are embodied, situated activities. This means that they depend crucially on the physical constraints and enabling of our sensoriomotor apparatus, and also on the ecological and sociocultural environment in which our music - listening and - producing capacities come into being. (Iyer, 2004:159)

de influência mútua entre o indivíduo e as circunstâncias sociais e culturais que o circundam. Esta influência mútua é de tal forma intensa que o que parece existir é um processo único, em que cultura, contexto social e indivíduo agem de forma interdependente, ação essa que se traduz, depois, nas manifestações observáveis através das quais cada indivíduo interage com o mundo e os outros (Vygotsky, 2007; Bruner, 1986, 2008). Neste sentido, a questão levantada por Bruner, de que a cultura faz parte da mente (2008), é portanto substancialmente relevante para entendermos os processos através dos quais as crianças, num contexto de Educação Musical, constroem e partilham os significados que advêm das suas experiências no mundo. Esta visão cultural e social da aprendizagem, que se define, em grande parte através do corpo teórico da Psicologia cultural (Barrett, 2011), reconhece a importância fulcral dos “aspectos sociais e culturais do comportamento humano”, e das “formas através das quais participamos em sistemas culturais de significados e práticas” (Barrett, 2011:4)<sup>29</sup>. A experiência e os significados que os indivíduos constroem a partir dela, estão portanto intimamente relacionados com um conjunto de significados e de práticas culturais desses mesmos indivíduos. A cultura é portanto já uma lente de interpretação; ela está presente nos seres humanos e, conseqüentemente, em todos os processos em que o corpo/mente interagem com o mundo, na procura de significado e na construção de conhecimento. Repensar a Educação Musical sob o olhar e a voz da psicologia cultural e do *embodiment* na sua abordagem enativa é tentar compreender os modos através dos quais as diversas práticas musicais das crianças se constroem a partir das suas mentes sociais e culturais. Isto implica analisar todas as ações, palavras, intenções e competências que as crianças desenvolvem tendo em conta o fator cultural e social. Por isso, quando falamos de desenvolvimento do Pensamento Musical, é importante que procuremos compreender que as manifestações deste mesmo desenvolvimento estão imbuídas de uma série de valores e práticas que definem a cultura da criança. Não podemos portanto desenraizar a questão do pensamento musical de todas as experiências musicais e não musicais em que a criança já participou, daquilo que para ela é significativo na música (algo que foi culturalmente construído), das práticas e dos modos de ação que ela valoriza. Sandra Stauffer, a propósito desta mesma questão reflete que “os jovens compositores tomam como ponto de partida o seu meio sociocultural e as

---

<sup>29</sup> “social and specifically, cultural aspects of human behavior and the ways by which we are engaged in culturally specific systems of meanings and practices” (Barrett, 2011:4).

suas experiências pessoais para criar música relevante e significativa para eles” (2002:301)<sup>30</sup>. Esta conclusão foi retirada a partir de um estudo sobre composição com crianças, a partir do qual Stauffer encontrou uma série de temas pertencentes ao mundo individual, social e cultural das crianças. Desses temas, a autora realçou a influência de instrumentos que já eram tocados pelas crianças, de melodias conhecidas, de experiências musicais e não musicais vividas em casa e na escola e da participação anterior destas crianças em ensembles vocais e instrumentais. Estas influências fizeram-se sentir tanto no conteúdo das composições como nas formas de compor. Estar atento às experiências passadas dos alunos e à forma como eles vivem a(s) sua(s) músicas poderá portanto ser entendido como uma oportunidade para os professores reconsiderarem novos contexto de aprendizagem. Penso aliás que é no sentido de realçar a importância das vivências pessoais e socioculturais das crianças que Sandra Stauffer define o conceito de “ teia de significado” (Stauffer, 2003:95)<sup>31</sup>. Este conceito traduz uma procura no sentido de interpretar as manifestações musicais das crianças através das suas experiências passadas e presentes, dos eventos musicais e não musicais que fazem parte dessas experiências, da base sociocultural em que essas experiências se constroem e da forma como depois cada criança, individualmente, interage com o mundo que a circunda. É também numa procura de potenciar ao máximo as oportunidades de aprendizagem musical que Stephanie Pitts (2007) defende uma prática musical escolar que seja mais próxima das vivências musicais dos alunos fora da sala de aula. Para a autora, isto implica não só motivar os alunos para que tragam as suas músicas para as aulas de música, como também integrá-los em diversas formas de fazer música. Pitts sugere, portanto, que as práticas musicais em sala de aula não devem divergir, nas suas formas de aproximação à música, da música trabalhada pelas crianças em coros, ensembles instrumentais, bandas Pop-Rock, ou em formas ainda mais informais como quando, por exemplo, uma criança compõe à guitarra uma música com dois colegas. Integrar estas práticas na sala de aula implica que os alunos se vejam e revejam como verdadeiros músicos, verdadeiros compositores ou instrumentistas. (Green, 2002, Clarke, Dibben e Pitts, 2010; Veloso e Carvalho, 2012). Isto implica criar situações em que os alunos possam estar sozinhos, encontrando e negociando as suas próprias

---

<sup>30</sup> “young composers draw on their socialcultural milieu and personal experiences to create musical that is relevant and meaningful to them” (Stauffer, 2002: 301).

<sup>31</sup> “web of significance” (Stauffer, 2003:95).



estratégias de entendimento. Implica também que se entendam certas características típicas deste tipo de contexto (como o caos sonoro que muitas vezes se manifesta) como fases do processo que serão ultrapassadas com o decorrer do tempo (Green, 2006). E implica ainda que as interações entre as crianças sejam cuidadosamente estudadas no sentido de construir estratégias cada vez mais variadas e que permitam a cada aluno construir a sua própria jornada de vivências, significados e construções. Isto é especialmente relevante num contexto de investigação centrado no desenvolvimento do pensamento musical das crianças a partir de atividades de composição em grupo. Parece-me essencial procurar interpretar estas interações não só a partir da observação (participante ou não), como escutando aquilo que as crianças têm a dizer sobre as suas práticas e sobre os valores que elas assumem nas suas vidas. A análise destas interações pode ser reveladora das formas através das quais a cultura e o contexto fazem parte da mente, e, portanto, em que medida estes fatores se transformam em lentes de análise para os pensamentos e sentimentos através dos quais as crianças se expressam.

Assim, ao longo deste tema procurarei explorar a questão da construção de significado de um ponto de vista das inter-relações mantidas e geradas por diversos indivíduos que partilham experiências comuns, a partir das premissas teóricas já definidas. Para De Jaegher e Di Paolo (2007), o problema central para tentar compreender esta construção é procurar definir “como é que o significado é gerado e transformado no diálogo entre os processos de interação e os indivíduos que participam nessa mesma interação” (2007:485)<sup>32</sup>. Estes dois autores definem o conceito de interação social como um processo contínuo que vai para além de um momento coincidente no espaço e no tempo em que duas pessoas procuram influenciar-se mutuamente. Definir este conceito de interação parece-me crucial na tentativa de compreender o que se passa quando um grupo de crianças está a compor. Estarão elas a interagir de facto? Como poderemos analisar o momento em que eventualmente essa interação parou de funcionar para dar lugar a um encontro passivo sem significado? Aqui, os conceitos de identidade e autonomia são fundamentais para a explicação dos processos de interação social. De facto, De Jaegher e Di Paolo afirmam que qualquer interação social se define a partir de duas entidades emergentes que se inter-relacionam e influenciam mutuamente. Por um lado temos as

---

<sup>32</sup> “how meaning is generated and transformed in the interplay between the unfolding interaction process and the individuals engaged in it” (De Jaegher and Di Paolo, 2007:485).

características da interação propriamente dita, os aspetos que a vão definindo como algo único e autónomo, e, por outro, temos a identidade dos indivíduos envolvidos neste encontro. São portanto os indivíduos participantes que constroem e ajustam cada momento de uma determinada interação social, mas esta acaba por se assumir como um processo autónomo que influencia os que nela participam. Assim, para que cada interação possa prosseguir de um ponto de vista construtivo e transformador das realidades deverá assegurar-se, por um lado, que ela possa fluir “como forma temporária de autonomia” e, por outro, que “a autonomia de cada um dos indivíduos intervenientes não seja quebrada” (De Jaegher e Di Paolo, 2007:492)<sup>33</sup>. Parece-me que, a partir desta definição de interação social, poderemos compreender melhor certos conceitos como intersubjetividade (Keith Sawyer, 2003) ou “entendimento partilhado” (Wiggins, 1999/2000, 2003; Faulkner, 2003),<sup>34</sup> conceitos esses que me parecem ser da maior importância para “a construção social do significado musical” (Green, 1997:27). De acordo com o que foi dito anteriormente, esta construção parece depender dos níveis de participação individual num processo conjunto em que a criação de significado musical se torna numa atividade partilhada. Estes níveis de participação, por seu lado, parecem estar ligados essencialmente à forma como a interação é coordenada entre os indivíduos, que, por sua vez, depende não só de formas verbais de comunicação, mas também de formas não verbais, compreendidas a partir das manifestações do Eu, do envolvimento emocional de cada um dos participantes e de como este envolvimento emocional se torna, ele próprio, numa construção emocional conjunta. Para Bowman e Powell (2007), esta experiência coletiva está intimamente relacionada com a construção de certos conceitos realizada a partir da vivência partilhada de certos fenómenos que têm a sua origem no corpo, como por exemplo a sensação de tempo e espaço interior, não definidos aqui como conceitos absolutos, mas sim a forma como aqueles que partilham uma determinada experiência musical sentem a passagem do tempo num dado espaço de encontro, a partir do fluxo de eventos musicais que são vividos em conjunto. Outras formas de comunicação não verbais são as ações musicais de cada indivíduo neste tempo e espaço partilhado e a forma como estas são interpretadas e transformadas ao longo dos processos de interação social que podem, de facto, levar à

---

<sup>33</sup> “Not only must the process enjoy a temporary form of autonomy but the autonomy of the individuals as interactors must also not be broken” (De Jaegher e Di Paolo, 2007:8).

<sup>34</sup> “shared understanding” (Wiggins, 1999/2000, 2003; Faulkner, 2003).

construção de significados partilhados. Estes significados são passíveis de se tornarem comuns aos participantes porque são sentidos, e não intelectualmente pensados e construídos. Eles dependem de uma série de estados emocionais que são percebidos através de gestos e ações que podem vir a criar um entendimento comum, que será a base para definir os processos e as características da interação enquanto entidade autónoma, na qual todos participaram e se envolveram e na qual, por isso mesmo, todos se reveem.

Como vimos anteriormente, esta interação, enquanto entidade autónoma, influencia também a autonomia e identidade dos participantes. Assim, e extrapolando estas ideias para os domínios da Educação Musical, quando as crianças participam em experiências musicais vividas em conjunto, esta construção partilhada pode fornecer um forte contexto emocional e conceptual que poderá potenciar o desenvolvimento do pensamento musical de cada criança, à medida que estas enriquecem e expandem os seus conhecimentos na música e sobre a música. Neste sentido, vários investigadores (Hargreaves, Miell Mac Donald, 2009; DeNora, 1999, 2003, 2004, 2007) têm vindo a defender uma posição que define que a música e a experiência musical podem assumir um papel crucial no desenvolvimento das identidades individuais. Tia DeNora, por exemplo afirma que “a música é um ingrediente ativo na organização do self” (DeNora, 1999:44)<sup>35</sup>; este processo de organização e reorganização do Eu tem de ser entendido a partir dos processos e momentos que levam à sua construção e desenvolvimento. Neste sentido, como já referido anteriormente, é essencial perceber que os meios pelos quais as crianças interpretam e reconstróem significados para as suas ações musicais é também dependente de todas as suas experiências prévias, digam elas respeito a contextos musicais ou não.

Concluindo, o contexto específico de sala de aula, se for potenciador de uma série de experiências musicais em que as crianças se envolvam emocionalmente, e por isso mesmo possam criar significados a partir delas, pode tornar-se num espaço/tempo onde encontram possibilidades para desenvolver as suas identidades enquanto músicos, intérpretes, compositores e também enquanto indivíduos que lentamente se apercebem que este desenvolvimento é uma co-construção, uma dança a várias vozes, estabelecida a partir de pontos de entendimento recriados ao longo das suas interações com os outros.

---

<sup>35</sup> “music is an active ingredient in the organization of self” (DeNora, 1999:44).

## **Tema 4 - Pensar através dos Sons: Desafios à Imaginação**

### **Introdução:**

### **Imaginação e Criatividade no contexto da Educação Musical**

#### **1º Motivo: Da Imaginação**

António Damásio define a imaginação como a manipulação de imagens mentais que estão a ser percebidas, ou que estão armazenadas na memória. Para o autor, esta manipulação muitas vezes engloba ideias, conceitos e processos que estão muito afastados a um nível semântico e conceptual. O que António Damásio e seus colegas sugerem é que o desenvolvimento das possibilidades imaginativas que resultam na criação de novas ideias, se inicia com as emoções e os sentimentos. (Damásio, 2000, Immordino-Yang e Damásio, 2007). Neste sentido, a imaginação não vive, portanto, desincorporada, longe do sentimento e dos estados emocionais, numa avenida abstrata e vazia de significados. Muito pelo contrário. A imaginação corre a par e passo com os sentimentos, que são a sua base impulsionadora, o seu guia fundamental, a base do movimento entre a vida e o Eu. E, no sentido em que ela envolve processos fundamentais na construção da nossa identidade, criando possibilidades infinitas de interação do nosso Eu com o mundo, a imaginação assume, assim, uma enorme importância nas nossas vidas, que Bennett Reimer salienta:

Sem a capacidade imaginativa de realizar conexões entre aquilo que faz parte da nossa experiência, as nossas vidas seriam caóticas, disformes. O significado, bem como a ação intencional, seriam impossíveis. A imaginação está no centro do pensamento e ações humanas. (2000:30)<sup>36</sup>

Uma perspetiva da imaginação que reconheça as suas raízes corporais e o seu papel fundamental na nossa procura para criar significado, revela-se, em meu entender, fulcral para uma fundamentação do desenvolvimento de atividades que possibilitem a emergência da criatividade na sala de aula. Como refere Berys Gaut (2003), a imaginação é muitas vezes o veículo da ação criativa. A imaginação pode levar à criatividade no sentido em que

---

<sup>36</sup> “Without the imaginative capacity to make connections among what we experience, our lives would be chaotic, completely without form. Meaning would be impossible as would purposeful action. Human imagination is at the core of human thinking and doing”.(Reimer, 2000:30)

os seus processos se centram num vai e vem emocional que associa imagens que podem não possuir uma relação lógica nos seus conteúdos e que, por isso mesmo, muitas vezes terminam numa ideia original. Esta ideia é o produto de uma pré-reflexão emocional e é experienciada numa urgência que se manifesta através de um impulso, de um sentir que nos leva à necessidade de expressão, e que, depois, se torna real através da ação e da materialização das novas ideias a partir de um determinado meio expressivo (Abbs, 1991; Damásio, 2000). A imaginação está assim completamente ligada à nossa mente incorporada e às ações que desenvolvemos ao longo da nossa interação com o mundo. Por um lado ela tem a sua base nas imagens mentais formadas a partir das nossas capacidades sensoriomotoras e da forma como, num determinado momento da nossa experiência, a nossa mente/corpo avaliou essas imagens através das emoções e sentimentos. Por outro, pode manifestar-se na ação criativa, nos modos como expandimos as nossas ideias em direção ao mundo.

Neste sentido, uma abordagem que convoque a imaginação na definição do corpo teórico e prático da Educação Musical, abrirá naturalmente as portas a uma prática educativa em que as crianças possam caminhar para além do que já é normativo, para além das possibilidades e estratégias que já conhecem. Abrir as portas e janelas às possibilidades infinitas das interações entre as crianças e a música é dar-lhes a oportunidade de reconstruírem os seus mundos através da imaginação, a partir de um vasto leque de possibilidades convidativas à participação individual e coletiva. Perante estas oportunidades de participação cada criança tem a possibilidade de afirmar a sua identidade, de explorar os seus dilemas e questões sem estar restrita ao leque de opções oferecido pelo seu professor. Como salienta Maxine Greene,

a imaginação é necessária para descobrir diferentes perspetivas, para abrir as janelas da consciência em direção ao que pode vir a existir. A imaginação é potenciadora de uma atitude empática, de um novo olhar sobre os sentimentos dos outros, de novos começos em transações com o mundo. (2008: 18)<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> imagination is required to disclose a different state of thing, to open the windows of consciousness to what might be. Imagination allows for empathy, for a tuning in to another's feelings, for new beginnings in transactions with the world. (Greene, 2008:18)

É nestes novos começos, nestes novos passos tornados possíveis através da imaginação e dos processos sentidos em interação com o mundo, que a criança encontrará formas de reinterpretar e reconcetualizar as suas vivências musicais diárias. A imaginação pode tornar-se, portanto, num fator importantíssimo para que a música se torne significativa para as crianças. Dar-lhes oportunidades para trabalharem aquilo que sentem a cada momento das suas interações com a música de uma forma imaginativa, é criar momentos em que elas podem de facto construir conhecimento musical e alargar os seus horizontes em relação às possibilidades que podem encontrar na música como meio expressivo e como forma de ler e criar sentido para os seus mundos. As imagens que vão surgindo na mente das crianças ao longo dos processos de imaginação, transformam-se assim em portas para as suas vivências emocionais inconscientes, que relacionam os seus mundos interiores com aquilo que se passa à sua volta. Através das emoções e dos sentimentos estas novas imagens expressam os significados pessoais que emergem no contexto das suas práticas musicais. E são estes significados que irão, por um lado, possibilitar a construção de novo conhecimento e moldar o desenvolvimento do pensamento musical e, por outro, guiar as crianças na sua procura de criar sentido para as suas vidas e para as relações que estabelecem com os outros no contexto específico em que ocorrem as suas vivências (Abbs, 1991, 2003; Greene, 1995, 2008; Varela e Depraz, 2003; Bresler, 2004, 2008; Barrett, 2003, 2011).

## **2º Motivo: Da Criatividade**

Seria impossível, no corpo deste trabalho, fazer uma revisão completa sobre o conceito de criatividade. De facto, as teorias que sustentam este conceito são de tal forma numerosas, que elaborá-las aqui criaria possivelmente um vasto ruído em relação às definições conceptuais e teóricas que sustentam esta tese e, também, em relação ao momento em que todo o corpo teórico do presente projeto será relacionado com a análise dos dados. Desta forma, procurarei aqui explanar uma definição de criatividade relacionada com a Educação Musical e, mais especificamente, com a composição musical em sala de aula. As questões teóricas desenvolvidas anteriormente, tal como as que dizem respeito ao *embodiment*, à sua abordagem enativa, às emoções e à construção de significado, serão depois relacionadas com este conceito numa tentativa de dar resposta às questões de investigação apresentadas no primeiro andamento.

Nesta procura por uma definição de criatividade musical começo por enquadrar aqui o trabalho desenvolvido por educadores/músicos como Brian Dennis (1975), Murray Schafer (1976), e John Paynter (Paynter e Aston,1970). Estes autores lutaram, nas décadas de 60 e 70, por uma Educação Musical em que a criatividade ocupasse um espaço mais amplo nas vivências musicais das crianças. Paynter, no seu livro *Sound and Silence* (1970) refere-se ao “fazer música”, como uma resposta à vida e ao mundo que nos rodeia. Porque se trata de uma arte, esta resposta é criativa, expressão de sentimentos através de materiais moldáveis pela imaginação das crianças. Paynter desenvolve uma filosofia baseada na enação criativa com materiais musicais, na exploração de técnicas utilizadas por compositores contemporâneos e numa visão do professor como guia e facilitador:

O que é o processo musical criativo? Antes de mais é uma forma de dizer coisas que são pessoais para o indivíduo. Também implica a liberdade para explorar os materiais escolhidos. Tanto quanto possível, este trabalho não deve ser controlado pelo professor. O seu papel é pôr em marcha linhas de pensamento e ajudar o aluno a desenvolver os seus próprios poderes e percepções críticas. (Paynter, 1970:7)<sup>38</sup>

Nos nossos dias estas palavras ecoam através das vozes de múltiplos investigadores ligados à Educação Musical. Wayne Bowman (2009a), por exemplo, entende as práticas criativas como processos de transformação das próprias vidas das crianças, capazes de iniciar encontros e interações verdadeiramente significativas para os seus mundos. Kanellopoulos fala da improvisação e da composição como práticas reflexivas de resistência ao conformismo e à alienação, e como uma forma de abraçar o mundo da possibilidade e criar trajetórias de autonomia (2007, 2010). Joan Tower introduz o termo *maverick* (Allsup, 2011:30), para explicar que o professor de composição musical deve agir sempre de forma independente, não aceitando o que já é normativo se isso for contra os seus valores e crenças, apresentando-se aos seus alunos como alguém que promove a independência de pensamento, a diferença, ousadia, e a coragem de percorrer caminhos desconhecidos e abertos a todas as possibilidades.

---

<sup>38</sup> What is Creative music? First of all, it is a way of saying things which are personal to the individual. It also implies the freedom to explore chosen materials. As far as possible this work should not be controlled by a teacher. His role is to set off trains of thought and help the pupil to develop his own critical powers and perceptions. (Paynter, 1970: 7).

Um pouco à semelhança de Joan Tower, também Margaret Barrett (2003, 2006, 2011), Sandra Stauffer (2002, 2003), Joyce Gromko (2003), Jackie Wiggins (2003, 2007), David Borgo (2005, 2007), Pamela Burnard (2000, 2006, 2007) ou Michelle Kaschub (2009), se posicionam perante a criatividade musical e as práticas que lhes estão relacionadas através da abertura a caminhos múltiplos, a trajetórias conduzidas de forma ímpar por cada criança, à construção de significados intimamente ligados às interações únicas que as crianças desenvolvem com os outros e com a música.

A partir destas linhas de pensamento, a criatividade musical é então entendida, neste projeto, como um processo de construção de novos mundos e de criação de significados múltiplos; um processo guiado pela imaginação e pelos sentimentos, e no qual emergem, a partir das interações entre as crianças e a música, certas percepções de ideias potencialmente significativas no contexto musical, social e cultural em que se desenvolvem (Paynter e Aston, 1970; Bowman, 2000; Swayer, 2003; Barrett, 2003; Burnard, 2007). Esta capacidade de trazer novos significados à nossa existência através da criatividade é, em última análise, identificada a partir do produto do ato criativo. É nesse sentido que em qualquer definição de criatividade musical ligada à composição, o produto final dessa mesma ação deve aparecer como parte constitutiva da ação criativa. De uma maneira geral, os investigadores ligados à criatividade e à criatividade musical em particular, defendem que um produto é criativo segundo os conceitos de originalidade e valor. Maud Hickey (2003) acrescenta a esta definição que tanto a questão de valor como a de originalidade devem ser vistas não só na perspetiva de quem elaborou o produto final, mas também na perspetiva do contexto em que ele foi desenvolvido. A autora refere que “Uma composição musical é criativa relativamente ao que outros compositores fizeram no mesmo contexto temporal e situacional, seja ele o de compositores de ópera do séc. XX, sejam as crianças de um terceiro ano de escolaridade” (2003:35).<sup>39</sup> Margaret Barrett (2003, 2006, 2011) defende também esta posição, na perspetiva de que a criatividade musical demonstrada pelas crianças não deve ser encarada como uma versão daquilo que os adultos desenvolvem em atividades semelhantes. Este argumento parte do entendimento da criatividade musical como uma atividade culturalmente situada. É no contexto cultural e

---

<sup>39</sup> “A music composition is creative relative to what other composers have done in that social context and time, be it in opera composers of the twenty century, or children in a third grade classroom.” (Hickey, 2003:35).



social de cada criança que faz sentido, portanto, falar de noções de avaliação de originalidade e valor.

Todo este campo teórico/prático, desde John Paynter até aos nossos dias, está marcado por uma nova filosofia de aprendizagem cujos fundamentos se interligam, sem dúvida, com os corpos teóricos de Vygotsky (2007) e da Psicologia Cultural (Bruner 1986, 1996, 2008; Barrett, 2011; Wiggins, 2011), que propuseram que as atividades mentais, incluindo a criatividade, não podem ser separadas da ação, dos materiais que estão a ser utilizados e do contexto social e cultural em que ocorrem. A nível da composição musical, trata-se, como refere David Borgo, de uma filosofia que reintegre “as dimensões interativas e emergentes da criatividade” (Borgo, 2005: 184).<sup>40</sup> Para Turetzky (in Borgo, 2005) esta nova filosofia envolve uma nova valorização da ação musical enquanto incorporada e situada. Envolve o desenvolvimento de atividades de composição que promovam relações entre o ouvido, a mente, o corpo e os materiais musicais. Keith Sawyer acrescenta que esta abordagem se deve centrar naquilo que nomeou como *problem finding approaches* (2003:104), centradas na procura, na exploração e experimentação sonoras.

É sob esta perspetiva que assumo, neste projeto, um conceito de composição abrangente. Assim, tanto a exploração e a experimentação sonora como a improvisação podem ser entendidas como partes da composição (Paynter e Aston, 1970; Schafer, 1975; Ktatus, 1995; Stauffer, 1997; Lewis, 2000; Barrett, 2003; Benson, 2003; Burnard, 2000, 2006, 2007; Heffley, 2005; Borgo, 2005, 2007). A este respeito, Mark Heffley sugere que a composição e a improvisação são formas semelhantes de criar música, complementando-se ou relacionando-se de acordo com dinâmicas pessoais, sociais e musicais. Pamela Burnard (2000, 2006, 2007), ao longo de diversos estudos e reflexões que têm a sua base na fenomenologia e no *embodiment* definiu essas dinâmicas da experiência musical segundo quatro pontos fundamentais: “tempo vivido”, “espaço vivido”, “corpo vivido” e “relações vividas” (2007:1201)<sup>41</sup>. Estas quatro dimensões podem ser definidas como conjuntos que aglomeram as qualidades de quatro vetores determinantes na nossa experiência no mundo: tempo, espaço, corpo e relações interpessoais. Para a autora, são as diferentes qualidades destes vetores, tal como vividas por cada criança, que vão determinar a forma como a consciência elabora e caracteriza cada experiência, o que irá influenciar de forma

---

<sup>40</sup> “interactive and emergent dimensions of creativity” (Borgo, 2005:184).

<sup>41</sup> “lived time”, “lived space”, “lived body”, “lived relations” (Burnard, 2007:1201).

determinante o significado atribuído a essa mesma experiência. E é nestas dimensões que a improvisação se pode manifestar de forma substancialmente diferente da composição, ou, pelo contrário, num estrito relacionamento e interação com a composição. Burnard explica, em relação, por exemplo, ao espaço vivido, que, na improvisação, ele é entendido como partilhado e, na composição como espaço adquirido. No entanto, na composição em grupos o espaço também é partilhado e é a partir desta partilha que as crianças têm de encontrar entendimentos para que a peça musical que está a ser construída possa evoluir. Assim, as definições de composição ou improvisação dependem da forma como as crianças se movimentam nestas dimensões. Na composição em grupos, tema central a esta tese, as crianças podem sentir o tempo, por exemplo, tanto num sentido de movimento, um fluir dentro da música muito semelhante ao que acontece na improvisação, como podem, num outro momento do processo de composição, senti-lo como algo evolutivo, que integra momentos de apresentação de ideias, momentos de reflexão e de reconstrução até ao momento final em que as crianças dão a sua peça musical por acabada (Burnard, 2006, 2007). Neste sentido uma definição clara de improvisação e de composição deve partir da forma como as crianças se relacionam com cada uma destas atividades musicais. Em certos momentos elas podem ser vistas como experiências totalmente distintas, noutros momentos como complementares e noutros ainda como momentos inseparáveis em que uma e outra se integram e se confundem. Em relação à exploração sonora o mesmo acontece. Ela pode (e deve) constituir um momento único e completo da criatividade musical, como pode também ser trabalhada em relação estreita tanto com a improvisação como com a composição. No que diz respeito à experimentação, ela é aqui entendida como uma extensão da exploração, distinguindo-se por ser dirigida ao desenvolvimento de uma ideia já existente (Wiggins, 2007). O mais importante é que estas quatro formas de interagir com o som através da ação criativa são muitíssimo importantes nos processos de composição desenvolvidos por crianças quando trabalham em pequenos ou em grandes grupos. São quatro formas diferentes de vivenciar as inter-relações mantidas entre as crianças e a música, que advêm da natureza multidimensional da experiência humana. É neste sentido que a criatividade musical pode ser entendida como uma forma de criar significado para os mundos interiores as crianças. Como refere Bennett Reimer,

Ser musicalmente criativo, de todas as formas possíveis para que tal possa acontecer, não só possibilita a capacidade humana de criar significados para a sua existência como só a

música é capaz de fazer, como também aprofunda a perspectiva da natureza dos significados musicais. Vista como um domínio particular em que a imaginação criativa pode ser explorada, englobando a mente, o corpo, e o sentimento, e englobando a experiência nos seus níveis universais, culturais e individuais, criar música exemplifica a capacidade humana de ser generativa – de criar significados existenciais (2000:33)<sup>42</sup>

## **Desenvolvimento: Composição Musical em pequenos e grandes grupos**

### **1º Motivo: O Devir da composição nas aulas de Educação Musical**

No artigo intitulado *The Body in a State of Music* (2007), Wayne Bowman e Kimberly Powell fazem referência a uma citação de Roland Barthes em que este filósofo explica que existem dois tipos de música, que são duas artes completamente distintas: a música que escutamos e a música que tocamos. Da leitura do documento citado, parece impor-se a questão: E a música que criamos? Ao longo do artigo, Bowman e Powell dão-nos uma perspectiva histórica sobre o que tem sido valorizado na prática da Educação Musical, explicando a ênfase dada, numa primeira fase, à audição, ligada às teorias estéticas de apreciação e compreensão cognitiva das estruturas e da sintaxe musical, e, num momento mais tardio, à interpretação, ligada à aprendizagem técnica, e à cognição musical, no sentido de uma aprendizagem de conceitos que pudessem valorizar a prática da interpretação.

Muito embora Bowman e Powell não se refiram, nesse artigo, à composição musical num contexto de Educação Musical, a verdade é que ela está lá, de forma implícita, mas reconhecível. Quando os dois autores mencionam a natureza enativa das várias atividades musicais, definem as diversas formas de interagir com a música como possibilidades para a construção e compreensão das nossas realidades e das nossas identidades. Este ponto de vista parece estar em total sintonia com a definição de composição musical de Margaret Barrett: “a composição musical como um processo de criação de significado fundamental para a vida intelectual, social e emocional da criança”

---

<sup>42</sup> Being musically creative, in all the ways this can be accomplished, not only fulfills the human capacity for bringing meanings into existence as only music do, it also deepens the perspective on the nature of musical meanings. Seen as a particular realm in which creative imagination is brought into play, encompassing mind, body and feeling, and embracing universal, cultural and individual levels of experience, creating music exemplifies the human capacity to be generative – to bring meanings into existence. (Reimer, 2000:33)

(2003:3)<sup>43</sup>. No sentido desta definição, parece-me agora que as atividades de composição musical que irei desenvolver em sala de aula, poderão ser entendidas como um processo centrado nos alunos, e nas formas como eles dialogam com todas as ferramentas disponíveis no contexto específico de sala de aula. Este diálogo, centrado, como já vimos anteriormente, em fortes processos emocionais, poderá criar oportunidades para que as crianças possam revelar os seus mundos, procurando dar-lhes sentido através da música e procurando também criar sentido para aquilo que constroem musicalmente. A composição em sala de aula pode então ser vista, de um ponto de vista metafórico, como um ponto de convergência de todas as forças dinâmicas constituintes do processo. Porque as crianças estão emocionalmente envolvidas na criação de algo que é seu, tudo se concentra naquele ponto, naquele momento de tempo e de espaço. Cruzam-se sentimentos, pensamentos, vontades, perguntas, ideias que levam a uma exploração exaustiva de dois mundos em intersecção: o mundo da criança e o mundo dos sons. O mundo da criança revela-se na sua perspetiva individual, social e cultural, marcada pelas interpretações criadas por ela, nas múltiplas interações com a família, os colegas, as atividades em que está envolvida, enfim, com tudo aquilo que define a teia de relações entre si própria, o contexto e a cultura em que vive. O mundo dos sons, no contexto específico de composição de sala de aula, apresenta-se como um meio onde ela se projeta e, ao mesmo tempo emerge, um mundo onde ela age e que também age sobre ela, e, que, por isso mesmo, lhe oferece várias possibilidades de transformação. Através da composição musical, podem desenvolver-se vários momentos em que as crianças se sentem livres para explorar as suas ideias musicais, para procurarem novas possibilidades sem o medo de errar, desenvolvendo assim um conjunto de estratégias em que se reinventam como músicos e compositores, desenvolvendo o seu pensamento musical e o seu conhecimento. Durante estes processos mediados por um ambiente que as faz sentir seguras, as crianças poderão desenvolver a sua autoconfiança, renovando as suas identidades, criando novos olhares sobre si próprias, sobre a música e sobre o que é a aprendizagem.

As características deste ambiente dizem não só respeito ao espaço físico em si mas também à forma como poderei organizar as atividades, e as interações que poderei estabelecer com os meus alunos. Maxine Greene, no seu livro *Releasing the Imagination*

---

<sup>43</sup> “composition as a meaning-making process that is fundamental to the intellectual, social, and emotional life of the child” (Barrett, 2003:3).

explica que “a situação de sala de aula que mais facilmente provoca o pensamento crítico e reflexivo é aquela em que os professores e os alunos conduzem um processo colaborativo de procura, cada um a partir das suas experiências vividas” (1995:23)<sup>44</sup>. Desta forma, para além da preocupação de oferecer à criança tantos materiais sonoros quanto possível, parece ser necessário que elas vivam os momentos de composição de sala de aula a partir dos seus entendimentos sobre o que é compor e fazer música. As experiências prévias das crianças estão normalmente ligadas a produções musicais espontâneas, que surgem ao longo de certas brincadeiras, de certos jogos imaginários. Mais tarde é comum também que as crianças tomem contacto com os mundos da música popular, do pop e do rock, de certos grupos pertencentes à comunidade em que se inserem; nestes contextos musicais a música é normalmente criada em grupo, a partir da partilha de ideias, da revisão e transformação dessas ideias. O diálogo, a reflexão, a discussão de ideias fazem todas parte deste processo, e é nesse sentido que esta partilha pode promover uma forma de criar baseada num entendimento mútuo, em acordos negociados em relação às intenções particulares dos diversos músicos. Em todo este processo que engloba uma interação de múltiplas realidades, parece-me importante que o professor se situe, como aliás refere Greene na citação anterior, como um outro colaborador. Um músico que traz para a sala de aula, tal como os seus alunos, todas as suas vivências musicais e não musicais, que as partilha com as crianças e que, nessa partilha e nesse trabalho conjunto é capaz de guiar as crianças nos caminhos individuais já por elas iniciados, no sentido em que essas crianças possam alargar os seus horizontes através de múltiplas experiências em situações diversas, não só através dos momentos em que os alunos podem estar sozinhos, mas também em momentos de reflexão, de questionamento, de trabalho musical em conjunto com o professor. O contexto de sala de aula tal como descrito até aqui parece-me essencial para o desenvolvimento daquilo que Bruner (2006) definiu como *scaffolding*. Este conceito, que tem as suas origens no sócio construtivismo de Vygotsky e na Psicologia Cultural de Bruner, enfatiza a aprendizagem como um processo que deve situar-se na linha limite daquilo que os alunos já conhecem. A partir desta linha, e em co-construção com os colegas e o professor, os alunos são capazes de construir conhecimento, exatamente porque

---

<sup>44</sup> “The classroom situation most provocative of thoughtfulness and critical conscious is the one in which teachers and learners find themselves conducting a kind of collaborative search, each from his lived situation” (Greene, 1995:23).

os desafios à aprendizagem não são nem demasiado fáceis, nem de uma dificuldade extrema que ultrapasse o nível de desenvolvimento dos alunos. Ao integrar este conceito no seu corpo teórico acerca da composição com crianças, Barrett (2003) explica que este conceito é determinante no sentido de que, sendo integrador da natureza social da aprendizagem, enfatiza o papel da criança como “um participante ativo e conhecedor no processo de aprendizagem, e não um recipiente passivo dos pensamentos dos outros” (2003:8)<sup>45</sup>. Para Jackie Wiggins (2003, 2007), este conceito alcança a sua realização num contexto de composição em grupo a partir de várias etapas que ocorrem de forma circular. Estas etapas são a base de um modelo criado pela autora a partir dos dados recolhidos numa série de investigações, em que Wiggins participou como professora/investigadora. A autora define, assim, como primeira fase do processo de composição a geração de ideias musicais e a exploração/experimentação, como segunda fase a contextualização das ideias musicais, como terceira a fase do ensaio, e a última como performance do produto. Fim do ciclo Wiggins explica que deve existir um momento de feedback em que sejam estabelecidos vários pontos de reflexão entre alunos e professor para que um novo ciclo possa começar. No final desta fase o processo recomeça, para que as crianças possam repensar toda a composição e voltar a gerar novas ideias. Wiggins descreve estas fases conceptualizando-as em direção a um contexto partilhado de significados e intenções, aos papéis atribuídos e assumidos pelas crianças no seu contexto sociocultural e em termos do desenvolvimento da participação e identidade pessoal.

## **2º Motivo: As diferentes fases do processo de composição**

O modelo criado por Jackie Wiggins, que procura incorporar todas estas dimensões inicia-se com a **(1) criação de ideias musicais e a exploração/experimentação**. Segundo a autora, estas ideias surgem a partir de participações individuais, logo no início do processo de composição. Estas participações manifestam-se em motivos ou gestos musicais que servirão de base para a construção da peça musical e parecem já indicar não só uma intenção expressiva, como também uma primeira interpretação global das qualidades essenciais da composição. Estas ideias parecem ser assim concebidas antes de serem tocadas; as crianças transmitem-nas a partir daquilo que Wiggins definiu como

---

<sup>45</sup> “In this view of learning the child is an active, knowledgeable participant in the learning process – not a passive recipient of the thoughts of others” (Barrett, 2003:8).

*musical chunks* (2003:147) – material musical que se apresenta como um bloco já completo a nível melódico e rítmico – apresentando-os aos diversos membros do grupo através de ações distintas: a criança pode apresentar a sua ideia diretamente no instrumento, pode cantá-la, pode mimá-la a partir de gestos, ou pode simplesmente tentar explicá-la aos restantes membros do grupo. Estes *musical chunks* surgem já com uma certa integridade musical, com uma lógica perceptível através não só das suas características rítmicas e melódicas, mas também de certas qualidades expressivas como a dinâmica, o tempo, ou a articulação. Parece-me que aqui o gesto é crucial para perceber a intenção da criança já que ela, no momento de expressar as suas ideias desenha, de facto, com o seu corpo, as diversas formas de dinâmica ou a articulação de certas notas: todo o ser do pequeno compositor ou compositora se projeta naquele momento, a sua expressão corporal e facial é parte integrante dessa projeção, e a forma como responde àquilo que ela própria toca, ou canta, intensifica ainda mais esta interação. Michele Kaschub, que sustenta grande parte do seu corpo teórico na ideia de *embodiment* e na teoria de Damásio define também esta fase inicial da composição musical como um “impulso que se reflete em material rítmico, melódico ou harmónico” (Kaschub e Smith, 2009:37)<sup>46</sup>. Para Kaschub este impulso é realizado a partir de uma intenção que cresce no decorrer de um sentimento ou da memória de um sentimento. Estes sentimentos podem viver por si só, mas podem também surgir a partir de outras imagens mentais, como imagens visuais, por exemplo. O ato de criar envolve pois a projeção deste sentimento através da interação que a criança inicia com o material sonoro. Robert Faulkner (2003), num estudo que pretendia compreender as perceções dos alunos sobre a composição em grupos parece ter chegado à mesma conclusão de Wiggins, em relação ao primeiro momento de composição. O autor refere que “os processos parecem ter início, de acordo com os alunos, a partir de ideias musicais criadas individualmente que são depois desenvolvidas, refinadas e ensaiadas através de um ato coletivo de ação musical – a improvisação em grupo” (2003:117)<sup>47</sup>. De facto também Wiggins refere que, depois da apresentação individual de uma ou mais ideias musicais, as crianças tendem a repeti-las vezes sem conta, numa procura de estabelecer e

---

<sup>46</sup> “the compositional process begins with an initial impulse reflective of melodic, rhythmic, or harmonic materials.” (Kaschub, 2009:37).

<sup>47</sup> “processes seem to start, according to pupils, from individually invented musical ideas but they are developed, refined and rehearsed through a collective social act of musical agency – group improvising” (Faulkner, 2003:117).

procurar aprovação dos colegas para as ideias em questão, de modificar aquelas ideias que soam descontextualizadas, de desenvolver estas ideias e também como uma forma de as memorizar. Este processo envolve também aquilo que Wiggins chamou de exploração/experimentação, entendida como um ato intencional que pode ocorrer, por exemplo, quando uma criança procura no instrumento a nota em que quer começar o motivo musical que imaginou; nestes momentos em que, ao apresentar a sua ideia musical, a criança percebe que aquilo que apresentou não era bem o que tinha concebido, normalmente ocorre uma pausa no trabalho, depois da qual ela se lança novamente numa experimentação breve, até conseguir tocar ou cantar aquilo que era a sua ideia inicial, ou algo muito próximo disso; algo que possua as características motívicadas e expressivas da ideia inicial; algo que contemple no gesto o que a criança está a sentir. Este momento define o início da fase que Wiggins apelidou de **(2) “contextualização do material musical”**. Como refere a própria autora “à medida que as ideias musicais iniciais são geradas, elas são imediatamente contextualizadas num processo que inclui a repetição, o desenvolvimento, a revisão e refinamento das ideias, através da conceção holística do compositor do trabalho que está a ser desenvolvido.” (2007: 459)<sup>48</sup>. Este processo pode ser muito rápido, o que leva as crianças a transitar quase de imediato de um momento em que procuram ancorar e dar corpo às ideias iniciais para a fase de ensaio. No entanto, muitas vezes o processo pode demorar um pouco mais; nestes casos as crianças iniciam um diálogo numa tentativa de avaliar as ideias apresentadas. Esta avaliação, normalmente, envolve processos verbais, gestuais e musicais. As crianças podem, por exemplo, começar a improvisar a partir da primeira ideia dada, num sinal claro de aprovação, mas podem também parar num determinado momento, sentindo necessidade de refletir sobre o que está a ser feito. Nesses momentos as ideias propostas podem ser modificadas ligeiramente, totalmente transformadas, ou mesmo rejeitadas. Os alunos conversam, dão novas ideias tocando no seu instrumento ou exemplificando no instrumento do colega aquilo que querem que ele faça, procuram novas fontes sonoras, explorando-as, sendo também muito comum que o professor, neste ponto, seja chamado ao processo de diálogo. Quando isto acontece parece-me muito importante que o professor se assuma como mais um elemento

---

<sup>48</sup> “As initial musical ideas are generated they are immediately contextualized which includes repetition, development, revision and refinement, as informed by the composer’s holistic conception of the work in progress” (Wiggins, 2007:459).



do grupo, trazendo a sua experiência e o seu conhecimento para o processo de discussão, mas não se esquecendo que é dos alunos, das suas intenções e das suas ideias que ele deve partir (Wiggins, 2001, 2005; Reese, 2003; Dogani, 2004). Para Sam Reese (2003), o professor assume um papel fundamental a partir das interações que estabelece com os alunos enquanto estes dialogam, refletem, revêm todo o processo e procuram novas soluções. A autora refere que os professores devem pensar não em termos de diretivas a dar aos alunos, mas sim em termos de questões abertas e sugestões sobre as quais os alunos possam refletir. A partir daqui pode-se abrir um diálogo em que as crianças exploram em maior detalhe, com a ajuda do professor, aquilo que estão a sentir, o que pensam que pode ser melhorado através de outras opções para o que já está feito, ou mesmo revendo todo o processo e começando de novo. Assim que os alunos definam os problemas que encontram nas suas peças, o professor, através destas formas de questionamento, deve-os incentivar a procurarem as suas próprias soluções e outros caminhos possíveis. Isto requer que os professores, antes de mais, conheçam muito bem os processos em que os alunos se envolveram ao comporem, aquilo que eles sentem em relação ao que estão a criar e as suas intenções em relação à forma como querem que soe a sua composição. Implica também que o professor se envolva por completo no trabalho dos alunos, que traga toda a sua energia enquanto músico para a sala de aula. Assim, professor e alunos passam a interagir como músicos, todos eles entusiasmados e prontos a dar o seu melhor em relação à composição. Tal como refere Reese, tendo em vista esta postura, o diálogo com os alunos pode ser mantido de forma verbal, mas o professor pode também fazer as suas sugestões tocando ou cantando. Pode surgir daqui uma interação musical que será muito significativa para os alunos. Os músicos/alunos e o músico/professor encontram um processo partilhado em que tocam juntos, dialogam e refletem sobre o que estão a fazer. Assim, os alunos depressa perceberão que se encontram perante alguém que não lhes direcionará o caminho de uma forma autoritária, mas que está pronto a partilhar com eles toda a sua experiência e conhecimento. Daqui pode nascer uma forte relação emocional que servirá de base para que os alunos sintam a confiança necessária para testar outras hipóteses possíveis, colocando-se sobre novas perspetivas em relação ao trabalho, desenvolvendo assim as suas capacidades como compositores e novas formas de pensar musicalmente. Wiggins (2005) define este espaço de intensa partilha e de forte ligação emocional como “ uma

comunidade de músicos em aprendizagem”. A autora refere-se a este modo de organização do espaço/tempo das aulas de música como

uma comunidade colaborativa de alunos, todos eles responsáveis pelo crescimento dos membros da comunidade. Neste tipo de comunidades, todas as ideias e opiniões são relevantes e valorizadas e, nesse sentido, são os próprios alunos que procuram conhecer as opiniões e ideias dos outros, tanto dos seus colegas, como do seu professor” (2005:36).<sup>49</sup>

A autora refere a informalidade desta situação como algo determinante na condução de todos os processos e estratégias usadas na sala de aula. Refere ainda que esta comunidade não pode surgir do nada, apenas nas aulas de composição, mas que deve ser introduzida desde o início em situações em que se trabalham outras práticas musicais, tais como a interpretação de uma obra ou a audição. Só assim, segundo Wiggins os alunos receberão este espaço informal nas suas aulas de composição como algo natural, em que a sua atuação como agentes reflexivos e participantes é já um hábito. Desta forma, a partilha de ideias, a expressão individual, o diálogo entre pares surgirá com muito menos dificuldade, mesmo quando os alunos estão numa fase inicial das suas atividades de composição musical. Os alunos procurarão naturalmente a ajuda e o feedback dos seus colegas e professor, facilitando todo o processo. A seguir a esta fase em que os alunos organizam, avaliam e redefinem as suas ideias em relação ao todo sonoro da sua peça musical, passa-se normalmente, de acordo com Wiggins, a uma **(3) fase de ensaio e de (4) performance do produto final**. A fase de ensaio é de extrema importância para a composição propriamente dita. Não se trata apenas de ensaiar no sentido de o produto poder ser interpretado com excelência, mas sim também de voltar a rever as ideias presentes na peça. É comum que, ao longo destes ensaios, os alunos sintam necessidade de parar e de modificar aquilo que estão a fazer. Quando todo o grupo está a tocar, acontece por vezes que as crianças se apercebem de que há formas melhores de explorar esta ou aquela ideia, de que aquilo que estão a ensaiar se poderia tornar mais interessante utilizando outros instrumentos, ou mesmo que uma parte inteira da peça necessita de uma reformulação de base. Este processo é importantíssimo para o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos e para o desenvolvimento de certas capacidades como a

---

<sup>49</sup> “a community of collaborative learners, mutually committed to the growth of all community members. In such communities, everyone's ideas and opinions are relevant and valued, and students, as a matter of course, seek the opinions and ideas of others, both peers and teacher”. (Wiggins, 2005:36)

audição interior, técnicas ligadas à performance do instrumento ou a imaginação musical. Isto porque, nestes momentos, surgem novamente momentos de feedback proporcionados pelo professor ou pelos próprios alunos, que potencializarão novos diálogos e reflexões sobre dúvidas e possibilidades, até todos os participantes considerarem que a peça está terminada. E é quando as próprias crianças dão a sua peça por finalizada que é fulcral criar um momento de performance do produto final. Este momento é extremamente valorizado pelas crianças, expresso através de um desejo profundo em partilhar com a sua comunidade o trabalho em que tanto se empenharam. Muitas vezes, é nesta partilha que os alunos desenvolvem novas formas de olhar para si próprios, redefinindo também aquilo que representam para aqueles de quem mais gostam. É também neste espaço que se poderá desenvolver a auto estima, a valorização do trabalho em grupo e um novo sentido para o papel de cada um nos seus contextos mais próximos. Além disso, a performance exige uma capacidade constante de improviso perante momentos imprevistos ou certas dificuldades, tornando-se assim num outro espaço de aprendizagem e de crescimento musical, que se poderá estender ainda mais se o professor o aproveitar como plataforma para um momento de reflexão posterior.

### **3º Motivo: Do contexto circunstancial:**

#### **Fatores determinantes no desenvolvimento do processo de composição**

Jackie Wiggins, a partir de um extenso trabalho desenvolvido ao nível da composição musical em contexto de sala de aula, definiu três fatores que entende como determinantes para o desenvolvimento do processo de composição: as características do ambiente de trabalho e das ferramentas disponíveis, a natureza do projeto de composição e da base de trabalho planificada, e finalmente, a natureza das interações entre professor e alunos e entre os alunos.

Para a autora, o primeiro fator é largamente determinado pela forma como o professor concebe e interage dentro da “comunidade de músicos em aprendizagem”, já mencionada anteriormente. Isto engloba aquilo que o professor diz, a forma como o diz, o modo como dá início às atividades e, logo à partida, a intensidade e qualidade da relação que consegue estabelecer com os seus alunos, onde a colaboração e a tolerância devem ser o mote principal, para que os alunos se consigam assumir como responsáveis pelas suas aprendizagens e para que sintam, também, que o trabalho será desenvolvido de uma forma

proporcionadora do diálogo e da interajuda, quer no que diz respeito aos seus colegas, quer à sua professora. Em relação às ferramentas disponíveis, Wiggins refere que a composição em grupo que se efetua a partir da partilha conjunta de ideias e da performance, favorece uma atitude reflexiva em relação ao momento de composição. Se os alunos em conjunto, tiverem oportunidade, por exemplo, de experimentar uma ideia individual a partir de uma outra ideia originada por um outro aluno, isto irá provavelmente incentivar uma forma de entendimento da música mais global, em que as partes se constroem em relação ao todo, que no fundo será o resultado audível do que as crianças querem expressar. Se este todo (a peça musical em construção) se começar a afastar, ao nível das suas qualidades musicais e expressivas daquilo que é a intenção dos alunos, isto, naturalmente fará com que estes comecem a trabalhar as suas ideias individuais a partir de outras perspetivas, tendo também em conta o fenómeno da música como partilha de experiência, desenvolvendo por isso um leque de capacidades sociais que lhes permitam chegar a consensos e entendimentos. Wiggins refere também que esta forma de organizar a composição favorece uma perceção imediata, por parte do professor e dos alunos em relação ao que está a acontecer, abrindo, portanto, possibilidades a um feedback mais imediato e à resolução de certos problemas logo na fase inicial da composição. Para a autora tal ambiente em que a interação é constante, em que o professor é apenas um mediador, irá fortalecer a expressão individual dos alunos, no sentido que estes, ao terem uma ideia, a podem imediatamente partilhar com alguém, seja o colega do lado seja o professor. Além disso, neste tipo de ambiente de trabalho, todos os materiais musicais estão, normalmente, disponíveis e à vista de todos, o que possibilita que os alunos troquem de instrumento se acharem necessário ou experimentem ideias num instrumento do colega, na tentativa de melhor explicar o vai e vem criado na sua imaginação. Cria-se um ambiente caracterizado pela espontaneidade e pela informalidade, em que os alunos se podem sentir verdadeiramente seguros para dar e comentar ideias, para partilhar conhecimentos e experiências passadas, pondo em comum também aquilo que a cada momento da experiência criativa, se torna significativo para eles.

Em relação à natureza do projeto e da base de trabalho planificada, Wiggins começa logo por referir que “ um projeto de composição deve ser planificado de forma a

potenciar o fluir de ideias musicais” (2005:38)<sup>50</sup>. A autora refere também que é necessário que os projetos de composição sejam baseados nas experiências prévias dos alunos, para que estes consigam antever o que vai acontecer e consigam também elaborar uma ideia de como o produto final irá soar. Outro ponto de extrema importância advém de uma das conclusões encontradas por Jackie Wiggins ao longo dos diversos estudos já mencionados e que se refere ao facto de os alunos raramente comporem nota a nota. Os já mencionadas *musical chunks* surgem como ideias globais já constitutivas de integridade rítmica e melódica. Por isto mesmo, a autora refere que as várias tarefas de um projeto de composição devem ser pensadas a partir de parâmetros globais, tal como a textura, a dinâmica, o tempo, parâmetros esses que possibilitam caracterizar a composição, logo no início, em termos de qualidades afetivas e emocionais, tais como o ambiente sonoro ou a densidade e intensidade emotiva das diversas partes da peça. Se os alunos, quando estão a compor, pensam ao nível de blocos e estruturas globais, será mais coerente se eles puderem conceber estes mesmos blocos e estruturas em termos das características globais das peças. Além disso estas características expressivas e emocionais, se forem definidas pelos alunos, formam uma base de relação muito forte, exatamente porque os alunos concebem as ideias a partir daquilo que estão a sentir, o que não só desencadeará um processo em que as ideias fluem com muita naturalidade, como também servirá de base para que os alunos encontrem e construam significado a partir de e para aquilo que estão a construir musicalmente.

Finalmente, no que diz respeito ao último fator, Wiggins reflete as suas perspetivas a partir do conceito de *scaffolding*. Neste contexto teórico torna-se mais compreensível o porquê do trabalho em pequenos e grandes grupos e também o porquê da natureza da posição do professor em relação aos seus alunos e das suas intervenções, tal como descritas anteriormente. Neste capítulo, um dos assuntos mais discutidos no contexto de trabalho em grupos é a noção de “entendimento comum” ou “intersubjetividade”. De acordo com Keith Sawyer (2003),

a questão chave sobre a intersubjetividade em trabalhos criativos em grupo, não é a de como os vários intervenientes no grupo constroem e partilham representações idênticas,

---

<sup>50</sup> “ A compositional Project must be designed in a way that fosters the flow of musical ideas” (Wiggins, 2005:38)

mas sim a de como se forma uma interação coerente entre os participantes, mesmo quando esta partilha de representações idênticas não tem lugar. (2003: 9)<sup>51</sup>

Estudos provenientes de diversas investigações nesta área (Burnard, 2000; Faulkner, 2003; Barrett, 2003; Sawyer, 2003), chegaram a conclusões semelhantes às encontradas por Jackie Wiggins que refere que as crianças

parecem partilhar um entendimento não verbalizado relativo à qualidade geral do trabalho que está a ser construído, logo a partir das suas fases iniciais, entendimento esse que evidencia as suas capacidades para decidirem em conjunto quais as ideias que devem ser utilizadas e quais as ideias que dever ser descartadas ou alteradas. (Wiggins, 2007:463)

A autora, que estudou de forma prolongada esta questão em particular (1999/2000, 2003, 2011) redefiniu o conceito de “entendimento comum” a partir de um novo ponto de vista que define que as crianças, quando envolvidas em atividades de composição em grupos, adquirem lentamente, a partir da apresentação de ideias novas e dos diálogos que estabelecem com os seus pares, uma interpretação global não só do que está em causa numa determinada atividade de composição musical, mas também sobre a peça que está a ser construída. Ao longo da sua vasta investigação a autora observou que as crianças depois de apresentarem uma determinada ideia musical ao seu grupo procuram, de imediato, algum tipo de sinal que indique que a sua ideia está a ser considerada e valorizada. Desta forma, as ideias musicais de cada criança passam por um processo de avaliação por parte do grupo com o qual estão a compor, avaliação essa que é baseada nos sentimentos e entendimentos que o grupo formou em relação à peça musical que está a ser construída. Wiggins também refere que, muitas vezes, este processo pode levar a alguma tensão entre os membros do grupo; no entanto, segundo os seus resultados, nesta fase surge uma espécie de negociação a partir da qual as crianças começam a desenvolver uma compreensão da obra que se estende a todo o grupo. No estudo já mencionado anteriormente desenvolvido por Faulkner (2003), a questão do entendimento comum emerge também como um conceito crucial ao longo do processo de composição em grupo. Faulkner refere que este entendimento comum parece surgir ao longo de um “fluxo contínuo e dinâmico” que é criado pelo grupo ao longo dos momentos em que os seus vários elementos escutam e refletem sobre as ideias dos outros. Esta reflexão pode

---

<sup>51</sup> the key question about intersubjectivity in group creativity is not how performers come to share identical representations, but rather, how a coherent interaction can proceed even when they do not. (Sawyer, 2003:9)

acontecer através de comentários verbais ou musicais quando, por exemplo, os alunos tocam ou cantam aquilo que lhes parece ser mais apropriado para um momento específico da composição. Através destas observações e comentários verbais e musicais, as crianças começam a partilhar uma perspetiva emocional e conceptual comum em relação às suas intenções para a peça final. Lentamente, e à medida que as suas ideias vão sendo aceites, transformadas ou rejeitadas, as crianças encontram possibilidades de reflexão sobre as suas ideias musicais e sobre outros caminhos para se exprimirem melhor, o que eventualmente levará a que se possam tornar, ao longo do tempo crianças mais confiantes, tanto como músicos, como enquanto indivíduos. Estes processos, como refere Barbara Rogoff (1990), estão na base do desenvolvimento das crianças e é a partir deles que será estudado o desenvolvimento do pensamento musical.

### **Conclusão: Pensamento e conhecimento musical**

Pensar musicalmente é pensar através dos sons, através de imagens sonoras e musicais (Wiggins, 2001; Reimer, 2000). Estas imagens são aquelas que percebemos a cada momento da nossa interação musical, ou que evocamos a partir da memória. Estas últimas imagens, que estão prontas a ser ativadas a partir da memória, são a base do nosso conhecimento. Para António Damásio (2001), deste processo de construção de conhecimento, faz parte a manipulação dessas imagens mentais de forma a organizá-las em conceitos e agrupá-las em categorias. No entanto, para que isto ocorra, é necessário que estas imagens tenham sido construídas a partir da experiência no mundo, experiência essa que é centrada nos processos dinâmicos do corpo/mente num determinado contexto. Assim, sendo que o pensamento é, em larga medida, a manipulação destas imagens, ele é também indissociável do corpo, das emoções, dos sentimentos e do contexto sócio cultural. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento musical das crianças será estudado e definido a partir da forma como cada criança (entendida a partir dos seus mundos individuais, sociais e culturais) cria significado para o mundo sonoro e musical que a circunda (Wiggins, 2001). Esta recapitulação temática centrar-se-á, por isso, nos processos socioculturais e emocionais envolvidos no desenvolvimento do pensamento musical, conceptualizado, em grande parte, a partir do Sócio Construtivismo e da Psicologia Cultural, da abordagem enativa do *embodiment* e da teoria das emoções e sentimentos tal como entendida por António Damásio. A partir daqui serão então analisados os diversos

modos a partir dos quais a composição musical se pode transformar num “poderoso meio para desenvolver o pensamento e o conhecimento musical” (Barrett, 2003:6).<sup>52</sup>

Conceptualizar o pensamento musical a partir dos diversos corpos teóricos acima mencionados implica, antes de mais, perspetivar a cognição humana de um ponto de vista fenomenológico. Não nos esqueçamos, aliás, que tanto o *embodiment* como a sua abordagem enativa conceberam grande parte das suas premissas a partir de certos pressupostos fenomenológicos e partilham com a psicologia cultural a noção base de que o conhecimento nasce em boa parte da experiência. É importante, portanto, lembrar que os seres humanos constroem o seu conhecimento e as suas formas de pensar a partir de uma situação específica de experiência no mundo, para a qual criam significado ao longo dos processos de interação com contexto circundante, os objetos e as pessoas com quem interagem. No caso das experiências musicais em sala de aula estes objetos são massas sonoras, tornadas significativas a partir das formas como as crianças são capazes de as traduzir, através de atividades de audição, performance ou composição, em significados musicais. Este caminho, que vai do som à música, é marcado pela forma como as crianças dialogam com o mundo sonoro, processo esse que é definido pelos modos de perceber a música tal como construídos pela sua cultura, por todas as suas experiências passadas, e, portanto, por aquilo que a criança já conhece sobre o que é fazer música. Desta forma as crianças tornam-se parte integrante e ativa neste mundo musical, pois reconstróem os seus entendimentos na e sobre a música a partir de tudo aquilo que define a sua identidade musical. O processo de crescimento dentro da música inicia-se, aliás, logo no momento que a criança nasce, nas suas interações sonoras e musicais com os pais e com outros adultos (Immordino-Yang e Damásio, 2007). Este é o ponto decisivo daquilo que será o mundo musical da criança. À medida que a criança interage com os outros e com as produções sonoras e musicais desenvolvidas no seu contexto particular, dá-se um processo de estruturação do mundo dos sons, que advém das formas como as crianças começam a sentir e a tomar consciência de diversas propriedades qualitativas presentes em certos esquemas ou blocos sonoros. Este processo baseia-se acima de tudo na noção de *scaffolding* que permite à criança construir, com a ajuda dos que lhe estão próximos, certos conceitos de uma forma ativa “percebendo, seletivamente, as relações qualitativas

---

<sup>52</sup> “ a powerful means to promoting musical thinking and understanding” (Barrett, 2003:6)



existentes nos sons musicais” (Mans, 2009:23)<sup>53</sup>. Os conceitos musicais são, portanto, o produto dos processos de interação entre o corpo e a mente, caracterizando-se pela percepção (baseada em padrões de ação) de qualidades, aspetos e relações entre sons e blocos sonoros, o que permite portanto a comparação, generalização e abstração e o raciocínio. Este processo inicia-se quando, ao longo de uma experiência musical uma determinada particularidade sonora, um som forte, por exemplo, ressoa emocionalmente no corpo/mente da criança. E é este sentimento que, como já vimos anteriormente, se define como uma percepção consciente daquilo que está a acontecer. Através do sentimento, a criança deu sentido àquilo que escutou. Um sentido baseado na ação e no processo emocional decorrente dessa ação. A grande diferença entre o mundo sonoro e o mundo musical está portanto nas formas como sentimos/percebemos a organização do fluxo de sons que nos circunda e no significado que lhes atribuímos. E porque a prática musical é uma vivência cultural, o sentimento/percepção desta imagem e os diversos modos como a criança a vai situar e utilizar em processos musicais mais complexos, é definida não só a partir daquilo que a sua cultura determina como musical ou não musical, mas também a partir do que é considerado musicalmente significativo num determinado contexto musical (grupo de pop/rock, banda jazz, orquestra). A tomada de consciência e a formação do conceito de “um som forte”, para seguir o exemplo dado anteriormente, dependerá da forma como a cultura e o contexto moldam os processos de interação com a música. Aquilo que sentimos a cada segundo desta interação, as nossas imagens musicais estão imersas num forte contexto emocional e cultural que advém do modo como o nosso corpo/mente constrói cada imagem a partir da experiência musical.

O ato criativo implícito na composição musical parece favorecer esta construção, uma vez que promove o desenvolvimento de ideias musicais, a partir das diversas formas como a criança interage com os materiais sonoros à sua volta. Num contexto de composição em grupos, o desenvolvimento do pensamento musical de cada criança, emerge, exatamente, através da forma como a interação com os outros influencia esta interação com os materiais sonoros. O “entendimento comum” que surge ao longo do processo de composição é a plataforma para este desenvolvimento. Ao longo deste processo, as crianças dialogam, trocam ideias, refletem; e são estes processos que vão levar a criança a reposicionar-se perante a música, a explorar novas possibilidades musicais, a

---

<sup>53</sup> “selectively perceiving qualitative relationships in musical sound” (Mans, 2009, 73).

desenvolver as suas ideias com mais detalhe e refinamento, em suma, a pensar em termos musicais, originando, organizando, relacionando ideias musicais. Como refere Rogoff:

O diálogo, a colaboração e a construção a partir de perspectivas prévias, são muitas vezes o catalisador capaz de juntar duas ideias que não teriam ocorrido se o indivíduo pensante não sentisse necessidade de aprofundar, explicar ou desenvolver a sua perspectiva. (1990:199)<sup>54</sup>

Rogoff (1995) entende o conceito de desenvolvimento numa perspectiva de participação em atividades socioculturais. O desenvolvimento individual é portanto inseparável das relações interpessoais estabelecidas num determinado contexto. Assim, procurar compreender o desenvolvimento do pensamento musical a partir de uma atividade de grupo é, de certa forma, criar uma lente de análise muito semelhante àquilo que acontece no dia-a-dia real das crianças. Mesmo que nos foquemos em processos individuais de desenvolvimento, estes não devem nunca ser separados nem do nível interpessoal, nem da comunidade onde eles ocorrem. Neste ponto de vista, esta análise que pretendo fazer do desenvolvimento do pensamento musical das crianças participantes no estudo focar-se-á nas mudanças ocorridas através do envolvimento destas crianças nas atividades de composição, mudanças essas que serão interpretadas a partir dos processos de transformação decorrentes dos seus modos de participação nas atividades em questão. A assunção desta perspectiva teórica será determinante no desenvolvimento da metodologia que será exposta no andamento seguinte. Ela incorpora já uma certa forma de olhar as questões de investigação a partir da qual os pontos teóricos anteriores serão reposicionados.

Neste momento é relevante enfatizar que a planificação de atividades de composição em grupos não implica que o pensamento individual esteja a ser negligenciado. Muito pelo contrário, o “entendimento comum” que lentamente emerge nesta situação específica pode proporcionar um forte contexto emocional e conceptual que poderá potenciar o desenvolvimento individual do pensamento musical de cada criança. Ao longo do processo de composição em grupos as crianças partilham, avaliam e desenvolvem ideias individuais (Rogoff, 1990; Wiggins, 1999/2000; Faulkner, 2003), processo esse que criará oportunidades para que cada criança reflita na sua experiência de composição

---

<sup>54</sup> Dialogue, collaboration and building from previous approaches often provide the catalyst for putting two ideas together that would not have occurred without the need for the individual thinker to carry out, explain or improve on an approach. (Rogoff, 1990:199)

musical e nas capacidades e conhecimento que estão relacionadas com este processo (Faulkner, 2003; Wiggins, 1999/2000, 2001, 2003, 2007), de tal forma que

O facto de existir um grupo que participa no processo de composição em conjunto, parece facilitar o fluir dinâmico da música, o que dificilmente seria sustentado apenas pelos seus membros individualmente. Os membros do grupo partilham a responsabilidade de manter a música em movimento, e por encontrar diferentes formas de desenvolver ideias. Manter este movimento musical parece ser uma ideia importante e enfatiza a ideia de que os alunos encaram os processos de desenvolvimento como algo que acontece naturalmente (...). Se os alunos mantiveram a música num processo não estacionário, as ideias que eles sugerem parecem emergir de forma inconsciente e espontânea, a partir da interação que mantêm entre si e com a música.” (Faulkner, 2003: 115)<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> The fact that there is a group taking part in the composing process seems to facilitate a continuous dynamic flow of music which individual members of the group would find difficult to sustain alone. Members of the group share responsibility for keeping the music going and for finding different ways of developing ideas. Keeping the music going seems to be important and adds weight to the idea that pupils see the process of development as something that happens almost naturally (...). If pupils keep the music in hearing, they seem to suggest ideas that are spontaneously and subconsciously developed in interaction with each other and the music. (Faulkner, 2003:115)

## 2º Andamento: A Jornada

### Tema 1: Uma forma de ler o mundo

#### Introdução

Qualquer jornada se inicia com a tomada de decisões. Numa jornada de investigação, uma destas principais decisões consiste em determinar a lente através da qual vamos ler os acontecimentos, interações e eventos que marcarão o percurso da jornada. Parece-me claro que, de alguma forma, esta decisão surge de um modo bastante natural, na consequência das opções descritas nos andamentos anteriores. Penso que, ao escolher como foco da investigação o desenvolvimento do pensamento musical partindo da análise e interpretação de projetos de composição na sala de aula e ao posicionar-me a nível teórico dentro da abordagem enativa ao *embodiment*, estudando o papel das emoções e do corpo (entendido como corpo fenomenológico), do contexto e da cultura nas interações que as crianças estabelecem com a música e entre si quando estão a compor, estou já a posicionar-me dentro de um paradigma; uma base ontológica e epistemológica que valorize os significados que os seres humanos atribuem às suas experiências, que tenha em linha de conta, não só aquilo que os seres humanos fazem, mas também aquilo que dizem sobre o que fazem (Bruner, 2008) e que, finalmente, me posicione num contexto naturalista, não experimental, onde a participação, a interpretação e a reflexão são conceitos fundamentais na análise dos processos. Procuro pois situar-me dentro de um paradigma que valorize os modos de ação, a narrativa e todas as outras formas de expressão e criação de significado; uma lente de análise que recuse a essência de uma verdade única, e que me permita concentrar os meus esforços na compreensão das qualidades e características que definem os diversos significados, valores e, portanto, nas várias linhas de verdade que os seres humanos constroem nas suas interações com o mundo (Bruner, 1996, 2008).

Encontrei estas possibilidades nos pressupostos assumidos pela investigação qualitativa, que, a nível paradigmático se define, no plano ontológico, a partir da noção de que o mundo é uma construção múltipla de realidades, numa epistemologia que posiciona a construção de conhecimento a partir das interações múltiplas que os seres humanos estabelecem entre si e com o mundo, e, finalmente, numa visão metodológica múltipla, centrada na interpretação e nos contextos naturais onde ocorrem os fenómenos. Esta

investigação será assim conduzida numa linha que se opõe ao positivismo, paradigma que determina a existência de uma realidade exterior que deve ser estudada, fotografada, capturada sem o envolvimento do investigador (Guba, e Lincon, 1994; Denzin e Lincon, 2008). Desta forma, a investigação qualitativa, no sentido pós-modernista aqui assumido, define-se como:

uma atividade situada, que coloca o observador dentro do mundo, consistindo numa série de práticas concretas e interpretativas que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo, traduzindo-o a partir de uma série de representações que incluem notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações. Neste ponto de vista, a investigação qualitativa envolve uma aproximação ao mundo centrada nos seus contextos naturais e na interpretação. Dito de outra forma, os investigadores qualitativos estudam os fenómenos no seu cenário naturalista, procurando criar sentido ou interpretar estes fenómenos a partir dos significados que as pessoas lhes atribuem. (Denzin e Lincon, 2008: 4)<sup>56</sup>

Emprego agora esta definição, não só por ter sido uma referência e uma inspiração na construção de todo o projeto de investigação, como por me parecer, depois de muitas leituras e de uma reflexão séria sobre as mesmas, que ela contém em si aquilo que, de facto, é mais significativo para mim quando se discutem questões relacionadas com o paradigma qualitativo. A sensação que tive ao ler estas linhas, principalmente no seu inglês original foi a de total sintonia, uma espécie vibração empática com as expressões e significados aqui assumidos. Denzin e Lincon expressam, assim, aos meus olhos, aquilo que eu entendo serem os pontos mais importantes na definição da investigação qualitativa. Ainda a respeito desta definição, os dois autores acrescentam que a investigação qualitativa envolve o estudo interpretativo e a recolha de uma série de materiais empíricos que sejam descritivos de momentos, de eventos e interações significativos na vida dos seres humanos que neles participam. Notemos, portanto, como a tónica é colocada na descrição e interpretação daquilo que é significativo para os sujeitos participantes numa investigação. E notemos também que neste processo de criação de significado descrito pelos autores, o

---

<sup>56</sup> Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin e Lincon, 2008: 4)

investigador tem também uma palavra a dizer, uma vez que ele é também pertencente e participante no mundo cujos significados procura interpretar. Nesta tese os dados serão portanto analisados a partir da descrição e interpretação, e o conceito de investigador será enquadrado a partir de uma perspectiva múltipla de interações.

### **Desenvolvimento: Alargando o espectro**

#### **1º Motivo: O investigador face a um mundo plural**

A minha existência é sustentada pelas várias dimensões sobre as quais me construo, dimensões essas que integram não só o meu Eu como investigadora, mas também o meu Eu enquanto professora e enquanto guitarrista e compositora. Trabalho portanto a partir de uma unidade que engloba múltiplas perspetivas e dimensões, dimensões essas que não existem de forma isolada, mas que interagem numa continuidade constante, até a um ponto em que é realmente difícil dizer onde começa uma ou acaba a outra. E, de facto, ao longo desta longa jornada, só me apercebi dos papéis assumidos por estas várias dimensões que constituem o meu Eu porque, por vezes, uma delas ressoava numa presença mais intensa no decorrer das minhas ações e pensamentos: o meu Eu enquanto música, quando improvisava com os meus alunos, quando tocava ou cantava com eles e me sentia parte totalmente integrante do grupo de crianças que abria o seu espaço à minha presença com orgulho e satisfação. A professora, em todos os momentos problemáticos, em todos aqueles pontos de mudança em que os alunos necessitaram de um guia, de um moderador. E a investigadora nos momentos de reflexão, de análise, avaliação e na tomada de decisões. No entanto, neste instante em que me assumo e me descrevo como a investigadora que conduziu este projeto, parece-me impossível destacar alguma destas dimensões. No centro da perceção de mim mesma como investigadora move-se, assim, um leque intrincado de sentires e modos de pensar que advêm da minha própria biografia. E é neste sentido que entendo a minha participação na investigação a partir do conceito de *bricoleur* (Denzin e Lincoln, 2008), como alguém que constrói um trabalho a partir de uma série de perspetivas, ações, interações e materiais que, na verdade, não são mais do que indicadores da realidade plural da vida. Esta pluralidade abarca não só a minha identidade, mas também a natureza situacional do contexto em que a jornada de investigação se desenvolve, a partir do reconhecimento de que o conceito de investigador como *bricoleur*, só se completa quando este incorpora a perceção de que todos os processos, métodos e

ferramentas utilizadas ao longo da investigação são totalmente dependentes do seu contexto. Dito de outra forma, este conceito existe apenas a partir do momento em que o investigador se vê a si mesmo como alguém que transforma a sua vivência ao longo da jornada de investigação a partir da interação entre todas as dimensões que constituem a sua identidade, entre si próprio e todos os outros que participam na investigação, e entre estes mundos que encerram em si as diversas identidades dos participantes e as características particulares do contexto de investigação. Neste ponto de vista, a formulação das questões e objetivos de investigação, da metodologia e métodos a utilizar, tanto na recolha como na análise de dados, não se encerram, na sua totalidade, num momento anterior ao próprio processo de investigação; todas estas decisões emergem de perceções construídas pelo investigador, através das suas interações com os outros e com o contexto particular onde os fenómenos se constroem. E são as qualidades destas interações que, ao se transformarem em formas de sentir, irão guiar o percurso da investigação; é, aliás, neste sentido que Denzin e Lincon (2008) associam o conceito de *bricoleur* ao de músico que improvisa em jazz. Para os autores, é este processo que é definido pela sua qualidade de enação, ou de interação, seja com um determinado modo de fazer música, seja com os momentos de uma determinada investigação, que possibilita a criação de uma unidade emocional, um padrão de qualidades que permitirá a interpretação a partir dos diferentes dados recolhidos ao longo destas interações. Estes dados, porque surgem exatamente de interações múltiplas com características muito particulares que as distinguem entre si, emergem a partir de uma outra dimensão intrínseca ao conceito de investigador como *bricoleur*: a necessidade de utilização de diversos métodos (que sejam representativos das diversas vozes e perspetivas emergentes no processo de investigação) e da sua triangulação. O processo de triangulação, no entanto, não deve ser encarado como uma forma de validação da investigação. Ao posicionar-me como investigadora qualitativa rapidamente me apercebi que, numa visão do mundo que adota uma verdade plural, baseada nos significados individuais e coletivos que os indivíduos criam para as suas experiências, a noção de validação não tem grande sentido. Usá-la neste projeto seria talvez trair as minhas maiores crenças e convicções acerca da natureza dos seres humanos e das formas como eles constroem os conhecimentos, perspetivas e ações no mundo. Seria, portanto, falsificar todo o processo. Assim, e indo de encontro às palavras de Flick (2002), parece-me que o processo de triangulação ganha sentido se o perspetivarmos numa alternativa à validação. A

triangulação, transforma-se, assim, numa extensão do próprio conceito de investigador como *bricoleur*, no desenvolvimento das interpretações que constrói a partir de diversos métodos empíricos, que existem em concomitância exatamente por se dirigirem às diversas formas de criação de significado pelos sujeitos participantes na investigação. Uwe Flick refere a este propósito:

A Triangulação pode ser utilizada como uma abordagem que permite uma fundamentação mais profunda em relação ao conhecimento obtido a partir de métodos qualitativos. Aqui, o conceito de fundamentação não se refere aos resultados obtidos, mas sim a formas de estender e complementar, sistematicamente, as possibilidades de produção de conhecimento. Neste sentido a triangulação não é tanto uma forma de validar os resultados e procedimentos, mas sim uma alternativa ao próprio conceito de validação, com o objetivo de ampliar o âmbito, a profundidade e a consistência dos processos metodológicos. (Flick, 2002: 227)<sup>57</sup>

Perspetivando a triangulação sob este prisma, ela transforma-se, não numa forma de validação do que é “verdade”, mas sim numa outra estratégia que enriquece e traz uma nova profundidade à investigação.

A este respeito, considero de enorme pertinência o conceito utilizado por Richardson e St. Pierre. “Nós não triangulamos; nós cristalizamos” (2008: 478)<sup>58</sup>, referem os autores num inspirador capítulo sobre a escrita como modo de investigação. A metáfora do cristal, em substituição do triângulo, substitui uma visão do mundo sempre a partir do mesmo plano, e introduz-nos na variedade infinita de perspectivas a partir da face onde nos encontramos. O cristal é um sólido que flutua no espaço tridimensional, uma estrutura não estática, que se modifica ao longo do tempo, criando, refletindo e refratando “diferentes cores, padrões e matizes que se lançam em diversas direções” (2008: 478)<sup>59</sup>. O processo de cristalização desconstrói, portanto, o conceito de validação, enfatizando as diversas verdades construídas nas múltiplas situações vividas pelos seres humanos, alertando-nos também que o nosso entendimento construído sobre um determinado fenómeno é apenas

---

<sup>57</sup> Triangulation may be used as an approach for further grounding the knowledge obtained with qualitative methods. Grounding here does not mean to assess results but to systematically extend and complete the possibilities of knowledge production. Triangulation is less a strategy for validating results and procedures, then an alternative to validation, which increases the scope, depth, and consistency in methodological procedures. (Flick, 2002:227)

<sup>58</sup> “We do not triangulate; we crystallize” (Richardson e St. Pierre, 2008: 478).

<sup>59</sup> “different colors, patterns, and arrays casting off in different directions” (Richardson e St. Pierre, 2008: 478).



um conhecimento parcial, o conhecimento possível ao investigador face a um mundo de ambiguidades e pluralidades. Se conseguirmos alcançar outras faces do cristal, poderemos então escutar outras vozes, perceber outros olhares, que serão determinantes no entendimento que aqui se descreve para o processo de triangulação.

## **2º Motivo: Investigar com crianças**

Investigar *com crianças* e não *sobre crianças* é assumir um compromisso com elas. O compromisso de escutar as suas vozes e perspectivas enquanto agentes sociais participativos, cujos significados construídos guiarão as ações e deliberações do professor investigador. Isto implica, fundamentalmente, rejeitar uma perspectiva da criança como um ser que ainda não adquiriu todas as capacidades de um adulto totalmente desenvolvido, em detrimento de um olhar que a compreende como um ser total, um ser humano criança, com características totalmente diferentes de um adulto, cujo mundo se preenche de questões, dilemas e saberes repletos de significado e valor (Barrett, 2003; Woodhead e Faulkner, 2008; Handrick, 2008). Segundo Woodhead e Faulkner (2008), esta noção da “criança que ainda vai ser” (2008:15), existe devido a uma longa tradição dentro da psicologia do desenvolvimento, que marcou, durante décadas, a investigação sobre crianças, e que defende, no seu corpo teórico que

as crianças estão num estado de ‘not yet being’. São um conjunto de ‘potenciais’, um ‘projeto’ não completo, que é investigado dentro de um quadro avaliativo cujo principal interesse está em perceber a sua posição dentro de etapas de desenvolvimento que se direcionam para a maturidade, para o estado racional, responsável e autónomo da competência adulta. (Woodhead e Faulkner, 2008:15).<sup>60</sup>

Esta posição da psicologia do desenvolvimento teve, ainda segundo os autores (eles próprios psicólogos desenvolvimentistas), duas consequências que muito prejudicaram o entendimento das crianças enquanto seres autónomos construtores das suas próprias subjetividades e significados. Por um lado, esta perspectiva depressa levou a uma conceção da criança como um indivíduo que vai melhorando e refinando as suas capacidades à medida que o tempo passa. Por outro, por se centrar num preceito objetivo sobre os comportamentos das crianças e os estádios em que estas devem ser enquadradas, os

---

<sup>60</sup> children are in a state of ‘not being’. They are a set of ‘potentials’, a ‘project’ in the making, researched within an evaluative frame that is mainly interested in their position on the stage-like journey to mature, rational responsible autonomous adult competence. (Woodhead e Faulkner, 2008:15)

investigadores posicionaram-se dentro de um quadro em que a objetividade se tornou o principal ponto a alcançar, adotando metodologias centradas no rigor técnico do teste de hipóteses, na investigação experimental, com grupos de controlo e grupos onde eram estudadas as diversas variáveis equacionadas, estudos estes que deveriam revelar, nos seus resultados finais, leis gerais e universais de comportamento e de desenvolvimento.

No entanto, graças em grande parte ao trabalho de investigadores como Vygotsky (2007) e Bruner (1996, 2008) e, mais tarde, de Rogoff (1990) ou Dunn (2004), cujo background se situa dentro da psicologia e da psicologia do desenvolvimento, o panorama, no que diz respeito à investigação com crianças, sofreu largas transformações. A dita viragem cultural, já mencionada anteriormente, foi uma das mais importantes. A investigação passou a centrar-se nos significados criados pelas crianças, entendidos agora como participantes ativos e transformadores dos seus próprios mundos, situados em contextos culturais e sociais que definem, a partir das interações que as crianças com eles estabelecem, os modos de colaboração e de partilha em que estas transformações ocorrem (Bruner, 2008; Rogoff, 1990).

Foi a partir daqui que se começou a desenhar a linha de compromisso que mencionei no início deste segundo motivo. E parece-me que, neste momento, e na linha exata do compromisso mencionado, um dos maiores desafios do professor investigador é trazer à esfera pública, aos diálogos e espaços em que se tomam decisões sobre educação, as vozes e os sentires, as perspetivas e as representações criadas pelas crianças. Uma tarefa desta natureza implica escutar, olhar, observar atentamente os mundos em que as crianças criam as suas subjetividades e intersubjetividades, mas não é de forma alguma sinónima de uma omissão da identidade do professor investigador. Tal tarefa implica, isso sim, que o professor seja capaz de construir os seus entendimentos *em relação* com as crianças, que seja capaz, nos diversos momentos que marcam o percurso que percorre *com os seus alunos*, de suspender os seus entendimentos e crenças mais profundas e abrir-se aos mundos daqueles que o rodeiam; só assim se poderá construir uma “dança a várias vozes”. Só assim será possível perspetivar as crianças como agentes modificadores dos seus próprios cursos de ação, abrindo-lhes um espaço de liberdade onde os seus pensamentos e reflexões possam emergir sem constrangimentos nem preocupações em relação àquilo que é correto e adequado ao mundo dos adultos. Questiono-me: Se investigamos com crianças, se aquilo que procuramos é contribuir para um melhoramento significativo das suas vidas,

como ignorar as suas construções, criações e opiniões? Como refere Helen Roberts “escutar as crianças é fundamental para o reconhecimento e respeito pelo seu valor enquanto seres humanos”<sup>61</sup> (2008:264). No entanto, a autora acautela-nos:

Escutar, por si só, não é nenhuma garantia em relação à forma como perspetivamos as crianças no processo de investigação, nem que elas terão de facto uma palavra a dizer em relação aos seus interesses nos meios e fins da investigação proposta. (Roberts, 2008:264)<sup>62</sup>

Roberts enfatiza claramente que este escutar terá que ser definido e desenvolvido a partir de um conjunto de compromissos éticos que possa de facto contribuir para as relações necessárias de reconhecimento e respeito entre o investigador e as crianças participantes na investigação. E é neste sentido que a investigadora, partindo do trabalho desenvolvido por Alderson (1995, cit. por Roberts, 2008), refere algumas orientações éticas que sumarizo agora em oito pontos, por terem sido princípios chave na minha própria conduta enquanto professora e investigadora:

1. De que forma as ações que derivam do propósito e dos objetivos beneficiam as crianças participantes no projeto?
2. Existem riscos de colocar as crianças perante situações de embaraço ou vergonha, intrusão de privacidade, medo de falhar ou de exprimir aquilo que sentem?
3. São respeitadas as confidências feitas pelas crianças?
4. Todas as crianças participam na investigação independentemente de poderem possuir dificuldades na aprendizagem ou na interação com os outros?
5. De que forma as crianças participaram nas tomadas de decisão sobre novos rumos e percursos a seguir?

---

<sup>61</sup> “listening to children is central to recognizing and respecting their worth as human beings” (Roberts, 2008: 264).

<sup>62</sup> It cannot be taken for granted that more listening mean more hearing, or that the opportunity costs to children of participating in research on questions that may or may not have a stake is worth the candle. (Roberts, 2008:264).

6. São fornecidas às crianças e seus encarregados de educação informações suficientes em relação ao propósito, objetivos e processos e “resultados” da investigação?
7. As crianças sabem que podem recusar a sua participação na investigação e que não serão prejudicadas por isso de nenhuma forma?
8. Para além das crianças envolvidas, de que forma podem as conclusões do projeto afetar outras crianças?

Estes pontos estão descritos em forma e interrogações porque, de facto, como facilmente se poderá observar nos temas seguintes e no último andamento desta tese, eles foram pensados em todos os momentos e ciclos de investigação. Confesso que uma das minhas maiores dificuldades foi exatamente equilibrar as minhas obrigações enquanto doutoranda e o meu compromisso para com as crianças. Os problemas que surgiram foram, em grande medida, de ordem prática e exigiram a tomada de decisões no contexto imediato da prática. Questões como “devo encurtar o tempo que os alunos têm para pensar neste tema para a composição que vão realizar? Se lhes der tanto tempo, como vou acabar a minha investigação dentro do prazo?” podem parecer de pouca importância, mas a verdade é que muitas vezes me colocavam sérias dificuldades em relação à ação correta a realizar. No entanto, tenho comigo a certeza de que nenhuma decisão, nenhum plano, nenhuma ação foi pensada sem tomar em consideração as vontades e necessidades das crianças. Tudo o que foi decidido, foi decidido em conjunto com elas a partir do diálogo e da partilha de ideias. Muitas das soluções para os meus dilemas éticos e de consciência foram reveladas pelas crianças. Porque éramos um só grupo. Porque a suposta relação de poder entre o adulto professor e as crianças suas alunas foi totalmente desfeita através de um percurso guiado pela compreensão e admiração mútuas, pelo respeito e, sim, pela amizade. É neste sentido que os pontos acima referidos foram sempre tomados em consideração. Eles foram um guia constante do meu percurso, das interações estabelecidas com as crianças e de todo o processo de escrita dos acontecimentos.

### **Conclusão: Como quem conta uma história**

Laurel Richardson (2008), no capítulo mencionado no 1º motivo do desenvolvimento deste tema, refere como, enquanto investigadora ainda jovem, se sentiu infinitamente aborrecida ao começar a ler aqueles projetos de investigação qualitativa que,

na época em que era estudante, eram considerados modelos de aprendizagem. Fala-nos do esforço extremo a que se submetia para conseguir ler estes textos até ao fim, mas acaba por confessar que, na sua maioria, estes textos eram abandonados. E porquê? A autora explica que a maior parte destes textos eram escritos segundo a fórmula do mecanicismo científico emergente do positivismo. Numa procura desenfreada por respeito da comunidade científica, os investigadores qualitativos faziam todos os esforços para conseguir trazer às ciências sociais e humanas objetividade, rigor, verdade e leis universais de comportamento. No entanto, Richardson rapidamente se apercebeu de que os seres humanos, os seus mundos, as suas mentes, ações, percepções, sentimentos e emoções não funcionam desta forma. Como refere a autora, no lugar da objetividade e das leis universais, prevalece a subjetividade construída e sentida por cada indivíduo ou grupo de indivíduos. Existem contextos e situações específicas de características únicas. Coexistem as biografias individuais e sociais.

Neste sentido parece-me que qualquer contexto de investigação é um *locus* único onde emergem ambiguidades, incertezas e diferentes perspetivas. Quando a investigadora se coloca dentro dos contextos onde se movem os seres humanos, ela sente todas estas nuances de forma única e particular. Observa, dialoga, escuta e, de imediato, começa a construir as suas interpretações. E é tudo isto que muito provavelmente Richardson sentia falta ao ler os textos académicos que lhe eram recomendados. De uma certa forma, os textos que lia eram falsificações, pois não correspondiam àquilo que os seus autores haviam experienciado no percurso de investigação. As construções humanas envolvem sempre questões de significado, de valor. E onde estavam elas nestes textos de investigação, descentrados e desincorporados dos participantes (incluindo a investigadora), cujo foco nos factos, na construção de teorias universais, se afastava por completo das complexidades das ações e interações humanas? Laurel Richardson parecia assim encontrar-se dentro de um vazio que tornava a leitura destes textos quase impossível. A autora continua explicando que foi perante este vazio que alguns investigadores qualitativos começaram a procurar na narrativa e na ficção alternativas mais consistentes com as suas vivências e experiências enquanto investigadores. A narrativa, por exemplo, através dos processos envolvidos na escrita de histórias, parecia abrir um vasto espaço às subjetividades. À subjetividade dos investigadores, mas também às dos outros participantes. A incorporação de narrativas nos processos de investigação que envolvem a

participação se seres humanos é aliás uma das principais consequências da viragem cultural ocorrida nas ciências sociais e humanas (Barrett e Stauffer, 2009). Segundo Bowman (2006), o uso da narrativa na investigação está estritamente ligada à distinção feita por Jerome Bruner (autor fundamental na construção do corpo teórico da psicologia cultural), entre conhecimento narrativo e conhecimento paradigmático. Para Bruner (1996, 2008), a narrativa distingue-se não só pela sua natureza temporal e processual, contextualizada e particularizada, como também por ser uma das principais formas de construir e dar forma à experiência humana, tornando-se, por isso mesmo, um dos principais modos através dos quais os seres humanos criam e partilham significados. Para Wayne Bowman esta “viragem narrativa” (Bowman, 2006, 2009b; Barrett e Stauffer, 2009a, 2009b) permitiu aos investigadores em educação e, mais concretamente aos que se dedicam à investigação em educação musical, começar a “recuperar o concreto e particular das situações tal como vividas pelos indivíduos.” Isto porque as narrativas traçam e caracterizam “as pessoas como pessoas, e as ações como ações – em vez de as reduzir a meros exemplos de uma outra coisa qualquer: dados ou comportamentos entendidos como algo que se situa algures ‘lá fora’ ” (Bowman, 2006: 9)<sup>63</sup>. De facto, quando contamos ou escutamos uma história, estão lá presentes os sentires, as ações e intenções dos participantes, os significados construídos e as perspetivas elaboradas. E esta é talvez uma das maiores forças da narrativa. Pelo seu poder de ressonância, pelo seu carácter sentido e emocional, a narrativa “proporciona um meio de reconcetualizar os nossos (professores e investigadores) modos de pensar sobre a interação musical, a educação musical e a investigação em educação musical” (Barrett e Stauffer, 2009a:1, meu parêntesis)<sup>64</sup>. Isto porque, quando nos envolvemos no processo de perscrutar o mundo através dos olhos e das vozes dos outros, os filtros das lentes através das quais lemos e interpretamos os fenómenos, deixam-se impregnar por outras cores, outros motivos, outros ângulos de luz. O resultado é o início de uma envolvência, de uma ressonância empática que se aprofunda no trabalho e na vivência conjunta entre todos os participantes da investigação. Através da

---

<sup>63</sup> “recover concreteness, particularity individuality, and situatedness. They feature people as people, and actions as actions – instead of reducing them to examples of something else: data, or behaviors, viewed from somewhere ‘out there’ “ (Bowman, 2006:9).

<sup>64</sup> “narrative work provides a means to re-conceptualize the ways in which we (teachers and researchers) think about musical engagement, music education and inquiry in music education” (Barrett e Stauffer, 2009:1, meu parêntesis ).

narrativa, a ligação aos outros proporcionada pela música, expande-se e reconstrói-se pelas palavras. Os suspiros, exclamações, diálogos e histórias dos alunos com os quais vivi e trabalhei ao longo de três anos estão tão presentes nesta tese quanto os seus improvisos, as suas respirações, os seus gestos e interações musicais, os motivos criados, as partituras construídas. Eles intersectam-se e informam-se mutuamente, proporcionando outros entendimentos não só sobre as formas como estas crianças usaram música e a composição musical para criar sentido para as suas vidas, como também sobre os modos como construíram significados a partir das suas vivências musicais enquanto compositores, improvisadores, intérpretes e performers. Neste cruzar de sentidos, a narrativa pode ser entendida como um “modo ‘relacional’ de construir e apresentar significado” (Barrett e Stauffer, 2009b:10). Falo, assim, de uma co-construção que posiciona a narrativa como um processo que surge da vivência partilhada com os participantes e que pode levar a uma criação colaborativa de significados em que “o investigador não é mais o ‘escriba das experiências dos outros, mas um contador de histórias, um ‘vivente de histórias’ ao lado dos participantes da investigação” (Connelly e Clandinin, 1990:12, cit. por Barrett e Stauffer, 2009b:11)<sup>65</sup>. A partir deste ponto, começa a longa e apaixonante construção, no próprio processo da escrita, na narração dos acontecimentos e histórias que marcaram a jornada de investigação, da voz que o investigador procurará partilhar com os outros e que não é mais, afinal, do que uma interpretação de todos os sentires, intenções e ações que invadiram a sua vida e as suas experiências. Porque uma história, e a história que aqui vos conto não é exceção, vive do cunho individual do seu autor, que se vê incapaz de lhe retirar a sua própria sensibilidade, as suas próprias interpretações. A história é, portanto, um espelho de interações; é um fenómeno dinâmico, cheio de cores, matizes, timbres, e diferentes entoações. Uma história é uma melodia cantada a várias vozes, onde o narrador procura, incessante, a sua própria voz.

É neste contexto que recordo as palavras inspiradoras que Harry Wolcott escreveu no seu livro *Transforming Qualitative Data*: “Aqueles que abraçam a investigação qualitativa têm de ser contadores de histórias” (Wolcott, 1994:17)<sup>66</sup>. Neste seu livro Wolcott procura posicionar a ação de “contar uma história” a partir de três processos base

---

<sup>65</sup> “the researcher is no longer the ‘scribe’ of other’s experience, but a ‘story-teller’ and ‘story-liver’ alongside research participants” (Connelly e Clandinin, 1990:12, cit. por Barrett e Stauffer, 2009: 11).

<sup>66</sup> “Qualitative researchers need to be storytellers” (Wolcott, 1994:17).

de leitura dos eventos e interações ocorridos ao longo da investigação: a descrição, a análise e a interpretação. O livro, como nos diz o próprio autor, não se dirige aos métodos de recolha de dados, mas sim, àquilo que podemos fazer com os dados recolhidos. Como vamos transformá-los para que nós próprios e os nossos leitores compreendamos, com tanta profundidade quanto possível, o que eles significam? Para Wolcott, esta transformação, que vai do momento em que temos todos os dados (recolhas infinitas da nossa jornada) na nossa mão até ao momento em que eles se podem tornar significativos para nós, para os participantes na investigação e para aqueles que poderão vir a ler a história que foi escrita, acontece exatamente na medida certa da nossa capacidade de contar a história do que aconteceu. Este processo de transformação é uma construção aberta cujas preocupações não se centram numa verificação do real, mas sim nas várias representações e significados que os participantes construíram como as suas realidades os seus mundos. Os processos de escrita utilizados, a descrição, a análise e a interpretação, não são portanto um caminho para dar a conhecer aos outros a verdade dos resultados. São antes uma forma de criar um espaço aberto em que os leitores possam construir novos caminhos de pensamento e ação. Assim, se por um lado, um texto que recuse a existência de um mundo que possa ser descrito e explicado num conjunto de verdades universais, não viverá sem as histórias de todos os participantes envolvidos na investigação, ele necessita também da construção de um terceiro grupo: o dos leitores, ouvintes, que lhe darão extensão a partir das suas leituras e interpretações particulares (Talburt, 2004). Mas analisemos, para já, em mais profundidade os processos descritos por Harry Wolcott, nesta aventura de transformação dos “dados”. De uma forma muito global, o autor distingue-os do seguinte modo: a descrição como um processo centrado naquilo que aconteceu, cuja base são as observações e notas de campo do investigador; a análise na identificação de características distintivas, temas encontrados no processo de descrição e na forma como estas características se relacionam; e, finalmente, a interpretação na procura de significado para os fenómenos descritos. Obviamente, estes processos coexistem sempre. A própria descrição é já, a maior parte das vezes, reveladora de processos de análise e interpretação. De facto, quando descrevemos a história que queremos contar, esta descrição surge logo como análise ou interpretação implícitas. Assim, no processo de escrita que será apresentado ao longo do 3º Andamento (Transformação) a análise surgirá a partir de momentos de identificação e reconhecimento de características e padrões de regularidade,



de experiências chave vividas ao longo dos diversos eventos da jornada, de categorização e tematização desses padrões, de características das experiências e na exploração das relações entre as categorias e elementos críticos encontrados. Já a interpretação estará presente em todos aqueles momentos em que a descrição será perspectivada para além daquilo que aconteceu, através de relações estabelecidas entre os dados apresentados e o corpo teórico, a experiência vivida e sentida do investigador, as vozes dos outros participantes sobre os diversos acontecimentos, numa procura de compreender os significados construídos ao longo de toda a jornada de investigação. Não quer isto dizer, que se alinharão posições no sentido de reprimir a pluralidade através da verificação de factos. Todos os padrões, temas e relações encontrados, serão descritos abertamente e lançados a outros leitores, professores e investigadores como um desafio às suas próprias crenças e experiências. E porque neste projeto o foco se centra na procura de significados, a ênfase, no meu processo de escrita, estará na interpretação. Daqui advêm duas consequências. Por um lado, o cerne da apresentação e transformação dos dados estará na descrição, apresentada a partir de um cruzamento de vozes e de histórias. Por outro lado, estas histórias serão desenhadas a partir da minha própria interpretação dos acontecimentos e da forma como abrirei o espaço narrativo às interpretações dos outros. A descrição será apresentada dentro de um quadro interpretativo, onde as diversas identidades dos participantes e a forma como estes olham os seus mundos estarão sempre presentes. Este processo será, pois, uma procura pela polifonia, por perspetivas múltiplas, por “convergências e divergências emergentes dos dados, admitindo, assim a própria incerteza de qualquer ato interpretativo” (Talburt, 2004:90)<sup>67</sup>. Dar voz a estas perspetivas, ações e relações que nem sempre se encontram num mesmo ponto, será, creio eu, uma forma de fluir, no texto, por entre os movimentos, singularidades, dinâmicas e mudanças que as crianças sentem no decorrer das suas vidas, ao longo de todo o processo de investigação. A partir daqui, poderá acontecer que outros professores, outros investigadores, leitores deste texto, encontrem, eles próprios, outras conexões ou relações que sejam um convite para novas formas de pensar sobre os seus próprios contextos e os mundos em que vivem. A validade do texto escrito será portanto julgada se evocar nos leitores “ um sentimento de

---

<sup>67</sup> “researchers might look for multiple convergences and divergences in their data –and admit to their own interpretative uncertainty” (Talburt, 2004:90).

que a experiência descrita é autêntica, crível e possível” (Ellis, 1995:318)<sup>68</sup>, ou seja, se ela for capaz de tocar e invocar nos leitores as suas próprias experiências de vida, os seus conflitos, as suas questões, o que, eventualmente, facilitará a construção de múltiplos diálogos centrados na região incerta dos possíveis.

---

<sup>68</sup> “ a feeling that the experience described is authentic, that is believable and possible” (Ellis, 1996:318)

## **Tema 2: Metodologia e Métodos**

### **Introdução: Uma luz sobre os conceitos**

Muitas foram as vezes, ao longo de todo o meu caminho, desde a licenciatura até ao início do Doutoramento, em que confundi o conceito “metodologia” com o conceito “método”. Para mim, esses conceitos eram sinónimos, utilizando-se um ou outro indiscriminadamente. Por isso, neste momento procurarei clarificar o sentido destes dois conceitos, procurando esclarecer também a forma como serão utilizados nesta tese. Sandra Noffke (2009), no capítulo de abertura do *Sage Handbook of Educational Action Research* recorre a Sandra Harding na definição destes dois conceitos. Para Harding a metodologia “é a teoria e análise de como a investigação deve proceder” (1987:3)<sup>69</sup>, enquanto o método é “uma técnica para a (ou modo de proceder na) recolha dos dados” (1987:2)<sup>70</sup>. Neste sentido, a metodologia define-se numa relação estreita com os princípios filosóficos (o lado epistémico da metodologia) que lhe servem de base, sendo que é da interação entre estes princípios filosóficos e a prática no terreno, que se vão definindo os métodos a serem utilizados. Deste ponto de vista a metodologia deixa de ser pensada como uma série de prescrições sobre como recolher dados e analisá-los, passando a ser perspectivada como um processo de interação entre teorias sobre as práticas sociais e humanas e construções teóricas emergentes da análise e interpretação dessas próprias práticas. E é a partir desta interação, como veremos a seguir em maior pormenor, que a abordagem em relação à investigação será explorada no sentido de uma transformação do próprio conceito de metodologia, perspectivada agora como um “processo de questionamento dialético e democrático, centrado no conceito de *phronesis*” (Elliott, 2009:24)<sup>71</sup>. Elliot, que tal como Bowman (2009a) e Carr (2006) entende o conceito de *phronesis* a partir da definição de Aristóteles, reflete:

Phronesis é uma forma naturalística de discurso que abre um espaço à reconstrução reflexiva e às subjetividades através do diálogo com os outros. Isto acontece porque o processo de phronesis não separa os meios dos fins enquanto objetos de reflexão. Desta forma, a phronesis pode ser entendida como uma filosofia prática, já que as transformações

---

<sup>69</sup> “A methodology is a theory and analysis of how research does or should proceed” (Harding, 1987:2).

<sup>70</sup> “A research method is a technique for (or way of proceeding in) gathering evidence.” (Harding, 1987:2).

<sup>71</sup> “a dialogic and democratic process of inquiry that is grounded in *phronesis*” (Elliott, 2009:24)

na prática serão acompanhadas por modificações acerca das concepções daquilo que deve ser valorizado e alcançado e vice-versa. (Elliott, 2009:23)<sup>72</sup>.

Esta perspectiva não elimina nem rejeita a definição proposta por Sandra Harding. Esta definição de investigação centrada no conceito de *phronesis* é uma chamada de atenção em relação às consequências daquilo que já foi dito ao longo do 1º andamento. Se centro a minha perspectiva a partir do *embodiment*, e da sua abordagem enativa, e se proponho um entendimento da aprendizagem como uma construção de significado emergente dos processos corporais, sociais e culturais que envolvem cada indivíduo, não posso fundamentar as minhas opções na prática numa estrutura metodológica rígida e definida a *priori*. Tenho de ter em conta que os passos realizados no processo de investigação se modificam constantemente através das várias faces tornadas visíveis a partir da cristalização. Estas faces são o resultado de construções realizadas a partir dos inúmeros significados criados pelos participantes no decorrer das suas ações e interações na situação estudada e cuja base se centra nos modos como as suas identidades se definem a partir das suas experiências vividas (Varela, Thompson e Rosch, 1993; Bruner, 2008).

Nesta tese, estes princípios serão efetivados ao longo do processo de investigação a partir da investigação-ação. Recorrendo às palavras de Wilfred Carr, poderei talvez dizer que aquilo que a minha intenção, ao situar-me dentro da investigação-ação é procurar

uma fusão de horizontes – uma procura por um entendimento partilhado a partir do qual as limitações iniciais da compreensão de cada participante em relação à situação vivida se tornem transparentes e aquilo que passa a definido como válido e significativo no decurso da investigação possa ser perspectivado em relação a um entendimento mais abrangente e integrado da situação particular que está a ser discutida. (Carr, 2006:430)<sup>73</sup>

Entendida desta forma, a investigação-ação, que será explorada em maior pormenor na secção seguinte, aproxima-se da experiência vivida de todos os participantes, ligando a prática e as construções teóricas de um modo mais efetivo, refletindo as subjetividades de

---

<sup>72</sup> Phronesis is a naturalistic mode of reasoning that opens up a space for the reflective reconstruction of bias in conversation with others. This is because it does not separate means from its ends as objects of reflection. It may be regarded as practical philosophy since changes in practices will be accompanied by changing conceptions of the good to be achieved, and vice versa.” (Elliott, 2009:23)

<sup>73</sup> a fusion of horizons – an achievement of shared understanding in which the inadequacies and limitations of each participant’s initial understanding become transparent and what is valid and valuable is retained within a more integrated and more comprehensive understanding of the situation under discussion.” (Carr, 2006:430)

todos os participantes (incluindo a do investigador), e centrando-se numa procura de transformação e melhoramento das vidas daqueles que participam na situação particular que está a ser estudada.

### **Desenvolvimento: Da metodologia**

#### **Investigação – Ação**

Relembro agora um capítulo escrito por Wayne Bowman, já citado no 1º andamento, e que foi de extrema importância para a minha formação: *No one True Way: Music Education Without Redemptive Truth* (2009a). O próprio título é praticamente um resumo das palavras escritas ao longo do capítulo. Nele Bowman procura perspetivar a Educação Musical a partir de um conjunto de práticas que integrem, na sua plenitude, modos de ação reflexivos e criticamente orientados sobre os meios e os fins implícitos nessas mesmas práticas. Neste sentido o autor refere que

isto implica, entre outras coisas, uma renúncia às práticas musicais e educacionais irrefletidas: a rejeição de práticas trabalhadas, supostamente, com um fim em si mesmas, a renúncia à prática não teorizada a partir da qual fazemos o que fazemos sem qualquer justificação – apenas pela conveniência, pelo hábito, ou porque é o que se espera que façamos. (2009:3)<sup>74</sup>

Ao longo do capítulo, Wayne Bowman, justifica a necessidade de uma prática musical e educacional crítica e reflexiva, argumentando que só a reflexão e a crítica, realizadas a partir das interações únicas vividas em cada contexto, podem garantir integridade e uma avaliação justificada das ações e práticas musicais e dos fins a que elas se dirigem. É nesta perspetiva que a existência de uma única verdade é rejeitada. No decorrer da sua argumentação, Bowman recorre, por um lado, à visão de uma Educação musical como praxis, em que os valores da música e da Educação Musical são sempre orientados socialmente e sempre relativos às formas como eles se podem ajustar e melhorar os modos particulares da vida humana e, por outro, à noção Aristotélica de *phronesis*, como um processo de reflexão e de ação cujo propósito se centra na procura de

---

<sup>74</sup> This entails, among other things, renouncing unreflective music making and musical instruction: the rejection of practices pursued supposedly for their own sake, the renunciation of untheorized practice in which we do what we do simply because that is what we do – out of convenience, or habit, or simply because it is expected for us. (Bowman, 2009:3)

entendimento a partir das práticas particulares de um determinado contexto, o que permitirá que novos percursos de ação sejam pensados e postos em prática. No sentido da *phronesis*, a prática, a ação, distinguem-se totalmente da mera atividade. A praxis envolve uma preocupação constante com os valores e significados que os processos educativos e musicais podem assumir para um determinado conjunto de indivíduos. Uma perspectiva da Educação Musical baseada no conceito de *phronesis* e de praxis implica uma reflexão constante sobre as formas como as práticas musicais afetam as vidas daqueles que nelas interagem. E é exatamente este ponto que traz uma nova luz, uma nova dimensão à investigação realizada pelos professores nos seus contextos de ação. Wayne Bowman fala-nos da urgência de pensar a investigação como parte integrante e fundamental do dia-a-dia dos professores de Educação Musical. Para o autor é relevante que os professores pensem no ensino da música como uma forma de investigação-ação, no sentido de um compromisso com uma prática dirigida e pensada a partir do constante questionamento e reflexão do educador. Penso que é exatamente neste sentido que Elliott, ao repensar a investigação-ação dentro da educação, a define como um uma forma de “filosofia prática”. John Elliot procura, a partir deste conceito, conceber o processo de investigação-ação a partir de uma intenção prática cujo principal propósito é o de tornar os processos em educação mais significativos e determinantes para as vidas dos professores e alunos. Num artigo de 2004, Elliott constrói a sua perspectiva a partir da filosofia de Hannah Arendt. Convoco-o agora para este texto, porque de facto me parece que aquilo que Arendt escreve sobre os modos de ação humana no seu livro *A Condição Humana* (2001) é da maior pertinência para a compreensão da investigação-ação tal como está aqui a ser construída. Elliott refere que, em *A Condição Humana*, Arendt distingue três modos essenciais na atividade humana: “ocupação, trabalho e ação” (Elliott, 2004:18)<sup>75</sup>. Sendo que só o último termo nos interessa para as definições aqui apresentadas, é importante também deixar uma breve definição dos outros dois modos de atividade, para que melhor possamos compreender o terceiro. Assim, para a filósofa, a ocupação define-se a partir de todas aquelas atividades que são necessárias para continuarmos a viver. São atividades ligadas às nossas necessidades biológicas e aos modos de adaptação básica que temos que procurar à medida que as sociedades evoluem. Trata-se de atividades caracterizadas pela repetição exaustiva e pela não intencionalidade em relação a um fim determinado pelo sujeito.

---

<sup>75</sup> “Labour, work and action” (Elliott, 2004:18).

Já o trabalho refere-se àquele tipo de atividade que envolve a criação de objetos e artefactos para uso dos seres humanos, cuja finalidade está bem para além da satisfação de necessidades básicas. O trabalho envolve uma intenção dirigida a um fim particular, determinado pelo sujeito que nele está envolvido. Este modo de atividade apela aos talentos e habilidades de cada um, estando normalmente ligado àqueles produtos originados através das capacidades generativas e criativas dos seres humanos.

Em relação ao terceiro modo de atividade humana, aquele que agora mais nos interessa, Elliott, inspirado pelas palavras de Arendt refere que:

A ação envolve o iniciar de uma mudança numa determinada situação social, trazendo algo de novo às relações estabelecidas entre os diversos indivíduos que dela fazem parte. As consequências da ação, tanto para o agente que as realiza como para aqueles que serão afetados por ela, nunca podem ser totalmente definidas à partida. A ação estabelece-se assim a partir de uma negociação contínua com os outros através de processos de construção de avaliações momentâneas à medida que elas se mostram necessárias no decorrer do processo. Assim, a história completa da ação só pode ser construída depois de ela ter ocorrido. (Elliott, 2004: 19)<sup>76</sup>

Não será esta a essência da investigação-ação quando entendida a partir da noção de filosofia prática? Se para Arendt a noção de ação é dirigida à modificação da situação humana e social a partir das práticas que os seres humanos realizam nessa determinada situação e do diálogo entre o agente que propõe a mudança e todos os outros participantes, parece-me que está aqui incorporada a base a partir da qual tanto Elliott como Bowman ou Carr entendem a investigação-ação: uma filosofia cujo propósito é o de sustentar e orientar a mudança das práticas educativas. Uma filosofia que abarque uma noção de teoria como uma construção emergente da prática, um entendimento partilhado cuja “generalização” só pode ser perspectivada a partir da partilha de experiências e modos de compreensão particulares de diversos professores investigadores cujas reflexões e avaliações, ao serem partilhadas, podem trazer novos pontos de vista e de entendimento a outros professores e investigadores que façam parte dessas comunidades de diálogo ou de partilha. O valor das teorias, nesta perspectiva de investigação-ação, liga-se portanto à forma como elas

---

<sup>76</sup> Action’ involves initiating change in a social situation to bring about something new in the Web of social relationships that constitute it. The consequences of ‘action’ for the agent and those effected by them, cannot be entirely foreseen in advance. ‘Action’ therefore becomes a matter of continuous negotiation with others through the construction in process of ‘transient accounts’ as it unfolds in the process. The full story of ‘action’ can only be pieced together after the event. (Elliott, 2004:19)

proporcionam aos professores formas de “discernir as características relevantes das situações complexas em que os professores atuam diariamente” (Elliott, 2006:173)<sup>77</sup>.

As teorias incorporadas nas minhas ações enquanto professora e investigadora proporcionaram-me um tipo de entendimento que foi significativo não por eu as ter aplicado à situação prática em que me encontrava, mas sim por tê-las recontextualizado a partir dessa situação. Da mesma forma, as avaliações, reflexões e construções teóricas que poderei desenvolver ao longo desta tese, poderão vir a ser mobilizadas, apenas na medida em que outros professores e investigadores encontrem nelas pontos e características possíveis de serem contextualizadas nas situações educativas em que vivem, quer por serem, de alguma forma, semelhantes àquelas que eu descrevo, quer por conterem em si algo que outros considerem relevante ou esclarecedor em relação às formas como olham e perspetivam o mundo, a educação e a música. É nesse sentido que Wilfred Carr (2006), ao conceber a investigação-ação de um ponto de vista da filosofia prática, como uma forma de *phronesis*, define os momentos essenciais deste processo como deliberação, reflexão e avaliação. A deliberação, enquanto processo de tomada de decisões é constantemente necessária, uma vez que a investigação-ação desenvolve-se e constrói-se na medida em que as ações que ela abarca vão modificando a situação estudada, as relações realizadas pelos diversos participantes entre si e as interações que mantêm com as características mutáveis da situação. Assim, a deliberação depende da reflexão realizada a partir da cristalização de todos os dados recolhidos na situação, que deverão ser um espelho de todas as vozes participantes nessa mesma situação. A avaliação surge neste processo como uma “decisão refletida sobre o que deve ser feito numa situação particular” (Carr, 2006:427)<sup>78</sup> sustentada e justificada a partir do processo anterior e definindo as ações apropriadas e significativas para o contexto em que decorre o processo de investigação-ação. Desta forma esta define-se como prática porque “reconhece que o conhecimento que guia a praxis surge sempre da prática e deve sempre relacionar-se com ela”<sup>79</sup> e é uma construção filosófica porque “procura transformar o conhecimento não refletido adquirido na prática [aquilo a que

---

<sup>77</sup> “Discern de educationally relevant features of a situation” (Elliott, 2006:173).

<sup>78</sup> “reasoned decision about what to do in a particular situation” (Carr, 2006: 427).

<sup>79</sup> “‘practical’ in that it recognizes that the knowledge that guides praxis always arises from and must always relate back to practice” (Carr, 2006: 427).



chamamos senso comum], numa percepção consciente que possa ser examinada e refletida criticamente” (Carr, 2006:427 – meu parêntesis.)<sup>80</sup>.

### **Interlúdio:**

#### **Pequena reflexão - Eu e a investigação**

Enquanto professora e investigadora revejo-me totalmente em tudo aquilo que foi dito nos pontos anteriores. O meu compromisso foi de facto o da ação, no sentido de iniciar uma mudança significativa no contexto social e humano em que trabalhei. Os significados produzidos por esta mudança são resultado de uma co-construção a partir do diálogo entre as perspetivas de todos os participantes, à medida que elas se iam transformando e evoluindo. Estive tão presente neste processo como todos os outros. Nunca procurei excluir a minha identidade. Penso aliás que tal seria impossível.

Todo o processo de análise e interpretação dos dados será elaborado a partir da minha perspetiva sobre os acontecimentos, mas esta perspetiva será, ela própria, o resultado de diversos diálogos estabelecidos com os outros participantes e, portanto, conterà em si os seus olhares distintos sobre os diversos fenómenos e eventos. Trata-se de um percurso plural, em que os sentires únicos dos participantes e o meu próprio sentir emergem das interações profundas realizadas ao longo de um caminho em que o principal compromisso assumido por todos foi o de abertura a novas possibilidades, o da procura por outros mundos possíveis, por caminhos mais significativos para cada um dos participantes em relação ao que é fazer e conhecer música. Cada gesto, cada palavra foi o resultado de uma partilha, de um abraçar o mundo do outro, alargando-se assim o espaço em que os seres humanos normalmente se relacionam. Não há portanto, nenhuma presunção, neste projeto de investigação de eliminar ou distorcer as subjetividades dos participantes. O elemento interpretativo que nos coloca não como observadores independentes de uma determinada situação, mas sim como parte integrante dessa mesma situação, está sempre presente; esta premissa está já descrita, de forma mais ou menos implícita em tudo aquilo que vem sendo elaborado ao longo desta tese. É por renunciar a uma ciência cuja base é a visão de uma realidade exterior às interpretações humanas, que me é urgente posicionar-

---

<sup>80</sup> “‘philosophical’ in the sense that it seeks to raise the unreflectively acquired knowledge of the good embedded in praxis to the level of self-conscious awareness in order that practitioners may subject their pre philosophical understanding of their practice to critical examination.” (Carr, 2006: 427).

me numa perspectiva que aceita claramente que a compreensão dos fenómenos é sempre um ato interpretativo que não se pode desligar da cultura e história de vida da professora investigadora e daqueles com quem ela se relaciona. E parece-me que é só na tomada de consciência daquilo que constitui a minha identidade que poderei participar num diálogo genuíno em que os meus olhares e entendimentos sejam expostos e reconstruídos a partir dos olhares e entendimentos dos outros. Este diálogo não é uma forma de corrigir a minha compreensão sobre os eventos mas sim uma forma de reconhecer que o conhecimento é imanente ao contexto social, cultural e histórico no qual é construído, que não há conhecimento sem um entendimento alargado da situação e que ele deve portanto ser perspectivado no sentido de uma elaboração para a qual todos contribuem.

### **Conclusão: Dos métodos**

Os métodos de recolha de dados surgiram como consequência daquilo que foi emergindo como pertinente, no sentido de se poder alargar a base para uma reflexão mais profunda sobre as ações mais significativas a encetar a cada passo da investigação. Os métodos foram selecionados no contexto da prática, à medida dos eventos ocorridos ao longo de todo o percurso de investigação. Assim, em certas alturas houve de facto necessidade de escutar os alunos sobre aquilo que estavam a fazer e sobre o significado que atribuíam ao seu trabalho e para isso utilizei os *self-reports*, o questionário aberto, processos de diálogo (Cavazos et al, 2001) e de conversação exploratória (Mercer, 2002, 2008; Barnes, 2008) e a narrativa. Considerei também que a minha perspectiva sentida sobre as ações e interações que estavam a ser realizadas ao longo do processo seriam de extrema importância para a minha reflexão, avaliação e deliberação, e, por isso, utilizei também a observação participante e as notas de campo. Finalmente foram utilizadas gravações de vídeo, áudio, textos e poemas escritos pelos alunos, como memórias de acontecimentos que permitirão, no momento de análise, uma triangulação (entendida a partir da metáfora do cristal e como alternativa ao processo de validação) com todos os dados recolhidos. Por questões de esclarecimento, e também devido à diversidade de métodos utilizados, irei agora concentrar-me numa pequena reflexão sobre a pertinência de cada método utilizado. Mais tarde, na conclusão do tema três, irei apresentar um quadro com a intenção de relacionar os diversos ciclos de investigação-ação (ciclos de *phronesis*), com a recolha e análise dos dados.

A observação participante fez parte de todo o processo de investigação-ação. Permitiu-me realizar observações em interação com os alunos, sentindo, de um modo muito próximo, as formas como os próprios alunos estavam a evoluir e como se relacionavam com as atividades que iam sendo realizadas. Ao transcrever estes momentos para as minhas notas de campo consegui refletir criticamente sobre elementos muito importantes relativos às construções e sentires que estavam a ser vividos pelas crianças. De facto, a observação participante e as notas de campo permitiram-me registar não só um sentimento global em relação a determinados eventos ou períodos de interação, como também momentos de diálogo e de conversação exploratória. Permitiram-me, além disso, registar certos detalhes que só surgiram por eu não estar numa posição de observadora exterior; falo de gestos, sussurros, palavras, olhares que só conseguimos “fotografar” quando estamos a lidar de um modo muito próximo com os participantes (Angrosino, 2008). Os vídeos e as fotografias forneceram também um poderoso testemunho dos modos de ação, da performance, expressões, gestos e diálogos mantidos pelos participantes ao longo dos diversos acontecimentos e atividades. Os momentos de diálogo (Cavazos e tal, 2001) e as conversações exploratórias (Mercer, 2002, 2008; Barnes, 2008), foram utilizados no sentido de promover momentos em que os alunos tivessem a possibilidade de explorar e partilhar novas ideias, criando assim, em conjunto com o grupo, novas possibilidades para essas ideias, e refletindo não só sobre reações que elas evocaram nos outros, como também na pertinência da sua utilização na ação (Barnes, 2008). O diálogo é aqui perspetivado como “uma reflexão ou ação coletiva” (Freire, 1993:103), uma “conversação direcionada para a descoberta e construção de novos entendimentos em que os participantes questionam, analisam e refletem criticamente em relação a um tema ou tópico” (Cavazos e tal, 2001, cit. por Caim, T., 2011:142)<sup>81</sup>. As conversas exploratórias são definidas enquanto diálogos “em que os participantes de um grupo se envolvem de forma crítica mas construtiva com as ideias dos outros” (Mercer, 2002:16)<sup>82</sup>.

As narrativas, por seu lado, possibilitaram descrições pormenorizadas sobre as experiências vividas pelas crianças sobre as suas interações, e os significados que criaram para elas. Como já argumentado anteriormente, as histórias contadas pelas crianças bem

---

<sup>81</sup> “a conversation directed towards discovery and new understanding, where participants question, analyze, and critique the topic or experience” (Cavazos e tal, 2001, cit. por Caim, T., 2011:142).

<sup>82</sup> “in which partners engage critically but constructively with each other’s ideas” (Mercer, 2002:16=

como os diálogos e conversas que mantêm entre si e com o professor, são uma fonte inesgotável de conhecimento do Outro. Parece-me, no entanto, que isto nem sempre se consegue em momentos claramente definidos pela professora investigadora através da utilização de um determinado método de recolha de dados. Consegue-se sobretudo em momentos informais do dia-a-dia em que as crianças partilham entre si, ou com a professora, os seus segredos, as suas ideias, os seus planos para um determinado projeto através das já mencionadas conversas exploratórias e diálogos que se desenvolvem a partir de múltiplas fontes e formas, tantas quantas a imaginação da criança abarcar. Acredito que é exatamente porque a professora investigadora está a participar inteiramente na ação, imbuindo-se no contexto e na interação com os participantes, que advém a dualidade da sua posição enquanto observadora. A observação participante é de facto um método poderoso na recolha de dados, não só pelos motivos acima descritos, mas também porque obriga o professor a abstrair-se muitas vezes do que se está a passar no resto da situação (Mills, 2007). Se o professor estiver, por exemplo, totalmente focado e imerso numa determinada interação com um grupo de dois ou três alunos, poderão escapar-lhe outros detalhes de extrema importância para a avaliação da situação. É aqui que entra a necessidade de utilizar gravações em vídeo bem como recolher materiais produzidos pelos alunos. Estas gravações são também muito pertinentes quando o professor pretende refletir em grande ou pequeno grupo com os seus alunos sobre um determinado evento ou momento. Isto pode acontecer, por exemplo, durante um diálogo reflexivo e coletivo. Estes diálogos permitem conduzir os participantes a partilharem as suas experiências e a apresentarem as suas perspetivas sobre uma determinada situação. Esta situação pode surgir a partir de perguntas feitas pela professora investigadora, mas pode também ser perspetivada a partir de uma imagem, de um vídeo, de uma palavra, de uma história. Ao observarem a imagem ou o vídeo, ao escutarem uma história ou um poema, é muito provável que os alunos comecem a estabelecer uma forte ligação emocional com o objeto percecionado e sentido. Naquele momento, uma cor, uma forma, uma palavra pode ressoar profundamente em cada criança, o que a levará a pesquisar nas suas memórias situações vividas por ela ou por pessoas que lhe são próximas, experiências que a marcaram no passado, questões e problemas que a preocupam, iniciando-se assim um processo de conceptualização e de criação de significado em relação ao objeto com o qual começaram a interagir. É esta ligação emocional que poderá conduzir a reflexões de extrema importância

para a análise das formas como os alunos se olham e se percebem a si próprios enquanto agentes modificadores de uma determinada situação. É também nesses momentos que os participantes avaliam aquilo que as experiências vividas até àquele momento significaram para eles, as transformações que já foram postas em movimento e as suas perspetivas em relação ao futuro. Estes diálogos são e foram, nesta tese, mais um meio da investigadora enquanto *bricoleuse* alargar as suas compreensões a partir de um vasto espectro de vozes e sentires. Outros métodos de recolha de dados, como por exemplo *self-reports* ou os questionários abertos que se direcionam para uma reflexão individual podem contribuir igualmente para a construção de outras faces do cristal. Os exemplos dos *self-reports* e dos questionários abertos são de extrema pertinência já que ambos constituem momentos caracterizados por um tempo e um espaço em que os participantes têm a oportunidade de se exprimirem com total liberdade, sem os constrangimentos que uma entrevista, por exemplo, pode promover. Através destes meios, os alunos podem ultrapassar certas características como a timidez ou uma personalidade mais reservada. Há certos momentos em que necessitam deste espaço de reflexão individual onde podem reconstruir, no fio da escrita e do pensamento, tudo o que viveram, o que sentiram, como quem conduz um pequeno barco no vasto caudal de um rio de múltiplos espelhos.

### **Tema 3: Mapa da viagem**

#### **Introdução: Contexto da Investigação**

Este projeto de investigação foi implementado numa escola pública do 1º ciclo, situada em Braga. O espaço físico da escola é constituído por dois edifícios, um com dois andares anterior ao período da revolução de Abril<sup>83</sup> e o outro, colado a este, também com dois andares, mas mais moderno. É neste segundo edifício que se situam as salas onde ocorrem as aulas de música, de inglês e de desporto. No entanto, porque a escola está sobrelotada já há alguns anos, as salas são partilhadas quer com turmas do 1º ciclo quer com as atividades do “apoio ao estudo”. Não há qualquer isolamento acústico nestas salas e, por estes dois motivos (a falta de isolamento acústico e a partilha das salas com vários docentes) todos os projetos têm de ser negociados com muita sensibilidade e compreensão mútua. Neste projeto de investigação, a minha tarefa enquanto condutora e gestora de sensibilidades e vontades foi muito facilitada pela relação que se estabeleceu entre mim e a escola no ano anterior ao início da investigação. Há quase sempre um motivo para as nossas escolhas. Há sempre uma história por trás da história que se está a contar. A questão é que, nos dois anos letivos anteriores ao início desta investigação, eu fui professora de música nesta mesma escola, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), primeiro enquanto professora de uma academia de música de Braga, e depois enquanto docente contratada pela câmara. Esta história é feita de muitas cores, muitas emoções, muitas alegrias e de relações de amizade que acabaram por se tornar bastante profundas. Não querendo, neste momento, prolongar o texto com um discurso demasiado pormenorizado sobre o que se passou, não posso, no entanto, deixar de referir que, nesses anos letivos em que comecei a trabalhar na EB1 de Real, a dedicação e intensidade do trabalho dos alunos, funcionárias, professores titulares e coordenadora da escola, transformaram por completo o dia-a-dia da escola. Ao longo desse período, a música varreu os horizontes do convencional. Foram organizados projetos em conjunto quer com

---

<sup>83</sup> Entre 1933 1974, Portugal viveu sob um regime ditatorial, apelidado de “Estado Novo” ou “Salazarismo”, Nessa altura foram construídas milhares de escolas primárias de arquitetura muito semelhante, onde se cumpria o ensino obrigatório, de quatro anos letivos. Estas escolas, fortemente ligadas à igreja eram frequentadas apenas por uma minoria, das camadas mais elevadas da sociedade portuguesa. Estes fatos vieram a alterar-se com o golpe militar de 25 de Abril de 1974, que originou uma revolução política e social que ficou exatamente conhecida por “Revolução de Abril”.

as outras áreas das AEC quer com as professoras titulares, foram realizados diversos concertos, apresentações e colaborações. Os alunos ensaiavam e trabalhavam com afinco, na sala de música, nos corredores ou na própria sala de aula. Criavam músicas, faziam filmes, construíaam textos. Quando me tornei professora da câmara de Braga, os instrumentos, que pertenciam à academia de música foram, naturalmente, retirados da escola. Nessa altura os alunos esforçaram-se como nunca o haviam feito. Pannelas, latas, caixas, pratos, tudo servia como instrumento musical. Juntamente com os pais, e também em sala de aula, os alunos criaram os seus próprios instrumentos. Perante o esforço dos seus educandos, e percebendo que eles conseguiam manter a mesma qualidade musical de anteriormente, a associação de pais decidiu vender rifas de modo a poder encher de novo a sala de música com instrumentos. Uma epopeia? Talvez. Um compromisso com uma prática que valorizasse e pudesse enriquecer os caminhos que os alunos escolhiam para si, à medida que novos projetos e ideias surgiriam. Uma história feliz que eu quis perpetuar com o projeto de investigação. Assim, quando o propus aos alunos e à escola, ele foi aceite com muito entusiasmo e alegria. Os professores comprometeram-se de imediato a fazer tudo o que estivesse ao seu alcance. Os encarregados de educação dos alunos do 1º ano foram chamados à escola e abraçaram logo o projeto com muito carinho. Nesta reunião foilhes dado a conhecer não só a situação em que me encontrava na escola (como investigadora de doutoramento) como também os objetivos e os moldes em que o projeto iria funcionar Além disso, os encarregados de educação assinaram dois documentos, um dando autorização para que os seus educandos participassem no projeto (Anexo 1), e um segundo autorizando a gravação vídeo das sessões de música (Anexo 2). Os encarregados de educação tiveram acesso a todas as filmagens, e a todos os documentos relacionados com esta investigação.

No projeto de investigação participaram as 72 crianças que faziam parte das três turmas existentes do primeiro ano de escolaridade. Nenhuma destas 72 crianças, todas elas com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, tinha tido, ou teve, ao longo da implementação do trabalho de campo, qualquer contacto com o ensino formal da música. Muito embora cada turma fosse composta por 24 crianças, para os propósitos de investigação, e em conjunto com as professoras titulares de cada turma, ficou decidido que as três turmas seriam divididas ao meio. Assim as crianças participaram nas sessões de música em grupos de 12, uma vez por semana, pelo período de 45 minutos. Este período

ocorreu sempre no tempo letivo que foi cedido pelas professoras titulares para a implementação do trabalho de campo. É importante esclarecer também que, na descrição que se seguirá no próximo andamento, nem os nomes dos alunos, nem os das suas professoras são os seus nomes verdadeiros. Na descrição dos diálogos, os únicos nomes reais que aparecerão serão, para além do meu (Ana Luísa), o da pianista Marta Sousa (Marta), e o da escritora Regina Miranda (Regina), que autorizaram a utilização dos seus nomes reais neste documento. Finalmente, gostaria de referir que, muito embora só essas três turmas tenham participado no estudo longitudinal que lhes foi proposto, continuei a interagir, de uma forma voluntária, sempre que isso era possível com as restantes turmas dos outros anos letivos. Isto aconteceu a pedido das professoras, por minha iniciativa própria e, muitas vezes, a pedido dos alunos. “Professora!” – Pode-nos ajudar a preparar esta canção? Como é que podemos juntar os instrumentos?” Procurei nunca os deixar sozinhos nesses momentos, tentando encontrar espaços em que pudéssemos trabalhar em conjunto. No entanto, todos sabiam a razão da minha presença e mostraram toda a compreensão possível quando eu não conseguia, de facto “apagar todos os fogos”. A minha preocupação essencial era agora com o percurso de investigação, algo que foi apoiado por todos. De alguma forma, nos seus corações, todos sabiam que era importante. Professores e funcionários receberam o projeto com orgulho e sem preconceito. Ajudaram-me em tudo, providenciaram tudo o que lhes pedi. Foram inexcedíveis.



### **Desenvolvimento: O percurso**

Com a apresentação do mapa da viagem, pretendo agora estabelecer o traçado geral dos momentos fundamentais desta jornada que abarcou três anos letivos consecutivos.

### **1º Motivo: O Mapa – 1º Grande Ciclo de Investigação-Ação**

| <b>Duração</b>                         | <b>Projetos e atividades</b>               | <b>Resultados dos projetos e atividades</b>   |
|--|--|---|
| Janeiro de 2008 a<br>Fevereiro de 2008 | De onde partimos?                          | Organização de trabalhos individuais e em pequenos grupos capazes sugerir indicadores para uma avaliação do contexto.   |
| Fevereiro de 2008 a Abril<br>de 2008   | Trabalho criativo com o<br>material sonoro | Exploração e experimentação de diversos materiais sonoros;<br>Trabalho de improvisação em grupo a partir de jogos;<br>Construção de “Paisagens Sonoras” a partir de imagens, palavras,<br>poemas. |
| Abril de 2008 a<br>Junho de 2008       | Projeto Bernardino                         | Realização de 6 composições musicais;<br>Concerto final;<br>Construção de diversos objetos (Pin, t-shirt, puzzle, canetas) sobre o<br>projeto para serem vendidos na feirinha final da escola.    |

Tabela 2: Mapa do 1º Grande Ciclo de Investigação-Ação

### **2º Motivo: O Mapa – 2º Grande Ciclo de Investigação-Ação**

| <b>Duração</b>                 | <b>Projetos e atividades</b> | <b>Resultados dos projetos e atividades</b>   |
|--------------------------------|------------------------------|---|
| Outubro de 2008 a Maio de 2009 | Projeto Canto Mágico         | Interpretações escritas e pictóricas do livro<br><i>Banzo</i> de Regina Miranda.<br>Realização de 6 Composições Musicais;<br>Workshop com Regina Miranda;<br>Apresentação no dia do livro;<br>Concerto final;<br>Realização de um DVD com os momentos<br>mais importantes do projeto; |

Tabela 3: Mapa do 2º Grande Ciclo de Investigação-Ação

### 3º Motivo: O Mapa – 3º Grande Ciclo de Investigação-Ação

| Duração                             | Projetos e atividades                       | Resultados dos projetos e atividades  |
|-------------------------------------|---|---|
| Outubro de 2009 a Fevereiro de 2010 | Atividades de Consolidação de conhecimentos | Atividades ligadas ao canto, à execução instrumental, à escrita e leitura de partituras convencionais e não convencionais.                  |
| Abril de 2010 a Junho de 2010       | Projeto “O comboio dos Segredos”            | Realização de seis composições musicais;<br>Realização de 6 partituras não convencionais;<br>-Concerto final.                               |
| Janeiro de 2011                     | Atividades Finais                           | -Atividades realizadas dois a dois ou individualmente, envolvendo a leitura, escrita, percepção musical, audição interior, tocar de ouvido. |

Tabela 4: Mapa do 3º Grande Ciclo de Investigação-Ação

#### **Conclusão: Um salto para a transformação**

Sim. Estamos agora a um salto, a um pequeno salto que nos poderá eventualmente levar à compreensão dos significados construídos ao longo desta jornada de investigação. No próximo andamento serão narrados os acontecimentos e será sugerida uma interpretação partindo dessa mesma descrição. Por agora, gostaria de apresentar os métodos de recolha de dados e a forma como estes foram analisados e interpretados, à medida da evolução do percurso de investigação.

**1º Grande Ciclo: Janeiro de 2008 a Junho de 2008:**

| <b>Ciclos de Investiga-<br/>ção</b>    | <b>Plano</b>  | <b>Recolha de dados</b>  | <b>Análise dos dados</b>   |
|--|---|--|--|
| 1º Pequeno Ciclo:<br>De onde partimos? | Plano de uma série de atividades individuais e em grupo como uma forma de avaliação da situação.  | Observação participante;<br>Trabalhos realizados pelos alunos;<br>Notas de campo que incluem descrição de feedback imediato dado pelos alunos. | Análise narrativa do processo;<br>Definição de temas a serem trabalhados no momento seguinte a partir dos dados recolhidos;  |
| 2º Pequeno ciclo:<br>Criar!            | Exploração: Sons do corpo e da voz;<br>Exploração: Instrumentos Convencionais e não convencionais;<br>Jogos de improvisação;<br>Projetos pequenos de composição | Observação participante;<br>Notas de campo;<br>Trabalhos realizados pelos alunos;<br>Conversação exploratória e diálogos.                      | Narrativa;<br>Interpretação, a partir da narrativa, de momentos problemáticos, experiências modificadoras da situação (experiências chave), eventos especialmente significativos para os alunos;<br>Categorização e codificação de unidades de significado a partir da interpretação realizada no momento anterior;<br>Identificação de temas significativos;<br>Interpretação destes temas em confronto com a literatura. |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| 3º Pequeno Ciclo:<br>Projeto<br>Bernardino | Planificação, a partir da vontade e ideias dos alunos do “Projeto Bernardino”:<br><br>“Bernardino não era um leão como os outros...”<br><br>Projeto de Composição em pequenos e grandes grupos. | Observação Participante;<br>Notas de campo;<br>Composições e partituras realizadas pelos alunos;<br>Trabalhos plásticos realizados pelos alunos;<br>Fotografias | Narrativa;<br>Categorização e codificação dos materiais escritos e dos momentos de diálogo realizados pelos alunos;<br>Análise das composições, partituras e outros trabalhos realizados pelos alunos:<br>Identificação de temas significativos;<br>Interpretação destes temas em confronto com a literatura; |
|--|---|---|---|

Tabela 5: 1º Grande Ciclo: Divisão em pequenos ciclos, plano, recolha e análise de dados

### 2º Grande Ciclo: Outubro de 2008 a Maio de 2009:

| Ciclos de Investigação-ação                 | Plano  | Recolha de dados  | Análise dos dados  |
|---|--|---|--|
| 1º Pequeno Ciclo:<br>Preparação             | Crianças de todo o mundo!<br>O meu espaço/espço dos ouros;<br>“Banzo!”<br>“Os nossos amigos americanos”  | Observação participante;<br>Notas de campo que incluem descrição de feedback imediato dado pelos alunos;<br>Trabalhos realizados pelos alunos;<br>Gravações em Vídeo. | Narrativa;<br>Definição de unidades de significado a partir dos dados recolhidos;<br>Organização dos dados em categorias que pudessem apontar para pontos importantes de reflexão.   |
| 2º Pequeno ciclo:<br>Projeto “Canto Mágico” | Plano geral do projeto de composição “Canto Mágico” em pequenos e grandes grupos com reformulações constantes a partir das interações surgidas na prática. | Observação participante;<br>Notas de campo;<br>Composições e partituras realizadas pelos alunos;<br>Trabalhos plásticos e textos realizados pelos                     | Narrativa;<br>Interpretação, a partir da narrativa, de momentos problemáticos, experiências modificadoras da situação (experiências chave), eventos especialmente significativos para os alunos<br><br>Categorização e codificação de unidades de significado a partir da interpretação realizada no |

|                            |   |   |  |
|----------------------------|---|---|--|
|                            |   | alunos;<br>Gravações vídeo e áudio.<br>Fotografias;<br>Conversação exploratória e diálogos. | momento anterior;<br>Identificação de temas significativos<br>Análise das partituras, composições e restantes trabalhos realizados pelos alunos;<br>Interpretação destes temas em confronto com a literatura.  |
| 3º Pequeno Ciclo: Reflexão | Plano de momentos de reflexão e avaliação, em que os alunos pudessem avaliar o trabalho realizado e sugerir caminhos de possibilidade para o futuro | <i>Self-reports</i> ;<br>Questionário;<br>Trabalhos realizados pelos alunos                 | Narrativa;<br>Categorização e codificação dos materiais escritos e dos momentos de diálogo realizados pelos alunos;<br>Análise das partituras e composições;<br>Identificação de temas significativos<br>Interpretação destes temas em confronto com a literatura. |

Tabela 6: 2º Grande Ciclo: Divisão em pequenos ciclos, plano, recolha e análise de dados

### 3º Grande Ciclo: Outubro de 2009 a Maio de 2010:

| Ciclos de Investigação-ação         | Plano   | Recolha de dados   | Análise dos dados   |
|-------------------------------------|---|--|---|
| 1º Pequeno Ciclo: Um passo à frente | Planificação de atividades em grande grupo de consolidação de conhecimentos: Performance, análise, escrita e leitura. | Observação participante;<br><br>Notas de campo que incluem descrição de feedback imediato dado pelos alunos;<br><br>Conversação exploratória e diálogos;<br><br>Gravações em Vídeo | Narrativa;<br><br>Interpretação, a partir da narrativa, de momentos problemáticos, experiências modificadoras da situação (experiências chave), eventos especialmente significativos para os alunos<br><br>Categorização e codificação de unidades de significado a partir da interpretação realizada no momento anterior;<br><br>Organização dos dados em categorias que pudessem apontar para pontos importantes de reflexão. |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>2º Pequeno ciclo:<br/>Realização do Projeto de Composição</p> | <p>Plano geral do projeto de composição “O comboio dos segredos” com reformulações constantes a partir das interações surgidas na prática.</p> | <p>Observação participante;<br/>Notas de campo;<br/>Gravações vídeo e áudio;<br/>Composições e partituras;<br/>Materiais plásticos e visuais;<br/>Fotografias.</p> | <p>Narrativa;<br/>Interpretação, a partir da narrativa, de momentos problemáticos, experiências modificadoras da situação (experiências chave), eventos especialmente significativos para os alunos<br/>Categorização e codificação de unidades de significado a partir da interpretação realizada no momento anterior;<br/>Identificação de temas significativos;<br/>Análise das partituras, composições e outros trabalhos realizados pelos alunos;<br/>Interpretação destes temas em confronto com a literatura.</p> |
| <p>3º Pequeno Ciclo:<br/>Atividades finais</p>                   | <p>Realização de atividades individuais e em grupo abrangeu de todas as práticas trabalhadas.<br/>Reflexão e avaliação.</p>                    | <p>Trabalhos realizados pelos alunos;<br/>Gravações vídeo;<br/>Notas de campo.</p>   | <p>Análise narrativa do processo;</p>  |
| <p>4º Pequeno ciclo:<br/>Reflexão e avaliação</p>                | <p>Preparação de momentos de diálogo, reflexão e avaliação com os alunos.</p>  | <p>Gravações vídeo;<br/>Notas de campo;<br/>Conversação exploratória e diálogos,</p>   | <p>Narrativa;<br/>Interpretação, a partir da narrativa, de momentos problemáticos, experiências modificadoras da situação (experiências chave), eventos especialmente significativos para os alunos;<br/>Categorização e codificação de unidades de significado a partir da interpretação realizada no momento anterior;<br/>Identificação de temas significativos;<br/>Interpretação destes temas em confronto com a literatura.</p>  |

Tabela 7: 3º Grande Ciclo: Divisão em pequenos ciclos, plano, recolha e análise de dados

## 4º Andamento: Transformação

### Abertura

“Ana, fiquei sem palavras e chorei...” Aproximou-se de mim e confidenciou-me, com um leve brilho no olhar, aquilo que sentia. Acabara de terminar o concerto “Voar com a Música” realizado pelos alunos do 2º ano da EB1 de Real. Estávamos em Maio de 2009 e o concerto foi o culminar do projeto de composição musical “Canto Mágico”. O auditório estava cheio. Quente, quente. Familiares e amigos seguiam atentamente a performance das composições realizadas por aquelas 72 crianças. Mas estavam lá também outras pessoas “muito importantes”, conforme me tinham contado os alunos naqueles pequenos intervalos de tempo entre uma e outra música. Uma delas, Regina Miranda. “Ela veio professora!” “Que fixe!”. “E também está aqui a presidente da escola grande!” Escutava estes comentários entusiasmados, como quem ouve um burburinho distante, concentrada ainda em todas as modificações e arranjos que se impunham na passagem de uma música para outra, mas percebia bem o que diziam. Quando se dirigiu a mim, na sua pequena confissão, um pouco envergonhada, mas muito, muito feliz, tínhamos acabado de escutar “Numa noite escura/Festa final”. Como o próprio título sugere, a sua estrutura avança de um ambiente mais sombrio, um pouco assustador até, para uma libertação festiva, onde os ritmos fortes e a dinâmica em crescendo, terminam numa enorme explosão de alegria. A audiência aplaudia, comovia-se e orgulhava-se dos seus pequenos músicos. A audiência erguia-se como se avançando para nós. Eu sorria, abraçando os meus alunos, orgulhosa também do seu trabalho. Quando as luzes se apagaram e todos já tinham partido, fechei os olhos, cansada, e, subitamente veio-me à memória aquele dia em que tínhamos começado a compor a “Noite escura/Festa Final” (Anexo 3). Nesse dia estávamos já a trabalhar em grande grupo. Grande parte das decisões estavam pois já tomadas, e a atmosfera estava instalada. Lembro-me que partimos de um motivo criado no metalofone por uma aluna durante o trabalho em pequenos grupos, e recordo-me também de, ao tentar acompanhar esta aluna, sugerir que esse motivo fosse intercalado por um tremolo no jogo de sinos. Uma outra aluna quis de imediato experimentar o que eu estava a sugerir, e quando o fez ouvi uma pandeireta que a acompanhava, também em tremolo. Mais um aluno se havia juntado ao processo, sem dizer nada, apenas tocando. Perguntei então ao grupo se gostaria de juntar mais um instrumento a esta parte. Houve um pequeno diálogo sobre a ideia de

contraste entre o motivo solo do metalofone, lento e longínquo, e os instrumentos que estavam a tocar um tremolo apressado e urgente. Depois de pensarem um pouco, os alunos sugeriram complementar o tremolo com o xilofone baixo. À voz aguda do jogo de sinos e ao restolhar das lâminas da pandeireta poder-se-ia agora juntar o som cheio e grave do xilofone baixo. O aluno que quis ir experimentar o tremolo no xilofone baixo, foi estendendo a sua procura até encontrar a nota final em que executaria o tremolo. A ideia global estava já na sua cabeça, um tremolo em piano no xilofone baixo, mas era necessário encontrar a nota certa. Conseguiu-o por tentativa e erro, enquanto escutava o metalofone e acompanhava o jogo de sinos e a pandeireta, até ficar totalmente satisfeito com o que estava a tocar. Já a aluna que tocava o jogo de sinos, e que inicialmente imitava a nota que eu tinha tocado, passou a alterná-la com outra nota, ampliando assim o motivo inicial que eu havia sugerido. De repente André, um aluno que não havia ainda participado muito, põe o dedo no ar, esticando-se todo para que eu o pudesse ver: Queria dar consistência e profundidade ao tremolo, reforçando-o com o som de um bombo. Ao mesmo tempo, a aluna que estava no metalofone reformulou o seu motivo, tornando-o um pouco mais espaçado fazendo uma pausa no final, onde o tremolo era introduzido. A aluna nunca verbalizou esta intenção; a mudança parece ter emergido lentamente, à medida daquilo que ia sentindo ao ensaiar com os seus colegas. No final, de facto, a pausa pareceu uma excelente solução para a entrada do tremolo, e o alargamento do tempo deu um carácter mais expressivo à música. E foi num desses momentos, em que estávamos a ensaiar esta parte da música que Artur sussurrou: “Numa noite escura...”. Os colegas olharam-no com surpresa. Eu incentivei-o a elaborar um pequeno texto a partir daquela frase, referindo que me parecia que iria ficar excelente alguém ler em voz alta qualquer coisa a partir daquela frase, que me parecia ter tudo a ver com o ambiente musical. Na semana seguinte, Artur, muito orgulhoso, mostrou-me o seguinte texto:

“Uma noite muito escura. Com muitos fantasmas. Assustadora e frio, os pássaros arrepiados nos ramos das árvores. No fim da floresta, uma casa assombrada. Troveja, mete medo. Mas um dia chegaram dois pássaros a cantar, alegres. A casa assombrada desapareceu.”

Artur, passando dos sons para as palavras construiu um texto a partir de uma nova interpretação daquilo que se estava a passar musicalmente. No vai e vem de ideias, emoções e sentimentos promovidos pelas interações musicais entre todos os alunos, Artur



encontrou a sua voz particular e única, outro modo de expressar aquilo que estava a sentir. Quando juntámos a leitura do texto à música, os alunos aprovaram, com satisfação, e surgiram uma série de ideias (como a de banzo a cantar na madrugada, depois da noite escura) para a parte seguinte.

De tudo isto me lembrei no final do concerto. Tive a sensação que os meus alunos haviam chegado a um ponto do seu caminho, tão profundo e significativo como eu nunca antes havia imaginado. O percurso até este ponto foi rasgado com um enorme empenho e esforço desde o início do caminho. Quando cheguei a casa, revivi todos esses momentos, desde o primeiro dia em que comecei a trabalhar com este grupo de alunos.

## **Tema 1: Do início – 1º Grande ciclo de Investigação-Ação**

### **1º Pequeno Ciclo: De onde partimos?**

O som estridente da campainha ecoou por toda a escola. Ainda estou do lado de fora. Ouço passos a aproximarem-se. Uma funcionária abre-me a porta com um sorriso largo, dá-me as boas vindas, pergunta-me se este ano também “vamos ter muita música”. Hesito um pouco. Sorrio. Este é o primeiro dia. Este é o primeiro dia de trabalho de campo. Respondo-lhe que sim, que é essa a minha intenção. Muita música. Sorrio novamente. Enquanto percorro o corredor até à sala da professora Susana, recebo abraços de outros professores, sorrisos cúmplices de antigos alunos. No andar de baixo uma porta bate num grande estrondo. Assusto-me mesmo no instante em que ia bater à porta do 1º A. Respiro fundo. Estamos em Janeiro, mas está um dia de sol. A luz infiltra-se pelas frestas das janelas enfeitadas, que se estendem por todo o lado direito do corredor. Bato finalmente à porta e entro cuidadosamente.

Grande grupo: *Professora de Música!*

Abri os olhos de espanto. Já era a professora de música. A professora Susana aproximou-se e deu-me um abraço, enquanto pedia aos alunos para se acalmarem. A verdade é que parecia estar a pedir-lhes o quase impossível. As crianças já me conheciam, já conheciam o projeto, e agora exigiam ação. Fiquei com a sensação que todos eles se lembravam da reunião que havíamos tido há algumas semanas atrás, quando os convidei para o projeto. Nessa altura fiz questão de salientar que se tratava de um convite, não de uma obrigação. Que só falaria com os seus encarregados de educação se eles aceitassem o convite. E que quem não desejasse participar não sofreria qualquer consequência, podendo ficar na sala a pintar, a ler uma história ou a trabalhar no computador. Depois de esclarecidas estas questões, apresentei-lhes o projeto. Fizeram-me muitas perguntas. Queriam saber se iriam tocar instrumentos, cantar, se poderiam tocar guitarra e bateria, se iam fazer concertos, se podiam convidar os pais. Quando lhes disse que também iam compor, que iam fazer músicas deles próprios, explodiram de alegria.

Maria: *Vamos fazer músicas? Que fixe!*

Tiago: *E podemos fazer canções?*  
Ana: *E podemos usar o piano?*  
Álvaro: *E a bateria?*

Questões, questões, um reboiço entusiasmado e entusiasmante.

Procurei responder a todas elas, explicando também que os projetos e atividades que fôssemos desenvolvendo ao longo do ano iriam surgir do trabalho que fosse realizado nas sessões de música. Expliquei ainda que ainda não tinha trazido todos os instrumentos para a sala, mas que sim, iria haver uma bateria, um piano, uma guitarra. Que o mais importante era fazermos música com entrega e entusiasmo. Que cada um iria construir o seu caminho a partir das possibilidades que lhes seriam oferecidas pelos diversos projetos e atividades que iríamos realizar. No final expliquei-lhe que, nas sessões seguintes iríamos trabalhar algumas questões relacionadas com a música para que eu pudesse perceber melhor o que eles já eram capazes de fazer e tudo aquilo que já sabiam (Anexos 4 a 7). Referi ainda que este trabalho iria ser feito em conjunto, mas que, nas últimas sessões dedicadas a esta fase, o trabalho passaria a ser individual (Anexos 8 e 9). De forma que, quando, no dia 16 de Janeiro, entrei na sala do 1º A eles já sabiam o que iam fazer. Quiseram logo levantar-se das cadeiras e ir para a sala de música. Nessa altura foi necessário relembrar que, para que todos tivessem a atenção necessária, para que todos pudessem participar o mais possível, a turma seria dividida em dois grupos. A divisão dos grupos foi feita pela professora Susana que formou um grupo com os alunos do número 1 ao número 12 e outro com os alunos do número 13 ao 24. O mesmo aconteceu, aliás, nas outras duas turmas, o 1ºB e o 1ºC. Nesta fase os processos desenvolveram-se de forma muito semelhante. Os alunos das três turmas responderam muito bem às questões de organização; estavam empenhados e desejosos por começar a trabalhar.

### **Refletindo...**

*Com a primeira fase do trabalho, pretendi, de uma forma despreziosa e um pouco informal, tentar perceber como se moviam os alunos por entre algumas das dimensões da música. O trabalho em grupo desenvolveu-se tanto a partir de atividades de perceção e análise musical, como são exemplo as atividades em que era pedido aos alunos que comparassem melodias como diferentes ou iguais, ou que indicassem pequenas alterações melódicas ou rítmicas em trechos musicais tocados por mim, mas também de*

atividades de criação e experimentação, como quando foi pedido aos alunos que representassem no papel, usando a sua criatividade e imaginação, algumas melodias tocadas ao piano. O trabalho em conjunto decorreu numa atmosfera aberta e de partilha; os alunos puderam colocar todas as suas questões e discutir com os colegas certas soluções. Às perguntas colocadas procurei não dar respostas prontas, mas sim guiar os alunos, através de outras questões, procurando que relacionassem aquilo que estavam a questionar com o que estavam a escutar, interagindo diretamente com os materiais musicais, desenvolvendo estratégias a partir dos seus entendimentos, novas ideias musicais e novas formas de pensar musicalmente. Procurei assim criar espaços para que os alunos pudessem organizar novas formas de pensar musicalmente a partir das suas interações com as atividades propostas e que, ao mesmo tempo, estas novas formas de pensar musicalmente pudessem intervir no decorrer da interação entre os alunos e as atividades musicais.

Segundo a psicologia cultural em geral e a psicologia cultural da música em particular (Bruner, 2008; Barrett, 2003, 2011; Wiggins, 2001), são estas interações que permitem que, em processos de colaboração com colegas e professores, se criem uma série de ferramentas que irão potenciar o desenvolvimento do pensamento em diversas direções.

### **De volta à ação...**

Olhemos por exemplo para a tarefa de representação de melodias. Muito embora as primeiras reações dos alunos tenham sido um pouco negativas, ouvindo-se afirmações como “Não sei escrever música”, “não percebo o que é para fazer”, estes entraves iniciais foram-se dissipando lentamente, à medida que eu ia procurando guiar a participação e ação dos alunos, quer dando-lhes sugestões, quer colocando outras perguntas, quer apelando à sua imaginação e criatividade. Todas estas interações, e diálogos que se foram desenvolvendo depois de eu pedir aos alunos que “representassem a melodia ‘Parabéns a você’ (fig.1), surgiram num processo de *scaffolding* que acabou por incentivar os alunos a desenvolver as suas próprias estratégias de pensamento. Desta forma, ainda que um pouco timidamente no início, os alunos foram lançando as suas sugestões: “Posso desenhar uma festa de anos?”, “Posso usar tracinhos?”.

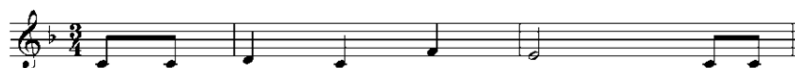


Figura 1: Excerto inicial de "Parabéns a você"

Como as minhas respostas iam sendo todas positivas, incentivando os alunos a usar as estratégias por eles inventadas, as crianças rapidamente se aperceberam que tinham total liberdade para criar as suas próprias notações, e, a partir desse momento, lançaram-se no desafio com muita vontade e determinação. A primeira parte deste desafio, que consistia em representar a melodia “Parabéns a Você”, não gerou grandes dificuldades ou controvérsias em relação ao processo de escrita. Os alunos ligaram-se à situação do aniversário e, na sua maioria, optaram por representar os “Parabéns a Você” através de um desenho que ilustrasse esta situação. No entanto é de salientar que alguns alunos preferiram representar a canção utilizando unicamente símbolos abstratos. Estes alunos fizeram-no com traços, usando bolinhas, triângulos, etc. De uma maneira geral, cada um destes símbolos representava uma nota; foi possível assim, observar os alunos, muito concentrados, a cantarem para si a melodia, procurando contar o número de notas de cada frase e, também, os principais pontos de paragem.

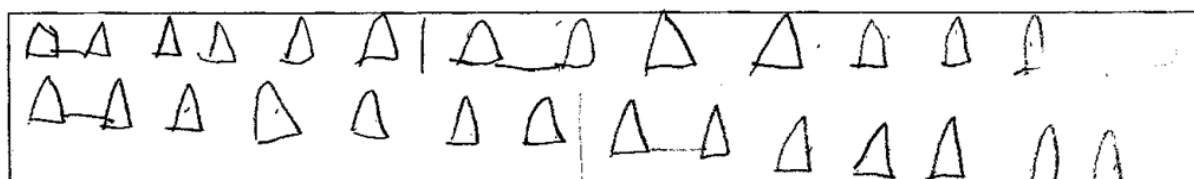


Figura 2: Representação simbólica da melodia "Parabéns a você"

Como podemos perceber da figura acima representada, este aluno, optando pela “escrita” através de triângulos, diferenciou as colcheias iniciais de cada frase (Pa-ra, Nes-ta; Mui-tas, Mui-tos) unindo e agrupando os triângulos correspondentes. Nota-se aqui uma clara noção do tempo marcado, até porque este aluno não ligou as duas colcheias iniciais de cada frase à semínima seguinte. Os finais de frase são também identificados, através de um traço vertical. Os alunos que começaram a representar a melodia desta forma pediram inúmeras vezes a minha ajuda. Explicavam-me as suas ideias, discutíamos juntos o que estava em causa, o que é que as crianças estavam exatamente a tentar representar. A ideia de ligar os dois triângulos com um tracinho, por exemplo, surgiu quando o aluno em causa me disse que “aquelas duas que são primeiro estão juntinhas, são mais rápido”. Concordei, cantámos os dois a canção enquanto sentíamos o tempo balançando o corpo e, depois

batendo-o com a mão. Rapidamente os alunos perceberam que, no início de cada frase, “havia duas notas em cada palma”, e que portanto a sua representação tinha de ser mesmo diferente. Perguntei-lhe por que é que não juntava as notas, já que me tinha dito que as notas estavam juntinhas num só tempo.

Pedro: *Ah!!! Pois é!!*

Lançou-se rapidamente na conclusão tarefa. Sorriu-me, orgulhoso. Notemos que, neste caso específico a minha função foi apenas a de recordar ao aluno aquilo que ele já havia pensado num momento anterior, contextualizando essa ideia de acordo com as novas formas em que o seu pensamento musical estava a evoluir.

Em relação à representação da melodia tonal não conhecida (fig.3), a estratégia mais usada foi a utilização de símbolos abstratos.



Figura 3: Melodia tonal não conhecida

De facto, sem possuírem qualquer contexto ligado ao seu dia a dia que servisse de chão sólido às suas representações e, não havendo letra, os alunos concentraram-se muito mais nas questões musicais. Talvez por isso tenha surgido, pela primeira vez, a preocupação com as alturas do som, como podemos verificar na representação efetuada por uma aluna. (fig. 4). Se compararmos esta representação com a fig.3, podemos reparar que o contorno é totalmente respeitado, havendo ainda uma certa preocupação intervalar, como é notório, nas duas últimas notas da melodia que perfazem uma salto de quinta perfeita ascendente, o maior salto existente nesta melodia.

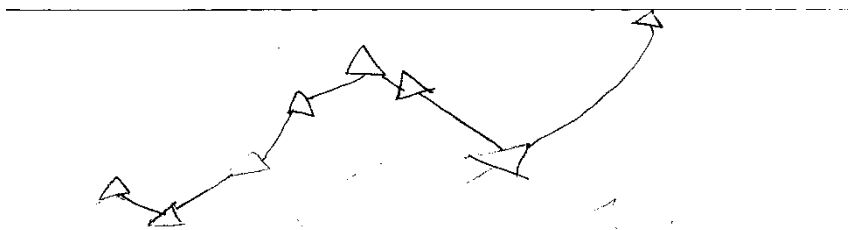


Figura 4: representação simbólica da melodia tonal não conhecida

### **Refletindo...**

*Perante uma situação problemática (a melodia não tinha letra, nunca tinha sido escutada, e não estava ligada a nenhuma situação conhecida), os alunos procuraram afincadamente novas formas de transformar o material sonoro, inicialmente desprovido de sentido, em material musical. Apoderaram-se dele e trabalharam – no: procuraram cantar, esboçaram diversas aproximações à melodia, riscando, apagando, cantando, comparando com o que cantavam. Requisitaram, por diversas vezes, a minha presença junto das suas mesas de trabalho; ouviam-se pedidos: “professora cante enquanto eu vejo com o dedo!”. Enfim, a partir do diálogo e de uma atitude exploratória e colaborativa em relação às suas questões, os alunos foram criando as suas próprias estratégias para resolver cada situação, foram-se apoderando lentamente do material em questão, reconstruindo-o, recriando-o e transformando-o. No final, os alunos cantavam a melodia em lá lá lá ou com a boca fechada em “m”. Alguns cantavam-na já como se fosse uma melodia conhecida, aprendida há muito na escola. Poderemos pois talvez sugerir que, este trabalho de escrita foi também uma forma de os alunos transformarem algo distante, numa entidade que para muitos, era já cheia de pleno significado. Foi uma aprendizagem. O extenso trabalho desenvolvido na tarefa da representação da melodia não conhecida, por oposição à rapidez com que os alunos, de uma maneira geral, abordaram a notação da melodia “parabéns a você” pode explicar-se essencialmente a partir de duas linhas, que, no fundo, procuram evidenciar a forma como nos relacionamos com o mundo e como criamos o nosso conhecimento. Assim, por um lado, o processo de criar estratégias de notação, tal como tantos outros processos utilizados pelas crianças nos seus confrontos diários com novos problemas a resolver, depende, largamente, do contexto e da natureza do desafio colocado (Rogoff, 1990; Barrett, 2001, 2002; Vygotsky, 2007; Bruner, 2008). Por outro lado, ele depende também das formas como cada criança interage com a música na sua experiência sentida dentro desse mesmo contexto, no processo de interação e de envolvimento com o material musical (Bowman, 2002, 2004; Krueger, 2005; Pelinski, 2005; Reimer, 2005; Johnson, 2007a, 2007b). Assim, a melodia tonal conhecida, por exemplo, por estar tão presente na vida diária dos alunos acabou por se transformar numa ligação para uma série de parâmetros exteriores à própria música. Através de uma série de processos emocionais (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010), a perceção desta melodia evocou, nestas crianças, uma série de imagens relacionadas com os eventos pertencentes à*

*forma como, na sua cultura, são vividas as situações de aniversário. No entanto, como já vimos anteriormente, alguns alunos representaram esta melodia através de símbolos. Relembremos a natureza da tarefa pedida: Representar as melodias para que os alunos pudessem recordar o que tinham escrito e outras pessoas pudessem perceber a melodia representada. Estes alunos parecem ter de facto, procurado representar as características intrinsecamente musicais. A notação foi utilizada como uma ferramenta de organização do pensamento musical (Wiggins, 2011). Claramente, no caso ilustrado na fig. 2, aquilo que foi mais saliente ao ouvido do aluno que criou esta notação foi o ritmo. Os símbolos utilizados foram a forma mais efetiva que o aluno encontrou para memorizar, “gravar no papel” e criar sentido para a melodia em questão, fazendo uso daquilo a que Vygotsky chamou “memória mediada por signos” (2007), que surge a partir de processos de scaffolding, num percurso que cresce daquelas “experiências musicais colaborativas exteriorizadas” para “processos de audição musical interior ou seja, para processos de “pensamento musical” (Wiggins, 2011: 93)<sup>84</sup>. Perante o que foi dito até aqui parece-me que uma das coisas mais importantes a sublinhar é a noção de que, quando são os alunos a construir algo, quando são eles a desbravar o terreno, implicados no ato de fazer a partir de pistas, de interações com colegas e professora, e dos conhecimentos que já possuem (mesmo que, para alguns, ainda num nível inconsciente), estão criadas as condições para que estes vão mais longe nas suas aprendizagens.*

### **E voltando à ação...**

Esta construção partilhada e guiada pela professora, que se verificou no trabalho em grupo, aconteceu também no trabalho individual com cada uma das crianças, especialmente quando lhe pedi que tocassem um pequeno trecho de ouvido. Para a realização desta tarefa, toquei previamente a escala em que estava o pequeno motivo de quatro notas, de *dó* a *mi* por graus conjuntos regressando novamente ao *dó* central, numa terceira maior descendente. Pedi-lhes que fechassem os olhos e que deixassem o pequeno motivo musical entrar dentro deles, para que pudessem sentir realmente o que estava a acontecer. Enquanto estavam de olhos fechados os alunos muitas vezes sorriam, pareciam

---

<sup>84</sup> “external collaborative musical experience and inner hearing of music, ‘musical thinking’.” (Wiggins, 2011: 9)



particularmente satisfeitos com esta nova forma de ouvir. A seguir pedi-lhes que cantassem o que tinham escutado, o que quase todos fizeram na perfeição. A certa altura reparei que estava a reconstruir a melodia com os alunos utilizando gestos. Apercebi-me também que esta questão dos gestos acabou por ser muito importante quando os alunos tentavam reproduzir a melodia num instrumento (quase todos escolheram o piano).

### ***Refletindo...***

*A utilização de gestos já tinha sido uma poderosa ferramenta no decorrer das atividades em grupo, como é exemplo aquele aluno que referiu: ““professora cante enquanto eu vejo com o dedo!”. Ver com o dedo é desenhar, fisicamente, um gesto. É agir. Isto está estritamente ligado ao embodiment e à sua abordagem enativa, segundo a qual a cognição se define pela ação, e depende das formas através das quais tornamos conscientes as nossas experiências sensório motoras. Os significados que atribuímos às nossas experiências musicais são construídos a partir da enação contínua entre o corpo contextualizado e situado e o material musical. Interpretar um determinado gesto musical através de um gesto físico intencional é uma forma de tornar consciente aquilo que o corpo sente quando interage com a música. Desta forma, poderá afirmar-se que, para estes alunos, o gesto físico transformou-se numa ferramenta fundamental no entendimento de certas qualidades e características do motivo musical que escutaram e que estavam a procurar reproduzir no instrumento. Refletindo sobre estas questões, Roger Graybill refere que “Enquanto o fluir de um gesto musical pode ser difícil de definir, o seu carácter pode ser diretamente experienciado através do gesto físico” (Graybill, 1990:16, cit. por Maus, 2010: 20, itálico no original)<sup>85</sup>. Através da mediação pelo gesto (que se tornou numa outra forma de incentivar a ação dos alunos no processo de scaffolding), quase todos conseguiram chegar a conclusões acertadas relacionadas com a direção do motivo musical apresentado.*

### ***De volta à ação...***

Um aluno por exemplo perguntou-me para que lado é que “o piano subia e para que lado é que descia”; depois voltou a cantar a melodia de dó até mi utilizando os gestos

---

<sup>85</sup> “While gestural fluidity may be difficult to define, its character can be directly *experienced* through physical gesture” (Graybill, 1990:16, cit. Por Maus, 2010: 20, parêntesis no original)

e a seguir procurou as notas do piano. À primeira tentativa acertou. Aliás, muitos foram os alunos que acertaram nesta parte (*dó* a *mi*, ascendentemente) à primeira ou segunda tentativa. Não é de excluir a possibilidade de que o piano possa ser um instrumento relativamente familiar na vida daquelas crianças. Embora nenhuma delas tivesse tido qualquer contacto com o ensino formal da música, a verdade é que, pela minha experiência enquanto professora de música, pude já observar que muitas vezes há alguém na família que tem um piano em casa, um irmão ou irmã que está a estudar piano. No entanto, as intervenções dos alunos não deixaram de me surpreender, principalmente pela certeza com que os alunos avançavam para o piano quando às vezes referiam “já sei!”, depois da exploração das características do motivo através dos gestos, da voz, do diálogo comigo. A maior dificuldade surgiu quase sempre no retorno ao *dó*. Normalmente os alunos terminavam a frase numa nota mais aguda do que o *mi*. Nessas alturas, voltava a cantar com eles o excerto melódico todo com a ajuda dos gestos. Numa dessas ocasiões perguntei a um aluno:

Ana Luísa: *O que é que acontece na última nota?*

O aluno parou um pouco para pensar. Eu insisti:

Ana Luísa: *Ora canta outra vez. Já me disseste que as três primeiras notas eram a subir, e tocaste-as bem. E a última? Também sobe? Também fica mais aguda?*

Henrique: *Ahh... Não. Vai para baixo....*

O aluno foi experimentando notas mais graves; pedi-lhe para parar. Cantei com ele novamente o motivo. Questionei:

Ana Luísa: *Qual é a última nota?*

Henrique fez nova paragem, e começou a cantar, enquanto desenhava com os dedos o motivo tocado ao piano, como se estivesse a tocar no ar.

Henrique: *É igual! (Tocando já o motivo todo, orgulhoso).*

Ana Luísa: *Bravo!*

### ***Refletindo...***

*Estava verdadeiramente surpreendida e, na altura, o processo pelo qual o aluno chegou a esta conclusão final, escapou-me por completo. Refletindo, neste momento, parece-me claro que o aluno compreendeu a relação entre as notas, exatamente porque tomou consciência da forma como estava a sentir esta relação através dos seus movimentos.*

*Partindo dos exemplos mencionados, poderei talvez sugerir que as estratégias utilizadas neste processo ajudaram os alunos não só a interagirem com o material musical de uma forma mais profunda, e consciente, mas também a conceber ideias musicais a partir da perceção do que estavam a sentir no seu próprio corpo quando escutavam a melodia. Porque desenvolvi com os alunos um diálogo gestual, musical e verbal, abriu-se um tempo e um espaço para que eles refletissem e desenvolvessem as suas ideias sobre o problema em questão. Talvez por isso, eu tenha escutado certos alunos, que saíam da sala para chamar um colega a dizer-lhes “que era muito fixe!” ou “que podíamos tocar piano!” Estávamos todos a começar a nossa aventura musical, com aquele sorriso que tantas vezes caracteriza a excitação do início daqueles projetos em que acreditamos e nos quais estamos dispostos a depositar toda a nossa energia.*

## **2º Pequeno Ciclo: Criar!**

Depois deste trabalho inicial, que me permitiu, sobretudo, conhecer melhor os meus alunos e que me deixou com um entusiasmo acrescido em relação ao projeto, a minha intenção era a de que os alunos aprofundassem as suas vivência musicais, que começassem a interagir com os materiais sonoros de uma forma intencional, criando os seus próprios caminhos e narrativas musicais, desenvolvendo e estruturando o seu pensamento musical a partir de ações criativas, crescendo com a música através de outras formas de sentir e pensar essas mesmas ações e interações.

Em todas as turmas o trabalho em sala de aula partiu de uma abordagem centrada na exploração sonora (tanto vocal como instrumental), e no potencial criativo dos alunos. Assim, todas as turmas estiveram envolvidas em atividades como "apresentação dos instrumentos" em que cada aluno, depois de ter experimentado um instrumento, explicava aos colegas as diferentes possibilidades sonoras desse mesmo instrumento, "a minha voz", em que se exploravam as potencialidades vocais utilizando diferentes timbres, dinâmicas, diversas formas de entoar letras ou palavras, ou, apenas para citar outro exemplo, "jogos de maestro", envolvendo várias possibilidades. No caso do jogo do maestro, a professora ou um aluno é o criador em tempo real da sua música. Dirige, selecionando aquilo que no momento da performance, lhe parece musicalmente mais interessante, convidando os músicos que estão à sua frente a tocar, ou pedindo-lhes (sempre através de gestos) para parar; os músicos desta pequena orquestra, podem estar munidos de um ou mais instrumentos. O maestro decide assim, que instrumentos tocam e quando tocam. Pode fazer relações tímbricas variadas, explorar dinâmicas, definir um andamento, etc. Os músicos (alunos) dirigidos pelo maestro, participam ativamente no processo criativo uma vez que, embora seja da competência do maestro definir que instrumentos tocam, os músicos são responsáveis por decidir de que forma os tocam.

Os alunos participaram nestas atividades com um entusiasmo contagiante. Quando fizemos por exemplo o jogo de apresentação de instrumentos, cada uma daquelas crianças parecia ter cada vez mais coisas a mostrar, novas formas de tocar o instrumento, novos sons, novos timbres. Estávamos sentados no chão, em semicírculo, e eu, que estava numa das pontas, também participava. Assistia a uma espécie de fluir criativo que se instalava na sala de aula. A certa altura começámos a juntar mais de um instrumento, em improvisações livres. Juntámo-nos em grupos de dois, três ou quatro alunos. Fizemos uma série de

improvisações utilizando diversas estratégias: imitação, elementos contrastantes, “pergunta resposta”; a cada novo desafio os alunos respondiam com mais energia e concentração. Pareceu-me a certa altura, que começavam a sentir-se verdadeiros músicos. Houve um momento, quando estava a trabalhar com o 1º grupo do 1º C, em que pedi a uma aluna para começar, e expliquei que cada aluno se deveria juntar quando sentisse, no fluir da música, que era o seu momento de intervir. Repetimos este jogo várias vezes, e, a cada repetição pedia-lhes que tocassem menos notas e que procurassem escutar melhor o que estava a ser criado em conjunto. De acordo com a minha perceção, surgiram ambientes musicais fantásticos, contrastes entre piano e forte, som e silêncio, movimento e estabilidade, tensão e relaxamento. O processo decorreu sem palavras. Às vezes surgia-me uma ideia e procurava guiar o grupo com um ou dois gestos, pedindo-lhes por exemplo que tocassem cada vez mais piano. Noutras alturas, impunha-se uma ideia de um dos alunos, um motivo rítmico por exemplo, e todos trabalhávamos a partir daí. Sim, estávamos a improvisar. Mas estávamos também já a dar os primeiros passos na composição.

### ***Refletindo...***

*De alguma forma, os alunos ajudaram-me a compreender que de facto, pelo menos no contexto que aqui se define, a improvisação e a composição confluem, muitas vezes, num mesmo processo que depende, acima de tudo, da forma como as crianças vivem e compreendem as suas ações musicais num contexto aberto à criação e à imaginação (Barrett, 2003; Borgo, 2005; Lewis, 2000; Heffley, 2005; Burnard, 2000, 2006, 2007). Esta forma de perspetivar a composição musical com crianças levou-me a repensar os projetos de composição que se seguiram a esta abordagem inicial, a partir de um conceito de composição musical mais abrangente, abarcando, como refere Margaret Barrett, (2003) uma série de atividades musicais como a improvisação, a experimentação, a performance e a audição.*

### ***De volta à ação...***

Foi a partir destas sessões que me pareceu ser altura de avançar mais um passo. Um novo desafio. Uma imagem colada na parede (Anexo 10). Na imagem, o desenho de um rio, ladeado pelo verde das árvores e fustigado pela chuva, um pequeno sapo a saltar alegre

na água, um pássaro que se aproxima. O desafio, transformar o mundo visual num mundo de sons. Que possibilidades?

Teresa: *O passarinho professora, o passarinho!!*

Ana Luísa: *Sim...Podemos tentar imitar o som do pássaro.... Mas.... Como?*

Ouviu-se um longo entoar de assobios e vozes agudas, que registei no quadro, à frente da palavra pássaro.

João: *Eu sei!*

Ana Luísa: *Sabes?*

João: *Sim!*

João entoou num assobio doce o som do passarinho. Os colegas aplaudiram. Parecíamos ter encontrado o nosso pássaro.

Ana Luísa: *E quanto ao rio?*

Houve um pequeno silêncio, enquanto o grupo pensava. Ouviu-se de repente um “Shhh”, que também apontei no quadro.

Sandra: *Hi, ó professora!...Tive uma ideia! Podíamos fazer assim (faz um gesto leve com o braço, da esquerda para a direita) nos sininhos!!*

Ana Luísa: *Nos sininhos? No jogo de sinos?*

Sorri. Na verdade, sabia bem ao que ela se estava a referir, já noutros momentos havíamos experimentado esta forma de tocar.

Sandra: *Sim! Isso.*

Ana Luísa: *Queres experimentar?*

Sandra levantou-se de um pulo e mostrou a toda a turma a sua ideia.

Ana Luísa: *Hum... A mim parece-me excelente...O que vos parece?..*

Vasco: *É bonito! É fixe, parece mesmo a água do rio.*

Pedi a Sandra que se sentasse, e aponte a hipótese do jogo de sinos no quadro.

O trabalho continuou. Ao rio sucedeu-se a chuva com um “Shhh”, e a “bola de chuva” que tinha sido utilizada em momentos anteriores, o vento, com um “ffff”, o sapo com um raspar no reco-reco. Os alunos quiseram ainda acrescentar o som das folhas das árvores, abanando algumas folhas de papel, juntando também as maracas. Preparávamos seriamente para a interpretação da partitura... Mas nada estava ainda terminado, eu tinha algumas surpresas escondidas, e quando já tínhamos decidido as sonoridades com que iríamos trabalhar, empurrei uma grande caixa para o centro da sala.

Sussurros, exclamações, “*professora o que é isso?*”

Com um sorriso provocador nos lábios, ia retirando alguns objetos daquela caixa: tubos, objetos de madeira, caixas de metal cilíndricas, algumas flautas “estranhas”....

Convidei os alunos a experimentar o que ali estava, perguntando-lhes se alguém se achava capaz de emitir sons com aqueles objetos. Todos os dedos se levantaram. Pedi-lhes calma, e expliquei que a seu tempo todos poderiam experimentar, noutras alturas. Pedi então à Bruna, uma aluna muito sossegada, mas na qual eu já tinha percebido certos rasgos de entusiasmo e criatividade surpreendentes, que se aproximasse. A escolha óbvia seria pegar numa das pequenas flautas. Mas ela não fez a escolha óbvia. Pegou num tubo. Soprou. Nada. Depois soprou com mais força. Nada ainda. Sugeri-lhe que soprasse num dos tubos mais pequenos, pretos. Assim o fez. Ouvia-se um leve gemido agudo, como nos dias de tempestade, em que o vento assobia aos nossos ouvidos. Bruna sorriu, e voltou a soprar. Parecia não acreditar. Parecia encantada.

Bruna: *Um som...É fininho.*

Bruna soprou novamente e perguntou-me se o podia tocar na altura do vento. Mas ainda restava o mistério do tubo grande. Agitei-o ligeiramente...

Carla: *Vento!!!!. Faz o som do vento! Vento forte!*

Acelerei o movimento. Os alunos olhavam, extasiados. Pedi à aluna que tinha feito o comentário sobre o vento forte para vir experimentar. Custou-lhe um bocadinho, é

preciso usar um pouco de força, mas quando conseguiu não queria parar. Pedi-lhe então que se juntasse à Bruna e que ambas tocassem em conjunto.

Grande grupo: *Que espetáculo!*

Diogo: *Oh professora, também posso experimentar o vento?*

Durante um ou dois minutos a aula de música transformou-se num vendaval assustador. Chamei um outro aluno com um gesto enquanto lhe mostrava o tubo cilíndrico. Veio a correr. Segredei-lhe ao ouvido que agitasse a lata em círculos de forma a fazer vibrar a mola que estava presa no fundo. Ao início abanou-a timidamente, mas encorajei-o com um aceno de cabeça e quando ele conseguiu escutar o som que estava a produzir, tornou o seu movimento cada vez mais rápido e intenso. Trovoada. Ouvíamos trovoada! Os alunos que estavam a fazer o vento, pararam por uns segundos, mas pedi-lhes que continuassem e entreguei a duas alunas um par de maracas que elas começaram logo a tocar. A certa altura fiz-lhes um gesto para que fossem lentamente diminuindo para piano. Quando a atmosfera se tornou mais leve, indiquei à Sandra que tocasse o seu jogo de sinos. Juntei-me a ela com um som de um pássaro, o aluno do assobio juntou-se também. Calmamente todos se foram retirando, até só se escutar o som límpido do rio.

Pensei, é um rio.

É o som de um rio.

É o som de um rio que corre e nos atravessa e nos deixa perplexos, porque na música o nosso corpo é o rio, os nossos movimentos deslizam na toada de um rio que existe apenas nas profundezas da nossa imaginação.

### ***Refletindo...***

*O que sentirão os alunos? O que lhes passará agora pela cabeça? Por que aplaudem quando a Sandra finalmente cessa o seu gesto? Aplaudem e querem repetir e dão mais ideias; apesar do que cada um, individualmente deve estar a sentir em relação ao que está a acontecer, parece haver algo partilhado, um “entendimento partilhado” como referem Wiggins (1999/2000, 2003, 2007) e Faulkner (2003). Ah, não pensamos todos com certeza no mesmo rio, nem no mesmo turbilhão de vento, mas o nosso contributo, o contributo de cada um dos membros desta comunidade de músicos em crescimento que agora se forma, evolui numa série de consensos não verbalizados,*



*baseados num fluir musical e emocional contínuo e dinâmico, que parece definir a linha em que os alunos tomam as suas decisões, conscientes ou não. (Swayer, 2003; Faulkner, 2003; Wiggins (1999/2000, 2003, 2007).*

### 3º Pequeno Ciclo: “Projeto Bernardino”

#### 1. Preparação

Muito embora, inicialmente eu tivesse pensado em realizar um projeto de composição musical apenas no 2º ano do trabalho de campo, a verdade é que os processos se aceleraram. O entusiasmo dos alunos, a forma como se empenhavam e cresciam a partir das atividades que iam sendo propostas nas sessões de música, acabaram por me fazer repensar aquilo que havia planeado; na minha mente circulava a ideia de que talvez já fosse possível iniciar com os alunos um projeto de composição musical. Falei a este respeito com as três professoras do 1º Ano e mencionei também a possibilidade de realizarmos, no final do ano letivo um pequeno espetáculo com este projeto. Houve, de imediato um caloroso sorriso por parte das três docentes, que referiram que os “*miúdos andavam de facto muito entusiasmados*”, “*que nunca os tinham visto assim*” e que “*seria ótimo para os pais perceberem melhor o que estava a ser feito*”. Marcámos uma reunião para discutir propostas e, depois de vários temas postos em cima da mesa, que eu ia anotando cuidadosamente no meu diário de bordo, a professora Susana sugeriu construir algo a partir do livro “Bernardino” de Manuela Bacelar. Tratava-se de um livro que iriam abordar nas aulas de língua portuguesa e, talvez por isso, tanto a professora Luísa, como a professora Margarida, se mostraram muito entusiasmadas com a ideia. Os meus olhos levantaram-se do caderno, entusiasmados. Conhecia bem o livro, que abordava uma série de temas que tantas vezes fazem parte da vida das crianças, como a diferença, a possibilidade de rejeição dos pais, a importância dos amigos. Além disso, no coração da história figurava o poder que a música pode assumir na formação e expressão do nosso Eu e da nossa identidade, na patilha de sentimentos e pensamentos, no diálogo com o mundo e com o outro.

Decidi-me então a propor aos alunos a composição de uma canção a partir do livro.

Inicialmente dediquei-me a preparar um power point com as imagens do livro, que deveriam ser apresentadas à turma, enquanto eu própria lia a história. Na sessão seguinte apresentei-me na sala de música munida de computador, projetor de vídeo e do livro. Os comentários não se fizeram esperar:

Manuel: *Hi... vamos ver um filme!!*

Luís: *Que filme é professora?*

Expliquei-lhes então que o “filme” era um conjunto de imagens que iriam acompanhar a leitura em voz alta de um livro. Não lhes contei nada sobre o livro nem sobre as suas personagens; pedi-lhes apenas para estarem muito atentos porque se eles assim o desejassem, iríamos compor uma música a partir da história. Foi o suficiente para que se fizesse completo silêncio na sala, e todos os alunos se endireitassem nas cadeiras, prontos e atentos ao que se iria seguir. Comecei então a minha leitura ao mesmo tempo que as imagens iam aparecendo na tela. Lia pausadamente, procurando deixar espaço para que os alunos se envolvessem em cada situação apresentada na história. O livro narra a história de um pequeno leão, Bernardino, que vive com o pai. Só que Bernardino, como nos conta Manuela Bacelar, “*não era um leão como os outros*”. Comia apenas raízes, folhas e frutos, e era amigo das gazelas, e dos outros animais da floresta, o que deixava o seu pai furioso. Um dia, Bernardino, triste e cansado com as ofensas do pai, resolve ir-se embora. Depois de muito andar, adormece algures na floresta. Acorda então com o som de uma flauta que se aproxima. Bernardino pede ao tocador de flauta que o ensine. O pequeno leão aprende depressa, e torna-se músico, atuando em aldeias, cidades e circos. Todos se maravilhavam com a música que criava; a sua inspiração e a sua arte cresciam em si porque “*imaginava que um dia ia tocar para o pai e abrir a porta que o pai trazia, a tapar o coração*”.

Até onde nos pode levar a música? Enquanto reconstruíamos a história em conjunto, era esta a questão que pairava no ar. Falámos da tensão de sentimentos, dos conflitos entre pai e filho, da vontade de fugir por parte do pequeno leão Bernardino e de ser aceite pelo pai, apesar de todas as suas diferenças. A certa altura vi pequenas lágrimas deslizarem nos olhos Samuel, aluno do 1º C, que mantinha o seu olhar fixo na tela branca, onde estava projetada a última imagem do livro. Deixei-o envolto nos seus pensamentos por um momento, e depois perguntei-lhe o que tinha achado da história:

Samuel: *Estou um bocadinho triste. Por causa do Bernardino.*

Ana Luísa: *Achas que o pai deveria ter agido de outra forma?*

Samuel: *Sim. O Bernardino era muito amigo de todos.*

Tiago: *Ele era diferente... Mas isso não quer dizer nada.*

Ana Luísa: *Pois não. De facto, somos todos muito diferentes uns dos outros.*

Sara: *Pois, ele gostava de ver o pôr-do-sol e de brincar com os outros animais.*

Luísa: *Mas nós somos todos diferentes! Uns gostam de brincar, outros de ler, outros estão sempre a falar, outros estão mais caladinhos.*

Questionei-os então em relação à música.

Mafalda: *Devia ser muito bonita.*

Samuel: *Se calhar era mágica...*

Aproveitei esta última deixa para lhes perguntar se achavam que um dia iria tocar para o seu pai, e o que poderia acontecer.

Grande Grupo: *Sim!!*

Samuel: *(Sorrindo) Um dia ele vai encontrar o pai ...*

Ana Luísa: *Hum... Também acho que sim...E o que acham que vai acontecer?*

Os alunos começaram a responder todos ao mesmo tempo e pedi-lhes para se lembrarem que, quando queriam falar, deveriam levantar o dedo, como já faziam nas suas aulas com a professora Luísa. Dei a voz a uma aluna, que até então se havia mantido calada:

Luísa: *A porta do coração vai abrir-se....*

Ana Luísa: *Acham que sim?*

Samuel: *Sim, porque a música é tão bonita que o coração até vai chorar.*

Carla: *E eles vão fazer as pazes, e o pai vai perceber.*

Sorri. Para os alunos a música parecia estar a transformar-se num poderoso meio para empurrar o mundo, para o transformar e tornar a vida num espaço melhor.

### ***Refletindo...***

*Após esta exploração inicial dos temas presentes no livro, perguntei então aos alunos se gostariam de fazer uma música a partir daquela história. A resposta foi um incontornável sim. A ligação emocional que os alunos haviam estabelecido com a história era tão grande que não foi necessário procurar encontrar mais nenhuma forma de os motivar. Eles estavam dentro da histórica e a história pulsava dentro deles, com a força da música bem no seu epicentro. Esta forte ligação emocional foi o grande impulsionador da vontade e do empenho que os alunos demonstraram logo no início. Como referem Immordino-Yang e António Damásio (2007), nenhuma das nossas ações no mundo é*

*independente das emoções e do corpo. As emoções resultam das modificações do nosso corpo em interação com uma determinada situação. E são estas alterações provocadas no nosso corpo e tornadas conscientes a partir dos sentimentos (a tristeza de Samuel perante a situação vivida por Bernardino), que impulsionam o curso das nossas ações e pensamentos (Damásio, 2000, 2003, 2010). Os fortes sentimentos demonstrados por estas crianças foram o início da urgência que elas próprias sentiram em criar significado para a história que encontraram, procurando relacioná-la com os seus próprios contextos e as suas próprias vidas. Com isto abriu-se um espaço para que a música pudesse então surgir como uma forma de dar sentido ao turbilhão de pensamentos, sentimentos e questões que agora provavelmente rodopiavam na mente de cada uma daquelas crianças (Reimer, 2000, 2005; Bowman, 2002, 2004; Barrett, 2003; Dirks, 2001).*

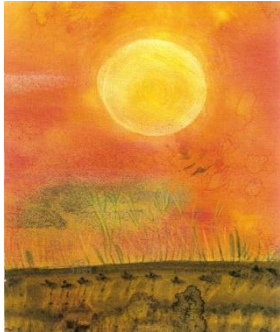


### **De volta à ação...**

Nesse dia voltei a casa em silêncio. A experiência vivida com cada uma das turmas ressoava ainda tão fortemente dentro de mim, que decidi modificar aquilo que inicialmente tinha pensado, fazer uma canção. Quis dar mais tempo aos alunos para o trabalho musical e pareceu-me que compor a melodia e o acompanhamento seria talvez demasiado para o tempo que nos restava. Assim, decidi compor uma melodia (Anexo 11) a partir da única parte do livro que estava em verso e desafiar os grupos a compor o acompanhamento. Os versos falam de uma das partes mais tensas da história, quando a autora nos conta as diferenças de Bernardino:

*“Bernardino não era um leão como os outros.  
Não comia gazelas, nem outros animais.  
Bernardino só comia folhas,  
Ervas frutos e muitas raízes.  
Brincava com os outros,  
Juntos eram tão felizes.”*

Inicialmente todos os grupos começaram então por compor uma parte instrumental para a canção. Mas, à medida que as composições iam avançando, os alunos faziam outras escolhas, tomavam outros rumos. Deixei-os ir, porque me parecia que, realmente as composições começavam a valer só por si. Apenas a turma C se manteve mais fiel a esta

tarefa, com muito empenho e entusiasmo e, por isso mesmo, deixei a composição do acompanhamento para a turma C (Anexos 12 e 13). A meio da nossa jornada, os alunos decidiram que queriam projetar imagens no concerto final, enquanto tocavam. Pedi então a cada grupo que escolhesse aquela imagem que lhes parecia estar mais de acordo com aquilo que estavam a compor. Talvez por as imagens serem tão apelativas, e por o conteúdo da canção ser tão significativo para eles, cada grupo escolheu mais do que uma hipótese. Na turma A, por exemplo, o 1º grupo referiu que gostava de ficar com a terceira imagem, ou com a última. Por isso não foi difícil negociar entre as turmas. Assim, depois de algum diálogo com as três turmas, as imagens ficaram divididas da seguinte forma:

| Turma   | Grupo   | Imagem  |
|---------|---------|---|
| Turma A | Grupo 1 |  <p data-bbox="1082 1173 1339 1205"><b>Imagem 4: Pôr-do-sol</b></p>   |
|         | Grupo 2 |  <p data-bbox="1082 1632 1339 1664"><b>Imagem 3: "Brincar!"</b></p>  |
| Turma B | Grupo 1 |  <p data-bbox="1070 1957 1350 1989"><b>Imagem 8: "À procura"</b></p> |



|         |             |  |
|---------|-------------|--|
|         | Grupo 2     |  <p><b>Imagem 21: "Música!"</b></p>                   |
| Turma C | Grupo 1 e 2 |  <p><b>Canção do Bernardino com<br/>Imagem 22</b></p> |

Tabela 8: Divisão das imagens do livro "Bernardino" por grupos

Os nomes que se leem para cada ilustração correspondem aos títulos das músicas atribuídos pelos alunos. As imagens estão, de facto muito relacionadas com as músicas que criaram, foi como se os alunos tivessem viajado para trás e para a frente num rio de significados, onde numa margem estava o livro e noutra a música. Em relação à última imagem ela foi escolhida apenas antes do concerto. A turma não quis que à sua intervenção no concerto faltasse a projeção de uma imagem, um pouco por coerência em relação aos outros grupos. Escolheram a última do livro, que encerrou também o espetáculo.

## **2. Trabalho de Composição**

### ***a) A canção***

Muito embora o trabalho com a turma C se tivesse iniciado com os dois grupos separadamente (1º grupo do nº 1 ao nº 12 e 2º grupo do nº 13 em diante), devido à natureza da tarefa, esta estratégia foi-se modificando. Os alunos foram trocando de um grupo para o outro consoante os instrumentos que haviam escolhido e à medida que novas ideias iam

surgindo. Juntei os dois grupos logo na quarta sessão para que todos pudessemos trocar ideias e ensaiar em conjunto.

Inicialmente cantei a canção acompanhada à guitarra; todos os alunos aprenderam a cantar a canção. Expliquei-lhes então que a sua tarefa era compor um acompanhamento instrumental para a canção. O início do trabalho de composição começou com um diálogo entre todos. Pedi-lhes para se recordarem da letra da canção que haviam acabado de cantar e lancei-lhes algumas questões: “*O que nos dizem as palavras da canção?*”, “*O que nos fazem sentir?*” “*O que queremos transmitir com esta canção?*”

- Francisco: *A letra é triste, mas também é contente!*
- Ana Luísa: *Triste e contente...*
- Francisco: *Triste porque o Bernardino é diferente, e o pai não gosta. Mas é feliz porque ele era amigo dos outros animais, e brincavam muito e eram felizes.*
- Ana Luísa: *Então queremos transmitir com esta canção tristeza e alegria? Talvez alguma melancolia?*
- Alguns alunos: *O que é melancolia?*
- Ana Luísa: *Melancolia (hesitando um pouco) ... É uma espécie de tristeza vaga, um pouco indefinida; uma pequena angústia que às vezes sentimos no nosso coração. É uma ausência, talvez um pouco como a saudade.*
- João: *Ah, pois... O Bernardino era feliz com os amigos mas tinha assim uma tristeza que às vezes vinha....*
- Ana Luísa: *Sim... Como uma sombra que às vezes pairava no seu espírito.*

Aproveitei este diálogo acerca dos sentimentos que o livro retratava e perguntei:

- Ana Luísa: *Pensando então na melancolia, que instrumento vocês acham que pode estar relacionado com este sentimento?*

Os alunos pensaram um pouco.

- Luísa: *Podia ser o metalofone, suave....*
- Ana Luísa: *Sim Luísa? Queres experimentar?*

Luísa, imensamente feliz com a oportunidade, foi buscar o metalofone.



Ana Luísa: *Quero que experimentes qualquer coisa no metalofone. Qualquer coisa que tenha a ver com este sentimento. Vou-te dar uma dica para a tua parte instrumental. A música começa em ré.*

Luísa olhou-me como quem pede ajuda e eu sugeri que cantássemos todos juntos a primeira parte da canção.

Ana Luísa: *Luísa, quando estiveres a experimentar tenta pensar nesta melodia. Mas não te preocupes muito. Estamos só a experimentar. Temos todo o tempo do mundo. E olha, enquanto tu tocas eu vou tentar acompanhar-te à guitarra enquanto canto baixinho.*

O resto do grupo olhava maravilhado com o que se estava a passar. Estávamos a fazer música! A nossa música do Bernardino. Dei a entrada para que começássemos. Comecei a cantar e desenhei levemente um ré menor na guitarra; Luísa tocou as notas ré e fá ao mesmo tempo e parou. Mordia o lábio, parecia ainda um pouco perdida.

Ana Luísa: *Bem! Reparem só no que a Luísa fez. Eu disse-lhe que a música começava em ré e ela juntou um ré e um fá! Reparem, vou tocar na guitarra. Luísa, toca também! Então, o que vos parece?*

Ana: *Que lindo...*

Carla: *Eu adoro esta canção, professora!*

Ana Luísa: *Adoras? Que bom! Mas acho que vais adorar ainda mais quando tivermos o acompanhamento...*

Voltei-me de novo para Luísa:

Ana Luísa: *Olha, vamos tocar várias vezes, e tu vais experimentando no metalofone. Que tal?*

Hugo: *Podíamos acompanhar...*

Pedi-lhe que repetisse.

Hugo: *Podíamos acompanhar com um som, tipo ritmo...*

Ana Luísa: *Um instrumento de percussão?*  
Hugo: *Sim!!*

Hugo escolheu uns bongós e deixámo-nos estar ali a improvisar durante dois ou três minutos. A certa altura escutei Luísa tocar, enquanto cantava baixinho a letra:

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Voz' and contains a melody in treble clef with a common time signature (C). The lyrics 'Ber nar di no não e ra/uu le ão co mo/os ou tros! Não' are written below the notes. The bottom staff is labeled 'Metalofone Alto' and contains a simple accompaniment in treble clef with a common time signature (C), consisting of chords and single notes.

Figura 5: "Canção do Bernardino" - 1ª Ideia para o metalofone

Ana Luísa: *Ora toca outra vez o que acabaste de tocar!*

Luísa repetiu o motivo. Voltei à guitarra e acompanhei – a.

Ana Luísa: *Uau! Já temos um princípio!*

Pedi então ao resto do grupo novas sugestões para outros instrumentos. Um aluno sugeriu o jogo de sinos e outro o xilofone baixo. Um outro aluno quis tocar o reco-reco e ainda houve uma aluna que quis tocar pandeireta.

Ana Luísa: *Vamos experimentar então!*

Pedi ao aluno que tocava os bongós que continuasse a tocar uma nota por cada tempo, explicando-lhe que o que ele fazia era muito importante para não nos perdermos. Hugo tocava sem dificuldades, mostrando claramente um ótimo sentido de tempo e pulsação. Imerso na música, balançava o seu corpo de um lado para o outro a cada tempo da música, enquanto batia com a palma da mão na pele dos bongós. Inicialmente indiquei aos alunos que explorassem um bocadinho o seu instrumento à procura de ideias. Pedi que o fizessem baixinho, e que se concentrassem no som do seu instrumento. Enquanto isso,

Luísa ensaiava o seu motivo. Reparei que, a certa altura, mudou o último *sol* para *mi*. Chamou-me e perguntou-me se o podia fazer. Respondi-lhe que sim, que depois veríamos com os outros instrumentos se ficaria bem ou não. Incentivei-a também a pensar na canção e a continuar a sua parte no metalofone. Entretanto, os outros alunos perguntaram-me se também podiam escolher instrumentos. Entusiasmei-os a fazerem-no e enquanto os colegas tocavam, debruçaram-se sobre as prateleiras e armários onde se encontravam os instrumentos. Um aluno pegou num jogo de sinos e juntou-se ao seu colega que estava a tocar o mesmo instrumento. Aconteceu o mesmo com outra aluna que escolheu o metalofone e se juntou a Luísa. Os outros dois alunos escolheram o xilofone alto e soprano e pediram-me para ir para ir para o pavilhão, para estarem mais concentrados...

Na sala de música, os alunos continuavam a sua procura. A certa altura escutei o jogo de sinos:

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Voz' and contains a melody in treble clef with a common time signature. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. Below the notes are the lyrics 'Ber nar di no não e ra/um le'. The bottom staff is labeled 'Jogo de Sinos' and contains a melody in treble clef with a common time signature. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4. This melody is identical to the vocal line above it.

Figura 6: "Canção do Bernardino" - 1ª Ideia para o jogo de sinos

Levantei-me e exclamei:

Ana Luísa: *Ora faz lá de novo!*

O aluno repetiu o motivo. Eu pequei na guitarra e pedi-lhe para tocar comigo. Quando o escutei novamente, pareceu-me haver algo de artificial no movimento das colcheias, que imprimiam um ritmo que me parecia estar desfasado do carácter daquela parte da música. Pedi-lhe então que tocasse exatamente as mesmas notas mas que as fizesse durar mais tempo, utilizando mínimas. Experimentámos já com o metalofone, os bongós e a guitarra.

Alguns alunos: *Que fixe...*

Perguntei então ao aluno que estava no jogo de sinos:

Ana Luísa: *Que te parece?*

Pedro: *Está fixe! Acho que eu há bocado estava um pouco acelerado.*

Sem que eu lhe dissesse nada, o aluno passou a tocar o jogo de sinos em mínimas, juntamente com a guitarra e o metalofone.

Ana Luísa: *Fantástico! Vamos ver o que os outros alunos já fizeram?*

Grande grupo: *Siiiiiiiiim!!!!*

Fui ao pavilhão chamá-los, e pedi-lhes para me mostrarem o que já tinha feito.

Muito satisfeitos, os alunos iniciaram a sua explicação:

Lucas: *Nós começamos assim, professora! (Exemplificando, tocando ré e lá, duas vezes em semínimas). A seguir, eu mantenho a mão direita e desço a esquerda para.... para dó! Enquanto ele (apontou para o colega que tocava xilofone baixo), mantém a esquerda e desce um. Toca sol.*

Ana Luísa: *Escutemos então!*

Os alunos tocaram, muito concentrados a sua parte.

Ana Luísa: *Bravo! Agora com todos.*

O entusiasmo generalizou-se. Dei a entrada e começaram a tocar.

Ana Luísa: *Está mesmo muito bem!*

Dirigi-me para os alunos que estavam nos xilofones e perguntei-lhes:

Ana Luísa: *Como é que fizeram a vossa parte? É que está mesmo muito bem!*

Lucas: *Oh professora, cantámos a melodia e pusemos o que soava bem.*

Ana Luísa: *Mas conseguiram logo encontrar o que soava bem?*

Lucas: *Não!! Mas íamos cantando e experimentando a ver se ficava bem.*

### ***Refletindo...***

*Nesta altura tornou-se evidente que os alunos estavam já a pensar musicalmente. Alargavam as suas ideias guiando-se pelo ouvido. Pareceu-me que estavam já bem dentro da harmonia de ré menor. Tinham cantado a canção várias vezes com o acompanhamento da guitarra, tinham escutado também no metalofone e elaboravam as suas ideias musicais na tonalidade de ré menor. Claro que não estou a sugerir que tivessem consciência disso, mas de forma inconsciente, a escala soava dentro deles. O ouvido e o corpo encaminharam-nos nessa direção. O sensível e o motor assumiram-se como guias das suas escolhas. Ao observar os alunos a compor reparei que quando não gostavam do que tocavam, faziam um gesto imediato de desagrado. Os alunos sentiam aquilo que “lhes soava bem” e decidiam com base nesse sentir. Um sentir guiado pelo corpo, pelas suas estruturas sensoriomotoras, marcado, como sugere Bowman (2002, 2004) pela nossa natureza incorporada, e pela forma única como a música emerge a partir dessa consciência somática e corpórea, através de qualidades como a consonância e a dissonância, a tonalidade, o timbre, groove, a acentuação ou o tempo (Bowman, 2002, 2004; Bowman e Powell, 2007; Johnson, 2006a, 2006b, 2007; Iyer, 2002, 2004; Pelinski, 2005; Krueger, 2005; Reimer, 2001, 2005).*

### **E voltando à ação...**

Terminamos essa sessão com a composição da parte do xilofone baixo. O aluno que o estava a tocar, talvez por escutar o que ia sendo feito, apresentou aos colegas um motivo descendente, em semínimas, de *lá* para *mi*.

Alguns colegas: *Que altamente!*

Nuno tocava a sua ideia no Xilofone Baixo com muita certeza e determinação. De alguma forma, parece-me que, no caso deste aluno, a ideia musical, a unidade que queria desenvolver no seu instrumento, estava já formada dentro de si antes de ele a tocar. Enganou-se em algumas notas, quando tocou pela primeira vez, mas corrigia-as e imediato. Como refere Wiggins (2003, 2007), a ideia de Nuno, parece ter surgido como um “musical chunk”, uma unidade melódico-rítmica bem definida, já cheia de significado musical. Nuno optou pelo caminho inverso. Compor um acompanhamento para uma música é uma tarefa

que compreende várias restrições, e Nuno parece ter-se deixado estar à escuta, calmamente até ao final, até se sentir totalmente à vontade dentro da tonalidade, do carácter da música, da dinâmica. Tudo isso parece ter ressoado dentro de si, e usando a sua imaginação (guiada, ela própria pelos processos de sentir), apresentou a sua ideia. Sugeri apenas que acompanhasse o seu motivo com um *ré*, estilo nota pedal. Como o início do motivo era igual ao do xilofone alto, sugeri que os dois alunos tocassem o mesmo, para os baixos soarem reforçados.

Lucas: *Nuno, vou para a tua beira!!*

Tocámos, os três juntos, toda a primeira parte da canção, e eu pedi a Tiago que tocava xilofone soprano para nos acompanhar. Já tinha composto o primeiro compasso, faltava o segundo. Enquanto tocávamos, o aluno experimentava algumas notas, entre *ré*, *fá*, *sol* e *lá*. Sugeri-lhe que, no 2º compasso experimentasse tocar as notas de *fá* e *lá*, para complementar o acorde de *ré* menor e depois tocasse a nota *sol* ou *lá*, que eram parte do acorde que eu tocava na guitarra e eram também as vozes que menos se ouviam.

Ana Luísa: *Reparem! Não parece ficar mais cheio o acorde?*

Dirigi-me ao piano, e toquei o acorde de *ré* menor, sem me preocupar muito em relação à definição de acorde.

Ana Luísa: *Este é o acorde de *ré* menor, o acorde principal da tonalidade que estamos a tocar.*

Lucas: *O acorde que dá o tom, não é? – Perguntou um aluno*

Ana Luísa: *Exatamente. Agora vou retirar uma nota (retirei o *fá*), o que vos parece?*

Nuno: *Já não soa igual...Parece fraquinho, vazio.*

Ana Luísa: *E agora? (voltei a juntar o *fá*)*

Luísa: *Agora está como fizeste a primeira vez! Fica fixe.*

Expliquei-lhes então que era exatamente isso que estávamos a fazer com o xilofone soprano. Estávamos a juntar ao naipe de xilofones um *fá*, que enriquecia o acorde.

Grande grupo: *Ah... Fica bonito.*

Quando Tiago, no xilofone soprano tentou fazer o motivo todo sozinho tocou, a seguir ao fá e lá, um sol com um lá. Tinha-lhe pedido que escolhesse entre as duas notas, mas ele optou por juntá-las tal como eu faço na guitarra. Dei-lhe os parabéns e mostrei-lhe que eu própria também tocava essas notas na guitarra. A primeira parte da música estava agora completa (Fig.7). Entretanto, Nuno parecia estar em dificuldades para manter a nota pedal ré, enquanto descia com a mão direita de lá para mi. Perguntei-lhe se o podia ajudar e depois de um sorriso afirmativo, juntei-me a ele. No início eu toquei o ré enquanto ele tocava o seu motivo descendente. Depois trocámos. Finalmente, Nuno aventurou-se a tocar tudo sozinho, primeiro muito lentamente, enquanto eu batia a pulsação e, depois, já no tempo da canção. Quando consegui tocar totalmente sozinho, sem nenhum tipo de ajuda, escapou-se-lhe um sorriso triunfante que, nesse dia, me acompanhou até casa.

**Canção do Bernardino**

Alunos do 1º C - EBI Real

♩ = 80

The musical score is arranged in a grand staff with the following parts from top to bottom:

- Triângulo:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Bongós:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Guitarra:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Coro:** Treble clef, 2/4 time, with lyrics: "Ber nar di no não e ra un le ão co mo's ou tros! Não co mi a ga ze las nem ou tros a ni mais".
- Jogo de Sinos:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Xilofone Soprano:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Xilofone Alto:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Metalofone Alto:** Treble clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.
- Xilofone Baixo:** Bass clef, 2/4 time, playing a steady quarter-note accompaniment.

Figura 7: "Canção do Bernardino" - 1ª Parte

### **Refletindo...**

*A composição da parte instrumental da canção foi uma oportunidade para que os alunos construíssem novos significados musicais e dessem um novo sentido à história de Bernardino (Barrett, 2003, 2011; Wiggins, 2011). Através da composição, os alunos deram voz a uma série de negociações baseadas nas diversas formas como interagiram e entrelaçaram os seus mundos pessoais, com os vários temas e sentimentos em que Bernardino os envolveu. Ao longo deste processo, eu também estive envolvida a partir das minhas questões, decisões e ações. Relembro que esta composição foi realizada em contexto se sala de aula, onde eu, enquanto professora e música, exerço também alguma influência. Sou parte daquilo a que Wiggins chamou “comunidade de músicos em aprendizagem” (2005:36). E sendo a aprendizagem e a composição em grupos um processo social, de colaboração e interação, todas as intervenções musicais, verbais e gestuais (incluindo as minhas) foram decisivas no decorrer do processo (Bruner, 1996, 2008; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2007; Wiggins, 2011). O processo de construção de significado ocorreu, portanto num diálogo constante entre as ações e intervenções dos alunos e os processos de scaffolding proporcionados por mim. Por sua vez, este diálogo só foi possível pelo forte contexto emocional em que os alunos trabalharam. Bruner, no seu livro *The Culture of Education* refere que, para darmos sentido ao mundo que nos rodeia necessitamos de nos “conceber como agentes ativos impulsionados pelas nossas próprias intenções” (1996: 16)<sup>86</sup>. Se pensarmos na intenção como uma vontade dirigida para a ação, percebemos como as emoções e os sentimentos, não podem ser eliminados deste processo. As emoções, que qualificam as nossas experiências, e que se traduzem em alterações no nosso corpo, preparam-nos e impelem-nos a agir. A nossa ação nasce portanto da forma como este sentir emocional que é um sentir do aqui e agora, situado e contextualizado, orientado segundo várias culturas em interação (a cultura de cada criança, a cultura da escola, a cultura que faz parte de mim, enquanto música, professora e investigadora) nos transforma e orienta o nosso pensamento (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010; Bowman, 2002, 2004, 2007).*

*Por que é que Luísa decidiu que a canção, em si um pouco melancólica, se deveria iniciar com o metalofone “suave”? Nesse preciso momento Luísa parece ter tomado uma decisão, que nasceu do processo de scaffolding que estava a decorrer e que foi guiado*

---

<sup>86</sup> “We need to conceive of ourselves as ‘agents’ impelled by self-generated intentions” (Bruner, 1996:16).



*pela sua percepção (sentimento) do que pode ser a melancolia transformada em música. A decisão de Luísa, que se entende aqui como decorrente do seu pensamento musical, foi portanto mediada pelo scaffolding promovido durante a situação de diálogo, pela forma como estava a interagir com toda a situação, pelo seu sentir emocional perante esta mesma situação, pelas ferramentas constitutivas do contexto em que se deu esta experiência e por tudo aquilo que compõe o seu eu autobiográfico, do qual fazem parte a sua cultura, os conhecimentos e formas de pensar musicalmente de que já dispunha e todas as suas características individuais e sociais.*

### ***b) Pôr-do-sol***

#### *Momento 1*

Inicialmente todos os grupos estavam concentrados na composição de um acompanhamento instrumental para a “Canção do Bernardino”. Foi exatamente isso que aconteceu no 1º grupo da turma A. Depois do diálogo e reflexão inicial com os alunos, propus-lhes que se dividissem em grupos de quatro e que trabalhassem em espaços diferentes da escola. Utilizei esta estratégia porque quando trabalhei com turma C, percebi a necessidade que alguns alunos sentiram em estar por um momento sozinhos, para se poderem concentrar melhor, longe da confusão sonora que muitas vezes se gera quando temos vários alunos a trabalhar de forma independente com instrumentos musicais. Assim, um dos grupos (grupo 1) ficou na sala de música, outro (grupo 2) no pavilhão de desporto e outro (grupo 3) num espaço entre a sala de música e o corredor, cuja porta fechei para diminuir o barulho. Munidos com os instrumentos que haviam escolhido, cada pequeno grupo dirigiu-se ao seu local de trabalho. Antes de abandonarem a sala referi-lhes que mais ou menos de dez em dez minutos iria ter com cada grupo para tentar perceber aquilo que já tinham feito, e que, na sessão seguinte iriam apresentar aos colegas aquilo que tinham composto. Quando os alunos finalmente saíram, fui até à sala dos professores, para escrever uma série de notas e preparar as sessões seguintes, para que os alunos que estavam na sala de aula, também tivessem a oportunidade de compor sozinhos. Quando me sentei, a minha mente encheu-se de preocupações. “*Teria feito a coisa certa?*”, “*Deixá-los assim totalmente sozinhos?*”, “*Na turma C eu tinha estado quase sempre presente e isso havia dado bom resultado...*”. No entanto, por outro lado, havia algo dentro de mim que queria perceber como trabalhariam aquelas crianças sem a minha mediação. Mas, apesar

desta minha intenção, a certa altura comecei a imaginar que os alunos já estariam todos zangados uns com os outros, ou que estariam apenas a brincar. Mas obriguei-me à espera. Quando os dez minutos (em que não consegui fazer quase nada do que me havia proposto) passaram, dirigi-me apressadamente pelo corredor fora e entrei na sala de música. Começaram aí as minhas surpresas e diga-se também, as minhas grandes alegrias.

Álvaro: *Professora!*  
Ana Luísa *Ainda estão vivos? (Em tom de brincadeira)*

Os quatro alunos soltaram uma gargalhada, enquanto Álvaro se preparava para me mostrar qualquer coisa. Percebi, logo ali, que era Álvaro quem liderava o grupo. Quando perguntei como começava a música, os outros três colegas apontaram para Álvaro: “*Por ele*”. Álvaro estava encostado à parede, junto a ele estavam outros dois colegas, um que tocava xilofone soprano e outro que tocava pandeireta, e, em frente a Álvaro estava o quarto colega, que tocava xilofone baixo. Sugeri que, já que tinham decidido começar pelo metalofone, se concentrassem agora na composição da parte do metalofone, e que depois então pensassem como poderiam juntar os outros instrumentos. Mas Álvaro já se tinha adiantado. Quando perguntei se podiam voltar ao trabalho, chamou-me à atenção abanando as baquetas e tocou:



Figura 8: "Pôr-do-sol" - 1ª Ideia para o metalofone

Achei o que ele tocou tão bonito. Foi o que eu achei. Estava encantada, mas resisti:

Ana Luísa: *Mas isso não foi pensado para a canção pois não?*  
Álvaro: *Mas ficava bem para o filme...*

Álvaro de olhos brilhantes, talvez ainda a pensar nas imagens que lhes tinha mostrado nessa sessão, ou se calhar já a imaginar um novo filme de Bernardino na sua cabeça.

Ana Luísa: *Sim... Ficava bem para o filme. Mas agora vamos pensar na canção, está bem?*

Ainda estava demasiado focada naquilo que havia planificado e não percebia o óbvio, Álvaro estava a começar a criar a sua narrativa musical, não tanto a pensar na canção, mas, provavelmente, muito mais na procura de expressar e criar significado para o contexto musical que ressoava dentro de si (Barrett, 2003, 2011; Bruner, 2008; Wiggins, 2011). Álvaro pedia-me mais liberdade, e eu, talvez com medo de arriscar, cingia-me ao meu plano. No entanto, depois de pedir novamente a Álvaro para tocar a sua frase, percebi que aquela harmonia servia perfeitamente a melodia da canção. Faltava apenas um ponto final. Cantei a melodia e pedi a Álvaro para me acompanhar e para tentar criar um final para o que estava a tocar, que coincidissem com o final da primeira frase da canção. Álvaro explorou bastante o instrumento; primeiro continuou a sua frase em direção às notas mais agudas, mas depois de exclamar um rotundo não, parece ter decidido que era necessário inverter a direção da linha melódica. Experimentou o sol, abanou a cabeça em sinal de negação, e depois experimentou o *mi* (fig. 9). Tocou a frase inteira e, muito excitado começou a dançar enquanto erguia as baquetas no ar.

Ana Luísa: *UAU! Está excelente!*



Figura 9: "Pôr-do-sol" - Ideia final para a frase do metalofone 1

Pedi-lhes para escreverem o que estava composto no metalofone, e incentivei-os a continuar, juntando outros instrumentos. Esta questão da escrita foi sempre deixada em aberto. Os alunos escreviam “para que se pudessem lembrar do que tinham composto” (era essa a minha indicação), e utilizavam a notação que melhor lhes conviesse. Normalmente

tentavam escrever as notas por extenso, copiando-as dos instrumentos e depois colocavam indicações rítmicas e de duração, usando bolinhas, traços ou outros símbolos.

Afastei-me um pouco, para os deixar à vontade. Álvaro saltou de imediato para perto do Xilofone Baixo e disse ao colega:

Álvaro: *Faz assim! (Enquanto tocava a nota ré repetidamente).*

O colega aceitou a ideia, mas acrescentou um lá ao ré, e passou a tocar as duas notas harmonicamente, em semínimas. Ao mesmo tempo, a pandeireta acompanhava os dois instrumentos, em piano, marcando o tempo. Hélder, que estava no xilofone soprano, juntou-se aos três colegas que agora tocavam em conjunto, tocando fá e lá ao mesmo tempo, quatro vezes em semínimas e depois sol, no mesmo esquema. Lembrei-me de Nuno, da turma C. Também ele se havia deixado ficar para o fim, calmo e sossegado, até surgir com a sua ideia, já completa, que os colegas aceitaram de imediato. Agora os quatro alunos tocavam em conjunto, perdidos nos meandros da sua música. Eu estava fascinada.

Pandeireta

Xilofone Soprano

Metalofone Alto

Xilofone Baixo

Figura 10: "Pôr-do-sol" - Grupo 1

Acabei por me perder no tempo enquanto discutíamos possibilidades e ensaiávamos. Quando pus os olhos no relógio, assustei-me com a localização do ponteiro dos minutos, já tão avançada. Não dei pelo passar do tempo. Para nós, o tempo não passou. Suspendeu-se. Deixei ficar esta questão em aberto, certa de que mais tarde, teria sem

dúvida de refletir sobre ela. Dei rápidas indicações aos alunos para continuarem o bom trabalho e fui visitar o grupo 2. À medida que me dirigia para o pavilhão, escutava os alunos a cantar a canção enquanto tocavam, dispostos em círculo. Cheia de curiosidade, pedi-lhes que me mostrassem o que já tinham feito. Marta, num pequeno esgar para vencer a timidez, pegou nas baquetas e começou a tocar a sua parte no metalofone. Tocou apenas duas notas e parou. Incentivei-a a continuar. O que fez deixou-me estupefacta.

Metalofone Alto



Figura 11: "Pôr-do-sol - Ideia final para a frase do metalofone 2

O motivo inicial era igual ao composto pelo Álvaro. A força da tonalidade. Mas depois abria numa espécie de voo pelo acorde de v grau. Relembrei mentalmente a frase composta pelo Álvaro, e imaginei as duas em conjunto. Pareceu-me que soariam muitíssimo bem. Claro que seria um grande desafio para os dois alunos, pois não me pareceu ser fácil tocar estas duas frases em conjunto. De qualquer forma decidi que lhes iria propor isso mesmo, na sessão seguinte. Estava tão entusiasmada. De repente soou a campainha. Não tive tempo para estar com o grupo 3, mas, depois de pedir aos alunos que arrumassem todo o material, saí da sala com a certeza orgulhosa de que já tínhamos material suficiente para trabalhar em conjunto.

### *Momento 2*

Na sessão seguinte os três grupos apresentaram então as suas composições aos colegas. Depois da atuação de cada grupo, perguntei aos alunos o que achavam. O grupo 1 foi o primeiro a tocar para os colegas. Maria, do grupo 3, sempre muito expedita e voluntariosa, iniciou a discussão:

Maria: *Está muito bem, excelente. Muitos parabéns!*

Cláudia: *O que eu gostei mais, foi daquela parte, como é que se chama? Aquela que o Álvaro estava a tocar!...*

Ana Luísa: *Metalofone!*

Cláudia: *E também a pandeireta ...*

Ana Luísa: A pandeireta está muito bem!

Maria pede de novo a palavra:

Maria: *É assim: O Hélder (xilofone soprano), gostei muito da parte dele, assim, pam pam pam pam (imita o percutir das baquetas e acompanha o movimento com o corpo), está giro, o João (pandeireta) também está bem, mas o Filipe...*

Ana Luísa: *O Filipe se calhar podia desenvolver mais a sua frase....*

Maria: *Pois, assim... (Maria faz vários gestos com os braços como se estivesse tocar).*

Como mais ninguém se quis manifestar, passámos para o grupo 2. A aluna do jogo de sinos não estava presente, de forma que escutámos apenas o metalofone de Marta, e os outros dois colegas que tocavam instrumentos de percussão. No final, Maria exclamou:

Maria: *Ah está muito bem! E a Luísa está muito bem!*

Os alunos aplaudiram com força. Marta, uma aluna normalmente muito tímida e que facilmente passa despercebida nas aulas, encolheu-se num sorriso orgulhoso.

Álvaro pediu a palavra:

Álvaro: *A Marta, o Francisco e o Hugo não se enganaram nenhuma vez! Quer dizer que estão excelentes!*

Ana Luísa: *Quer dizer que trabalharam muito bem!*

Maria voltou a falar:

Maria: *A Marta tocou muito bem...*

Ana Luísa: *A parte da Marta é muito bonita não é?*

Maria: *É! É muito gira. O Francisco e o Hugo tinham que tocar.... Mais forte, mais forte...Escolher melhor as notas...*

Diogo: *Mas esforçaram-se imenso. Eu acho que o Hugo esforçou-se muito e tocou bem...Tocou em perfeição, e o Francisco também.*

Passámos então para o grupo 3. Apesar de não ter estado com este grupo, fiquei surpreendida com algumas escolhas. Cláudia tocava uma maraca construída por ela, que havia trazido para a escola, que imprimia uma suavidade quase mágica à composição. Chamou-me também a atenção o jogo de sinos tocado por Daniela, o xilofone interpretado pela Maria, e o ambiente geral da peça, muito próximo daquilo que tinham feito os outros dois grupos, na sua tranquilidade, no seu fluir lento e sonhador. Os alunos gostaram bastante e limitaram-se a referir que talvez as quatro meninas devessem ter tocado mais forte.

### *Momento 3*

Depois das apresentações aos colegas, pedi a todos para se sentarem, com exceção do Álvaro e da Marta. Marta tocou primeiro a sua parte, Álvaro entrou a seguir. Para minha grande surpresa, precisaram apenas de uns segundos para entrelaçarem as duas partes. O resto do grupo gostou muito. Por sua iniciativa, Cláudia juntou-se aos dois alunos, tocando a sua maraca.

Ana Luísa: *Bravo! Muito bem!*

A este conjunto inicial juntamos o xilofone soprano. Sugeri ao grupo que o sol do xilofone soprano fosse acompanhado pela nota mi, em vez de soar sozinho. A minha sugestão foi prontamente aceite.

### *Refletindo...*

*Eu juntava-me ao grupo como mais uma performer, mais uma compositora com quem os alunos trocavam e partilhavam ideias. Nunca senti nenhuma barreira, neste aspeto. O processo decorreu sempre num contexto de partilha, em que todas as ideias eram valorizadas de igual forma. Partissem de mim ou dos alunos, as ideias eram escutadas, avaliadas e depois trabalhadas ou rejeitadas. Parece-me que esta questão foi de extrema importância para o crescimento musical, pessoal e social dos meus alunos. Nada lhes foi imposto. Quando eu abraçava o papel de guia, de facilitadora, penso que era claro para todos que isso se devia apenas ao facto de eu ter mais experiência e uma maior bagagem musical. E as minhas ideias eram apenas isso. Ideias. Sugestões. Guias.*

*Possibilidades. Estávamos de facto a trabalhar numa comunidade de prática (Bruner, 1996, Borgo, 2005, Wiggins, 2005), centrada na procura de possibilidades criativas facilitadoras de um contexto de aprendizagem dinâmico e guiado pela participação e negociação entre todos (Vygotsky, 2007; Borgo, 2005; Barrett, 2003, 2011, Wiggins, 2003, 2007, 2011). Em todos os desafios propostos aos alunos, a nota dominante foi a abertura às possibilidades e não a procura da solução “correta”. E mesmo no início, quando eu ainda estava muito presa ao plano da canção, procurei criar um contexto que potenciase a exploração, a experimentação e a descoberta. Foi aliás por isso que deixei os grupos a trabalharem sozinhos. E foi de facto assim que eles começaram a conhecer os meandros das possibilidades musicais, a criar novas formas de pensar e agir musicalmente, a criar, enfim, os seus mundos musicais (Bresler e Thompson, 2002; Barrett, 2002, 2003; Greene, 2005).*

### **De volta à ação...**

Depois de o os três alunos terem começado a tocar em conjunto, chamei a Daniela e pedi-lhe que tentasse improvisar algo no jogo de sinos. Pedi-lhe que se guiasse pelo ouvido, sem medo, que procurasse algo que ela, Daniela, achasse que soava bem com o resto do ensemble. Disse-lhe ainda que poderia, obviamente, aproveitar aquilo que já tinha feito no seu pequeno grupo, ou criar algo novo. Pedi ao resto dos alunos que tocassem aquilo que já estava composto, para ajudar Daniela nas suas ideias. Mas Daniela sentia-se um pouco intimidada. Ainda não era a sua altura de aparecer. Não insisti e procurei não colocar Daniela numa situação embaraçosa; disse-lhe que a seguir já íamos tocar as duas juntas e chamei um outro aluno. Na sua primeira tentativa, tocou um ré e um lá, melodicamente. Parou e eu cantei o que ele havia tocado. De imediato, escutei uma voz continuar a frase:



Figura 12: “Pôr-do-sol” - Ideia cantada para o jogo de sinos



Parei. Fiquei absolutamente fascinada. De onde teria saído aquilo? Acho que no momento até fiquei um pouco baralhada, pois não reagi logo. Num segundo todos os alunos cantavam a frase em coro. Alguns dançavam, outros riam. Para eles era como se nada fosse. Algo completamente natural.

### ***Refletindo...***

*Claramente, esta ideia não surgiu de nenhum momento de experimentação. O aluno que a cantou, João, estava totalmente imerso na música, na tonalidade, no tempo. A sua ideia parece ter-se formado desta enação; a frase imprimia um movimento muito interessante ao carácter da música, e talvez ela tenha mesmo surgido de um desejo de trazer exatamente um novo movimento, um contraste em relação à tranquilidade das mínimas e semínimas tocadas pelos seus colegas. Este episódio enfatiza claramente que o conhecimento é uma capacidade construída na ação, dependente do contexto em que esta desenrola. A aprendizagem não é um processo de absorção de conceitos, mas sim um modo de enação com o mundo; nesta enação, a percepção é indissociável da ação, e é devido a esta relação estreita que se poderá afirmar que o conhecimento só é possível a partir de um processo dinâmico de interação entre cada pessoa e o ambiente que a rodeia (Thompson, Varela e Roch, 1993; Bowman, 2000, 2004, 2007; Krueger; 2005; Borgo, 2005; Iyer, 2002). Como demonstram diversos estudos, a visão, o olfato, a audição não estão concentrados nos seus respetivos órgãos sensoriais. (Thompson, Varela e Roch, 1993; Bowman, 2000, 2004, 2007; Borgo, 2005). Ainda que as nossas capacidades auditivas estejam intactas, só quando a nossa mente consegue interpretar aquilo que está a ser percecionado pelos ouvidos é que conseguimos escutar. E para isso precisamos do corpo. A cognição não é portanto um mecanismo centrado na absorção das características dos objetos que existem no mundo, nem é uma projeção da nossa mente sobre os objetos. A cognição é ação incorporada, e situada; dependente do carácter experiencial das nossas vivências e do meio social e cultural que as compõem. O aluno que entoou a frase em ré menor estava a interagir com o todo o contexto musical que o rodeava. João estava a aprender através de uma ação guiada pelo ouvido. E é a partir desta ação, o cantar, que João poderá começar a estabelecer uma série de relações musicais, categorizando-as e formando conceitos como a tonalidade, por exemplo. Penso aliás que é neste sentido que Turetzky (2005), um músico de jazz e professor de “improvisação livre” ao falar numa*

*entrevista da importância de “tocar de ouvido” sugere que para que os nossos sentidos sejam capazes de interagir, de forma produtiva, com o mundo, têm de ser desenvolvidos ao longo do tempo e em estreita relação com a ação e a intenção. Para Turetzky o desenvolvimento da cognição musical só é possível quando o músico é capaz de estabelecer, a um nível pré-consciente, relações entre o ouvido, a mente e os seus gestos físicos. Ou dito de outra forma, quando abandona uma posição dualista, face à música e à aprendizagem, onde de um lado se encontram os conhecimentos musicais a ser adquiridos, artefactos imutáveis constituídos por partituras e conceitos e do outro se encontra ele, o músico, pronto para receber todo este conhecimento que aplicará, depois, à prática. Quando João cantou, naquele momento em que se deixou levar por um impulso que decerto não saberá bem como definir, o seu ouvido estava na sua voz, a percepção guiou e impulsionou a ação e o resultado desta interação não cairá, certamente, no vácuo. Ao pensar através da voz cantada, ao exteriorizar a sua ideia musical, desenrolou-se uma nova cadeia de fenómenos envolvendo o seu Eu e o contexto circundante, que poderá, eventualmente, desencadear novas linhas e formas de pensar através dos sons. Neste caso específico fui eu, enquanto participante do grupo de composição, quem abraçou aquela ideia, complementando-a com uma nova nota que me pareceu jogar melhor com as outras linhas. E esta ideia exerceu, certamente, uma nova influência sobre toda a narrativa musical e a forma com cada aluno estava a criar sentido a partir dela. Tudo isto me parece estar em consonância com Vygotsky (2007), um pensador sempre muito à frente do seu tempo, quando refere que as atividades mentais, incluindo a criatividade, não podem ser separadas nem das ações exteriores, nem dos materiais que estão a ser utilizados, nem do contexto social em que estas ocorrem.*

### **Voltando à ação...**

Foi portanto de um conjunto de partilhas e interações entre pares que surgiu a frase do jogo de sinos: primeiro a partir da ideia de João e depois da ideia de Marta. Quando lhe pedi que tocasse comigo, aproveitei o seu motivo final e construí a frase:



Figura 13: “Pôr-do-sol” - Frase do jogo de sinos

Os alunos aplaudiam, aqueles que estavam a tocar pararam enquanto abanavam as baquetas, comentavam e cantavam:

Alguns alunos: *Fixe!*

Alguns alunos: *Lá lá lá pam pam pam pam.*

Não pude deixar de sorrir. Passei a mão pela testa, já um pouco cansada, mas feliz. A energia dos alunos parecia ser inesgotável. As suas respostas a cada desafio surgiam sempre cheias de entusiasmo, e a pertinência das suas ideias espantava-me a cada minuto que passava.

Daniela tirou-me então as baquetas da mão, queria aprender aquela parte. Depois de trabalhar a frase com Daniela, perguntei ao resto do grupo se mais alguém gostaria de experimentar o jogo de sinos. Todos levantaram o dedo, mas Jeremias prendeu a minha atenção. Ele tinha estado calado quase todo o tempo, observando tudo muito atentamente, balançando-se e fazendo alguns gestos, como se tivesse estado sempre a tocar com os colegas. Talvez por isso, aprendeu os principais pontos da frase em dois segundos. Aliás, quando ele se aproximou do jogo de sinos, eu tive de me afastar por uns segundos para reorganizar o grupo. Nesses poucos segundos Jeremias começou a tocar a frase sozinho, de ouvido, sem pedir ajuda a ninguém. E, mais uma vez, como se fosse a coisa mais natural do mundo.

### ***Refletindo...***

*Jeremias parece ser um exemplo claro daquilo que foi referido por Turetzky. A sua capacidade para tocar de ouvido surge exatamente desse ponto em que a percepção e a ação interagem mais intimamente, em que corpo e mente se fundem e se traduzem em capacidade musical. Jeremias está claramente a aprender a tocar de ouvido. Ao mesmo tempo está a desenvolver uma série de capacidades rítmicas, expressivas e técnicas. Jeremias parece demonstrar que, de facto, o conhecimento nasce, não a partir de uma série de abstrações mentais, mas sim a partir de uma série de atividades vividas em situações concretas.*

### **E de volta à ação:**

Depois de trabalhada a frase do jogo de sinos, juntamos então o xilofone baixo. Com algum espanto, sorri. Filipe tinha alterado a sua frase. Em vez de *ré* e *lá* em semínimas (fig. 10), mantinha agora uma nota pedal em *ré*, enquanto descia de *lá* para *mi*. Aplaudi e dei-lhe os parabéns. Lembrei-me que na última sessão tínhamos referido que Filipe precisava de trazer algo novo à sua frase. Pois ali estava ele, naquele momento, mostrando o que era capaz. Partindo talvez de tudo o que escutou, Filipe propôs a sua nova ideia, sem grandes hesitações.

### **Refletindo...**

*Pergunto-me o que será isto senão pensar musicalmente. E parece-me agora, cada vez mais intensamente, que a composição em grupos pode ter, de facto, um papel decisivo na formação do pensamento musical de cada criança. Keith Sawyer, no seu livro Group Creativity (2003), refere que o fluir de ideias entre todos os membros de um grupo pode criar novas possibilidades para que cada músico tenha ideias que se calhar nunca teria se estivesse a trabalhar sozinho. Sawyer contextualiza este aspeto dentro de uma abordagem de “problem finding”; aqui a atenção não se coloca na procura de resolução de problemas, uma vez que é impossível determinar uma solução até que outro membro do grupo desenvolva uma ideia que é sugerida. E é também sempre impossível saber ao certo o que vai acontecer no momento em que se apresenta uma ideia musical. Num projeto de composição em grupos na sala de aula, cada aluno interpreta a nova ideia, dentro do contexto musical em que ela surge, de uma forma muito particular. O significado que lhes atribui é sempre diferente do atribuído pelo seu colega do lado. E penso que é neste sentido que autores como Wiggins (2003, 2005, 2007), Faulkner (2003), Reimer (2000) ou Kaschub (2009) falam da importância da composição em grupos para o desenvolvimento do pensamento musical de cada criança. As ideias musicais são o produto do pensamento musical. E o grupo é um contexto excelente para que cada criança desenvolva as suas próprias ideias, a partir daquilo que sente sobre a evolução global da composição, e a partir da partilha e comunicação com os outros dos seus pensamentos, emergentes deste sentir. Ao partilhar com os seus colegas as suas ideias, a criança receberá sempre um retorno, e ainda que esse retorno possa ser o silêncio ou a rejeição da ideia, esta interação servirá como material para posterior reflexão, e portanto, para o*

*desenvolvimento de novos entendimentos sobre a música. Filipe, por exemplo, que viu a sua ideia ser recebida com alguma cautela, parece ter-se debruçado novamente sobre todo o conjunto musical, o que o terá levado a repensar a sua própria ideia, transformando-a e apresentando-a novamente aos colegas, que aprovaram com entusiasmo o que o colega tinha criado. É este vai e vem de ideias, de palavras, comentários, de gestos que impulsiona uma plataforma emocional e conceptual (aquilo que Wiggins chamou de entendimento partilhado e Sawyer de intersubjetividade) sobre o carácter, a estrutura e o significado da composição que está a ser criada, a partir da qual cada criança cria desenvolve, e transforma as suas ideias. A interação com os outros promove a reflexão, a avaliação e abre por isso o leque de possibilidades musicais a explorar.*

#### *Momento 4*

Depois de apresentadas todas as ideias, o trabalho seguinte consistiu em pensarmos em várias formas de organizar a entrada dos instrumentos. Após muitas tentativas e muitos diálogos acerca do que ficaria melhor, decidimos que a entrada dos instrumentos de daria pela seguinte ordem:

- Metalofone 1 (Álvaro)
- Metalofone 2 (Marta)
- Jogo de Sinos
- Xilofone Soprano
- Xilofone Alto e Baixo
- Bongós
- Reco-reco
- Bola de chuva

Tínhamos assim a primeira parte concluída. Os ensaios foram uma festa constante, mas trabalhámos arduamente. Às vezes ficávamos cansados. Outras perdíamos a paciência. Em muitas alturas pensava se estaria a ser demasiado exigente.

Mas lembro-me por exemplo de um dia. Os alunos tinham conseguido, pela primeira vez tocar esta parte A do início ao fim. Depois de ter soltado um bravo, sentido até à medula dos ossos, os alunos aplaudiram. Dançaram, aplaudiram mais. Sorriam, infinitamente orgulhosos...

Ou, mais tarde, num outro momento. Já tínhamos composto a Parte B e tocávamos agora o retorno ao A, ou melhor A', já que estava ligeiramente modificado. Não resisti, agarrei na melódica e toquei. Fiz um solo comprido, respirado, cada nota como um gesto cheio de intenção, cheio de mim, de mim com os outros músicos, meus alunos. Tão surpreendidos como eu por algo que absolutamente não tinha sido planeado, quedaram-se, admirados, olhos muito abertos postos em mim. Pediram-me para tocar no concerto, *“Oh professora, a nossa música está espetacular”*.

#### *Momento 5*

Depois de já termos a parte A completa, pedi-lhes ideias para uma possível parte B. Os alunos quiseram recriar o ambiente de uma selva. Deixei-os pensar e foram surgindo ideias: bola de chuva, tubos de vento, maracas, *“A trovoada professora, a trovoada. Depois podia entrar a trovoada!”* Pedi-lhes que se organizassem, que escrevessem numa folha de papel o que queriam. Sentaram-se em círculo. Apontavam, cantavam, faziam gestos, pegavam nos instrumentos. Levantavam-se. Sentavam-se. Afastei-me lentamente, pedindo-lhes só, de vez em quando, que não discutissem muito alto. Acenavam afirmativamente com a cabeça. *“Depois. Não primeiro. Primeiro a bola de chuva, suave.”* *“E o reco-reco. Também é baixinho.”* *“E depois a tempestade”* *“Hi....”* *“Vento, vento. E chuva.”*

Deixei-os a trabalhar sozinhos cerca de vinte minutos, após os quais lhes pedi que me mostrassem o que haviam feito. Organizaram-se. Desorganizaram-se. *“Não, eu é que sou na bola de chuva. Tu és no metalofone.”* Organizaram-se novamente. Pegaram nos instrumentos e começaram a tocar:

Entraram primeiro a bola de chuva e a trovoada, muito levemente, a seguir o reco-reco, quase sem se ouvir. Juntou-se um ligeiro raspar na pele dos bongós. As baquetas varriam, anda muito suavemente as lâminas. Apenas um pouco mais forte. Entraram os tubos de vento a rodopiar e a chiar. Mais forte, mais forte. A bola de chuva rompeu em fúria com a trovoada. Os bongós aceleraram até num tremolo assustador.

Ali estavam eles. Entrei na selva e juntei-me a eles. Pedi-lhes para segurarem o fortíssimo durante alguns segundos e depois indiquei um diminuendo até a um breve, pequeníssimo silêncio.

. Sem pensar em nada, voltámos à parte A, mas com numa ordem diferente. Eu ia dando as indicações, sem dizer uma palavra. Primeiro os xilofones baixo e alto, depois o xilofone soprano, repondo o tempo e a estrutura; depois o metalofone de Marta, seguido de imediato pelo metalofone de Álvaro. A seguir os bongós e o reco-reco. Tranquilo, sonhador, mas sóbrio. Depois o jogo de sinos. Novo crescendo e novo diminuendo até só se escutar o metalofone de Marta, Bernardino perdido em sonhos a olhar para o pôr-do-sol (Anexo 14 e 15).

Marta afasta os braços até submergir no silêncio. Olha para mim.

Ana Luísa: *Fantástico... (respondendo ao seu olhar, já rendida). Fantástico....*

Um chorrilho de palmas. Sorrisos. Mais palmas.

Podem sair. Por hoje é tudo.

### *Momento 6*

Para a sua música, este grupo escolheu a imagem do pôr-do-sol. E foi com esta imagem em projeção, no meio de árvores e arbustos feitos em esferovite e em cartão, construídos pelos pais, que eles se apresentaram no dia do concerto. Os alunos não sabiam bem o que os pais andavam a fazer e estávamos curiosos. Juntávamo-nos todas as noites de sexta-feira para criar o ambiente onde os alunos iriam tocar. Os pais e as professoras titulares das turmas deram ideias fantásticas e deitaram mãos à obra. No final pudemos conceber um cenário a três dimensões onde havia árvores, pássaros, borboletas, uma zebra, uma girafa, um Bernardino que tocava flauta, o seu pai a passear pela selva. Em todas as sessões os alunos me faziam perguntas. A certa altura começou a ser impossível esconder a “selva” porque tivemos de guardar as peças do cenário na escola e parte delas ficaram na sala de música. Lembro-me a primeira vez que os alunos entraram na sala e se depararam com toda aquela parafernália (Anexo 16).

Marta: *Oh...*

Maria: *Que lindo....*

Cláudia: *Já viste a borboleta?*  
Álvaro: *Ai Jesus.... Oh professora, isto é para o nosso concerto?*  
Ana Luísa *Não sei (brincando), vocês acham que merecem?*

Os alunos corriam na sala de mim para os objetos do cenário, dos objetos para mim. Agarravam-me na camisola, *“está a brincar não está, isto é para nós!”*

Ana Luísa: *Claro que é para vocês!*

Nessa altura reforcei o trabalho árduo dos pais e das professoras titulares, os sacrifícios que estavam a fazer porque, acima de tudo, acreditavam muito nos seus filhos, no empenho com que eles estavam a compor e a ensaiar, no valor do seu trabalho. Os alunos escutavam-me muito sérios, penso que nessa altura se sentiram o centro impulsionador de algo que poderia ser mágico e da responsabilidade que isso lhes trazia. Esse mesmo sentido de responsabilidade foi decisivo na noite do concerto. Os alunos estavam muito concentrados, imersos na música, mas extremamente atentos aos colegas e a mim. Sentiu-se o grupo. Um todo que, apesar dos diferentes caminhos percorridos por cada aluno, se apresentava como grupo, soava como grupo, sentia e pensava como grupo. Um grupo orgulhoso por poder mostrar aos pais, amigos, professores e funcionários da escola o seu trabalho, aquilo que, em conjunto, haviam conseguido, e o modo como cada um contribuía, de forma única e insubstituível, para esse momento que ficou por muito tempo na memória coletiva daquela escola e, tenho a certeza, no coração de cada um das pessoas que ali estive. Depois do concerto<sup>87</sup>, que se realizou no início de Junho, os alunos continuavam a receber felicitações, eu escutava palavras rendidas “àquele momento mágico em que os nossos meninos subiram ao palco”. Alguns pais, professores e funcionários, ainda incrédulos já me questionavam sobre o que aconteceria no ano seguinte, não se vai embora pois não? É que sabe, eu nunca vi o meu filho... Foi fantástico. Tão bonito. Levados talvez por este entusiasmo, pais alunos e professoras, deitaram mãos à obra uma vez mais e construíram uma série de objetos para vender na feira pedagógica: Canetas, pins, t-shirts, puzzles para construir com imagens do Bernardino. No dia da feira, a barraquinha do 1º ano era o culminar de um ano

---

<sup>87</sup> O “Projeto Bernardino” foi apresentado na primeira parte do concerto. A segunda parte foi realizada pelos alunos do professor Henrique Fernandes, professor de música da EB1 de Real.



maravilhoso, cheio de música. Quando, perto da meia-noite bati a porta da escola e me dirigi ao carro, surgiu-me na mente, de novo a imagem daquele grupo de alunos em cima de um palco. (Anexo 17)



Figura 14: "Pôr-do-sol": Concerto

#### **4º Pequeno Ciclo: Reflexão - Cadência Suspensiva ao Tema1: E agora?**

Um espaço imensamente promissor se abria agora à minha frente. Aquelas crianças haviam conseguido tanto, tinham ido tão mais longe do que eu esperava que me senti na necessidade de planificar o ano letivo seguinte de forma a aproveitar ao máximo esta terra em ebulição. Tinha a colaboração de todos. Professores e funcionários, pais, avós, primos e primas e, claro, os meus alunos. Aquele conjunto de músicos com quem eu tanto gostava de fazer música. Além disso, a partir das reflexões feitas ao longo dos momentos anteriores, havia já chegado a algumas conclusões importantes que transcrevo diretamente das minhas notas de campo:

*“12/07/2008*

*Parece-me agora bastante claro que o pensamento musical é um claro exemplo de como é impossível conceber a cognição como uma entidade separada da nossa experiência incorporada e situada no mundo (Vygotsky, 2007; Borgo, 2005 Bruner, 2008;). As dimensões rítmicas, tímbricas, expressivas da música não são facilmente reduzidas a um pedaço de papel. São sentidas, em interação com os sons e com os outros. Todos estes fenómenos são mediados pelo corpo que se assume, desta forma, como um elemento plenamente constitutivo da cognição humana (Bowman, 2002, 2004; Pelinski, 2005, Borgo, 2005; Johnson, 2007). Além disso, a sugestão de que a promoção de atividades criativas, como a composição em grupos possa ser uma excelente ferramenta no desenvolvimento destas e de outras dimensões do pensamento musical, parece surgir agora como uma evidência. Ela não só evidencia os aspetos corpóreos e emocionais envolvidos na aprendizagem (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010; Immordino - Yang e Damásio, 2007; Dieck, 2001), como enfatiza também o seu carácter social e cultural (Rogoff, 1990; Bruner, 1996, 2008, Vygotsky, 2007; Wiggins, 2011).*

*Parece-me agora também claro que o fluir musical e emocional entre um grupo que improvisa e compõe, só é possível dentro de um contexto que valorize diferentes abordagens ao mundo dos sons; daí advém a necessidade de proporcionar às crianças uma série de fontes sonoras que elas possam explorar de forma livre e sem restrições, e que promova, assim, a produção de um trabalho colaborativo assente na procura de novas possibilidades sonoras; penso que este é um primeiro passo para que as crianças se abram a um conjunto de novas texturas, dinâmicas e gestos que se poderão tornar ferramentas*

*extremamente importantes no desenvolvimento das suas ideias e do seu pensamento. Em relação a este tema não posso deixar de referir que a exploração livre dos meios sonoros tem vindo a ser interpretada em diversos estudos sobre composição e improvisação musical, como uma necessidade sentida pelas próprias crianças e jovens quando embarcam em projetos que incluem a composição musical. Como referem diversos autores, esta exploração pode ser entendida como uma forma de os alunos se iniciarem num processo de descoberta das várias possibilidades sonoras dos diversos materiais à sua disposição (Ktatus, 1991; Stauffer 1997; Younker, 2000). Por esta mesma razão, parece-me pois que foi extremamente importante ter proporcionado aos meus alunos uma série de momentos prévios aos projetos de composição musical, em que eles tiveram de facto a oportunidade de explorar livremente instrumentos e objetos sonoros; penso que esta exploração inicial acabou por funcionar como um primeiro contacto com o mundo sonoro a partir do qual os alunos começaram a construir um conjunto de imagens, um portfólio sonoro e musical, que exploraram em maior detalhe no “Project Bernardino”. Notemos que, se o nosso conhecimento nasce das nossas experiências no mundo e da forma como nos transformamos a partir delas, parece-me portanto ser de extrema importância que os alunos tenham a oportunidade, logo desde o início de interagirem com o mundo sonoro. Esta perspetiva permitirá que os alunos, lentamente, se vão redescobrando na música, recontextualizando, recriando e transformando conhecimentos prévios em novas formas de conhecimento, criando novos significados para o seu mundo através das potencialidades expressivas da música, e construindo também novas formas de entender a música e outros modos de se olharem a si próprios enquanto músicos e compositores (Stauffer, 2002, 2003; Bresler e Thompson, 2002; Gromko, 2003; Bowman, 2006; Bowman e Powell, 2007).”*

Partindo destas conclusões e do entusiasmo que me contagiava, tomei diversas decisões. Teria de planificar momentos de composição em pequenos grupos em que eu não estivesse presente, e teria de filmar esses momentos, para melhor poder entender como os alunos se reconstroem em interação com os seus pares, num contexto totalmente informal, em que não existe nenhum guia. Teria também de alargar as minhas perceções sobre todos os processos e aprendizagens inerentes à ação de compor, diversificando os métodos de recolha de dados. Filmar tudo de forma mais sistemática, fazer um questionário com

perguntas abertas e “self-reports”, para que os alunos pudessem expressar o que sentiam e o que pensavam sobre o que estavam a fazer, num momento de reflexão livre, sem o condicionamento das perguntas. Escutá-los sobre tudo aquilo que faziam. Tentar perceber melhor os significados e os caminhos que estavam a construir. Tentar também perceber melhor os seus sonhos, o que pensavam do fazer música, o que sentiam quando compunham e interpretavam as suas peças. Virar todos os meus radares para os alunos. Escrever, ainda em maior detalhe, tudo aquilo que me fosse possível. Tornar-me assim, melhor investigadora e melhor professora, de forma a poder criar situações ainda mais profícuas ao crescimento musical e pessoal dos alunos. Procurar também que pudessem trabalhar com outros músicos. Aumentar o número de ferramentas com que os alunos poderiam interagir. Deixá-los voar, voar, voar. Voar com eles, saltar sem rede, mas aprofundar ainda mais os momentos de reflexão, pés assentes na terra (um bocadinho), olhos e ouvidos focados em cada respiração, cada suspiro, cada movimento, cada ideia, cada palavra.

## **Tema 2: O grande voo – 2º Grande ciclo de Investigação-Ação**

### **1º Pequeno Ciclo: Preparação**

#### **1. Contextualização**

Um novo ano, um novo desafio. Tinha na minha mente que, neste ano letivo, os alunos se iriam dedicar em exclusivo a um projeto de composição. Embora o projeto Bernardino tivesse superado as minhas expectativas, a verdade é que, tal como refiro na reflexão anterior, fiquei com a sensação de ter perdido alguns momentos de recolha de dados que me possibilitariam uma análise mais profunda. O projeto Bernardino foi um excelente ocasião para as crianças se iniciarem na composição, mas por ter surgido quase num repente, pela vontade de todos em ir mais longe, deixava-me agora com a necessidade de apresentar aos alunos a possibilidade de um projeto mais longo, com mais oportunidades para reflexão, a partir do qual eu pudesse planificar com mais calma vários momentos de recolha de dados que me permitissem, de facto, no momento de reflexão final, circular à volta do prisma e tentar trazer ao centro da discussão todas as vozes participantes.

Na reunião inicial de ano fiquei a saber que a escola tinha instituído como base transversal para o ano letivo 2008/2009 o tema “*Crianças de todo o mundo*”. Em discussão com a coordenadora da escola, e com as docentes titulares das turmas com quem estava a trabalhar (as antigas turmas do 1º A, B e C, transformadas agora e, 2º D, E e F), ficou decidido que as atividades de música decorrentes do meu projeto de doutoramento estariam também interligadas com este grande tema. Depois de pensar bastante nas possibilidades deste tema apresentei a minha ideia à escola: um trabalho de diálogo com uma comunidade/escola de outro país, a partir do qual se planificariam as atividades de música. A minha intenção era poder proporcionar aos alunos do 2º ano um contacto com a cultura de outro país, de uma forma que se pudesse tornar verdadeiramente significativa para eles. Para além dos primeiros passos de aproximação à cultura escolar e à música desse comunidade/escola, era minha intenção que os alunos envolvidos neste projeto mantivessem um contacto efetivo e direto com crianças da mesma idade da (s) escola (s) com quem trabalhariam. Ao discutir com as professoras esta ideia, levantaram-se várias propostas para efetivar esta interação, como por exemplo a troca de correspondência, de trabalhos realizados, de fotografias, etc. No caso da música pareceu-nos que seria

interessante a troca de ficheiros áudio e vídeo que contivessem elementos importantes da prática musical das escolas envolvidas.

Novamente, um enorme entusiasmo se gerou entre as docentes das três turmas. Logo ali, na nossa reunião, as professoras começaram a discutir possibilidades para trabalharem a língua portuguesa, questões relacionadas com as diversas culturas, a geografia, etc. A partir daquele momento, as professoras começaram de facto a planificar as suas aulas a partir das experiências vividas pelos alunos no decorrer do projeto. Deixou definitivamente de haver uma fronteira entre o que acontecia nas sessões de música e o que acontecia nas salas de aula, e esta fronteira esbateu-se também no fluir entre aquilo que foi o contexto das vivências dos alunos e o contexto escolar.

### ***Refletindo...***

*Um vai e vem contínuo e dinâmico entre o que foi vivido dentro e fora da escola parece ter assegurado uma espécie de corrente sustentadora de um só processo, uma só circunferência onde todas as vivências se intersectavam. Penso que aquilo a que Bengt Olson (2002) se refere quando discute as ligações entre as experiências musicais dos alunos e as suas experiências vividas no dia-a-dia, pode ser alargado a todo o contexto de aprendizagem. Olson refere que a aprendizagem na escola ocorre entre relações fluidas e complexas entre os indivíduos, os grupos em que se inserem estes indivíduos e o contexto em que eles se relacionam. Separar a vida da escola parece pois um mau caminho para que os alunos consigam construir as suas aprendizagens, já que estas só se realizam quando eles conseguem relacionar e organizar as suas experiências com os espaços e ferramentas criados pelos professores. E são estes espaços, abertos aos significados que os alunos vão criando para as suas vivências, que podem promover a construção de novas aprendizagens. (Bresler e Thompson, 2002; Vygotsky, 2007; Bruner, 1996, 2008; Rogoff, 1990, 1995; Barrett, 2003). Com esta referência fundamental nas mentes de todos os docentes envolvidos, partimos então para o início daquilo que eu esperava ser o grande voo daquelas crianças.*

## **2. O meu espaço/espaço dos outros**

### **Refletindo...**

*Quando comecei a trabalhar com os alunos não lhes apresentei de imediato aquilo que iríamos fazer a nível musical nesse ano letivo. Eu própria, embora já tivesse esboçado no meu caderno de notas o desafio que iria propor aos alunos, ainda não estava totalmente certa do que iria acontecer. E, se pensarmos na Investigação-Ação através da lente da phronesis facilmente poderemos perceber que esta indefinição é um momento natural de todo o processo, já que as decisões em relação aos diversos momentos de um projeto de investigação são sempre tomadas a partir de um espaço permeável às diversas subjetividades e entendimentos dos outros (Elliott, 2009). Planificar um momento de ação em sala de aula, seja ele qual for, é antes de mais procurar perceber, no diálogo com os alunos, aquilo que emerge como significativo para eles e aquilo que deve ser valorizado no momento da planificação e na tomada de decisões. E como decidir sem antes refletir sobre os significados que os meus alunos estavam a começar a construir? Como conseguir essa “fusão de horizontes” mencionada por Wilfred Carr (2006) sem refletir primeiro sobre os entendimentos e questões emergentes da forma como os alunos começaram a perspetivar o tema “crianças de todo o mundo”? E, acima de tudo, dos modos como esses entendimentos e questões estavam a afetar as suas vidas?*

### **Retomando a ação...**

Por isto mesmo, na primeira sessão de música optei por não explicar nada introduzindo apenas o tema “*espaço coletivo/ espaço individual*”, através do uso metafórico de bolas de sabão. Assim, depois de um momento exploratório em que dialogámos sobre o que acontecia às bolas de sabão quando tocavam noutro corpo, num objeto ou umas nas outras, cada aluno teve de imaginar que estava envolvido numa bola de sabão. Essa bola de sabão delimitava o seu espaço individual. Foram feitos vários movimentos dentro das bolas de sabão imaginárias e no espaço (sala de aula) imaginário onde se moviam todas as bolas de sabão. A intenção era exatamente que os alunos se apercebessem do significado de espaço individual/coletivo enquanto fenómeno humano, enquanto local/sítio de ações e interações onde se constroem e se partilham significados (Stauffer, 2009). Ao imaginarem o seu espaço como uma bola de sabão, os alunos puderam

sentir “o lugar” não como algo fixo e imutável, mas como um processo dinâmico que se constrói a partir das nossas ações, interações e relações com o que nos circunda.

No final desta atividade, e depois de um breve relaxamento (ainda dentro da bola de sabão), falei-lhes então do tema que seria transversal a toda a escola. Os alunos mostraram-se particularmente sensíveis a esta temática, levantando questões sobre os possíveis modos de vida das crianças de outros países, das suas vivências na escola, em família, com os amigos. Alguns contaram as suas próprias histórias de vida, quer porque tinham pais que haviam emigrado, quer porque tinham conhecimento de outras crianças que viviam noutros países, noutros continentes. Ao longo desse momento apresentei aos alunos um globo terrestre, dando-lhes tempo e espaço para que pudessem explorar, lentamente, a relação entre as bolas de sabão imaginárias e esta bola gigante, achatada nos polos: o planeta Terra, espaço de todos os países e de todas as crianças. Seguiu-se um diálogo que sei que foi continuado pelas professoras responsáveis pelas turmas, sobre a multiplicidade e complexidade do espaço maior (o nosso planeta) que habitamos. Muitos alunos quiseram vir ver o globo mais de perto. Fizeram várias perguntas sobre a localização deste ou daquele lugar. Continuaram a contar histórias sobre locais onde já tinham estado ou que já tinham visto na televisão. Um aluno fez questão de mostrar a toda a turma, e a mim também, onde se localizava a ilha mais pequena do planeta. A partir desse momento os alunos começaram a dialogar entre si e eu afastei-me um pouco. Foi engraçado porque a certa altura se lembraram do leão Bernardino. *“Ele vivia em África, não era?”*. De imediato quiseram ver a localização do continente Africano, referindo possíveis países para a morada do leão Bernardino. Falei-lhes da Tanzânia, do Quênia, da África do Sul, locais onde prolifera a Savana, habitat natural do leão. De novo fui invadida por perguntas *“Mas então ele não vive na selva?”*, *“Ele não é o rei da selva?”* Expliquei-lhes então que selva era o nome genérico dado pela maioria das pessoas mas não o nome científico correto. O leão, por ser considerado “o rei dos animais”, passou, por analogia, a ser também considerado o “rei da floresta” ou da “selva”, nomes mais comuns na nossa linguagem. Discutimos então algumas questões relacionadas com as características de uma savana. Sei também que esta discussão foi levada para as salas de aula, onde os alunos puderam explorar com mais pormenor estas questões. Após este momento exploratório, falei-lhes então de “Banzo”, um pássaro que gostava de viajar pelos locais mais longínquos deste mundo, e que, provavelmente, ao longo das suas viagens, até já teria conhecido o leão



Bernardino. Abriu-se um “ah” de espanto e curiosidade. Os alunos estavam ansiosos por conhecer melhor esta ave cujo canto, como não conseguiu deixar escapar, tinha uma energia quase mágica, enchendo aqueles que o ouviam de felicidade e alegria.

Não posso deixar de referir que, depois da apresentação de Banzo, da leitura e interpretação do livro que contava a sua história, este pássaro, envolto em magia, nunca mais ficou esquecido. De facto, poderei mesmo talvez afirmar que a história de Banzo foi um dos elementos mais importantes e mais marcantes em todo o processo de composição musical que se seguiu. Logo no início os alunos deixaram-se maravilhar por esta ave estranha, muito grande e cheia de cores. Foi a partir de Banzo que os alunos conheceram o globo terrestre e que realizaram inúmeras aprendizagens acerca de outros locais e de outros povos. Foi também com a ajuda de Banzo que começaram o seu trabalho com crianças de outro país; e, finalmente, foi Banzo que trouxe com ele uma das surpresas mais apreciadas pelos alunos: a vinda à escola de Regina Miranda, autora do livro.

Banzo transformou-se assim no início de tudo, no contexto comum criado para todas as atividades e aprendizagens. É claro que cada aluno interpretou este contexto de forma única e individual, relacionando-a com todas as suas experiências de vida e com tudo aquilo que ia acontecendo na sala de música e a sua sala de aula. Mas é talvez aí que reside toda a riqueza dos processos a partir dos quais os alunos alargam os seus horizontes, os modos de estar, de viver e de interagir com o mundo. É nesta interpretação individual dos acontecimentos em que participam, que as crianças se iniciam na construção da sua identidade, na procura da sua voz, do seu Eu único e individual e da relação deste eu com os outros e com os contextos sociais em que se inserem (Greene, 1995).

### **3. Banzo!**

A sessão seguinte iniciou-se então com a apresentação, leitura e interpretação do livro “Banzo, o pássaro mágico”, de Regina Miranda. Sem necessidade de muitas explicações, começou a tornar-se implícito, ao longo da interpretação da história, que seria Banzo quem nos guiaria até outros países e outras culturas. A história de Banzo entrou de imediato no imaginário das crianças. “*Que locais poderia Banzo ter visitado?*”, “*Que pessoas já tinha conhecido?*”

Expliquei aos alunos que sabia qual tinha sido uma das primeiras paragens de Banzo quando ainda era um pequeno pássaro e que lhes iria mostrar alguns vídeos e fotos

do local. Talvez eles conseguissem adivinhar...Os alunos tiveram então oportunidade de ver algumas imagens com a paisagem Africana tão discutida na sessão anterior: a savana. As turmas viam também alguns vídeos de crianças a brincar e a ter aulas numa escola da Tanzânia. Esboçaram-se sorrisos e alguns arriscaram:

Ana: *Isto é África!*  
Teresa: *Onde está o Bernardino!*  
Ana Luísa: *É verdade (concordei). Estamos a ver imagens de um país Africano sobre o qual falámos na sessão passada, a Tanzânia.*  
Tiago: *Hi que fixe!!!! Se calhar o Bernardino e o Banzo encontraram-se na Tanzânia...*  
Ana Luísa: *Se calhar...*

Mostrei-lhes então imagens e vídeos de uma escola deste país, que era constituída por um edifício muito velho e degradado e por um grande pátio de terra coberto por alguma vegetação. De imediato se gerou uma discussão sobre as condições da escola:

Luísa: *A escola parece velhinha...*  
João: *É verdade ...*  
Mafalda: *África é um continente muito pobre...*  
David: *Pois... E as escolas também devem ser pobres...*  
Luís: *Pois, não tem computadores, e quase não há material. Coitadinhos.*

De repente, Nuno. Um sorriso aberto e o dedo no ar. Dei-lhe a palavra:

Nuno: *Oh professora! Mas já viu o sítio do recreio? É enorme!!!*  
Ana Luísa: *Bem apontado! – exclamei também – Já pensaram em todas as brincadeiras que se podem fazer num espaço tão grande?*  
Luís: *Hi....Aquilo é que dava para se fazer um jogo de futebol....*  
Manuel: *E para correr e saltar e não andarmos aos encontrões!*  
Luísa: *Quem me dera que tivéssemos esse espaço aqui na escola!*

### ***Refletindo...***

*Parece-me que nesta altura, e a partir das palavras de Nuno, os alunos estavam a modificar algumas das preconceções, que eventualmente existiam nas suas mentes e que, de alguma forma, foram acentuadas pelas primeiras imagens da escola. Começaram a valorizar outras dimensões do espaço, outros modos de interação possíveis e, de alguma forma, a repensar aquilo que é a escola. Nada me parece mais importante, do que este tipo de diálogo reflexivo, este confronto de vivências a partir do qual as crianças têm a oportunidade analisar e refletir sobre outras possibilidades de estar no mundo. Estes diálogos, “conversações exploratórias” (Mercer 2002), foram essenciais nesta fase do projeto, para que os alunos se abrissem, de uma forma exploratória e construtiva, a novas ideias, novas conceções e novos entendimentos. (Mercer, 2002; Barnes 2008). Na forma como interpreto este processo, parece-me que, no fundo, as crianças estavam a recriar as suas narrativas interiores, as histórias através das quais elas se constroem e criam significados para as suas vivências (Bruner, 1986, 1991, 2008).*

### ***De volta à ação...***

A música foi outro exemplo claro desta reconstrução de possibilidades. Quando mostrei aos alunos alguns vídeos de aulas de música, eles ficaram maravilhados. Os alunos tocavam, dançavam, cantavam com uma alegria contagiante, revelando competências que pareciam extraordinárias, ou como referiu um aluno “*Do outro mundo*”.

Ana: *Que espetáculo...*

Maria: *Um dia quero aprender a dançar assim!*

Jeremias: *Oh professora, nós temos alguns instrumentos parecidos, podíamos fazer uma música assim tum tum tum...*

Sorri. É que, de facto, a minha primeira intenção era iniciar um projeto cuja principal componente fosse trabalhar em conjunto com uma escola Africana. No entanto, este meu desejo não se veio a concretizar, porque as escolas que contactei se queixavam de falta de meios como a internet, através da qual poderíamos começar a nossa colaboração; é possível que o projeto também tenha falhado por eu não ter sabido contactar as pessoas certas, ou por não ter feito a abordagem mais adequada. Não sei. Provavelmente iria precisar de algum apoio institucional e, acima de tudo, de mais tempo para elaborar o

projeto. De qualquer forma, esta passagem pela Tanzânia não caiu por terra; os alunos aprenderam algumas canções, utilizando alguns dos instrumentos que apareciam nos vídeos, ouviram e viram diversas crianças e adultos a cantar, tocar e a dançar. Fizaram também um acompanhamento com instrumentos de percussão para a melodia de uma canção tradicional da Tanzânia e até o escreveram em partitura, em notação não convencional e convencional. A partitura esteve primeiro exposta nas salas de aula das turmas que a realizaram; as crianças dessas turmas convidaram outros elementos da escola (outros professores, funcionários, a coordenadora, outros alunos) para que pudessem ver e ouvir o seu trabalho. Depois a partitura foi exposta num placar da escola, acessível a todos os alunos. Muitas foram as vezes que se ouviam pelos corredores algumas vozes a cantarolar “Key Key Kule” (fig.15).

**Kye Kye kule** Trad. African

♩ = 104

The musical score is written in 4/4 time with a tempo of 104. It consists of three lines of music, each with alternating 'Call' and 'Response' sections. The lyrics are provided in both English and Portuguese below the notes.

**Line 1:**

- Call:** Kye kye ku - le, (Chay chay koo - lay)
- Response:** Kue kye ku - le.
- Call:** Kye kye ko - fi nsa, (Chay chay ko-feen - sah)
- Response:** Kye kye ko - fi nsa.

**Line 2 (starts at measure 5):**

- Call:** Ko - fi nsa lan - ga, (Ko-feen sah-lahn - gah)
- Response:** Ko - fi nsa lan - ga.
- Call:** Ka - ka shi lan - ga, (Kah-kah shee lahn - gah)
- Response:** Ka - ka shi lan - ga.

**Line 3 (starts at measure 9):**

- Call:** Kum a - den - de, (Koom ah - den - day)
- Response:** Kum a - den - de,
- All:** Kum a - den - de. Hey!

Figura 15: Canção tradicional da Tanzânia

Entretanto, no decorrer de todas estas atividades, foram também sendo introduzidos alguns conceitos como percussão, instrumentos de percussão de altura definida e indefinida, melodia, aquilo o que muitas vezes os alunos chamavam de “linha”, frase musical, registro médio grave e agudo, etc. De uma forma geral, estes conceitos foram abordados em resposta ou como complemento de resposta a algumas questões que eram colocadas pelos alunos. África viveu assim, por alguns meses, na escola de Real. Não só através da música, mas também localizando-a no globo terrestre, falando de alguns

costumes e tradições, discutindo as diferenças, as semelhanças. Assim, além do trabalho musical, os alunos escreveram textos sobre o que aprenderam, fizeram trabalhos de pesquisa e na primeira carta que enviaram aos colegas dos Estados Unidos com quem então tinham começado a trabalhar, não se esqueceram de mencionar todo o trabalho que já tinham realizado à volta do continente Africano. Ao longo das aulas, os alunos mergulharam em paisagens cores, sons, sabores. Contaram histórias e sonhos, falando sempre de Banzo, que os tinha levado até àquele continente cheio de magia...

#### **4. Os nossos Amigos Americanos**

Como não foi possível estabelecer contacto com uma escola da Tanzânia, nem com nenhuma outra do continente Africano, continuei à procura de possíveis parceiros noutros locais do mundo. Coloquei diversos *posts* na internet, procurei parceiros em diversos sites dedicados a este tipo de interação. Finalmente, no dia 18 de Novembro de 2008, os alunos do 2ºD foram surpreendidos com uma notícia que os deixou muito felizes: Um professor dos Estados Unidos havia encontrado na internet a gravação do concerto final do “Projeto Bernardino” e tendo gostado muito daquilo que ouviu, mostrou-a aos seus alunos. No e-mail que me foi enviado estes alunos escreveram que tinham “*adorado*” a composição dos alunos do 2º D e mostraram agora vontade de iniciarem uma correspondência com estes alunos.

Depois de falar com a professora Susana, iniciou-se então uma troca de cartas, fotografias, vídeos de apresentação, etc. Os novos amigos das crianças de Real viviam em St. Louis no Missouri e frequentavam a escola Mary Institute and St. Louis Country Day School (MICDS). Foram eles os primeiros a enviar um e-mail e uma carta com comentários sobre as músicas que mais tinham gostado: “Pôr-do-sol”, música composta pelo então 1º A e atual 2º D, e “Canção do Bernardino”, que havia sido composta pelo 1º C, mas em que os alunos do 1º A também participavam, a cantar. Os comentários deixaram os alunos do 2º D muito orgulhosos. Pediram-me várias vezes para os ler. Thomas, aluno de St. Louis referiu, por exemplo:

Thomas: *It was the best song I've ever heard because of the crescendo and the decrescendo.*

Os meus alunos saltavam de alegria:

João: *Ouviste? Foi a melhor música que ele já ouviu!*

Filipe: *E até reparou naquele parte que cresce e depois diminui!*

Raevyn foi ainda mais radical:

Raevyn: *I've never heard anything like that and I really want to meet you guys!*

Como era possível que tais comentários viessem de tão longe, dos Estados Unidos!

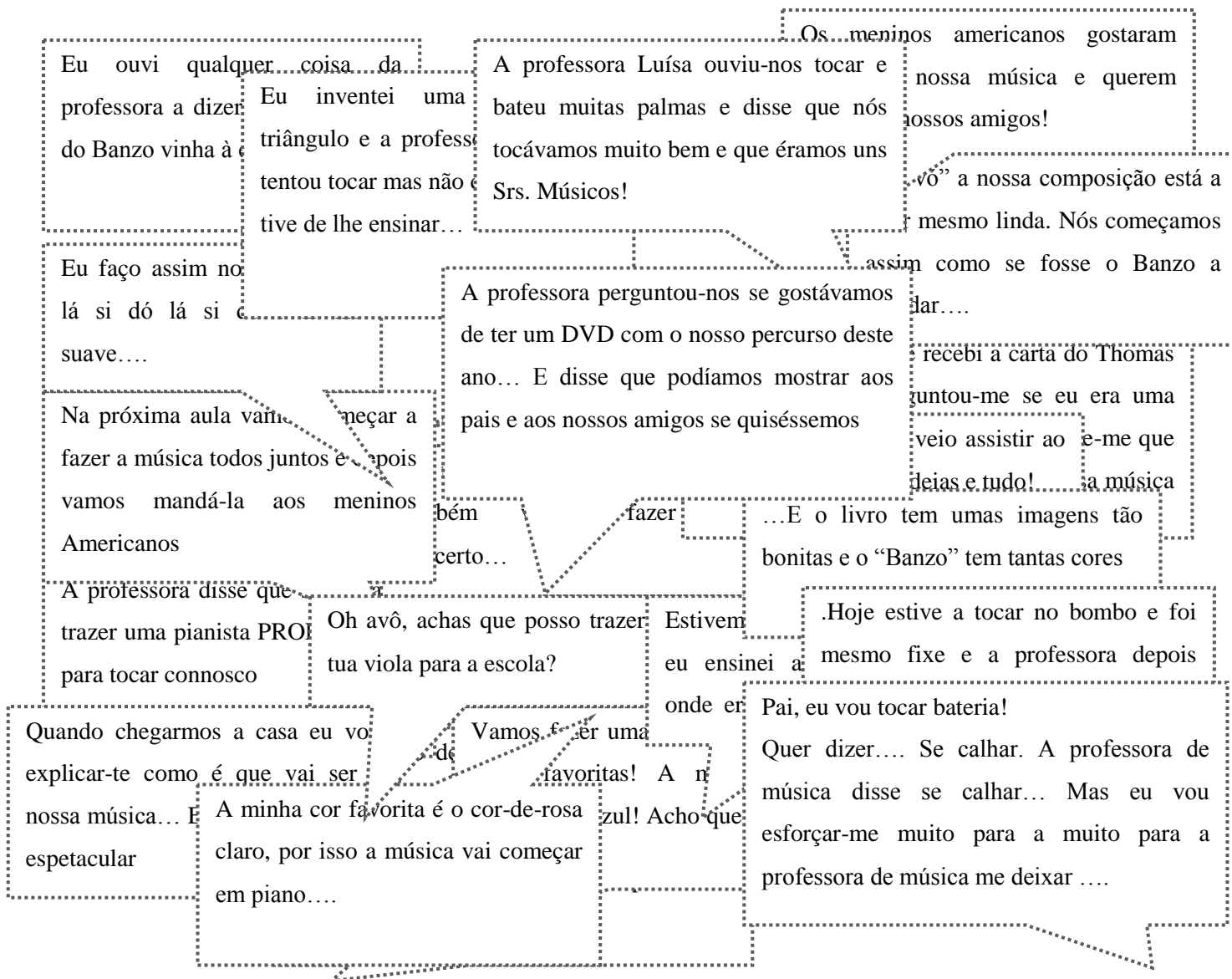
Maria: *Eles gostaram mesmo de nós! Que fixe!*

Claro que, perante tanto entusiasmo, a chegada da primeira carta (Anexo 18) e do primeiro vídeo de apresentação (Anexo 19) foi uma festa e a turma apressou-se a responder, agradecendo os elogios, contando as suas experiências durante o Projeto Bernardino e falando sobre a sua turma (Anexos 20 e 21).

Entretanto, as turmas E e F encontraram também um grupo de alunos com quem começaram a interagir. Estas crianças viviam também nos EUA, no estado de Vermont e frequentavam a Cabot School. Mais uma vez, foram trocados vídeos (Anexos 22, 23, 24), cartas (Anexos 25, 26, 27 e 28), comentários ao trabalho feito por cada uma das turmas. Ao longo desta correspondência das três turmas integradas no projeto de investigação, os alunos foram trocando muitas ideias sobre as suas coisas favoritas. Reparei que, entre estas, os alunos referiam sempre a sua cor favorita. Foi então que me surgiu a ideia de iniciar um trabalho de composição com base nas cores favoritas dos alunos. Por não ter a certeza de que o projeto iria funcionar, nunca mencionei aos alunos qual era a minha verdadeira ideia para este projeto. Na verdade, a minha intenção, partilhada com os professores dos Estados Unidos, era que os alunos pudessem fazer uma música em conjunto, através da troca de ficheiros; algo que abarcasse ideias das crianças Americanas e das crianças Portuguesas. No entanto isto não foi revelado aos meus alunos. Perguntei-lhes apenas se gostariam de fazer um projeto de composição a partir da informação trocada entre eles e apresentei a ideia das cores, à qual eles aderiram com muito entusiasmo. Disse-lhes ainda que, se todos concordassem e gostassem do trabalho realizado, no final poderíamos enviar as músicas para os seus amigos americanos. Os alunos ficaram ainda

mais entusiasmados, comprometendo-se com o trabalho com todas as suas energias. À parte disto não comentei mais nada com as três turmas. E ainda bem que assim foi. É que, apesar de estar acordado com os professores dos Estados Unidos, que as crianças iriam trocar as suas composições (feitas a partir do mesmo guia de composição) e mais tarde fazer uma composição em conjunto, nada disto foi possível de realizar. A verdade é que os professores de música de Cabot e de St. Louis, muito embora estivessem muito entusiasmados no início do projeto, não conseguiram levá-lo até ao fim. Pelo que os professores me explicaram, esta falha deveu-se principalmente à falta de tempo, provocada por todas as atividades e concertos que tiveram de preparar como parte integrante dos seus currículos de Educação Musical. Por isto mesmo, a interação com os alunos das duas escolas dos Estados Unidos, acabou por não ter uma influência de maior no processo de composição desenvolvido pelos alunos de Real. Claro que esta interação acabou por ter um papel motivacional muito importante, até porque eu referi aos alunos que, no final, eles iriam enviar as suas composições para os seus amigos Americanos. O que quero dizer é que a interação musical, a troca de ideias musicais ou ligadas à performance, se perdeu. Os alunos, com a minha ajuda e com a ajuda das professoras titulares de turma, continuaram a trocar cartas, fotografias, pinturas e textos feitos durante as suas aulas. Penso aliás que esta troca acabou por assumir uma enorme importância nas suas aulas regulares, já que muitas das atividades propostas pelas professoras Susana, Luísa e Margarida foram trabalhadas a partir destas interações. Para os alunos, o processo foi bastante natural. Estavam concentrados em tantas coisas, tantas novidades, que nunca me questionaram acerca do facto de não haver uma interação maior ao nível das sessões de música. Até porque nas suas cartas os alunos de ambos os países falavam bastante de música, do que faziam nas aulas de música, das suas músicas e instrumentos preferidos. Ainda no que diz respeito à música, e à medida que o tempo ia passando, os alunos concentravam-se cada vez mais na composição, na possibilidade de a partilharem não só com os seus amigos dos Estados Unidos, mas também com toda a comunidade escolar num eventual concerto, na possibilidade de um encontro com Regina Miranda, autora do livro “Banzo”...

A vida pulsava em cada aluno. Tinham sempre tantas coisas novas para contar!... Quando pais e avós, ao fim da manhã ou ao fim da tarde iam à escola buscar os seus filhos e netos, um reboiço de palavras e emoções novas invadia o corredor do rés-do-chão.



Às vezes os pais dirigiam-se a mim:

Pai do Filipe: *Desde o ano passado que nunca vi o meu filho tão entusiasmado com a música e com a escola... Aliás queria dar-lhe os parabéns pelo trabalho incrível que tem feito pelos miúdos.*

Filipe olhava para o pai e mordía o lábio, um pouco envergonhado. Eu passei-lhe as mãos pelo cabelo.

Ana Luísa: *Muito obrigada. Mas o trabalho é de todos. As professoras deles são incansáveis. E os 'miúdos' são maravilhosos. São muito esforçados, têm imensas capacidades, na verdade, adoro trabalhar com eles!*



## 2º Pequeno Ciclo: Projeto “Canto Mágico”

### 1. Planificação do projeto de composição musical

No dia 13 de Janeiro de 2009, começou então o trabalho de composição. Em diálogo com os alunos expliquei-lhes a minha ideia das cores, que foi recebida com um enorme entusiasmo. De imediato comecei a escutar burburinhos, cada aluno falava da sua cor favorita.... Voltei também a reforçar que no final, e se eles assim o desejassem, as composições musicais seriam enviadas aos colegas dos Estados Unidos,

Cada turma foi então dividida em grupos de três ou quatro elementos. A cada grupo foi distribuído um guia de composição musical (fig.16). Nesse guia, cada um dos alunos dos grupos deveria indicar a sua cor favorita e depois responder às seguintes questões:

| Nome dos alunos | Cor favorita | Que cores te sugerem som e que cores te sugerem silêncio? | Que tempo musical te sugerem as cores que marcaste como som? | E que dinâmica? | Faz uma correspondência entre cada uma das cores e um instrumento/voz. | Se estas cores representassem uma peça musical que cor viria em primeiro lugar? E em segundo? |
|-----------------|--------------|---|--|-----------------|--|---|
|                 |              |   |  |                 |  |   |
|                 |              |   |  |                 |  |   |
|                 |              |   |  |                 |  |   |
|                 |              |   |  |                 |  |   |

Figura 16: Guia de composição Musical - A nossas cores favoritas!

Esta fase foi desenvolvida lentamente, com a minha ajuda e a ajuda de todos os membros do grupo. Em relação à última pergunta/desafio, em que os alunos deveriam ordenar as cores como se fosse uma peça musical, fui-lhes colocando algumas questões que me pareceram que poderiam ajudar: “*Como gostariam que começasse a vossa música?*”, “*Com que dinâmica e com que instrumentos?*”, “*O que viria a seguir?*”, “*Pensavam criar uma parte contrastante?*”. Estas perguntas foram sendo colocadas a cada um dos grupos na medida do trabalho já desenvolvido por eles. Foi sempre tido em consideração aquilo que os alunos já tinham feito, as suas primeiras ideias para a composição, as suas dúvidas. Cada grupo realizou a tarefa ao seu ritmo, colocando diferentes questões e, por isso, a minha interação com cada um dos grupos foi diferente e adaptada às suas ideias e dificuldades. Os grupos começaram assim a criar uma ideia inicial para aquilo que seria a sua composição. Por exemplo:

Lento e piano no metalofone;  
Entra o jogo de sinos, também lento e piano;  
Finalmente, entram os bongós, devagarinho.

Pausa

O reco-reco inicia a segunda parte, muito rápido e forte.  
Juntam-se outros instrumentos.

O facto de cada aluno ter escolhido um instrumento para a sua cor favorita, não quis dizer que cada parte fosse pensada para ser tocada apenas por cada instrumento. Isso foi deixado ao critério dos grupos. Alguns optaram por fazer com que a entrada de cada instrumento marcasse uma parte distinta, outros foram adicionando lentamente os instrumentos, criando um ambiente sonoro com uma duração já significativa. Os alunos podiam adicionar outros instrumentos ou voz. Podiam desenvolver cada parte como quisessem e definir a condução da dinâmica, do tempo, da textura, ou do ambiente sonoro desejado.

## **2. Composição em pequenos grupos:**

Partindo dos guias preenchidos na aula anterior, os alunos começaram a trabalhar com os instrumentos. Cada grupo trabalhou sozinho na sala de música por aproximadamente 20 minutos. De uma maneira geral, os alunos começaram por dialogar a partir do guia de composição musical. Depois de refletirem e discutirem um pouco a partir do guia de composição, cada grupo dava a voz ao aluno que tocava o instrumento escolhido para iniciar a peça. Esta ideia surgia quase sempre em poucos segundos e, normalmente, era apresentada já com uma estrutura melódica e rítmica bem definida. Não nos esqueçamos que questões como a dinâmica ou o tempo já tinham sido estabelecidas anteriormente, na sessão em que os alunos completaram o guia de composição musical. Talvez por isso os alunos formulassem tão facilmente as suas ideias musicais. Por trás delas havia já uma intenção declarada e refletida. Na sessão em que pela primeira vez utilizaram os instrumentos e puderam discutir de novo as ideias presentes no guia, o seu significado foi despontando lentamente em cada um destes pequenos músicos. Um

significado partilhado, em relação às características globais da peça que iria ser composta, mas sentido e interpretado de forma individual e muito pessoal. A verdade é que, depois de apresentada a primeira ideia, o resto do grupo, na procura de acompanhar aquilo que escutava e sentia, expunha muito rapidamente novos motivos e ideias musicais. Nesta fase, os alunos tocavam todos juntos por alguns momentos, julgo que à procura de uma forma, de um ambiente. Ensaivavam num momento exploratório. Às vezes, mudavam ligeiramente a sua ideia inicial, outras partiam declaradamente para outra, num fluir sem paragens. Só depois de estarem algum tempo a tocar é que paravam e, nessa altura sim, discutiam as suas ideias, revendo todo o processo, recontextualizado os diversos motivos musicais com o todo global que queriam atingir, dando ideias uns aos outros, quer verbalmente, quer cantando, quer demonstrando-as nos instrumentos.

### ***Refletindo...***

*Refletindo agora sobre as interações verbais, gestuais e musicais dos alunos, parece-me inevitável, desenhar aqui uma ponte de ligação entre o modo como estes alunos se aproximaram da ação de compor e aquilo que acontece, por exemplo, em grupos Pop/Rock ou Jazz. No processo de banda, ou de um grupo de músicos ligado à música dita “popular”, normalmente alguém aparece com uma ideia que pode verbalizar, cantar ou tocar no seu instrumento. Muitas vezes, nesta fase inicial, estes grupos falam muito pouco e tocam por longos períodos de tempo.*

*Imaginemos, por exemplo, um guitarrista que apresenta uma ideia musical já totalmente elaborada. O mais provável é que, quase de imediato, o baterista comece a experimentar um ritmo, o pianista procure também ele próprio uma harmonia que lhe agrade; pode juntar-se uma voz de um violino, por exemplo. Alguém acrescenta uma percussão que pontua um momento de respiração. O grupo pode ficar assim minutos seguidos a experimentar, a procurar, sorrindo quando surge algo que lhes pareça magnífico, abanando a cabeça quando nada parece resultar.*

*Penso que o que aconteceu com estas crianças, quando estiveram sozinhas a compor em pequeno grupo foi algo de muito parecido com o que acontece quando músicos mais experientes estão a compor em grupo, numa situação informal, em que não há maestro ou partitura, apenas uma ideia geral do que se vai fazer em termos sonoros e musicais, ideia essa que se vai tornando cada vez mais clara, à medida que o processo*

avança. Este modo de pensar e agir em grupo acentua aquilo que foi referido ao longo do corpo teórico sobre a forte influência do contexto e da cultura em que vivem as crianças sobre as suas ações e pensamentos. E de facto, das vivências musicais destas crianças, dentro e fora da escola, fazem parte uma série de artistas e bandas que abordam a composição e a performance neste tom informal, marcado pela partilha, pela tentativa e erro, pela apresentação, discussão, reflexão e avaliação de ideias. Muitas vezes estes artistas, que preenchem uma parte muito significativa das vidas das crianças, não possuem qualquer tipo de conhecimento musical formal. Em diálogo com os alunos, quando me contavam as suas histórias musicais reparei que quase todos estavam familiarizados com a figura de um rapaz ou uma rapariga a tocar e a compor com a sua guitarra, com a banda de garagem que começa a dar os seus primeiros passos e a compor as suas primeiras músicas sem saber sequer o que é uma nota musical, num processo que envolve a partilha de ideias musicais, a avaliação dessas ideias entre todos os membros da banda e esforços individuais na procura de novas ideias musicais que possam ser utilizadas na canção ou instrumental que está a ser composto. Isto é o que as crianças veem e ouvem na televisão, é o que observam quando assistem a ensaios ou escutam conversas dos seus colegas, irmãos ou primos mais velhos. E aquilo que foi observado durante a composição em pequenos grupos é uma das formas mais evidentes de nos apercebermos da necessidade que os alunos sentem em relacionar aquilo que fazem na sala de aula com aquilo que vivem diariamente fora dela (Gromko, 2003).

Neste capítulo de 2003, Gromko, refletindo sobre vários exemplos de crianças a compor assume claramente que as suas composições refletem sempre as suas vivências passadas, musicais, ou extra musicais. E é neste sentido que Gromko refere que para que seja possível criar uma verdadeira comunidade de aprendizagem na escola, professores e investigadores precisam aprender a ter em consideração os contextos sociais e culturais dos seus alunos e a necessidade que estes sentem em relacionar o que estão a aprender com as suas vivências fora da escola.

Quando desafiei os alunos a comporem na minha ausência, a minha intenção era exatamente proporcionar a estas crianças um momento tão livre quanto possível, em que a minha influência fosse mínima, para que os alunos, num ambiente totalmente informal, construíssem eles próprios as suas regras e as suas formas de interagir. E da análise destes momentos, aquilo que mais chama a atenção a um primeiro olhar é, de facto, a

*forma como os alunos trazem para a sala de aula todas aquelas experiências que ocorrem fora dela. E não falo apenas de experiências musicais. O aparecimento lento de um líder, verificado em muitos dos grupos, pode ser um destes exemplos. E talvez por este perfil de líder surgir na música tal como terá surgido, eventualmente, noutras vivências dos alunos, como no recreio, ou em situações exteriores à escola, a sua manifestação no grupo não causava grande perturbação aos restantes alunos, sendo aceite sem grandes contestações; na verdade o processo sempre me pareceu bastante natural. Nunca observei nenhum aluno a auto proclamar-se líder. Simplesmente algumas vezes acontecia que uma das crianças começava a dar indicações mais precisas em relação ao que estava a ser criado.*

### **De volta à ação...**

A este respeito, recordo agora João, aluno da turma F, que de repente se dirigiu aos seus colegas de grupo dando várias indicações:

João: *Vocês começam os dois ao mesmo tempo (apontando para os alunos que estão a tocar xilofone). Depois calas-te tu e eu entro.*

Nuno: *Está bem.*

João: *Depois começa o André e tu voltas.*

Um pequeno momento de pausa. O “líder” anuncia entusiasmado:

João: *One, two, three, começa!*

De repente dois dos alunos pararam e ficaram a escutar. O xilofone baixo e o tambor começaram a criar uma estrutura rítmica muito intensa. Muito embora os alunos, de facto, estivessem a compor sozinhos e já há alguns minutos, eu estava por perto. O que eles fizeram despertou de tal forma o meu interesse que, quase sem querer, acabei por intervir exclamando “*Muito Bem!*”. Nesse instante, entrei no processo. Os alunos pararam, sorriram e ficaram à espera que eu continuasse a minha intervenção. Não estranharam a minha presença. Não me pediram para sair e voltar um pouco mais tarde. Acolheram-me no meio deles como mais um membro do grupo, mais uma compositora que iria contribuir para o seu trabalho.

Assim, e depois de os alunos me terem explicado as suas intenções e ideias para a peça que estavam a compor, pedi-lhes que repetissem o que estavam a tocar. Os alunos que estavam a tocar o xilofone e o tambor repetiram a sua ideia, enquanto João, na caixa de rufo, procurava encontrar um motivo rítmico que pudesse acompanhar os seus colegas.

De repente, surge-me uma ideia. Parece-me que os alunos estão a tentar tocar numa dinâmica em crescendo, de piano para fortíssimo e sugiro-lhes que o façam de forma mais convincente. Enquanto o grupo experimenta esta nova ideia, encorajo Nuno a fazer uma improvisação no jogo de sinos. Nuno começa então a improvisar num estilo meio jazzístico, a partir de frases musicais curtas, com um *groove* muito particular. Na verdade, Nuno aproveita a pequena pausa deixada pelo resto dos colegas no quarto tempo de cada compasso, para desenhar os seus motivos (fig.17). O resto do grupo, enquanto tocava, espreitava Nuno pelo canto do olho. Pareciam maravilhados. Depois de ensaiarmos um pouco, olhei para o relógio. O tempo estava a esgotar-se. Exclamei:

Ana Luísa: *Muito bem! Querem escrever o que fizeram?*

Grupo: *Sim!!!! (Em coro)*

Os alunos estão muito entusiasmados e exclamam:

Grupo: *Uh!! Rock and Roll!! Fixe!*

The musical score for Figure 17 is presented in two systems. The first system includes three staves: Caixa (snare drum), J.S. Alto (alto saxophone), and Xilofone Baixo (xylophone). The Caixa part consists of a rhythmic pattern of eighth notes with accents, alternating between piano (p) and fortissimo (sf) dynamics. The J.S. Alto part features a melodic line with accents and a fortissimo (f) dynamic marking. The Xilofone Baixo part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents, alternating between p and sf dynamics. The second system includes three staves: C. (cymbals), J.S.S. (saxophone), and X.B. (xylophone). The C. part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents, alternating between p and sf dynamics. The J.S.S. part has a melodic line with accents. The X.B. part has a rhythmic pattern of eighth notes with accents, alternating between p and sf dynamics. The score is marked with a 5/4 time signature and a tempo of 5.

Figura 17: Improvisação criada pelo Nuno (exemplo)

Dançam um pouco. Nuno volta a fazer a sua improvisação no jogo de sinos. Nuno parece sentir-se fortemente envolvido pelo que está a improvisar. As primeiras notas que tocou, e que agora estão memorizadas, parecem guiá-lo por todo o tempo de improvisação (Anexo 29).

### ***Refletindo...***

*Este momento parece-me ser um exemplo claro do papel assumido pelo corpo e as emoções no processo de criação de significado. Tal como refere Johnson, “a música é significativa porque está ligada ao fluir da experiência humana, ao sentimento e ao pensamento, de uma forma concreta, situada e incorporada. E isto é o significado no seu sentido mais profundo” (Johnson, 2006:236)<sup>88</sup>. Nuno sente que aquilo que está a criar está intimamente ligado com a música, com as ideias partilhadas pelo grupo e com as suas intenções. Nuno sentindo-se talvez “embalado numa mesma onda”, consegue definir sem hesitações o seu momento de improvisação, consegue explorá-lo e controlá-lo como a sua voz, aquilo que é dele e que é da música ao mesmo tempo. Nuno cresce nesta interação com a música e com os seus colegas, aprende a partir do que sente e não se cansará, até ao final, de explorar as infinitas possibilidades que esta interação lhe parece oferecer.*

*Partindo destas reflexões poderei agora sumarizar alguns dos temas chave que agora emergem nesta tese.*

### **Concluindo e sintetizando:**

**1.** As composições das crianças incorporam os seus entendimentos particulares sobre Si mesmos, construídos através das suas experiências musicais e não musicais e das suas interações sociais estabelecidas dentro da sua cultura.

**2.** O processo de composição desenvolve-se, antes de mais, através de um sentir mediado pelo corpo em relação a uma série de opções musicais possíveis.

---

<sup>88</sup> “music is meaningful because it can present the flow of human experience, feeling and thinking in concrete, embodied forms – and this is meaning in its deepest sense” (Johnson, 2006:236).

3. A composição, enquanto processo narrativo engloba e transforma a personalidade e o conceito de Si mesmo através de uma intersecção de significados musicais e não musicais assentes num conceito de mente que engloba o corpo, o contexto e a cultura.

### **3. Apresentação do trabalho realizado em pequenos grupos:**

Depois de trabalharem sozinhos, em pequenos grupos, deu-se início à apresentação das composições realizadas. Antes de cada grupo começar a tocar, fiz uma breve apresentação da música que iria ser escutada, partindo dos guias de composição preenchidos pelos alunos e dos diálogos e reflexões que foram surgindo no trabalho com cada um dos grupos. E apesar de ter acompanhado de perto todos os grupos, não deixei de ficar surpreendida pela excelente organização que cada grupo demonstrou e pela forma como foi capaz de ultrapassar e resolver certas questões que tinham ficado em aberto.

#### *Momento1*

No segundo grupo (nº 13 a 24) do 2ºD, os alunos mostraram-se extremamente concentrados e empenhados, desejosos por mostrarem aos colegas o seu trabalho. Começámos pelo grupo da Ana, que escolheu como cores favoritas o roxo, representando um som lento e piano nas maracas, o azul-turquesa, um som rápido e pianíssimo no jogo de sinos, o violeta, um som lento e piano no reco-reco e o azul claro, interpretado como um som lento e pianíssimo no metalofone.

Lembro-me bem do trabalho realizado por este grupo. A atmosfera era calma e tranquila e as quatro meninas que compunham o grupo apresentaram ideias excelentes: Ana criou quase de imediato um motivo lento, repetitivo, quase etéreo, aberto a muitas possibilidades. Embalada nesta ondulação do metalofone, Sara contrapôs uma linha no jogo de sinos em colcheias, acelerando um pouco o sentir da peça, mas sem lhe retirar o carácter sereno introduzido pelo metalofone (fig.18). Foi então que Rute introduziu o reco-reco, de uma forma totalmente original. Rute, muito concentrada, deslizava muito lentamente a baqueta no reco-reco, fazendo pausas e iniciando novamente o seu gesto, esforçado e suave ao mesmo tempo. Escutava-se um rrrrrrc, rrrrrrc... Uma espécie de agitação contida. Finalmente Daniela procurava a melhor forma de introduzir as suas maracas; muito timidamente, no início, depois fazendo movimentos circulares, no tempo marcado por Ana....



Lento e Tranquilo

The musical score is written for four instruments: Reco reco, Maracas, J.S. Soprano, and Metalofone Alto. The tempo is marked 'Lento e Tranquilo'. The Reco reco part consists of a series of horizontal lines in the first three measures, followed by a wavy line in the last three measures. The Maracas part has a similar pattern of horizontal lines followed by a wavy line. The J.S. Soprano part has a series of horizontal lines in the first three measures, followed by a series of eighth notes in the last three measures. The Metalofone Alto part has a series of eighth notes throughout the entire piece.

Figura 18: Composição de Ana, Sara, Rute e Daniela

No final desta sessão, o grupo apressou-se a escrever o que tinha composto. (fig.19). Rute sentiu algumas dificuldades na escrita da sua parte, que não tem notas. Recordei-a de todo o trabalho que havíamos feito no ano passado no que diz respeito à escrita e ela sorriu:

Rute: *Posso fazer um traço, assim às ondinhas...*  
 Ana Luísa: *Claro!*

The handwritten notation is on lined paper and includes the following elements:  
 - A treble clef and a key signature of one flat (B-flat).  
 - The tempo marking 'lento' written in a cursive script.  
 - The lyrics 'mi mi fa fa sol sol Lá Lá' written in a cursive script.  
 - A dynamic marking 'ff' (fortissimo) and the instrument name 'metalofone' written in a cursive script.  
 - A wavy line representing a 'reco' part, with the word 'reco' written at the end.  
 - A wavy line representing a 'maracas' part, with the word 'maracas' written at the end.

Figura 19: Partitura criada pelo grupo da Ana

### ***Refletindo...***

*Tal como no projeto Bernardino a escrita foi um momento livre, em que os alunos puderam criar as suas próprias formas de notação. Este processo parece-me agora ter sido importantíssimo para todo o processo de aprendizagem dos alunos. Quando os alunos escrevem, inventando os seus próprios sistemas de escrita, estão a refletir sobre a música que eles próprios construíram, estão a pensar musicalmente, partindo daquelas características e dimensões musicais que lhes parecem mais salientes e importantes. Estão, de facto, a analisar a sua própria música e, com isso, a reorganizar e reestruturar as suas competências e conceitos musicais (Barrett, 2001, 2002, 2006; Gromko, 1994, 2003).*

*Só mais tarde reparei que Ana tinha colocado uma barra de repetição no final da sua frase. Ana aplicou um conhecimento que adquiriu noutra contexto, sem que eu me apercebesse. E, como a partitura era muito clara, quando este grupo se apresentou à turma, fê-lo sem hesitações. A performance foi excelente e o grupo fez comentários muito positivos.*

*As quatro meninas sorriam orgulhosas, perante tantos elogios. Esta apresentação marcou tanto os alunos que o material musical apresentado acabou por ter um papel essencial na construção da composição em grande grupo. Todas as ideias apresentadas por este grupo foram depois aproveitadas na fase seguinte do processo de composição. Ana, que, embora muito discretamente havia assumido um papel muito importante na organização deste grupo, não conseguia esconder a sua felicidade, olhando-me como quem promete que iria sempre dar o seu melhor.*

### ***Momento 2***

Passámos, a seguir, para o grupo do Gustavo.

Por engano meu, este grupo realizou a sua composição a partir de dois tópicos: as cores favoritas e uma frase construída a partir de três palavras que caracterizassem cada um dos membros do grupo. Este guia, mais complexo, foi uma versão preliminar do guia final. Acabei por não o utilizar, exatamente por me parecer que poderia causar alguma confusão no momento de composição. Só que, ao entregar os guias aos alunos, entreguei, por engano, esta versão ao grupo do Gustavo. Quando reparei no meu erro, pensei imediatamente em trocar o guia, mas nessa altura os três membros do grupo estavam já

muito entusiasmados a preenchê-lo e a sugerir ideias. E, de alguma forma, acabaram por conseguir ultrapassar muitíssimo bem aquele que me pareceu ser o maior obstáculo deste guia - conjugar, musicalmente, a parte das palavras com a das cores.

As três características atribuídas aos alunos deste grupo foram “*fixe*”, para Gustavo, “*espetacular*” para Ricardo” e “*altamente*” para Rui. Estas características foram propostas por cada aluno em relação a si próprio; agrada-me terem sido todas extremamente positivas. Principalmente no caso de Gustavo, que no início do 1º ano do trabalho de campo, se queixava constantemente de não ter amigos, de que ninguém o compreendia. Algo estava já a transformar-se e, como veremos ao longo deste andamento, esta transformação em relação à forma como alguns alunos se modificaram na sua relação com o seu Eu, continuará a evoluir até ao final do trabalho de campo.

### ***Refletindo...***

*A frase que os alunos criaram a partir destas três palavras é também reveladora deste sentimento geral de satisfação e orgulho: “Conheço um miúdo fixe e espetacular. A irmã dele é altamente!” Quem seria este miúdo fixe e espetacular? Nunca perguntei aos alunos, mas lembro-me de que eles me revelaram que o imaginavam a caminhar numa rua ensolarada, feliz, a ouvir a sua música favorita. No momento do nosso diálogo, os alunos estavam, sem dúvida, a relacionar o trabalho de composição com as suas vivências e memórias, imaginando já novas alternativas para as suas narrativas pessoais e coletivas. Gromko, que constrói uma visão do trabalho de composição musical enquanto “artful narrative” (2003:62), refere exatamente que, quando os alunos compõem a partir de um tema que lhes é próximo e que significa algo para eles, se define uma relação estreita entre a narrativa musical que está a ser criada pelos alunos e as suas narrativas pessoais, elaboradas e transformadas pelo trabalho musical. Na perspetiva de Bruner (2008) são estas pequenas narrativas que nos dão acesso e nos permitem interpretar aquilo a que o autor chamou de “Si mesmo” (2008:148), ou Damásio chamou de “Si autobiográfico” (2010:263). Aliás, tanto Bruner como Damásio referem, partindo de pontos de vista diferentes, que em cada narrativa (Bruner), ou expressão da consciência (Damásio) habita um “Eu protagonista em processo de construção” (Bruner, 2008: 149). A música, enquanto arte e forma de expressão, possibilita aos alunos a recriação da sua pessoalidade, a partir da enação de cada Eu com os materiais musicais que vão sendo*

*trabalhados. A expressão “Eu conheço um miúdo fixe e espetacular” transformou-se em música através do sentir partilhado por estes alunos e o seu corpo cresceu pela manipulação criativa de ferramentas e possibilidades sonoras. Ao mesmo tempo, as cores favoritas, enquanto metáforas de sentimentos individuais, funcionaram também como um impulso para a construção da narrativa musical, paralela, como já foi referido, das narrativas pessoais de cada membro do grupo. Da cor e das palavras à música, imagens guiadas por sentimentos comuns, que encaminharam os alunos numa procura por aquelas ideias musicais capazes de refletir esses mesmos sentimentos.*

*Falámos, até aqui, em três pontos-chave que nos podem levar a compreender melhor o processo de composição em grupo, enquanto construção de significados:*

- As narrativas pessoais;*
- Os sentimentos;*
- O conceito de Si mesmo.*

*E neste momento parece-me que estamos perante três lados da mesma questão, três lados que se cruzam em diversos pontos e que nos poderão ajudar a compreender a composição musical como um processo que engloba a construção do Eu*

### **Concluindo e sintetizando:**

**1.** As composições das crianças são um espelho das suas narrativas pessoais, construídas através das suas experiências musicais e não musicais e das suas interações sociais estabelecidas dentro da sua cultura.

**2.** O processo de composição desenvolve-se, antes de mais, através de um sentir mediado pelo corpo em relação a uma série de opções musicais possíveis.

**3.** A composição, enquanto processo narrativo, engloba e transforma a personalidade e o conceito de Si mesmo através de uma intersecção de significados musicais e não musicais assentes num conceito de mente que engloba o corpo, o contexto e a cultura.

### Voltando à ação...

Tal como tinha feito no grupo de Ana, antes de Gustavo, Ricardo e Rui tocarem a sua composição, comecei por apresentar algumas das características do trabalho realizado: A música estava composta em *andante* (o rapaz que caminha feliz) e era caracterizada por uma textura “*suave, mas forte*”. Suave porque sensível, tranquila, e forte porque cheia de vida e energia, refletindo aquilo que os três rapazes estavam a sentir. Complementando esta construção, o grupo escolheu ainda, como cores favoritas, o preto, o branco e o azul. O preto e o branco foram ambos associados ao silêncio. O azul, escolhido por Gustavo foi descrito como um som piano no triângulo.

Gustavo principiou então a apresentação tocando o triângulo. Lembro-me de na altura pensar num despertar, numa janela que se abre, novamente, ao sol da manhã. Depois de uma breve pausa no triângulo, Gustavo começa a marcar o tempo na pandeireta. Entra Ricardo com uma frase no xilofone baixo, em que cada nota corresponde a um tempo, e que parece retratar, de facto “*um miúdo fixe, que tem uma irmã espetacular, a caminhar feliz pela rua abaixo.*” (fig.20). Cada tempo marcado, um passo. Rui acompanha-o nos bongós, marcando também o tempo.

The image displays a musical score for four instruments: Triângulo, Pandeireta, Bongós, and Xilofone Baixo. The score is written in 4/4 time. The Triângulo staff begins with a series of eighth notes, followed by a rest and then a melodic phrase marked 'rit.'. The Pandeireta staff has a rest for the first two measures, followed by a rhythmic pattern of eighth notes. The Bongós staff has a rest for the first two measures, followed by a rhythmic pattern of eighth notes. The Xilofone Baixo staff has a rest for the first two measures, followed by a melodic phrase marked 'mf'. The score is divided into two systems, with the second system starting at measure 6.

Figura 20: Composição criada por Gustavo, Ricardo e Rui

### ***Refletindo...***

*Ao escutar a música, sinto-me a caminhar com eles. À medida que tocam movimentam-se também, como quem ginha sem preocupações. Mais uma vez, a ação musical e ação motora se confundem e se interseitam:*

a fronteira entre o som e o corpo é altamente porosa: não existe uma barreira entre som e corpo. O som circula, dentro, à volta e através de nós, tanto individualmente como coletivamente (...) A experiência sonora é invariavelmente a experiência de processos em mudança – mudança de local ou de direção, de qualidade, de intensidade. O som é a nossa modalidade sensorial mais íntima, através da qual o corpo ressoa e responde de uma maneira única (...). (Bowman, 2004:38)<sup>89</sup>

*Parece-me que era este o sentimento partilhado por todos dentro da sala de aula. O movimento guiado pela perceção musical. O sentimento, ainda que inconsciente, de que escutar é sempre participar, estar envolvido, interagir, e de que a música, enquanto fenómeno temporal e processual, se manifesta em nós através do movimento, da ação, da respiração. E finalmente, que é esta experiência corporal que cria a possibilidade de significado, a partir do qual cada Eu, enquanto um todo corporal mental e cultural, transforma as manifestações e características sonoras, em música.*

### ***De volta à ação...***

A música de Gustavo, Ricardo e Rui, penetra nos corpos e mentes do resto do grupo que, por sua vez, ao interagir com a música a transforma em algo seu com um significado muito próprio. Os alunos aplaudem. Eu também. Chamo à atenção para a forma como Gustavo construiu a sua linha no triângulo:

Ana Luísa: *Eu gostei muito... Vocês viram o que o Gustavo fez? (Toco a parte do Gustavo)*

Gustavo: *Não é assim professora, não é assim...*

Ana Luísa: *Está bem... é mais ou menos...*

Gustavo: *(Levantando-se e dirigindo-se para mim) Não é assim professora...Eu ensino-te!*

Ana Luísa: *O.k. Vamos lá, então.*

---

<sup>89</sup> the boundary between the self and the sound is quite porous: sound seldom respects the periphery of the body. It circulates in, around, and even through us, both individually and collectively. (...) Sonorous experience is invariably the experience of process of change – change of place or direction, of quality, of intensity. Sound is our most intimate sensory modality, one for which the body is wired to resonate and respond in ways unlike any other (...). (Bowman, 2004:38)

Gustavo: *É assim, queres ver? Tens de segurar assim...*

Gustavo ensina-me a tocar com a sua técnica inventada. Não pude deixar de sorrir. Gustavo fala-me com uma certeza da parte que criou para o triângulo, que só me atrevo a sugerir que, eventualmente, poderia pensar em começar com um *tremolo*. Mas Gustavo não me responde. Fica pensativo, e faz um gesto como quem diz “*não sei, veremos o que a música nos pede...*”.

### *Momento 3*

O último grupo a apresentar a sua composição muito motivado. Este grupo escolheu as cores rosa bebé, representado um som lento e piano no jogo de sinos, o vermelho que representa um som rápido mas piano nas maracas, o branco representando silêncio seguido e um som muito rápido e forte nos bongós e o cor-de-rosa, representando também silêncio seguido de um som rápido e forte no xilofone baixo. O grupo decidiu ainda que queria também incluir o triângulo na sua composição. Assim, a música composta por este grupo deveria iniciar-se com o triângulo, ao qual se seguir a um pequeno silêncio. A seguir entrariam os bongós, as maracas e, finalmente o jogo de sinos. Após novo silêncio entraria o xilofone baixo, rápido e forte.

Soou então, como uma badalada, uma longa nota no triângulo, tocada por Margarida. Depois de uma curtíssima pausa, Paulo começa a tocar nos seus bongós, muito rápido, quase como num *tremolo*. As maracas entram pouco depois, mais piano, mas também muito rápido. O jogo de sinos, também tocado por Margarida desenha então o seu motivo e, sem fazer qualquer pausa, Mafalda começa a improvisar no xilofone baixo. Os quatro alunos vão olhando uns para os outros até encontrarem um momento em que começam a esvaziar o espaço sonoro, até nos deixarem apenas com o silêncio.

Em resposta, o resto do grupo acha a composição “*muito confusa*”; referem que “*foi muito rápida*” e que “*não se conseguia perceber*”. O grupo que estava a tocar acaba por concordar e a verdade é que, apesar de terem esboçado uma boa estrutura para a sua composição e da interação entre o grupo me ter parecido excelente, penso que acabaram por dedicar pouco tempo às partes individuais e à combinação destas partes. Quando lhes falo disso, enfatizando a qualidade da sua improvisação em conjunto, mas procurando que percebessem que havia ainda muito pouco material motívico que pudesse ser mais

explorado, explico-lhes também que o trabalho de composição está longe de estar terminado, e que um novo desafio se segue...

#### **4. Composição em grande grupo**

Depois da apresentação dos pequenos grupos, iniciou-se então o processo de composição em conjunto (Anexo 30). De forma muito informal tomaram-se decisões com o contributo de todos, incluindo o meu. O processo decorreu a partir de diversos diálogos entre todos os alunos, moderados por mim. Colocou-se novamente a questão: *Como queremos começar a nossa música?* Estava implícito, desde o início, que a música do grande grupo se faria a partir daquilo que já tinha sido composto pelos pequenos grupos. Já no ano letivo anterior tínhamos trabalhado desta forma, naquilo que foi um início ao trabalho dos alunos como compositores. A maioria dos resultados decorrentes do trabalho feito em pequenos grupos verificou-se também aqui, quando os alunos começaram a compor em grande grupo. A grande diferença encontra-se, essencialmente, no que diz respeito à minha postura, que foi mais presente na mediação das intervenções dos alunos ao longo de todo o processo de composição em grande grupo. Para que todos pudessem participar, tive de assumir um papel mais ativo na organização de toda a dinâmica de grupo: diálogos, reflexões, apresentação de ideias...

Quando questionei aos alunos acerca do início da sua composição, a discussão centrou-se em Banzo. Os alunos queriam começar com a ideia de Banzo a acordar no meio do seu sono tranquilo na floresta.

Gustavo: *Podíamos começar leve e depois entramos com o tambor e acabávamos forte!*

Ana Luísa: *E com que instrumentos?*

Rute: *Jogo de sinos.... E também triângulo!*

Gustavo: *Triângulo...*

Ana Luísa: *O triângulo é uma boa hipótese... Gustavo, ora pega lá no triângulo....*

Gustavo: *Professora, eu inventei uma maneira de tocar no triângulo!*

.

Talvez esquecida, por breves segundos, da ideia do jogo de sinos, sugeri à Ana que fosse buscar também o metalofone...

Ana Luísa: *Vamos experimentar com o Gustavo e a Ana... Só para experimentar...*



Gustavo pousa um olhar cúmplice sobre os meus olhos, pega no triângulo e começa a tocar, utilizando a “técnica” que tinha criado. A seguir, Gustavo faz uma pausa e essa pausa é como se anunciasse algo que vai surgir. Inês aproveita o momento para entrar com o seu motivo no metalofone, lento e suave, como algo que vem de longe.

Ana Luísa: *Gostam?*  
Grupo: *Siiim!*  
Ana Luísa: *O que é que se poderia juntar aqui?*  
Rui: *Já sei! Xilofone Baixo!*

Rui vai buscar o xilofone baixo, mas os alunos continuam cheios de ideias...

Gustavo: *Professora! No fim podemos pôr tambores!*  
Ana Luísa: *No fim, podemos pôr...*  
Rute: *Oh, professora, podíamos juntar o reco-reco a raspar devagarinho....(Desenha um gesto lento com a mão, como que a embalar o motivo do metalofone).*  
Ana Luísa: *Pois podemos! Vai lá buscar o reco-reco!*

### ***Refletindo...***

*Rute parece de repente ter-se lembrado daquilo que tinha composto na música. Talvez que o novo contexto musical que estava a ser criado lhe indicasse que era a altura certa de introduzir a sua ideia. Neste tipo de situações, em que uma ideia surge, de repente, de uma forma inesperada, surpreendente e urgente, o corpo parece assumir um papel essencial. Estes processos parecem ser a ponte entre aquilo que os alunos estão a escutar e a sua avaliação final de ideias novas. Rute sentiu que aquela ideia específica fluía com todo o sentido do que se estava a passar musicalmente. Esta decisão partiu de uma pré-reflexão emocional, estado emocional sentido no seu próprio corpo que foi crucial na sua decisão de incluir a frase musical do reco-reco (Damásio (1998, 2001, 2001). A este respeito, recordo ainda o que Wayne Bowman escreveu acerca da criatividade musical:*

A criatividade musical – em contraste com a mera inovação aleatória – não é mais do que sentido, mediado pelo corpo, de opções frutíferas. A criatividade (...) não está relacionada com a inovação espontânea, mas sim com o evitar de possibilidades estéreis e escolher as mais interessantes. E o mecanismo que possibilita estas escolhas não é racional e calculado, mas corporal. Resumindo, o corpo é o componente central no conjunto de operações que

permitem os mais elevados alcances tanto na razão como na criatividade. (Bowman, 2000:12)<sup>90</sup>

### **Voltando à ação...**

Começamos então com o triângulo, o metalofone e a seguir o xilofone baixo. Mafalda diz que tem uma ideia que gostaria de tocar no xilofone baixo. Rui cede-lhe o lugar. Mafalda experimenta e improvisa. Paulo sugere outro motivo para este instrumento. Deixo-o experimentar. Sentem-se dificuldades em encontrar o motivo certo para este instrumento, por isso deixo os alunos irem experimentando. Enquanto não se encontra um motivo musical para o xilofone baixo, juntamos o jogo de sinos, que havia sido sugerido pela Margarida. Ao mesmo tempo, eu pergunto ao aluno que está no xilofone baixo se posso experimentar o instrumento. Os alunos não vêm qualquer problema neste acontecimento. Estamos perante uma dificuldade e existe uma sensação partilhada por todos (e também por mim) de que eu faço parte do grupo. Enquanto me concentro no xilofone baixo, escuto Margarida a desenhar um motivo no jogo de sinos. É um motivo que, como os outros apresentados, tem a sua base no que ela já tinha feito no seu grupo, mas Margarida adapta-o de forma fantástica, modificando algumas notas e tornando-o muito mais lento (fig. 21).



Figura 21: Motivo criado por Margarida no jogo de sinos

Como o problema no xilofone baixo permanece (eu também não o consigo resolver), peço a Ana (metalofone) para tocar comigo a sua parte. Depois de algumas

---

<sup>90</sup> musical creativity – as contrasted to random innovation – is none other than a bodily-mediated sense of potential fruitful options. Creativity (...) is not about spontaneous innovation but about avoiding sterile possibilities and choosing discerning ones. And the mechanism that enables such crucial choices is not rational and calculating, but bodily. The body, in short, is a central component on the chain of operations that permit the highest reaches of both reason and creativity. (Bowman, 2000:12)

tentativas chego a dois motivos e pergunto ao grande grupo aquele que preferem. Os alunos fazem a sua escolha, mas mesmo assim, este não será o motivo final: Os alunos que o experimentam no xilofone baixo sentem muitas dificuldades porque a terceira parte da frase é igual à primeira, ou seja os alunos começam a frase no local em que a acabaram, e a repetição acaba por confundi-los. Em diálogo com os alunos e depois de muitas tentativas, avaliações e novas tentativas, conseguimos trocar a última nota por outra que se enquadra igualmente bem na harmonia. As coisas resolvem-se e o xilofone baixo deixa, para já, de constituir um problema.

À medida que vamos ensaiando, os alunos vão tomando decisões já sem me consultarem. Um aluno pega numa maraca para marcar o tempo, o Gustavo (aluno que toca o triângulo no início) vai buscar uma pandeireta para acompanhar o resto da música, à qual os alunos chamaram de “Paixão pela Música” (fig. 22) e que começava a ganhar corpo ...

The image displays a musical score for a piece titled "Paixão pela Música". The score is arranged in two systems of staves. The first system includes staves for Triângulo (Triangle), Reco-Reco (Clay Castles), Pandeireta (Tambourine), Jogo de Sinos S. (Bells), Metalofone A. (Metallophone A), and Xilofone B. (Xylophone B). The second system includes staves for Trgl. (Triangle), Reco (Clay Castles), Pand. (Tambourine), J.S.S. (Bells), M.A. (Metallophone A), and X.B. (Xylophone B). The notation includes various rhythmic patterns, rests, and dynamic markings such as *mf*. The score is written in a common time signature (C) and features a variety of rhythmic values including eighth and sixteenth notes, as well as rests.

Figura 22: " Paixão pela Música"

Ao rever os vídeos e as notas de campo, ao lembrar-me de cada gesto, cada sussurro, cada ideia apresentada na minha cabeça, algumas possibilidades começaram a formar-se dentro de mim.

### **Concluindo e sintetizando:**

1. O trabalho de composição em grupos parece ser uma poderosa plataforma para o desenvolvimento do pensamento musical e para uma série de capacidades ligadas com a performance instrumental, com a criação de estratégias únicas de aprendizagem.

2. A criatividade musical é fortemente guiada por processos ligados ao corpo, às emoções e aos sentimentos

3. É nestes processos que se concentra o início da construção de significado. A partir do que sentem nas variadas interações que estabelecem com a música que está a ser escutada, interpretada ou composta, os alunos recriam e transformam as suas conceções prévias em novas aprendizagens.

### **Voltando à ação...**

Na sessão seguinte voltámos a ensaiar. A certa altura, enquanto os alunos tocavam, fui buscar o instrumento que fazia a “trovoada”. Uma longa felicidade em todo o grupo. “*Que espetáculo!*”. De repente um aluno começou a tocar no prato suspenso indo de forte para piano e piano para forte em *tremolo*. A floresta! Peço ao aluno para experimentar e depois, em conjunto com o grupo, trabalhamos algumas ideias que podem ser exploradas no prato. Entretanto Gustavo já deixou há muito de marcar o tempo com a pandeireta. Está a tocar tercinas, com a ajuda de uma baqueta. Rui pede-me para tocar tambor e começa a tocar em mínimas, criando um balanço maior na música, como se cada batida fosse uma onda que embala tudo o resto. Lembra-me o mar, definitivamente, e essa ideia atropela-se noutra: um pequeno canto em três notas que se escutará no final (fig.23). Todos querem cantar. Ensaíamos um bocadinho esta parte e peço-lhes para não concentrarem todas as suas energias na parte cantada, para não descurarem a parte instrumental. Mas mais ideias estão ainda para vir. Os alunos querem juntar os tubos de vento, e Sara, que tinha andado

muito caladinha (mais que virá a surpreender tudo e todos no ano letivo seguinte), pergunta-me se pode tocar nos bongós, raspando com os dedos na pele do instrumento, rapidamente. O mar revolto? O vento que aparece, a trovoadas, relâmpagos, e no fim, no amainar da tempestade, o pequeno canto, solto como uma brisa, despedindo-se de nós. Quando a música acaba, há um pequeno silêncio de suspensão, como se os alunos estivessem a acordar de um sonho e de repente ouve-se “*Yeah!*”. Todos batem palmas, sorrindo de orelha a orelha. Apesar de estarmos a ensaiar a mesma música desde o início da aula, apesar de todas as repetições e avaliações e correções que os alunos tiveram de fazer, quando lhes digo que, nesse dia, terão de sair um pouco mais cedo, escuta-se um “*porquê?*” desanimado, “*Ohh, não quero...*” “*Oh professora não....*”



Figura 23: "Paixão pela Música" - Voz

Um ou dois dias mais tarde, quando conversava com uma amiga pianista, mostrando-lhe alguns vídeos do trabalho com os alunos, ela mostrou vontade em tocar com as crianças. Fiquei muito feliz, disse-lhe que os alunos iriam adorar e na sessão seguinte, Marta vai até à escola para tentar perceber o que “*poderá fazer a partir da música das crianças*”. Quando apresento Marta, uma pianista profissional aos alunos, eles ficam eufóricos. Começam a falar diretamente com Marta, fazendo-lhe imensas perguntas e perguntam-lhe se ela não quererá tocar com eles. Quando ela responde com um sim sorridente, o grupo fala-lhe de imediato do possível concerto. Os alunos interrompem-se, querem saber se Marta também vai ao concerto, se já conhece as músicas deles, se também vai compor algumas partes...

. Entretanto, a professora Susana, tinha-me falado do dia do livro, perguntando-me se não seria uma boa ideia convidarmos a autora de “*Banzo*” e apresentarmos o trabalho dos alunos. Pareceu-me impossível apresentar o trabalho de todos os alunos, mas sugeri que se apresentasse a música deste grupo; Susana perguntou-me então se me parecia possível que um menino ou menina lesse a história em conjunto com a música. Achei uma

excelente ideia, e, assim, nesta sessão, tínhamos connosco não só a Marta, como também as duas meninas que se ofereceram para ler o livro. A magia tomou conta da sala.

Começámos o ensaio com Gustavo e Ana. O acordar de Banzo, guiado pelo triângulo, que repousa logo a seguir sobre o metalofone, que define o ambiente. Calmo, tranquilo, um pouco triste talvez, como se houvesse uma saudade.

Maria: *Era uma vez, numa pequena cidade, num país muito distante. Nesta cidade havia um pássaro que morava numa linda gaiola dourada. Era um pássaro diferente. O seu nome era Banzo.*

Escuta-se o som do xilofone baixo e a música abre-se mais um pouco.

Maria: *Antes de morar nesta cidade, Banzo era um pássaro livre. Voava noutras terras perto do mar. Lá, cantava alegremente sobre as árvores. O seu cantar refletia-se em tudo. Eram muitas as cores do seu lugar que inspiravam Banzo.*

O motivo suave do jogo de sinos...

Maria: *Até que um dia, Banzo foi aprisionado, e a sua casa passou a ser uma linda gaiola dourada, longe do mar...*

O chilrear triste de um pássaro.

Rrrcccc, rrrcccc. O reco-reco a criar tensão e Sara a raspar na pele dos bongós.

Maria: *Desde então, começaram a notar-se nele várias diferenças. Banzo, aprisionado naquela linda gaiola dourada, ficou triste.*

Mais tensão. O bombo a dar a toada de cada onda do mar, com o qual Banzo sonhava agora.

Maria: *A sua vida não tinha mais sentido. Dormia durante todo o dia. Não cantava, não via o movimento das pessoas, não via as ruas, não via o sol daquele lugar. Mas, quando a noite chegava, perdia o sono. E, sem mais nada para fazer, por puro aborrecimento, cantava. Com o seu canto, vinham as lembranças das outras terras e do mar.*

Ventos. O prato. Tensão. Um turbilhão de sentimentos.

Maria: *Banzo não sabia que o seu canto era mágico. Transformava-se em alegrias, lembrando as cores do seu antigo lugar. A música, vinda da saudade de Banzo, espalhava-se na noite e entrava por todos os lados.*

O piano. Grande, imenso.

Maria: *Pelos buracos das fechaduras, por debaixo das portas, pelas frestas das janelas, enquanto a gente daquele lugar dormia. A melodia da música de Banzo tinha o dom de modificar os sonhos das pessoas.*

Um ligeiro crescendo, a música a entrar dentro de nós.

Maria: *E, aquelas que sonhavam com coisas terríveis, ao ouvir a música, esqueciam os pesadelos. Tudo se transformava. As cores da melodia da música de Banzo, vinda da saudade e outras terras, coloriam todos os sonhos. E, a gente daquele lugar acordava feliz para mais um dia.*

Um crescendo ainda maior. O aluno que faz o som do pássaro canta um assobio estridente. Um sentir em conflito. As pessoas eram felizes, mas Banzo estava preso e triste. Triste. O piano move-se num decrescendo, entram as vozes no seu canto longínquo, afastam-se em direção ao horizonte (Anexo 31).

## **5. Depois do processo de composição**

### ***a) Regina Miranda***

No dia 23 de Abril, dia do livro, a escola organizou uma atividade diferente, a partir da ideia inicial de Banzo. Regina Miranda, autora de Banzo, viria visitar a escola.

Entretanto, outras turmas da escola trabalharam também o livro Banzo. As restantes trabalharam o livro “Zot”, também da autoria de Regina Miranda. Mais ao menos nessa altura propus à autora e à escola o seguinte programa para o dia do livro: Um encontro inicial, no pavilhão desportivo, com todos os alunos e a autora. Nesse encontro os alunos poderiam colocar questões a Regina e no final, o 2º grupo do 2º D, apresentaria então a sua peça. Uma segunda parte em que Regina Miranda faria uma pequena oficina com cada turma. O plano foi aceite com grande entusiasmo.

No encontro inicial, fez-se, em primeiro lugar, a apresentação da autora, referindo a sua formação, percurso profissional e algumas das suas obras mais relevantes. Depois houve lugar à leitura do livro “Banzo”, com acompanhamento musical. A seguir a este momento, os alunos fizeram inúmeras perguntas a Regina Miranda, que introduziu a conversa.

*Regina Miranda: O meu dia hoje começou de forma fantástica. Estou muito comovida por ver esse trabalho tão lindo que vocês fizeram. Nunca pensei que um livro meu pudesse inspirar tanto.*

Acreditei logo, com a minha alma toda nas palavras da Regina. A autora estava de facto emocionada, e para isso também contribuiu muito a decoração do local, que estava encantador. Antes de Regina visitar a escola, e numa fase em que tive de me ausentar do país, professores e alunos desenharam dois painéis gigantes alusivos a Banzo. Por todo o lado havia desenhos e poemas sobre “Zot” e “Banzo”. De alguma forma, o trabalho realizado pelos alunos do 2º ano, foi motor para uma atividade fascinante, que envolveu toda a escola (Anexo 32). No final, tal como previsto, Regina realizou uma oficina com as crianças (Anexo 33). Fizeram uma espécie de “arco-íris portátil” que representava o universo cheio de cores dos livros “Banzo” e “Zot”. Os alunos deixaram-se levar pela magia deste acontecimento, inventaram brincadeiras, desenhos imaginários. Mais tarde este objeto foi também utilizado no concerto.

Este concerto parece ter sido tremendamente significativo para os alunos. Os alunos do 2º grupo da turma D, que tocaram a sua composição musical juntamente com a leitura do livro, receberam calorosos cumprimentos de todos. Os outros grupos das turmas D, E e F criaram novas expectativas para o concerto final, e começaram a pensar em novas ideias para a apresentação. Esta apresentação contribuiu não só para o crescimento pessoal de cada aluno, mas também para a valorização do trabalho em grupo.

### ***b) Concerto***

O concerto aconteceu na noite de 8 de Maio, no auditório do Instituto Português da Juventude. Toda a comunidade escolar estava presente, incluindo pais, professores, colegas e a presidente do conselho executivo da escola do 2º ciclo. Marta, claro está, não falhou. E,



surpresa das surpresas, apesar da agenda apertada, Regina Miranda estava presente! (Anexo 34).

Depois do concerto, quando falei com os alunos sobre este evento, uma das coisas que era sempre mencionada pelos alunos é que eles se sentiam verdadeiros músicos, não só porque estavam a tocar num palco “a sério” músicas que eles próprios tinham composto, mas também porque tinham tocado com uma pianista profissional. Como refere Sandra Stauffer, todos estes acontecimentos moldaram a “teia de significados” em que as crianças viviam, dando novas formas aos múltiplos caminhos a partir dos quais estas crianças reconstruíram novos significados a partir de todas as vivências descritas até aqui.

Todos os comentários escutados no final do concerto enfatizaram a postura, concentração e atitude profissional dos alunos. No final do ano letivo foi entregue aos encarregados de educação um DVD com as principais fases do projeto “Canto Mágico”. Alguns professores mencionaram que nunca tinham imaginado que os seus alunos pudessem realizar tal feito. Nessa noite estava feliz. Mas precisava de mais. Precisava, como refere Bruner, de escutar os alunos sobre o que estes tinham feito. Por isso decidi que nas sessões seguintes as turmas iriam responder a um questionário de resposta aberta que eu já havia formulado e que iriam escrever um pequeno texto, livre, em que pudessem falar com toda a liberdade dos seus sentimentos e pensamentos em relação ao projeto.

### ***c) Momentos de reflexão dos alunos: Self-reports e questionário***

Os *self-report* (Anexo 35 – dois exemplos) foram um momento de escrita livre, sem quaisquer questões preparadas, em que os alunos puderam refletir e falar livremente sobre a música que tinham composto e sobre os diversos processos envolvidos nessa tarefa. Nos *self-report*, os alunos focaram-se essencialmente nas suas partes favoritas da música que tinham composto e naquilo que esta os fazia sentir. E tal como nas respostas aos questionários, quando os alunos escreveram sobre características da sua composição, normalmente mencionavam gestos musicais e características globais da sua peça. Sara por exemplo referiu que “*A música é como o vento e as vozes parecem o vento a soprar suavemente*”. Neste momento de reflexão, os alunos também mencionaram a importância do trabalhar em grupo ao longo de todo o processo de composição musical. As crianças dedicaram ainda muitas palavras ao concerto realizado em Maio e ao significado que este concerto, apresentado a toda a comunidade escolar, teve para eles.

O questionário (Anexo 36) levantou questões sobre as razões pelas quais a música composta pelos alunos era (ou não) importante para eles, os sentimentos e pensamentos das crianças sobre as peças musicais que haviam criado, as dificuldades sentidas ao longo do processo, como tinham ultrapassado essas dificuldades e o que tinham aprendido ao longo do projeto de composição musical. A partir deste segundo momento de reflexão foi possível perceber algumas das formas através das quais as crianças construíram diversos significados a partir da composição musical. Tal como nos *self-reports*, as respostas dos alunos sugerem um enorme envolvimento e compromisso para com o projeto; e foi este envolvimento que parece ter sido a base para a construção de significados musicais e não-musicais. Tal como referido ao longo desta tese, a questão do significado parece ser moldada à volta do conceito de *embodiment* e das diversas interações que os alunos estabelecem e desenvolvem com o contexto circundante. Refletindo sobre as respostas dos alunos ao questionário, estes dois pontos, o *embodiment* e as interações desenvolvidas dentro de um contexto e de uma cultura, parecem-me agora intimamente ligadas. Assim talvez possa sugerir que as emoções e sentimentos referidos pelas crianças em vários pontos do questionário, não são apenas causadas pelos diversos momentos de imersão e enação estabelecidos com os materiais musicais em desenvolvimento, mas são também um produto originado na sensação de pertença a um grupo e em todas as relações que se estabeleceram entre os diversos membros da comunidade escolar.

Toda esta secção me permite agora agrupar as palavras dos alunos em diversas categorias, para tornar mais clara a relação entre a minha interpretação das palavras das crianças e aquilo que elas de facto disseram, quando refletiram sobre o projeto. As categorias servirão também para agrupar uma série de temas que me parecem essenciais desenvolver no próximo ano de trabalho de campo.

## Significados construídos a partir do processo de composição

### 1. Crescimento pessoal, Autoconceito e Identidade musical

*“Sinto-me feliz porque participei e toquei xilofone baixo”*

*“Sinto-me uma verdadeira instrumentista”*

*“Por ter sido a primeira vez que participei na criação” com os meus colegas de uma música e isso deixou-me muito contente, alegre e orgulhoso”*

*“Quero trabalhar e ser cada vez melhor”*

*“Aprendi a controlar os meus medos e a atuar em público”*

*“O meu amor da música é profundo e suave”*

*“O meu amor pela música é muito bom. Eu gosto da música porque ela me faz sonhar nela mesma”.*

*“Aprendi que quando trabalhamos em conjunto, o trabalho sai melhor”*

*“Sinto-me realizada e muito feliz por tocar muito bem”*

## 2. Aprendizagem, ação musical e desenvolvimento do pensamento musical

*“Dinâmica, tempo,  
etc.”*

*“A ter mais ritmo  
pelas músicas”*

*“Aprendi que as notas  
musicais são importantes  
porque definem o ritmo de  
uma canção”*

*“Aprendemos  
composição”*

*“Aprender as notas  
para saber tocar os  
instrumentos”*

*“Aprendi a cantar e  
a tocar Xilofone  
baixo”*

*“Aprendi a compor a  
música Melancolia”*

*“Aprender a  
tocar”*

*“Aprendi a  
cantar”*

*“Aprendi a  
invenção de  
compor”*

*“As notas  
musicais”*

*“Aprendi que a  
magia existe”*

*“Tocar nos instrumentos e  
descobrir o som que eles  
dão”*

*“Aprendemos a  
tocar e a cantar”*

*“Aprendemos as notas  
para sabermos tocar os  
instrumentos”*

*“Saber bem as  
notas para tocar  
os instrumentos”*

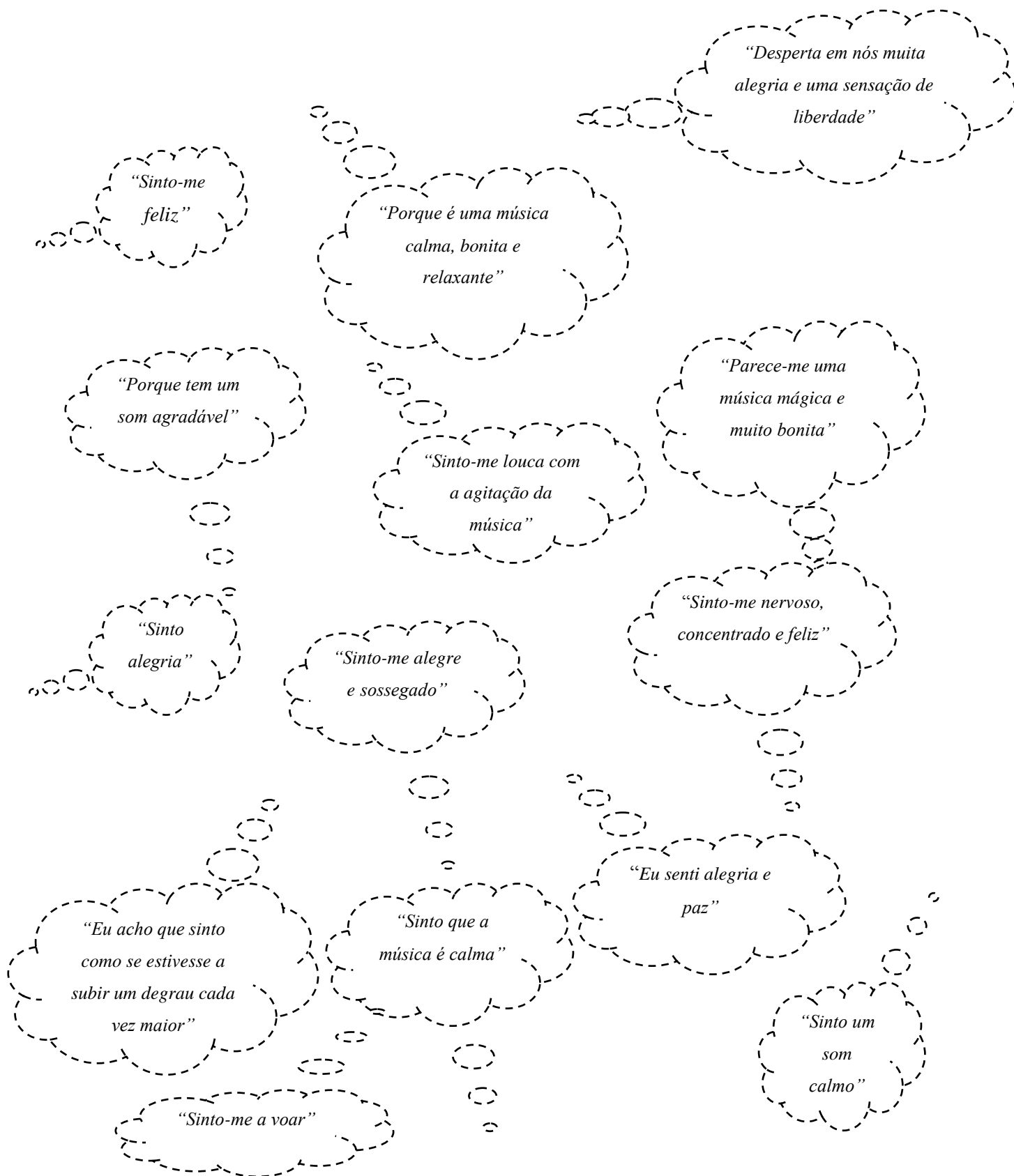
*“Através da música  
adquiro conhecimentos”*

*“Aprendi que as notas  
musicais são importantes  
porque definem o ritmo de  
uma canção”*

*“Aprendemos coisas  
novas sobre  
música”*

## Processos implicados na criação de significados

### a) Corpo, emoções e sentimentos



**b) Relação e interação com os colegas e com a comunidade:**

*“Porque foi tocada  
por mim e pelos  
meus colegas”*

*“Foi composta  
pelo nosso grupo”*

*“Porque trabalhamos todos  
em conjunto e conseguimos  
compor uma música”*

*“Porque trabalhei  
com os meus  
colegas nesta  
música”*

*“Gostei muito do  
concerto”*

*“Foi um concerto feito  
pelos alunos, com os  
professores para os  
pais”*

*“Eu sinto que sou  
um anjo a cantar  
no céu”*

*“Porque trabalhamos  
todos em conjunto e  
conseguimos compor uma  
música”*

*“A música é importante  
para mim porque é da  
nossa escola”*

*“Eu gosto da música  
porque eu canto na  
música e gosto muito  
porque os meus  
colegas”*

*“Sinto mais ritmo, maior  
participação de todos nós e  
mais entusiasmo”*

**c) Processos narrativos e relação com outras vivências**

*“Sinto que estou numa nave espacial”*

*“Sinto que estou a dar um passeio com alguém”*

*“Eu senti que eu era uma princesa a bailar. A canção era triste por causa do vento e da floresta”*

*“Sinto que estou na praia a ouvir as ondas do mar”*

*“Sinto-me inspirada com outra música (canção, melodia...)”*

*“Faz-me lembrar dos momentos bons que passei”*

*“Dificuldade em tocar rápido no meu instrumento”*

*“A música faz-me lembrar a floresta animada e colorida”*

*“Sinto a magia na floresta e sinto que a magia está no ar”*

*“Sinto-me NO tambor, que sou um leão a tocar com toda a minha força”*

*“Eu acho que sinto que sou uma estrela Rock porque é uma música com um estilo forte”*

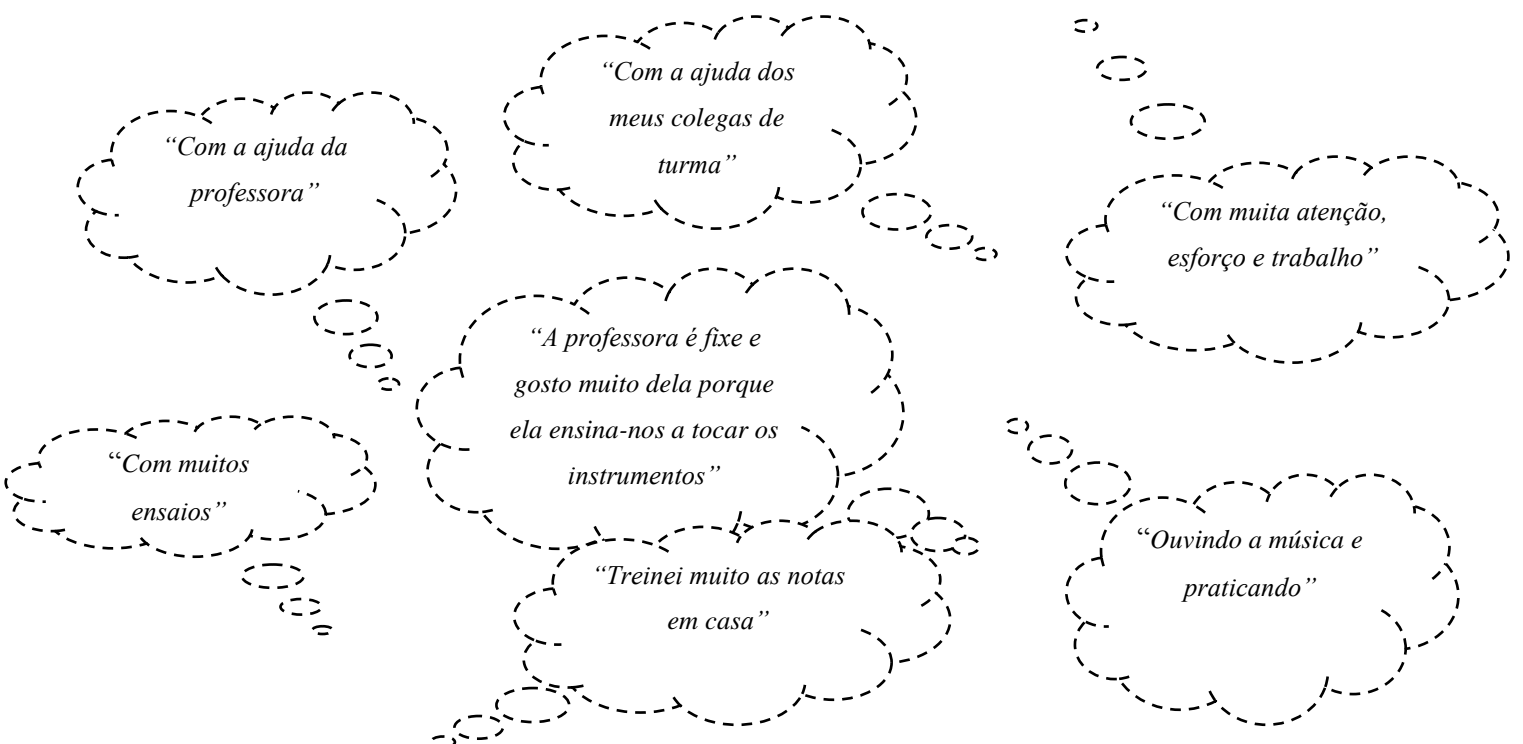
*“Parece que estava em cima de um prédio a dançar e a bombar na discoteca. A divertir-me e a beber uma coca-cola”*

*“Sinto que estou na praia a ouvir as ondas do mar”*

**d) Confronto com dificuldades**



**e) Transformação das dificuldades em novas aprendizagens a partir de processos de scaffolding, interação com os outros e esforço individual.**





### **3º Pequeno ciclo: Reflexão**

Olhemos de novo as palavras escritas no final do concerto “Voar com a música”, concerto de apresentação do projeto “Canto Mágico” que se iniciou, exatamente com a leitura e interpretação do livro de Banzo: *“Tive a sensação que os meus alunos haviam chegado a um ponto do seu caminho, tão profundo e significativo como eu nunca antes havia imaginado”*. Foi este sentir que me levou a refletir sobre os dados provenientes tanto das notas de campo como da análise dos vídeos, questionários, *self-reports* e trabalhos individuais realizados ao longo dos dois anos que se seguiram a este início. É esta reflexão que será descrita agora, numa procura de interpretar o que foi observado, escutado, sentido. Seguir-se-á um momento de discussão que procurará tecer uma linha a partir de todas as perspetivas apresentadas, para que os dados, de facto, se transformem num “para além de” a partir do qual se possam perspetivar novos pontos de vista, novas possibilidades que abram novos olhares sobre o corpo da aprendizagem musical

Partindo dos dois anos de trabalho de campo já realizados parece-me possível afirmar que a composição em grupos contribui de forma efetiva para o desenvolvimento do pensamento musical. De facto, o processo de composição em grupos é caracterizado pela apresentação de ideias individuais novas ao grupo, passando por um processo de avaliação, que permite a cada criança refletir sobre as suas ideias em relação ao contexto musical que está a ser construído, revendo conceitos, pensando em novas possibilidades e construindo e alargando diversas dimensões do pensamento musical. Além disso, este processo de interação com os colegas e com o material musical parece levar a criança a repensar a sua identidade individual e social e o seu papel como música, dentro e fora da sala de aula.

As emoções e as relações estabelecidas dentro do contexto e da cultura da qual a criança faz parte têm um papel decisivo nos processos descritos no parágrafo anterior. De acordo com a perceção que os alunos constroem sobre o processo de composição musical em grupos, o desenvolvimento do pensamento musical e as aprendizagens que emergem durante o processo parecem ser construídas a partir de processos corporais e emocionais que envolvem também um forte sentimento de crescimento e de realização pessoal. Ao longo do processo de composição as crianças passaram a sentir-se cada vez mais ligadas emocionalmente não só ao trabalho musical em construção, mas também ao grupo com o qual estavam a compor.

As consequências destas relações profundas irão influenciar não só o desenvolvimento do pensamento musical destas crianças e as suas aprendizagens como também irão contribuir para o crescimento de capacidades como trabalhar em grupo, trabalhar individualmente, ultrapassar os medos e dificuldades, e acreditar nas suas próprias capacidades. Desta forma, talvez seja possível concluir que o trabalho em projetos de composição em pequenos e grandes grupos é uma ferramenta poderosa, para que as crianças interajam com a música de uma forma significativa.

Como professora de música não posso deixar de pensar que estes resultados são de extrema importância na tarefa quotidiana dos professores de repensarem e refletirem sobre as suas ações dentro da sala de aula. Se as crianças quando estão envolvidas em projetos de composição musical, em pequenos e grandes grupos, perspetivam a música como uma experiência musical integrada, que tem implicações profundas não só no desenvolvimento das suas capacidades musicais como também no seu crescimento individual e social, parece-me que não é mais possível ignorar o valor potencial deste tipo de trabalho na sala de aula. De facto, julgo que é crucial planificar atividades de composição musical nas quais as crianças tenham a oportunidade de partilhar as suas ideias e criar música em conjunto. A apresentação e partilha de novas ideias musicais devem ser encorajadas nas aulas de músicas. As crianças necessitam de um tempo e um espaço em que possam trabalhar em conjunto de uma forma não diretiva, para que aprendam a criar as suas próprias soluções para os problemas que advêm das atividades de composição musical. Talvez isto seja mais fácil de conseguir no contexto de pequenos grupos que parecem criar uma situação mais informal, onde as crianças se sentem mais confortáveis, talvez por relacionarem este tipo de contexto com vivências que ocorrem fora da sala de aula. No entanto, o trabalho em grandes grupos poderá alargar os horizontes de cada criança; os sentimento de pertença e de que são capazes de ultrapassar aquilo que eventualmente pensavam ser impossível parece ser mais forte neste contexto. No trabalho em grande grupo, as crianças têm de ser capazes de enfrentar diversas negociações, têm de fazer ouvir a sua voz ainda mais alto, ao mesmo tempo que aprendem a respeitar um leque mais diversificado de posições e opiniões. Talvez por isto mesmo, precisem de trabalhar primeiro em pequenos grupos e só depois em grandes grupos. De facto, parece-me que, começando de imediato a trabalhar com grandes grupos, o professor precisará de intervir muito mais, já que as crianças podem não possuir ainda a autonomia e capacidade de negociação suficientes para trabalharem em

partilha com a professora e colegas e não de uma forma totalmente dependente da professora.

Para já, todo este projeto de investigação permitiu-me aprofundar os meus entendimentos sobre os processos através dos quais as crianças criam significados para e através da enação musical. Esta reflexão é o resultado disso mesmo e será trabalhada no sentido de possibilitar o melhoramento da minha prática e das vidas daqueles alunos que trabalham comigo.

### **Tema 3: A viagem final – 3º Grande Ciclo de Investigação-Ação**

#### **Introdução: Recontextualizar**

Começar outra vez. No início deste ano letivo, um dos objetivos é tentar perceber como é que os projetos e atividades realizadas nos anos letivos anteriores vão influenciar o percurso destes alunos quando imersos em diferentes contextos musicais. No fundo trata-se de procurar compreender que dimensões do pensamento musical (que foram sendo construídas nos anos letivos anteriores) são postas em evidência quando estes alunos estão envolvidos em atividades centradas na performance vocal e instrumental, em vários processos ligados à análise musical e em atividades relacionadas com a leitura e a escrita musical. Mais uma vez, todas as propostas foram apresentadas aos alunos como um desafio, com múltiplos caminhos de resposta, para que, recorrendo aos conhecimentos e capacidades desenvolvidas nos anos passados durante os processos de exploração sonora, improvisação e composição, pudessem, cada uma à sua maneira, aprofundar algumas das questões que já pulsavam, ainda que por vezes discretamente, em todos esses processos e projetos.

Parece-me ainda importante referir que estas questões, trabalhadas agora de uma forma declarada, foram sempre colocadas dentro de um contexto musical. Partiram de canções que os alunos estavam a aprender, de peças compostas por eles, etc. Faço aqui referência ao contexto musical, no sentido daquilo que Jackie Wiggins expôs no seu livro *Teaching for Musical Understanding* (2001), onde refere que:

O contexto é um fator crucial para a aprendizagem musical. Numa aula todas as ideias devem ser apresentadas em contexto, para que os alunos possam compreender que aquilo que lhes está a ser ensinado está relacionado com esse contexto. (...) Os contextos musicais nos quais os alunos aprendem podem ser canções, peças tocadas, obras musicais escutadas ou composições originais dos alunos. (Wiggins, 2001: 30-31)<sup>91</sup>

A questão do contexto musical parece, portanto, ser crucial para que os alunos relacionem aquilo que estão a fazer com música. Se isto não acontecer, corremos o risco de

---

<sup>91</sup> contextuality is essential for musical learning to take place. In a lesson all ideas must be present in context, and students must be able to understand how what they are being taught relates to that context. (...). Musical contexts for teaching can be songs sung, pieces played, works listened to, or original works created by students. (Wiggins, 2001, 30-31)

apresentar aos nossos alunos meros exercícios de cálculo mental completamente desprovidos de significado e totalmente desenraizados daquilo que é mais importante na aprendizagem da música: a experiência musical (Greene, 1995; Bresler e Thompson, 2002; Abbs, 2003; DeNora, 2003; Wiggins, 2001, 2007; Bowman, 2004; Borgo, 2007).

Mas voltemos ao início. Antes de iniciar o trabalho com os alunos, fui surpreendida com uma questão que me deixou bastante preocupada. Os alunos do 3º ano iriam começar a ter música no âmbito das AEC. Depois de discutir o assunto tanto com a minha orientadora e coorientadora, como com a coordenadora e as professoras Luísa, Margarida e Susana, decidiu-se que a coordenadora da escola iria marcar uma reunião com o professor de música das AEC, de forma a podermos chegar a um consenso que servisse os propósitos de todos. Como não conhecia este professor que agora chegava à escola, o meu maior medo era que ele centrasse as suas aulas na teoria musical. Preocupava-me especialmente o caso da notação convencional que eu iria abordar nesse ano, mas partindo de situações-problema e daquilo que os alunos já tinham construído nos anos anteriores.

No dia da reunião, o professor foi muito compreensivo em relação ao dilema que agora se colocava perante todo o trabalho do meu projeto de doutoramento. Disse-me que, como era a primeira vez que ia dar aulas, iria, acima de tudo, planificar atividades relacionadas com a performance musical (cantar e tocar, por imitação); explicou-me também que iria abordar os instrumentos de orquestra, a instrumentação Orff e a sua divisão em famílias e que iria realizar alguns trabalhos no âmbito da audição musical, onde os alunos teriam de identificar certas características relacionadas com a dinâmica, o tempo, o timbre. Tudo isto me deixou bastante sossegada, uma vez que a maior parte destas questões já tinham sido abordadas (e, algumas delas em grande profundidade), nos dois anos anteriores. Parti, assim, bem mais descansada para o novo início que agora se aproximava. Sei também, não só porque tive acesso aos sumários, mas por conclusões retiradas de diálogos com os alunos que, de facto, o professor cumpriu aquilo que disse. Assim, sua influência no presente estudo foi mínima e por isso mesmo não me parece haver razão para, neste momento, fazer uma análise exaustiva das suas aulas.

## **1º Pequeno Ciclo: Um passo à Frente**

### **3ºG: Momento 1**

O 3ºG (antigo 2º D) iniciou o seu trabalho a partir de uma peça de percussão constituída por um conjunto de pequenos ostinatos. Esta pequena peça havia sido composta pelos alunos no ano letivo anterior, quando trabalharam o continente Africano. Eu modifiquei algumas partes para a tornar mais rica ritmicamente e ao nível do timbre (Anexo 37). E foi assim que lhes apresentei o trabalho. Expliquei-lhes que iríamos tocar uma das peças que haviam composto no ano passado, antes do início do projeto “Canto Mágico”, mas que a peça estava agora um pouco diferente, pois eu tinha tomado a liberdade de transformar alguns elementos estruturais e motivicos da música. Expliquei-lhes ainda o motivo dessas alterações, procurando também que os alunos percebessem que, como a música tinha agora mais instrumentos, cada aluno tinha mais possibilidades de escolha e de contribuir para a riqueza tímbrica da peça. Falei-lhes ainda que iríamos estudar a peça por partes e que depois a iríamos escrever. Como esta música havia sido composta por todos, decidi logo na segunda sessão, juntar os dois grupos da turma. Fiz o mesmo aliás nas outras turmas e assim o trabalho realizado neste período foi dividido por turmas e não por grupos. Claro que inicialmente foi difícil gerir as interações entre a turma, porque os alunos estavam extremamente excitados, não só por estarem todos juntos, como também por estarem todos a tocar instrumentos de percussão. Alguns alunos referiram grupos como os *Stomp* ou *Toca a rufar*, numa espécie de identificação com estes excelentes projetos que tocam apenas com instrumentos de percussão. E como o ato de percutir está tão intensamente ligado ao movimento e ao corpo, os alunos, antes mesmo de começarmos a tocar a sua peça, começaram a criar gestos em que se imaginavam a tocar tambor e outros instrumentos semelhantes. Os gestos eram cheios de força e energia, celebrando já, por um lado, o carácter incorporado e vivido da experiência musical e, por outro, a ligação a práticas conhecidas e apreciadas na cultura dos alunos. E foi este sentimento emergente no grupo, que guiou estas crianças na sua participação entusiasta nas atividades que se seguiram. Imaginando-se já percussionistas de um grupo, na linha daqueles que eles tanto admiram e “curtem”, os alunos punham já toda a sua energia num desejo urgente em participar, em comunicar, desejo esse que, impulsionado pela sua imaginação, se revelou num estado emocional ressonante, numa vontade de começar a trabalhar a peça em questão. Como refere Ruth Finnegan, “a música proporciona um

recurso humano através do qual as pessoas podem realizar as suas vidas entrelaçando por completo o sentimento, o pensamento e a imaginação” (2003:188)<sup>92</sup>. Da mesma forma, outros autores (Bowman, 2000, 2004; DeNora, 2000; Borgo, 2005, 2007; Reimer, 2000, 2005; Krueger, 2009; Bowman e Powell, 2007), apontam esse momento de interação, de *enactment*, esse momento performativo de encontro entre o material musical e as pessoas, como algo crucial para a compreensão do poder transformador da música.

E foi no meio deste entusiasmo vibrante que começámos por trabalhar o primeiro sistema da peça (fig.24). Fizemo-lo por imitação, dividindo a turma em quatro grupos, que equivaliam às quatro linhas instrumentais que constituíam a música; logo aí surgiram algumas dificuldades. Os alunos tocaram, sem grandes esforços, as suas linhas individuais, primeiro com palmas e depois com a utilização dos instrumentos, mas o grande desafio surgiu quando procurámos juntar todas as linhas individuais. Ainda assim, o que mais me surpreendeu foi a persistência destas crianças, que trabalharam, quase até à exaustão, sem nunca desanimarem. Neste trabalho (como em todos os outros aliás) tive de ir adaptando as estratégias àquilo que ia acontecendo. Assim, logo depois da primeira tentativa de tocarmos todos juntos, optei por diminuir o tempo da peça, para que os alunos se apercebessem dos diálogos que mantinham com os outros instrumentos e de pistas que os possibilitassem criar as suas próprias estratégias na execução instrumental. A certa altura optámos também por trabalhar só com dois ou três grupos (linha 1 e 3, linha 1 e 4, etc.). Os alunos tocaram também dois a dois, três a três e quatro a quatro, para que se sentissem cada vez mais seguros na sua participação. Depois, pedi voluntários para juntar um “solista” de cada grupo. Esperava alguma timidez por parte dos alunos, mas eles, tão habituados às múltiplas situações musicais que viveram ao longo dos dois anos anteriores, fizeram questão de participar.

Penso que agora estas crianças têm real consciência que as sessões de música são um espaço de partilha, uma verdadeira comunidade de músicos em aprendizagem, como tantas vezes referi anteriormente. Sabem que o erro e a dúvida são bem-vindos, sabem que aquilo que fazemos é construído a partir da colaboração entre todos. Compreendem que a interação entre pares é fundamental à aprendizagem e têm consciência, embora talvez de forma não explícita, que eu estou ali para os auxiliar e guiar, num processo colaborativo

---

<sup>92</sup> “ music provides a human resource through which people can enact their lives with inextricable entwined feeling, thought and imagination.” (Finnegan, 2003:188).

que, como refere Barbara Rogoff se destina a “construir pontes a partir dos entendimentos e capacidades atuais das crianças de forma a alcançar novos entendimentos e competências e organizar e estruturar as participações dos alunos nas atividades” (Rogoff, 1990:8)<sup>93</sup>.

Talvez por isso mesmo, estes alunos se tenham mantido tão concentrados até ao final da aula, envolvidos no diálogo e na execução instrumental, procurando possibilidades e criando estratégias, até todos terem conseguido tocar o 1º sistema.

♩ = 90

Maracas

Pandeireta

Tarola/Lata

Bombo

Figura 24: Primeiro Sistema da peça rítmica

Como não estava realmente à espera que isto acontecesse tão rapidamente, referi que na sessão seguinte iríamos voltar a tocar esta primeira parte e que depois iríamos começar a escrever a peça. Ouviu-se um “*espetáculo!*” e várias manifestações de alegria. Deixei-me estar, olhos postos naqueles alunos enquanto eles arrumavam o material: “*como é que ainda não estão cansados?*”

### 3ºG: Momento 2

Nas sessões seguintes, o trabalho decorreu na mesma linha de entusiasmo e esforço colaborativo. Todos os alunos eram já capazes de tocar o 1º sistema inteiro e, ao tentarem

<sup>93</sup> “building bridges from children’s present understanding and skills to reach new understanding and skills, and arranging and structuring children’s participation in activities” (Rogoff, 1990:8).



escrever as duas primeiras linhas do sistema (maracas e pandeireta) em notação inventada, levantaram uma série de questões interessantíssimas. Um aluno veio ao quadro e, em discussão com toda a turma, foi escrevendo, por tentativa e erro. A linha das clavas foi fácil. Os alunos optaram por escrever bolinhas pretas exatamente iguais. Os alunos conseguiram fazer uma relação entre som e símbolo a nível rítmico e isso demonstra que são capazes de pensar ritmicamente nos sons como entidades com durações definidas que ocorrem ao longo do tempo. Mais, são capazes de expressá-las de diversas formas: cantando ou tocando, o que têm vindo a fazer até aqui, utilizando-as através da composição, explicando verbalmente como tantas e tantas vezes fizeram e também escrevendo-as. Os alunos já tinham evidenciado as suas capacidades de notação quando passaram para o papel as suas composições, mas foi a primeira vez que o fizeram num momento isolado, sem auxílio a instrumentos, e em que a única ferramenta era o pensamento. Os significados criados no decurso dos dois anos letivos anteriores permitiram que estas crianças começassem a tomar consciência de certas características estruturais da música e, a partir daí, se iniciassem no processo de estabelecer relações entre elas, construindo conceitos, selecionando, organizando e categorizando certas qualidades, aspetos e elementos sonoros (Wiggins, 2001; Immordino-Yang e Damásio, 2007; Johnson, 2007; Mans, 2009). A relação entre som e símbolo foi assim construída a partir destes entendimentos criados pelas crianças, que começaram a desenvolver perceções sobre as formas através das quais a notação convencional codifica e representa certos significados musicais.

Esta reconstrução pautou-se por um diálogo constante entre o discurso interiorizado pela criança e a sua transposição para o exterior, através do uso de símbolos. Depois de escreverem a linha das clavas, os alunos depararam-se com um novo problema: o ritmo da pandeireta marcado por semínima com ponto e colcheia. Nessa altura os alunos procuraram a minha ajuda. Um aluno sugeriu que se escrevesse uma bola sem nada dentro, mas depois corrigiu-se: *“Não. Uma bola sem nada dentro é duas bolas pretas.”* A turma ficou perplexa com aquele comentário e pareceu-me ser a altura perfeita para intervir e introduzir algumas noções da notação convencional. Dirigi-me ao aluno que tinha feito aquele comentário e perguntei-lhe de onde tinha tirado aquela ideia. Ele respondeu-me que na catequese tinha aprendido que a bola preta era a semínima e que a branca era a mínima

e que ele achava que a mínima correspondia a duas semínimas. Ouviu-se um outro comentário, de um outro aluno.

António: *Ah, pois é.... O professor de música explicou isso....*

*“Professor de música?”* – Pensei. – *“Mas que professor de música?”* Quando lhes pus esta questão, reponderam-me que estavam a ter aulas de música na catequese. Este é o tipo de coisas que obviamente eu não consigo evitar. Como tal é um dado com o qual a partir de agora tenho de contar.

Entretanto a aula acabou. Informei-os que na próxima aula iríamos conversar sobre todos esses tópicos, dizendo-lhes apenas que a semínima e a mínima eram figuras rítmicas utilizadas para escrever música.

### ***Refletindo...***

*Sinto que não posso deixar esta questão em aberto, pendente, e passar à frente, como se nada fosse. Não é minha intenção que, neste momento, aprendam tudo sobre notação musical, nem que cheguem ao final do ano a ler impecavelmente, a notar as suas composições exclusivamente em notação convencional, nem a escrever ditados rítmicos ou melódicos nessa mesma notação. Pensar musicalmente é acima de tudo criar significado a partir dos sons e das suas características, concebendo ideias musicais, imaginando, interpretando e analisando padrões sonoros/musicais. E isso é muito mais do que saber notação. De qualquer forma, parece-me muito importante, que os alunos compreendam a notação musical como mais uma ferramenta à sua disposição a qual pode surgir, em primeiro lugar como um meio de comunicação das suas ideias musicais e também como uma forma de interpretar e analisar composições de outros. Como refere Margaret Barrett,*

As notações inventadas pelas crianças são ferramentas psicológicas utilizadas para relembrar ou registar u evento musical, e que envolve processos de seleção, registo, transmissão ou representação. Qualquer notação deve ser trabalhada a partir da sua

utilidade enquanto meio de codificação, gravação e recuperação de significado, como uma ponte para a memória. (Barrett, 2002:56)<sup>94</sup>

*É neste sentido e com estes objetivo em vista que me parece tão importante que os alunos, a partir das suas notações inventadas, comecem a perceber as semelhanças e paralelos com a notação utilizada universalmente, no sentido de lhes alargar ainda mais o espetro das suas vivências musicais.*

*Voltando à questão levantada na aula, em primeiro lugar, penso que o facto de os alunos, mesmo quando lhes foi pedido para criarem uma notação para a sua peça rítmica, terem optado por bolas escuras já poderá ter algum significado. Ao longo destes anos os alunos têm utilizado este tipo de notação para as suas composições. Normalmente, uma nota por tempo é representada por uma bola preta por tempo. Já desde o trabalho realizado ao longo das atividades iniciais no 1º ano do trabalho de campo, no projeto Bernardino e ao longo do projeto “Canto Mágico”, muitos alunos haviam escolhido este sistema, embora muitos outros tenham também utilizado triângulos, retângulos, linhas, etc. De qualquer forma, a partir da análise feita às partituras realizadas pelos alunos pude verificar que, normalmente, um triângulo, um retângulo, uma circunferência, correspondem a uma nota isolada, e não a um conjunto de notas, nota essa que, usualmente, define também o tempo. O facto de quase todos os alunos terem passado para o sistema das bolas pretas, terá talvez a ver com aquilo que foram descobrindo ao longo destes anos. Nunca lhes neguei o acesso a partituras, sempre que passava as suas composições para notação convencional, os alunos tinham acesso a elas. E sempre que me colocavam dúvidas, tentava esclarecê-las da melhor forma possível. O que me parece, portanto, é que os alunos, ao longo destes anos, aprenderam muita coisa, que neste momento estão a relacionar com experiências vividas fora da sala de aula (como o caso das aulas de música na catequese) e que o momento atual será talvez uma oportunidade única para ajudá-los a relacionar e estruturar os seus conhecimentos. É minha tarefa pensar na melhor estratégia possível para que isto aconteça. No entanto algumas dúvidas me assaltam: deverei apresentar as figuras rítmicas, as relações entre elas e, além disso*

---

<sup>94</sup> Children's invented notations are psychological tools, employed to remember or record a musical event, involving the processes of selecting, recording, reporting or representing. Any notation must be inspected in terms of its usefulness as a device for encoding, storing and retrieving meaning, as a prompt for memory. (Barrett, 2002:56).

*apresentar os números que em música lhes são atribuídos? Ex: semínima é representada pelo número quatro. Se o fizer, deverei introduzir a questão de como são marcados, em partitura, os compassos? Parece-me excessivo, mas, por outro lado não quero que os alunos fiquem com algumas ideias erradas na cabeça, como por exemplo, que “a semínima vale 1”, (ideia infelizmente muito disseminada mesmo entre alguns professores de música).*

*Depois de alguma reflexão e revisão da literatura optei pelo seguinte: na aula seguinte iria apenas falar-lhes da questão da notação convencional como escrita universal, das figuras rítmicas e possíveis relações com aquilo que eles já escrevem e também da relação entre as figuras rítmicas. Decidi, que, quando voltássemos a escrever o primeiro sistema da peça rítmica, escreveríamos primeiro a parte das maracas (em semínimas) e do bombo (mínimas), de forma a ilustrar os comentários anteriores dos dois alunos que me disseram ter aulas de música na catequese.*

*Na aula depois desta irei então abordar com os alunos a questão da unidade de tempo, dos números normalmente ligados às figuras rítmicas e dos compassos. É claro que a estratégia a utilizar será começar por perguntar aos alunos o que descobriram durante as suas investigações em casa sobre as figuras musicais.*

### **3ºG: Momento 3**

Na sessão seguinte, todos os alunos participaram ativamente, à medida que lhes ia colocando mais e mais questões problemáticas. Iniciámos o diálogo com a questão da notação convencional.

Ana Luísa: *Porque existirá uma notação convencional, comum a todos os músicos?*

Álvaro: *A toda a gente?*

Ana Luísa: *Sim! Com algumas pequenas exceções e com a exceção do que acontece em partituras da música contemporânea, a música que se faz hoje, continuei, esta notação é comum a todos. Vocês já viram isso várias vezes. Já observaram várias partituras, e todas elas têm muitas coisas em comum...*

Álvaro: *Sim, é verdade*

Ana Luísa: *Então porque será?*

Deixei um espaço para que os alunos discutissem entre si, aos pares e em “trio”. Decorreram alguns minutos e depois perguntei se já havia conclusões. Os alunos foram

respondendo um a um, à medida que levantaram o dedo para falar, e penso que chegaram a conclusões muito interessantes. “*Para todos se entenderem*” “*Para os músicos perceberem*”, foram algumas das respostas lançadas. Continuei então, explicando-lhes que estavam certos, que de facto, a certa altura, no percurso da História, houve necessidade de construir um sistema de escrita universal, para que todos falassem e escrevessem na mesma língua. Expliquei-lhes que era uma linguagem de símbolos, representações do som e que, de facto, essa linguagem, depois de aprendida permitia às pessoas tocar e cantar músicas de todos os compositores, mesmo que eles não estivessem presentes para dar explicações sobre a sua composição. Optei por não entrar em pormenores históricos, porque me pareceu que tal discussão nos levaria por outros caminhos, interessantes, sem dúvida, mas que fugiriam às questões essenciais levantadas pelos alunos na sessão anterior. Disse-lhes também que entre os símbolos desta linguagem constavam uma série de figuras rítmicas sobre as quais iríamos falar hoje. Comecei por introduzir, desenhando no quadro e legendando, algumas das figuras rítmicas: a mínima, a semínima e a colcheia. Os alunos começaram logo a fazer relações:

Daniela: *Pois! Foi o que o professor de música nos ensinou!*

Henrique: *Essa semínima é igual às nossas bolinhas pretas, só que tem mais um tracinho!*

Ana Luísa: *Exatamente! Mas se tu entregares a um músico qualquer um papel com essas bolinhas pretas nas maracas, eu não te dou a certeza de que ele vai entender... Agora se substituíres as bolinhas pretas pelas semínimas, que fazem parte da notação convencional, então ele já vai perceber de certeza absoluta.*

Henrique: *Ah!...*

Convidei este último aluno a ir ao quadro fazer a substituição. Pareceu-me confiante, ciente da sua importante tarefa, que aliás realizou sem sequer me fazer nenhuma pergunta, do início ao fim. Pedi-lhe ainda para ler e tocar na maraca aquilo que tinha escrito. Sorriu e correu para ir buscar a maraca. Primeiro olhou para o quadro, um pouco desconfiado.

Henrique: *Toco?*

Aa Luísa: *Claro!*

Continuou sem fazer nada. Ficámos uns segundos em silêncio, até que uma ideia atravessou a minha mente “*Ele não sabe em que tempo tocar*”. Expliquei então à turma, que, naquele caso específico cada semínima representava um tempo, e que o aluno em questão não estava a conseguir tocar, porque eu não lhe tinha dado o tempo da peça. Pedi-lhe então para se lembrar das sessões anteriores, quando tínhamos tocado o primeiro sistema. Estávamos a tocar mais ou menos em *andante*. Acompanhei as minhas palavras batendo o tempo com as palmas. Questionei-o:

Ana Luísa: *Então se nesta peça cada semínima equivale a um tempo, e se eu estou a marcar cada tempo com uma palma, quantas semínimas vais tocar em cada uma das minhas palmas?*

Henrique: *Uma. (Olhava seriamente para mim, muito concentrado).*

Ana Luísa: *Bravo! É isso mesmo. Podes tocar então!*

Quando o aluno acabou de tocar, todo o grupo me pediu para ler e tocar também. Perguntei-lhes se o poderíamos fazer todos juntos, com palmas, já que depois todos iriam ter oportunidade para ler e tocar. Consentiram, e com um gesto meu, tocaram a frase inteira. Nunca vi tanto entusiasmo a tocar semínimas!

Entretanto os alunos pediram-me para passar tudo o que estava no quadro para o seu caderno. Esta tarefa ocupou o resto da aula, pois os alunos chamaram-me várias vezes para mostrarem que já conseguiam desenhar os símbolos e que já sabiam escrever música.

### ***Refletir***

*Não cheguei a falar da relação entre as notas, coisa que terei de fazer para a próxima aula. Penso que vou referir a relação entre a mínima e a semínima, que de qualquer forma foram as figuras referidas por eles, e depois vamos trabalhar a partir do exemplo da peça rítmica, comparando a parte das maracas (semínimas), com a parte do tambor (mínimas). Ainda não sei muito bem como vou fazer em relação às semínimas com ponto e muito menos à parte da caixa (tarola) que envolve colcheias, colcheias com ponto e semicolcheias.... Bem, um dia de cada vez...*

### 3ºG: Momento 4

Na sessão seguinte voltámos às nossas peças e ao trabalho que estávamos a realizar sobre elas. Como já referi, embora nesta narrativa se mantenha os nomes originais dos instrumentos para os quais foram concebidas as peças, muitas vezes estes foram substituídos ou acompanhados pelos instrumentos que todas as semanas os alunos agora traziam para as sessões de música.

Neste dia iniciei a aula voltando a escrever no quadro toda a parte das clavas e colocando em destaque a figura rítmica aprendida: a semínima! Voltei à questão levantada pelo aluno que mencionou que uma bola branca equivalia a duas bolas pretas (fig.25). Expliquei que a bola branca se chamava mínima em notação convencional e aproveitei para introduzir também a pausa (o silêncio) referente à semínima e à mínima. Depois introduzi a relação entre as duas figuras, desenhando no quadro o seguinte esquema:

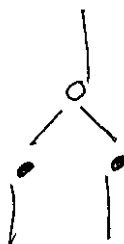


Figura 25: Relação entre semínima e mínima

Não foram necessárias muitas explicações. Os alunos perceberam de imediato que uma mínima equivale a duas semínimas, ou como disse um aluno “*Em cada uma da de cima (mínimas) cabem duas das de baixo (semínimas).*”

Voltámos à nossa peça. Pedi quatro voluntários, dois para tocarem a parte das clavas e outros dois para tocarem a parte do bombo (Fig. 26).



Figura 26: Clavas e bombo

Os quatro alunos tocaram as suas partes sem nenhum problema, uma vez que já as sabiam de cor. Pedi-lhes então para tocarem mais uma vez, mas mais lento e pedi à turma para estar atenta à relação entre as batidas das clavas e do bombo: Quantas vezes tocavam as clavas por cada batida do bombo? Logo após os alunos começarem a tocar, surgiram uma série de dedos no ar:

Grande grupo: *Duas!!!*

Prosseguimos e voltei a colocar outra questão:

Ana Luísa: *Ora bem, já sabemos que a parte das clavas, nesta peça, está representada por semínimas. Se a cada batida do bombo, equivalem duas batidas das clavas, ou seja, duas semínimas, então que figura rítmica toca o bombo?*

Silêncio. Os alunos pensavam. Pedi-lhes para terem em consideração o esquema desenhado anteriormente. Voltei a colocar a pergunta e quando referi as clavas, apontei para as semínimas desenhadas no esquema. A resposta surgiu em coro:

Grande Grupo: *Mínima! O bombo está a tocar mínima!*

Aplaudi e pedi a um aluno que viesse então escrever a parte do bombo. Pedi-lhe para escrever com atenção, deixando claramente duas semínimas para uma mínima. A seguir tocamos este fragmento utilizando a voz, palmas e diversos instrumentos.

No final, perguntei:

Ana Luísa: *Será que só existem estas duas figuras rítmicas? Se assim fosse, como poderíamos representar a frase da caixa/tarola?*

Grande grupo: *Não!! Responderam. – De certeza que há mais!!*

Expliquei-lhes que estavam corretos e voltei a pedir quatro voluntários para tocarem o ritmo da tarola e das clavas. Quando os alunos tocaram as suas partes, lancei a questão à turma:



Ana Luísa: *Quais são as principais diferenças entre a parte tocada pela tarola e a parte tocada pelas clavas?*

As respostas começaram a surgir. Lentamente os alunos começaram a dividir e analisar diversos fragmentos de cada uma das frases:

Hugo: *A tarola toca “sínimas” (alguns alunos ainda demonstravam alguma dificuldade em dizer a palavra corretamente, mas isso não me preocupa, estou certa que com o tempo este pequeno problema será ultrapassado).*

Ana Luísa: *Semínimas (corrigindo).*

Hugo: *Isso! Faz pá, pá, pá, pá.*

Ana Luísa: *Muito bem! E a tarola?*

Margarida: *Toca coisas mais pequeninas, toca mais rápido....*

Ana Luísa: *Ela não toca mais rápido...Quer dizer, de facto o tempo é o mesmo para os dois instrumentos. A questão é, será que tocam o mesmo número de figuras em cada tempo?*

Grande grupo: *Não!! (Talvez ainda não conseguissem exprimir claramente as diferenças, mas já estavam conscientes delas.)*

Ana Luísa: *Então? O que é que acontece?*

Pedi aos alunos para voltarem a tocar, desta vez mais lento.

Ana Luísa: *Quantas figuras toca a tarola enquanto as clavas batem uma semínima....*

Alguns alunos: *Acho que são duas...*

Ana Luísa: *Ora aí está! Duas! Portanto neste momento temos mais uma figura rítmica nova que equivale a metade da semínima.*

Os alunos estavam a acompanhar, mas as suas expressões mostravam ainda alguma confusão. Decidi voltar a utilizar um esquema:

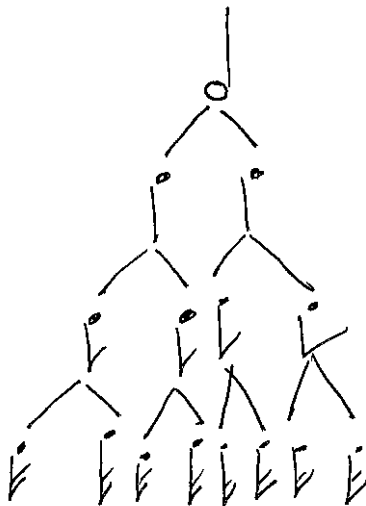


Figura 27: Relação entre mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias

- Álvaro: *Ah... Essa que tem um pauzinho para o lado, essa é metade da semínima!!*
- Ana Luísa: *Que alunos fantásticos! É isso mesmo. E essa que referiste chama-se colcheia. Portanto, já conseguimos dizer qual a figura que toca a tarola?*
- Grande grupo: *Colcheias!*

Novamente, um voluntário veio escrever a frase das colcheias ao quadro. Escreveu tudo em colcheias.

- Ana Luísa: *Bem, está quase perfeito.*

Os alunos voltaram a mostrar alguma confusão. Pedi então ao aluno que estava no quadro para tocar o ritmo que estava escrito. Em vez disso, ele tocou o ritmo original atribuído à tarola, que contém, no primeiro tempo, uma colcheia com ponto e uma semicolcheia.

- Ana Luísa. *Não é isso que está aqui escrito...*

Pedi a toda a turma que tocasse, com palmas, o que estava escrito. Pedi-lhes para repararem bem que o ritmo estava todo ele escrito em colcheias todas iguais. Quando tocámos em palmas, a turma dividiu-se. Parte tocou tudo em colcheias, outra parte fez o ritmo da tarola.

Exemplifiquei sozinha, realçando novamente que a frase estava toda escrita em colcheias. Depois de eu tocar escutaram-se alguns comentários:

Rute: *Ah, pois, elas são todas iguais.*  
Sara: *Mas esse não é o ritmo da tarola!*  
Ana Luísa: *Pois não!*

Pedi a esse mesmo aluno que tocasse então na tarola o ritmo original e que me dissesse qual era a diferença. O aluno não demonstrou qualquer dificuldade. Depois de tocar, disse, convictamente:

Lucas: *Oh professora, é no início. Este ritmo não é igual. A segunda nota é muito curtinha.*

Pedi-lhe então para voltar a tocar comigo, num tempo lento a frase da tarola. Pedi também a toda a turma que estivesse extremamente atenta ao primeiro segmento do ritmo.

Hélder: *Reparem. De facto, como disse o vosso colega, a segunda nota do ritmo dura menos tempo do que todas as outras. É uma semicolcheia.*

Nessa altura voltámos todos ao esquema desenhado no quadro. Através de uma série de questões introduzimos várias relações entre as diversas figuras rítmicas apresentadas. Nesse momento, solicitei ao aluno que tinha tocado comigo o ritmo na tarola para corrigir o que estava incorreto. Ele substituiu a segunda colcheia por uma semicolcheia. Todos os colegas concordaram com esta mudança.

Ana Luísa: *Ora bem.... Está quase, quase perfeito, mas...*

Os alunos sorriram...

Ana Luísa: *Se repararem bem, a primeira nota é um bocadinho mais longa que uma colcheia.*

Todos juntos, voltamos a bater semicolcheias e, depois, apenas a primeira célula rítmica da parte da tarola...

Alguns alunos: *Ah... Pois...*

Maria: *Oh my God ! E agora? Pomos uma semínima?*

Experimentámos com a semínima, mas rapidamente os alunos chegaram à conclusão que, tal como o que acontecia em relação às maracas, a semínima ocupava o tempo todo. Expliquei-lhes então, que, nestes casos, quando a duração da figura era, por exemplo maior do que a colcheia, mas ainda assim, menor do que uma semínima, se utilizava o ponto de aumentação. Expliquei ainda que esta regra era generalizável, que podíamos portanto também ter semínimas com ponto, por exemplo. Deixei esta última referência como caminho aberto à próxima sessão, em que iríamos ver a linha da pandeireta. No final da aula, e mais uma vez, os alunos pediram-me para escrever tudo no seu caderno.

Na sessão seguinte, vimos a linha da pandeireta. Relembrando aquilo que tinha acontecido na aula anterior, os alunos conseguiram, com muita facilidade fazer um paralelo entre as colcheias com ponto e a semínima com ponto. O primeiro sistema foi inteiramente escrito no quadro e alguns alunos já o tocaram na perfeição. Escrevi, depois o segundo sistema no quadro. Fomos vendo todos juntos cada uma das partes em separado. Os alunos estavam motivados, respondendo, concentrando-se nas dificuldades e respondendo com entusiasmo quando finalmente tinham a resposta. Isto aconteceu, por exemplo quando surgiu a pausa da semínima, mas os alunos chegaram lá num instante: não era nenhuma figura rítmica aprendida, logo teria de ser uma pausa. Como a pausa tinha claramente a duração de um tempo e, como naquele caso específico a semínima equivalia ao tempo, os alunos depressa chegaram à conclusão que se tratava de uma pausa de semínima. Depois de vermos cada uma das partes em conjunto, juntámo-las de forma a tocar o segundo sistema completo. Fizemos várias combinações (maracas e pandeireta, bombo e maracas, etc.) para que os alunos pudessem compreender as relações entre as várias partes. Trabalhámos também a dinâmica, fraseado e acentuação, que implica conceitos que os alunos já dominam muito bem, uma vez que eles próprios os utilizaram nos projetos anteriores nas suas composições. No final tocámos, separadamente o 1º sistema e o 2º sistema. Penso que será necessário algum trabalho para fazer a passagem do primeiro para o segundo sistema. Entreguei também aos alunos a partitura completa da peça e as suas

partes individuais. Recomendei-lhes que estudassem em casa aquilo que já sabiam e que procurassem perceber o que estava escrito no sistema seguinte. Surgiu logo a questão:

Hugo: *Mas não temos instrumentos!*  
Ana Luísa: *E então? Não encontram nada em casa onde possam estudar?*  
Álvaro: *Oh, claro!...Nas panelas!*

A partir daqui, os alunos deram uma série de exemplos: em bacias, na secretária, nos joelhos, com as palmas....

### ***Refletindo...***

*Nesta última sessão o trabalho decorreu de forma oposta ao que vinha sendo a regra: começámos com a notação e tentámos interpretá-la em música, através de sons. Este processo exige que as crianças interpretem os símbolos corretamente e que imaginem o som antes de o escutarem, que pensem ao nível de ideias musicais e que façam escolhas. Exige portanto um alto grau de abstração e que os alunos pensem musicalmente a partir do recurso ao símbolo como ferramenta mediadora da sua memória (Barrett, 2002; Vygotsky, 2007). Todas estas capacidades foram sendo construídas como um diálogo entre culturas, entre a cultura musical mais vasta onde se insere a notação convencional e a cultura musical dos alunos. Aqui, agi como mediadora, incentivando os alunos a sugerir ideias e a testar essas mesmas ideias, promovendo uma relação constante entre a prática musical, as características mais relevantes dessa mesma prática e a mediação simbólica dessas características. Indo de encontro às conclusões obtidas por Margaret Barrett num estudo sobre a notação inventada por crianças, a autora refere que*

a capacidade desenvolvida (pelas crianças) em reestabelecer significados musicais a partir das suas notações simbólicas, revela um entendimento já muito aprofundado dos elementos musicais com os quais elas estiveram a trabalhar, do próprio processo de notação e também da capacidade para refletir sobre as suas experiências musicais. (Barrett, 2002:60<sup>95</sup>)

---

<sup>95</sup> The “capacity to retrieve musical meaning from their abstract symbolic notations reveals an understanding of the musical elements with which they are dealing, of the notational process itself, and a capacity to reflect on their musical experience. (Barrett, 2002:60)

### 3ºG: Momento 5

Embora tivesse pensado em trabalhar a passagem do 1º para o 2º sistema, tal não foi possível. Os alunos vinham cheios de ideias e dúvidas em relação às partituras que haviam levado para casa. Optei então por lhes perguntar como tinha corrido o trabalho em relação ao 3º sistema. Pude verificar que os alunos trabalharam acima de tudo comparando a linha que tinham de estudar com as diversas partes dos sistemas anteriores. “*Nesta pauta eu faço o que faz a tarola antes!*”, “*O meu é igual ao da Isabel só que eu só toco uma vez*”. Comecei então por escrever no quadro a linha das maracas do 3º sistema. Como todos os alunos tinham as partituras na mão (eu trouxe partituras extra para aqueles que se tivessem esquecido) facilmente me puderam explicar as relações que tinham estabelecido com momentos anteriores da partitura. Depois de estudadas e analisadas todas as partes do 3º sistema, passámos para os instrumentos e trabalhámos a música da mesma forma que já havia acontecido anteriormente.

Ao longo das sessões seguintes, aproveitámos para trabalhar as passagens entre os sistemas, questões de dinâmica, fraseado, pergunta resposta entre as diversas partes. Os alunos parecem nunca se cansar. Tenho a nítida sensação de que a maior parte deles já compreendeu, de facto, muitas das questões relativas à notação e que muitos estão a tentar ler o que tocam. Pelo menos a pauta é muitas vezes um guia, que os ajuda a situar no tempo. Quase sem querer, introduzi também a noção de compasso, já que, por várias dadas indicações como “*Vamos começar do 3º compasso do último sistema*”. Não expliquei o que era um compasso, apenas que as frases rítmicas estavam divididas em pedaços menores que ajudavam a organizar a música e que esses pedaços se chamavam compassos.

Os alunos foram chegando a outras conclusões:

Jeremias: *Tem uma linha a dividir não é?*

Ricardo: *E tem os números por cima!*

A conversa evoluiu um pouco mais:

Gustavo: *E no fim, estas duas linhas mais grossas?*

Paulo: *Barra final, indicando o fim da música.*

Pedro: *Mas há uma que tem dois pontinhos!!!!*

Ana Luísa: *Essa chama-se barra de repetição. Quer dizer que tens de repetir essa secção. Se procuras atrás vais encontrar outra barra de repetição. Repetes a partir daí.*

A performance dos alunos foi melhorando substancialmente ao longo das sessões, até chegar ao dia em que me pediram para mostrar a música à professora.

### **3ºH: Momento 1**

O 3º H (antigo 2º E) iniciou o seu trabalho perante um problema: No quadro estava representada ritmicamente uma canção em notação gráfica. A tarefa dos alunos consistia em retirar pistas sobre as características rítmicas e da melodia. Teriam também de fazer comparações entre a frase escrita e as seguintes (que cantei e toquei ao piano) e assim, lentamente, ir estabelecendo várias relações entre o som e o símbolo.

Tal como planeado, iniciei esta sessão apresentando à turma uma pequena parte da partitura da canção nova que iriam aprender.

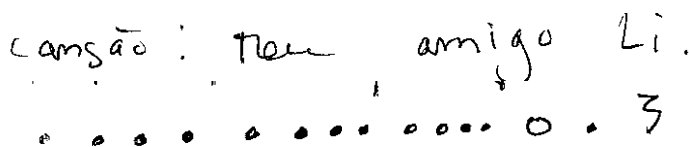


Figura 28: Notação apresentada ao 3º H

Comecei por lhes dizer que aquelas bolinhas representavam uma frase de uma canção nova que iriam aprender nesse dia (Anexo 38). Desde logo os alunos mostraram-se muito felizes por irem aprender uma nova canção. “*Como é que se chama?*”, “*Como é que é?*”. Quando me fizeram esta pergunta aproveitei para anunciar que eles é que me iriam explicar como começava a canção. Mostraram-se um pouco apreensivos, não perceberam logo aquilo de que estava a falar. Mas aí estava o momento em que a atenção de toda a turma ficou presa àquela série de bolinhas, que agora representavam um desafio.

Ana Luísa: *Pois é. O que está aqui escrito corresponde à primeira frase da música. Pensem bem, esta notação é-vos familiar. Lembram-se do que fizeram logo no início do 1º ano? E lembram-se daquela música Africana que escreveram quando estávamos a trabalhar no projeto Canto Mágico? E muitos de vocês não se lembram de usar coisas parecidas quando escreveram as vossas composições?*

Ricardo: *Há pois!! Cada bolinha é uma nota professora!*

Já surgia qualquer coisa no ar...

Ana Luísa: *Exatamente...E o que é que estas bolinhas têm em comum?*

Abel: *Bem, elas são todas iguais menos aquela gorda...*

Ana Luísa: *E o que nos poderá isso dizer em relação à música? Como é que ela soará? Se as bolinhas são todas iguais menos aquela gorda....*

Júlia: *Ah! - As notas devem soar todas iguais menos aquela gorda.*

Expliquei então aos alunos que iria tocar aquela frase no piano. Pedi-lhes para tentarem acompanhar com o dedo aquilo que estava no quadro à medida que iam escutando. Os alunos, muito concentrados, começaram então a acompanhar a melodia com o dedo. No final iniciei um pequeno diálogo.

Ana Luísa: *Bem, de facto, vocês parecem ter toda razão. As primeiras notas têm todas uma duração igual, menos aquela branca, mais gorda. Reparem com atenção. (Cantei a melodia em “lá lá lá” à medida que apontava com o meu dedo as figuras escritas no quadro). O que acontece nesta nota branca?*

Muitos dedos no ar. Pedi a uma aluna que me desse então a resposta.

Alice: *Essa dura mais tempo!*

Ana Luísa: *Bem! E quanto tempo mais?*

Quando coloquei esta questão, os alunos mostraram-se um pouco confusos.

Deixei-os pensar um pouco, até colocar novo desafio:

Ana Luísa: *Vamos todos cantar e bater na mesa, sem muita força, as bolinhas escuras. Quando chegarmos a esta branca cantamo-la tal como é, mas continuamos a bater na mesa as bolinhas pretas....*

De tanto terem escutado e trabalhado sobre a primeira frase da canção, os alunos não sentiram qualquer dificuldade em cantá-la. O único problema surgiu na parte dos batimentos. Ao chegarem à bola branca, alguns alunos pararam o batimento, outros só



bateram uma vez... Pedi-lhes para não desistirem, e à terceira tentativa já quase todos os alunos estavam a fazer o exercício corretamente.

Ana Luísa: *Bravo! – Encorajei. – Agora vamos fazer algo ainda mais difícil. Precisam de toda a vossa concentração possível. Estão prontos?*

Grande grupo: *Simmmmmm!!!!!! (Exclamação geral).*

Ana Luísa: *Bem agora vamos fazer este exercício outra vez, mas agora vocês vão tentar dizer-me quantas vezes batem na nota mais longa.*

### ***Refletindo...***

*Contrariamente ao que estava à espera, os alunos muito rapidamente responderam que batiam duas vezes. Rapidamente também chegaram à conclusão que a nota longa durava duas vezes mais do que as do início. Acho que neste momento é importante referir que nesta atividade utilizei símbolos semelhantes aos utilizados pelas crianças nas suas composições. Além disso, as crianças sabiam já que a representação no quadro se referia a uma canção que eles iriam aprender. O simples facto de lhes ter dito que aqueles símbolos lhes poderiam dar algumas pistas para aprenderem a canção, tornou-se num fator determinante para que os alunos se sentissem incentivados a participar em tudo o resto. Penso que os alunos, quase de imediato, sentiram a necessidade de investigar um pouco mais aqueles símbolos que ali se apresentavam, pois eles pareciam abrir a porta para a nova música que iriam aprender. Assim, embora o meu interesse fosse dotar os alunos de ferramentas enraizadas na história e cultura da música ocidental que eles pudessem utilizar nos seus próprios contextos musicais, penso que isto não teria sido possível se não houvesse qualquer ligação entre o que estava agora a ser trabalhado e as experiências e conhecimentos que já haviam sido construídos por aquelas crianças. (Rogoff, 1990, 1995, 1998; Bruner, 2007; Barrett, 2011; Hultberg, 2011). Reproduzo aqui as palavras de Oakeshott que, com uma linguagem evocativa e quase poética, respira nas suas cadências, algumas ideias nas quais revejo a minha própria maneira de sentir, pensar e agir:*

Enquanto seres humanos civilizados, somos herdeiros, não de um questionamento sobre nós próprios e o mundo, nem de um acumular de informações, mas de uma conversa, iniciada nas florestas primitivas, expandida e articulada ao longo dos séculos. Trata-se de uma conversa que se passa tanto no domínio público como dentro de nós próprios.... [com

a entrada de cada nova geração] (...). E é esta conversa que, no final, criará o espaço e moldará o caráter de todas as atividades e expressões humanas. (Oakeshott, 1962:199 in Rogoff, 1998:679)<sup>96</sup>

*Herdamos uma conversa. Uma malha imensa que vamos tecendo, construindo e desconstruindo, a partir do diálogo, da aprendizagem e da reflexão. Neste processo entrecruzam-se as vozes do passado, diversas construções culturais, e os movimentos de todos aqueles que com elas começam a interagir, reconstruindo o seu Si mesmo e o seu mundo a partir desta teia imensa, onde convivem o passado, o presente e o futuro individual e coletivo. Nesta teia de significados construídos, os professores são, por um lado representantes do legado do passado, e, por outro, impulsionadores de futuros; são portanto o elo de ligação entre mundos diversos, responsáveis pelo diálogo entre gerações. É assim, também, que me posiciono. E é neste sentido aqui definido, que cada uma destas sessões foi um convite ao diálogo e à participação de todos. Não se trata, claramente da transmissão de ferramentas culturais. Trata-se, penso eu, de, guiar os alunos em diversas formas de interação com estas ferramentas, para que cada um as possa utilizar em contextos e situações em que estas lhes pareçam úteis e potenciadoras de novas transformações e, portanto de crescimento musical, social e pessoal.*

### **3ºH: Momento 2**

Na sessão seguinte comecei por escrever novamente no quadro a notação da 1ª frase. Relembrámos tudo o que tinha sido trabalhado na aula anterior e, tal como na turma G, aproveitei a ideia da nota branca ser duas vezes mais longa do que as iniciais, para lhes falar da notação convencional, do facto e da importância de ser universalmente aceite e compreendida. Tal como na turma G, introduzi a semínima e a mínima e as relações entre as duas. Os alunos aceitaram muito bem esta mudança, muitos deles estavam já familiarizados com estas questões, por motivos semelhantes à turma G.

---

<sup>96</sup> As civilized human beings, we are the inheritors, neither of an inquiry about ourselves and the world, nor of an accumulating body of information, but of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulated in the course of centuries... [Each new generation enters] (...). And it is this conversation which, in the end, gives place and character to all human activity and utterance. (Oakeshott, 1962:199 in Rogoff, 1998:679)<sup>96</sup>

Continuámos a explorar a notação apresentada.

Ana Luísa: *Bem, já cantámos esta canção várias vezes.... Acho que já me conseguem dizer o que representa aquele símbolo esquisito no final da peça.*

Como os alunos não responderam logo, voltei a cantar a canção apontando para os símbolos no quadro. Como as primeiras três frases da música são iguais, repeti a frase três vezes, voltando com o dedo ao início de cada nova vez e enfatizando a pausa final. Os alunos chegaram lá rapidamente:

Grande grupo: *É silêncio!*

Sofia: *É uma pausa professora!! Já aprendemos isso no ano passado! Quando é silêncio numa música, chama-se pausa.*

Perguntei-lhes então se seria uma pausa de semínima ou de mínima. Os alunos pensaram um pouco mas acabaram por responder acertadamente. Pude então completar o esquema que já tínhamos (mínima e semínima) com as pausas de semínima e mínima. Depois pedi a alguns alunos para pensarem em algumas frases rítmicas e virem ao quadro escrevê-las. “*Será que os vossos colegas serão capazes de as executarem corretamente?*”, “*Atenção! São vocês próprios que vão fazer as correções!*”. Esta tarefa abriu as portas a uma série de situações excelentes para os alunos se confrontarem a si próprios, testarem o que já tinham aprendido e realizarem novas aprendizagens. Eu intervim o mínimo possível, deixando-os discutir entre eles, agindo, quase sempre, apenas como moderadora dos comentários. Os alunos cantavam ou percutiam as suas frases inventadas, escreviam, dialogavam e discutiam, corrigiam. Os alunos aprendiam...

### **3ºH: Momento 3**

Na aula seguinte escrevi no quadro a notação de primeira parte da canção. (Fig. 29) A razão pela qual não o fiz logo no início desta atividade teve a ver com o facto de, embora as três primeiras frases serem totalmente iguais, a quarta tinha uma ligeira diferença no final. Não quis expor os alunos a demasiadas situações de análise ao mesmo tempo. Como já tínhamos introduzido, nas sessões anteriores as figuras rítmicas semínima, mínima, pausas de semínima e mínima, decidi escrever as quatro frases em notação convencional.



Figura 29: Notação da 1ª parte da canção "Meu Amigo Li"

Mal escrevi este esquema no quadro, escutaram-se de imediato uma série de comentários:

Carolina: *Professora, a última é diferente!*

Ricardo: *Para que é que servem aqueles traços no fim das semínimas?*

Pedi-lhes alguma calma e disse-lhes que já iríamos ver todos esses pormenores. Expliquei-lhes que hoje iriam aprender a 1ª parte inteira da canção e que eu iria cantá-la uma vez para todos escutarem.

Cantei então a primeira parte da canção, os alunos escutaram em silêncio. Alguns balançavam o corpo e outros, reparei, apontavam o dedo ao quadro tentando seguir a notação.

A seguir fizemos alguns exercícios de movimento, respiração, vocalizos. No final trabalhámos um pouco a letra, com o ritmo. Os alunos já sabiam o ritmo de cor e por isso não houve qualquer dificuldade. Penso que muitos se devem ter apercebido logo ali (embora acredite que alguns já o tinham deduzido antes) da diferença no último compasso da 4ª frase. Comigo ao piano, começámos então a cantar. Esta primeira parte foi aprendida num instante. Havia já diversas pistas no ar em relação ao ritmo, letra, divisão em frases... Todas estas "pistas" ajudaram, quando os alunos cantaram, pela primeira vez, todos juntos. Cantámos a canção duas ou três vezes, e, depois, alguns alunos pediram para cantá-la sozinhos ou em grupos de dois ou três. Este tipo de atividade já vem sendo um hábito desde os anos anteriores, quer quando trabalhamos partes vocais, quer quando estamos a

trabalhar peças instrumentais. Tenho-me apercebido de que são momentos que os alunos adoram e que agora não dispensam. Querem cantar e tocar sozinhos, ou com um ou dois colegas. Penso que são momentos em que, por um lado têm oportunidade de demonstrar aquilo que aprenderam em frente à turma toda e, por outro, receberem toda a minha atenção. Normalmente, nestes momentos, fazemos um trabalho muito aprofundado. Os alunos aproximam-se de mim e do piano, trabalham afinação, pequenos pedaços que não estão completamente bem, eu canto sozinha com cada um deles. Tento sempre encorajá-los ao máximo. Admiro verdadeiramente a forma como ultrapassaram, desde o primeiro ano, as vergonhas iniciais, o medo de cantar em frente a todos.

Claro que depois do primeiro grupo de duas alunas me pedir para “cantar sozinhas”, todos o quiseram fazer. No final da aula, voltámos a cantar todos juntos, uma só vez.

### **3ºH: Momento 4**

Na sessão de trabalho seguinte, após escrever novamente a notação da primeira parte de *Meu Amigo Li*, cantei uma outra vez a canção, num tempo mais lento e pedindo-lhes para seguirem com o dedo o que estava escrito no quadro. Relembrei-lhes, dando o exemplo da passagem da primeira frase para a segunda, que, no final de cada frase, deveriam passar para a frase abaixo dessa. No final perguntei-lhes, fazendo referência a uma das questões colocadas na sessão anterior, qual era, então a diferença da última frase em relação às três primeiras. Voltámos a cantar, desta vez comigo a apontar para cada uma das figuras do quadro. Os alunos deram resposta pronta:

Alguns alunos: *A diferença é no fim!*

Ana Luísa: *Sim, exatamente. E será que me conseguem explicar em que consiste essa diferença?*

Os alunos começaram todos a falar ao mesmo tempo e tive de lhes pedir que pusessem o dedo no ar e que só falaria quando houvesse silêncio. Silêncio absoluto na sala. Acho estes momentos tão engraçados. Os alunos parecem capazes de tudo, “apenas” para terem o direito à palavra. Questionei então diretamente uma das alunas com o dedo no ar.

Joana: *Professora, a última não tem pausa. É “te\_en” “do/a\_a”. Outro aluno que se esticava todo com o dedo no ar completou:*

Alice: *São duas daquelas figuras que aprendemos, que valem o dobro da “sínima”.*  
Ana Luísa: *Da semínima. (Corrigi). Exatamente. Alguém se lembra como se chama essa figura?*

Algum silêncio. De repente um braço no ar:

Ricardo: *Mínima!!!*

Pedi novamente a atenção da turma.

Ana Luísa: *Vou cantar esta parte mais uma vez. Quero que estejam bem atentos. Será que esta notação está totalmente correta? Será que não é necessário indicar outras coisas, para a partitura ficar mais clara?*

Os alunos estavam novamente intrigados.

Voltei a cantar a canção e enquanto com uma mão apontava para as figuras, a outra mão subia e descia conforme as diversas alturas. Não foi necessário muito mais.

Ricardo: *Ei, pois é!!! Às vezes as notas sobem e outras vezes as notas descem...*

Dirigi-me a esse aluno e pedi-lhe para vir ao quadro. “Como haveríamos de escrever essa indicação?” O aluno pensava, com o giz na mão.

Ana Luísa: *Imaginem – Voltei-me novamente. Começamos aqui onde está a minha mão. O que acontece na segunda nota? Ela sobe ou desce?*

Grande grupo: *Sobe!*

Ana Luísa: *Então o que acham que acontecerá quando a escrevermos? Vai estar mais acima ou mais abaixo da outra?*

Acima, foi a conclusão lógica. Pedi então ao aluno que escrevesse apenas a primeira frase. Lentamente, com a ajuda de todos e dos gestos, chegou-se à seguinte notação (fig.30):



Figura 30: Notação de "Meu amigo Li" com alturas das notas - 1ª frase

### 3ºH: Momento 5

A partir deste momento pareceu-me pertinente distribuir a partitura da canção por todos os alunos, que eram agora capazes de relacionar perfeitamente a notação que tinham criado com a notação convencional. Cantavam enquanto liam a partitura. Depois de aprendermos a segunda parte da canção, pediram-me para executá-la em solos, duos ou trios. Com esta atividade foi mesmo possível trabalhar em detalhe e de forma individual, certos aspetos de afinação, respiração e postura. Quando isto acontecia, o resto do grupo permanecia extremamente atento. Alguns procuravam fazer, nos seus lugares, aquilo que estava a ser trabalhado individualmente com um aluno. Levaram a partitura para casa e, na sessão seguinte, chegaram à sala de música cheios de ideias novas e muitas dúvidas. Uma aluna, por exemplo, disse-me que tinha tentado tocar a música no piano, mas que estava com dificuldade em ler as notas. Vi nesta dúvida mais uma oportunidade de lançar à turma um novo desafio. Percebíamos já a questão do contorno e a questão das figuras rítmicas, mas como poderíamos saber exatamente que notas estávamos a cantar? Questionei os alunos sobre o símbolo que se encontrava no início de cada pauta. Alguns já sabiam o nome “clave de sol” embora não soubessem o que queria dizer.

Ana Luísa: *Sabem que clave, em italiano, quer dizer chave.... Poderemos chamar a este símbolo a chave de sol ou, se quiserem, a chave para o sol....*

Grande grupo: *Ah..... A chave para o sol?*

Ana: *Oh professora então quer dizer que esse símbolo diz-nos onde é o sol?*

Ana Luísa: *Exatamente!*

Desenhei uma pauta com a clave de sol e perguntei à mesma aluna:

Ana Luísa: *Onde estará então o nosso sol?*

Ana: *Em baixo. Na primeira linha*

Ana Luísa: *Porque dizes isso (sorrindo)?*

Ana: *Porque se temos uma chave do sol quer dizer que a pauta começa com um sol....*

Ana Luísa: *Bem, de facto o que dizes tem bastante lógica, mas quem criou as claves, porque existe mais do que uma, não pensou da mesma forma. Pensou que a nota era dada pelo sítio onde se começa a desenhar a chave, ou a clave. Reparem bem! (Desenhei novamente outra clave de sol, muito lentamente). Onde é que eu começo a desenhar esta clave?*

Alguns alunos pediram para se aproximar, para tentarem resolver o mistério. Deixei que os alunos se dirigissem ao quadro e convidei-os também a desenharem as suas claves de sol, para terem a certeza, do local onde começavam a desenhá-la. No meio de grande alvoroço, com a turma a desenhar claves e a dialogar entre si, de repente ouviu-se uma voz:

Júlia: *Oh professora, é mesmo na segunda linha!*

Ana Luísa: *Bravo!! Então se começamos a desenhar a clave na segunda linha, e se isso nos indica a nota sol, que nota temos nós na segunda linha?*

Grande grupo: *Sol!*

### ***Refletindo...***

*Iniciámos aí um novo processo. Os alunos quiseram depois escrever todas as notas na partitura e começaram a lançar questões uns aos outros. Inicialmente escreveram as notas de linha em linha e só depois se aperceberam dos espaços. Trabalhámos ainda a clave de fá, sempre numa lógica de questões lançadas à turma quer por mim, quer pelos alunos, a partir das quais se discutiam as possibilidades de resposta. No final, os alunos quiseram ler as notas da canção “Meu amigo Li”. A aluna que me tinha falado no piano exultava de alegria, porque agora já ia conseguir tocá-la e mostrar aos pais.*

*Usando ferramentas pertencente à cultura musical dita “formal” e relacionando as suas vivências com experiências anteriores, os alunos começaram a criar aquilo que Bruner (1996) apelidou de cultural works, que lhes permitiram expressar ideias, e exteriorizar pensamentos. Neste caso específico, através da performance da música, quer cantando-a, quer tocando-a no piano, como foi o caso da aluna referida anteriormente. Em ambos os casos, a notação foi utilizada em construções musicais realizadas pelas crianças, que lhes alargaram os horizontes de prática e compreensão musical. Este alargar de horizontes estendeu-se de diversas formas. De facto, nas sessões seguintes, os alunos deram várias ideias para as questões com a dinâmica, a expressão, e características da performance. Propuseram uma estrutura com solista e coro e quiseram*



*juntar instrumentos de percussão. No final fizeram questão de apresentar a canção acompanhada pelos instrumentos não só à professora Margarida, como também aos alunos que se encontravam no pavilhão desportivo. Quando voltaram para a sua sala de aula ouvia-se pelos corredores*

*“Vem da sua ilha ou do grande continente  
Traz cheiro a baunilha e ventinho do Oriente....  
Vem uma criança com os seus olhos cor de amêndoa.  
Seu passinho é dança, outra fala mas entendo-a.  
Li, meu amigo Li.*

### **3ºI: Momento 1**

Ao 3º I (antigo 2º F) foi apresentado um problema semelhante. Logo na primeira sessão toquei parte da música utilizando o metalofone e o jogo de sinos e perguntei aos alunos se gostariam de aprender a tocá-la (Anexo 39). A resposta foi um entusiasmo sim, e eu então expliquei-lhes que, para conseguirem tocar a peça, teriam de desvendar um mistério... Todos quiseram saber de que mistério se tratava e eu, sem explicar nada desenhei no quadro a parte rítmica da melodia:

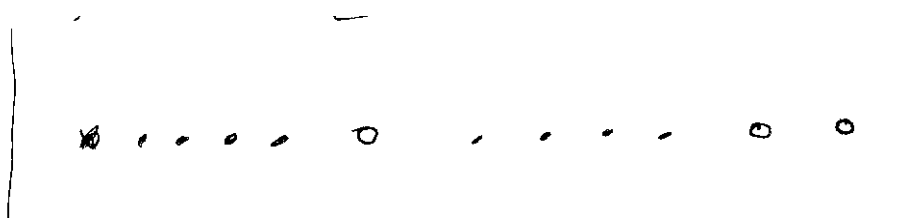


Figura 31: Notação rítmica apresentada ao 3ºI

Ana Luísa: *Ora aqui está! Esta é a notação para a parte rítmica da melodia que escutaram....  
Estejam atentos. Vou colocar novamente música e vejam se encontram alguma correspondência...*

Depois de todos os alunos escutaram a canção ouviu-se uma voz, na fila de trás...

Luísa: *Oh professora é fácil... Posso ir ao quadro?*

Como respondi afirmativamente, a aluna apressou-se e começou a cantar enquanto apontava para cada um dos símbolos:

Luísa: *Pá pá pá pá pá\_á Pá pá pá pá pá\_a pá\_á*

Eu não pude deixar de largar um grande sorriso e de lhe dar os parabéns.

Mas tinha ainda mais um desafio para lhe propor:

Ana Luísa: *Consegues explicar à turma como fizeste isso?*

Ela não se fez rogada.

Luísa: *Claro! Bem, é assim. Nós já fizemos isto nas composições.... É fácil. Cada bolinha é uma nota que nós cantamos. Por exemplo a música começa com lá lá lá lá lá-a. Quer dizer a última nota dura mais tempo, é mais comprida. É esta bola branca. As outras são todas iguais. Perceberam?*

Agradei-lhe e pedi-lhe que se sentasse. A partir das suas palavras, explorámos as diversas figuras rítmicas e a sua inter-relação. Tal como na turma G, os alunos fizeram inúmeros “jogos”, entre o som e a escrita, propondo pequenos “ditados rítmicos”, cantando ou tocando para um colega que teria de escrever o que tinha ouvido. Eu também participei nesta interação, propondo os meus desafios e escrevendo o que era tocado ou cantado pelas crianças. Toda a turma quis passar aquilo que ia sendo escrito no quadro, para um caderno ou uma folha de papel, argumentando que iam estudar em casa, que iam experimentar ler e tocar com os mais diversos utensílios caseiros. Disse-lhes também que, se quisessem, podiam misturar as diversas frases e criar as suas próprias composições rítmicas. E, de facto, na sessão seguinte, apresentaram-me inúmeras composições que tocaram em instrumentos escolhidos por eles. A um aluno foi-se juntando outro, e depois outro, e acabámos por terminar esta sessão numa espécie de “jam session” coletiva, com alguns alunos na percussão e outros que alternadamente iam improvisando solos quer nos instrumentos de percussão quer noutros instrumentos. Para a música fluir sem termos de fazer muitas paragens e para todos poderem participar, criámos uma regra: Quando um ou

mais alunos queriam iniciar um solo ou um duo, deveriam colocar o dedo no ar, avisando assim o restante grupo que deveria, de imediato, diminuir a dinâmica. Indiquei também aos alunos que não necessitavam de estar todos sempre a tocar, que se deveriam juntar ou retirar do grupo, guiando-se pelo ouvido, avaliando constantemente a pertinência das suas intervenções musicais. Enquanto tocavam os alunos irradiavam alegria. Atentos, focados, escutavam, tocavam, faziam os seus solos.

### ***Refletindo...***

*Keith Sawyer (2003), definindo a improvisação em grupos como um processo centrado na comunicação aberta a todas as possibilidades, em que o fluir geral da música é aquilo que guia a participação de cada músico, explica que esta quase euforia que se manifesta entre os músicos advém exatamente do facto dos diversos momentos inesperados que surgem à medida que os músicos interagem entre si e com a música. É também neste sentido que me parece que a composição em grupos com crianças desta idade nunca se deve afastar totalmente da improvisação. Esta, enquanto espaço aberto de comunicação, potencia o desenvolvimento de uma série de capacidades musicais e pessoais ao mesmo tempo que impulsiona os alunos a arriscar, sem nunca perder a noção de que os seus riscos, as suas ações musicais afetarão todo o grupo e aquilo que está a ser construído por este.*

### **3ºI: Momento 2**

Na sessão seguinte, mal cheguei à sala, a primeira coisa que fiz, numa tentativa de voltar à partitura que estávamos a trabalhar, foi escrever no quadro a mesma notação que havia escrito na 1ª sessão. Deixei que os alunos se sentassem, e quando ia a começar a falar, fui interrompida por Luísa:

Luísa: *Oh professora, eu estive a pensar....*

Ana Luísa: *Sim... E?*

Luísa: *Nessa pauta que a professora escreveu... Quer dizer.... Eu acho que falta alguma coisa?*

Ana Luísa: *Sim? (Depois, voltando-me para o resto da turma) Vocês concordam? Acham que falta alguma coisa?*

Os alunos olhavam para o quadro, pensativos... Mas Luísa já não podia conter a sua descoberta:

Luísa: *Oh professora...É que as notas sobem e descem.... E aqui está tudo igual.... Acho eu... (Muito baixinho).*

Não consegui deixar de soltar um largo riso de satisfação. Nem queria acreditar no que estava a ouvir. *Como chegaste tão longe Luísa?*

Ana Luísa: *Sim, é verdade.*

Pedi-lhe para se sentar, voltei-me para a turma e perguntei:

Ana Luísa: *A Luísa tem toda a razão! De facto aqui as notas estão representadas como se tivessem todas a mesma altura. Mas isso não é verdade pois não?*

Alguns alunos: *Não professora, não têm!*

Como me pareceu que alguns alunos ainda estavam um pouco reticentes em relação a esta questão, liguei novamente o leitor de CD e pedi-lhes que escutassem com atenção a melodia principal. Depois, dirigi-me ao piano e cantámos todos juntos a melodia. Mais uma vez o gesto veio em nosso auxílio. Reparei que alguns alunos estavam a tentar perceber o contorno melódico através do gesto e pedi um voluntário para o vir fazer em frente em toda a turma. João voluntariou-se de imediato, mas pediu-me para ser acompanhado por um colega, ao que eu acedi prontamente. Os dois, junto a mim, no piano, cantavam a melodia em “lá, lá, lá”, enquanto a acompanhavam o contorno com um gesto das mãos.

Ana Luísa: *Bravo! O que é que acham que estes dois meninos estavam a fazer?*

Nuno: *Estavam a marcar....*

Ana Luísa: *Sim? E a marcar o quê? Por que é que às vezes desciam e outras vezes subiam com as mãos?*

Nuno: *Porque estavam a acompanhar...*

Ana Luísa: *Podes explicar-te um pouco melhor?*

Nuno: *Hum... Quer dizer, quando as notas eram para cima, as mãos deles iam para cima, e quando eram para baixo as mãos deles iam para baixo...*

Ana Luísa: *Pois muito bem. O que me estás a querer dizer é que quando as notas eram mais agudas do que a inicial as suas mãos subiam, e quando eram mais graves as suas mãos desciam.*

Nuno: *Isso! Era isso que eu queria dizer!*

Ana Luísa: *Então como acham que podemos representar isso no quadro?*

Vários dedos no ar. Dei a palavra a um aluno que me respondeu prontamente.

Samuel: *Oh professora, quando a música sobe e fica, por exemplo, mais a...*

Ana Luísa: *Aguda?*

Samuel: *Isso. Quando fica mais aguda as notas sobem. Acho que também temos de escrever as notas a subir...*

Ana Luísa: *Muito bem pensado. Queres vir ao quadro experimentar?*

Samuel veio então ao quadro. Ia cantando, escrevendo as notas mais acima ou abaixo conforme aquilo que cantava. Procurava a aprovação da turma. O resto do grupo ia partilhando os seus pensamentos e ideias e no final escreveram uma partitura muito próxima do original (fig. 32). Não tenho dúvidas de que conseguiram relacionar os símbolos com os sons, quer ao nível rítmico quer ao nível melódico. Eu estava fascinada.



Figura 32: Notação criada pelo 3ºI

### **3ºI: Momento 3**

Depois desta introdução tão promissora, resolvi distribuir por cada aluno a partitura com a parte que iriam tocar. A questão das notas foi abordada no estilo do que havia acontecido com o 3º H. No entanto, como distribuí as partituras pela turma mais cedo do que havia feito com o 3º H, todo o trabalho se foi desenvolvendo de forma mais individualizada, através de vários diálogos entre mim e cada um dos alunos, ou pequenos grupos de alunos e dos próprios alunos entre si. E a resposta a este desafio não poderia ter

sido melhor! Os alunos, por sua vontade dispersaram-se por vários locais da escola e, muito concentrados, solucionaram todo o enigma. Fazendo perguntas aos colegas ou a mim, lendo e tocando, errando por vezes, e tentando novamente, fizeram um trabalho verdadeiramente fantástico.

### ***Refletindo...***

*Comecei a pensar que toda a turma estava realmente a compreender todo o sistema de notação. Vendo progressos tão rápidos, decidi que já poderíamos começar a juntar as diversas partes da música. Aliás os alunos, sozinhos, já vinham fazendo isso, quando convidavam um colega a tocar consigo, quando comparavam diferentes partes da música, ou quando ajudavam outros colegas que estavam a ter mais dificuldades. Enquanto o faziam, estavam, como refere Bruner a construir os seus mundos, os seus “castelos” (1986:44), através de diversas estratégias e processos de transformação dos seus mundos antigos. De forma que, a passagem para o ensaio entre as diversas vozes, ocorreu muito naturalmente. Cada uma daquelas crianças estava cada vez mais confiante em relação à execução da sua parte e conheciam também relativamente bem algumas das partes dos colegas. De forma que o ensaio foi verdadeiramente um momento de partilha e de colaboração e não algo totalmente dirigido por mim. Ensaivamos como um grupo de músicos que estudou bem as suas partes individuais e que agora constrói e conduz o processo musical.*

### **3ºI: Momento 4**

Depois do 1º ensaio os alunos levaram as partituras para casa. Alguns revelaram-me alegremente que a iam estudar muitas vezes em casa. Um pouco surpreendida, pois sabia que os alunos não tinham em casa instrumental Orff, incentivei-os a estudar sem conseguir dar nenhuma orientação para ao seu estudo. Mas estas crianças...

Na sessão seguinte, quando perguntei se tinham estudado, houve muitas que responderam que sim.

Ana Luísa: *Sim? E como fizeram, como estudaram?*

Foi nesse momento que percebi o quanto aqueles alunos eram capazes de superar todas as minhas expectativas, fazendo-me crer que deveria talvez abandonar a noção de expectativa e confiar plenamente na sua imaginação, na capacidade para criar estratégias para ultrapassar as dificuldades. Estas crianças assumiram, no seu lugar mais secreto, um profundo compromisso com a música, com as “aulas de música”, comigo, com os colegas. Uma aluna mostrou-me um desenho que “tinha feito com a ajuda da mãe” onde estavam representadas as lâminas do seu metalofone. Outros mostraram-me o caderno, para onde tinham copiado as suas partituras para “*estudar melhor as notas*”. Outras disseram-me ainda que tinham estudado, com a ajuda de familiares ou amigos mais velhos, as suas partes respetivas no piano do vizinho, da mãe, do irmão mais velho. Outras asseguraram-me ainda que tinham pegado em instrumentos de casa que fossem parecidos com baquetas e que haviam estudado de forma imaginária, dividindo, por exemplo a mesa da sala em várias notas. Quando voltamos a ensaiar a peça, as crianças, muito concentradas, tocavam enquanto olhavam para a partitura, antecipando a leitura ao gesto. Os ensaios duraram algumas sessões, mas os alunos nunca se cansaram. A alegria de partilhar e viver a música crescia a olhos vistos. Eu acabei por me juntar a eles, criando uma parte na guitarra. Depois da minha intervenção, um dos alunos quis experimentar a bateria, criando um acompanhamento repetitivo, em crescendo, usando o prato de choques, a tarola e o bombo. Esta música que os alunos tocaram foi criada por mim a partir de *October* dos U2. De alguma forma o *groove* e o balanço da música era-lhes familiar, e os alunos muito rapidamente se deixaram levar pelos seus ritmos e harmonias.

Eu não tinha mais nada a dizer.

Estava tudo lá.

### Interlúdio

Depois deste trabalho inicial estive, por motivos profissionais, algum tempo sem ir à escola e o trabalho de campo ficou, portanto, parado e só consegui voltar à escola no dia 25 de Março de 2010. Os alunos receberam-me com imensa alegria. Uma aluna, por exemplo escreveu:

*“Eu adoro as aulas de música. A minha professora é o máximo! As minhas colegas tocam muito bem. Lá brincamos muito e tocamos. Os instrumentos são imensos. Estas são as minhas aulas de música. Sei que é a melhor professora do mundo. A sua aluna L. manda-lhe um beijinho muito grande.”*

Outra aluna entregou-me um papel onde estava escrito:

*“As nossas aulas são espetaculares e a nossa professora é espetacular porque nos ensina coisas muito fixes e curiosas”*

Um outro aluno ofereceu-me dois instrumentos (fig.33 e 34) criados por ele *“com a ajuda do pai”*. Disse-me:

Gustavo: *É para ti. Não são para a escola, são para ti. Podes tocar nos teus concertos e depois lembras-te de mim.*

São para mim. As pessoas ligam-se, estabelecem as suas relações através do mundo e dos seus objetos. Abracei-o. Não me esquecerei deste nosso bocadinho de mundo, criado por ti.



Figura 33: "Guizeira", oferecida por um aluno



Figura 34: "Pequeno xilofone", oferecido por um aluno



Uma das últimas surpresas, veio de uma outra aluna que me disse que tinha composto uma música para mim. Pedi-lhe para tocar. A aluna, orgulhosa, foi buscar uma flauta, que ainda não dominava tecnicamente e tocou para toda a turma a sua composição. A pequena peça tinha um “cheirinho a Oriente” como diria o nosso amigo Li, com frases compridas, em graus conjuntos que caminhavam para a frente e para trás, lembrando-me o movimento de uma cobra. Apesar de algumas dificuldades técnicas, a aluna movia os dedos com agilidade, embalando-se como um encantador de serpentes. No final fez um grande crescendo e terminou numa nota aguda. Seguiram-se palmas dos colegas, eu agradei-lhe e perguntei-lhe logo se não queria tocar a sua peça no concerto final. Mas havia algo que eu ainda não tinha percebido muito bem:

Ana Luísa: *Essa flauta é tua?*

Maria: *Não, é da minha irmã, que já está no ciclo.*

Ana Luísa: *E como aprendeste a tocar?*

Maria: *O professor da tarde (professor das AEC, percebi depois), mostrou-nos as posições da flauta e por exemplo aqui (tapando os três buracos de cima) é a nota sol, se eu levantar um dedo da mão esquerda, é o lá... E depois eu perguntei à minha irmã sobre mais notas e depois fiz esta composição....*

### ***Refletindo...***

*Dei-lhe os parabéns e disse à turma que se estavam a aprender um instrumento novo poderíamos agora incorporá-lo no nosso trabalho. Pareceu-me de facto a melhor atitude a tomar. Pensar que, porque a flauta estava a ser ensinada nas aulas de música das AEC, eu deveria recusá-la no meu trabalho musical com estas crianças, pareceu-me um erro e algo muito artificial. Se a flauta pertencia agora aos mundos daqueles alunos, se eles eram até capazes de criar a partir daquele instrumento, não fazia nenhum sentido imaginar que ela não existia. Mais tarde houve também um aluno que trouxe um cavaquinho para as aulas de música, que estava a aprender num grupo de música popular com o pai. Enquanto professora, guio-me pela premissa de que a cultura de cada aluno é parte integrante do seu Eu, pelo que o mais importante é exatamente trazer ao momento de ação na sala de aula cada mundo individual como um todo. Partir a criança em partes é separá-la do próprio processo da vida, da sua biografia, da narrativa sobre si mesma em*

*interação com o mundo que foi construindo desde que com ele começou a dialogar (Bruner, 1986, 2008; Bresler e Thompson, 2002).*

*Depois do aplauso que a turma G ofereceu à compositora da peça para flauta, todos começaram a gritar em coro “Queremos fazer música! Queremos fazer música!” Eu sorria, enquanto tentava acalmar os ânimos para que as salas do lado não se queixassem do barulho. Os alunos acompanhavam as suas palavras de ordem com mensagens escritas em papel que diziam “As aulas de música de novo!” De repente a sala da turma G foi invadida pela turma H e quando me apercebi tinha diante de mim uma pequena multidão de músicos que queriam voltar para “Lá”, para o sítio onde se faz música e se aprende participando e colaborando com os outros. Uma das professoras acabou por deixar cair algumas lágrimas, enquanto me abraçava, cheia de saudades. No meio desta pequena “revolução”, os alunos fizeram-me prometer que iríamos voltar a compor e que iríamos apresentar as composições num concerto final. Penso que este envolvimento e este desejo de compor é um espelho do significado que estas crianças criaram para os processos envolvidos nesta tarefa. Compor significa nascer e fazer nascer, significa edificar um mundo novo pela ação de iniciar algo novo. Significa portanto um momento de libertação do previsível e do que é assumido como certo nas nossas vidas (Arendt, 1958; Green, 2005; Kanellopoulos, 2010). No epicentro deste modo de estar e participar na composição musical encontra-se uma perspetiva da educação musical em que, como referiu Bowman, “o fazer música é concebido e abordado como um processo ativo de criação de significado – um ato que coloca em primeiro plano a ação musical, a criação de narrativas e a construção social do valor” (Bowman, 2005a:2)<sup>97</sup>.*

*A minha proposta para estes alunos para os meses que se seguiam ia justamente no sentido de valorizar a construção de novos mundos a partir da imaginação e da criação de narrativas pessoais, num contexto marcado por um caminho de possíveis, em que a composição musical pudesse ser uma plataforma baseada na nossa condição humana de pluralidade, em que as práticas e os significados são sustentados na ação criativa, no risco, na participação, mas também no compromisso e na responsabilidade.*

---

<sup>97</sup> “one in which music-making is conceived of and approached as an active process of sense-making – an act that foregrounds musical agency, the creation of narrative, and the social construction of value” (Bowman, 2005a:2).

### **3º Pequeno Ciclo: Projeto “O comboio dos segredos”**

#### **Introdução**

*“Um comboio colorido. Carruagens cheias de sons, cores, memórias, cheiros, sabores. Cada carruagem, um mundo infinito que é teu. Entra lá dentro, cheira, saboreia, tateia, percorre. Quando chegares à última carruagem encontrarás os sons. Mexe neles. Podes mexer nos sons, sabias? Como se fossem cores, como se fosse barro. Mas mistura-os com o resto. Os sabores da segunda carruagem, as imagens da primeira, as memórias de ontem, os teus desejos para amanhã.*

*Então, talvez, ouças a música pulsar dentro do teu coração.”*

Foi este o mote para o projeto que apresentei aos alunos em Abril, depois das férias da páscoa. Esbocei-o juntamente com a escritora e ilustradora Regina Miranda, depois de a convidar a embarcar nesta nossa última viagem. A nossa intenção era que este projeto pudesse criar um espaço onde cada aluno se sentisse livre para criar, promover uma vivência artística numa perspetiva multidisciplinar em que as artes plásticas e a música se transformassem num mundo a partir do qual as crianças se pudessem expressar através do que sentem, do que pensam, do que imaginam. Muito embora este pequeno texto introdutório nunca tenha sido lido aos alunos, ele esteve presente em todas as sessões através das atividades propostas e dos desafios lançados. A ideia era exatamente que cada aluno não só imaginasse um mundo totalmente construído por si, como também criasse a viagem em que eu o levaria da sala de aula até esse mundo. Mas sobre isto os alunos ainda nada sabiam. O convite ao projeto foi feito na primeira sessão, onde referi que tal como eles tinham pedido iríamos voltar a compor. Disse-lhes também que, se eles estivessem de acordo, iríamos trabalhar com alguém que se tinha tornado muito especial para a escola. Os olhinhos curiosos, um dente a morder o lábio, sussurros para os colegas do lado. Regina Miranda. Regina e eu começámos então a falar desta viagem-mistério que iria ser feita num comboio imaginário, embalado pela música que eles próprios iriam criar.

## **A viagem**

### ***Momento 1- As janelas da Imaginação***

Foi Regina quem guiou os alunos neste primeiro momento da viagem. Começou por explicar-lhes que, para entrarem nesse comboio mágico e cheio de segredos, precisavam apenas de duas coisas: Um “passaporte de identificação” e um “chapéu da imaginação”. Aqui começou o trabalho dos alunos. Sentados numa espécie de bancada e trabalho, os alunos escreveram o seu nome no passaporte (fig.35) que depois ilustraram, em casa, para que se percebesse que aquele passaporte lhes pertencia. Enquanto distribuíamos os passaportes, os alunos conversavam já sobre possibilidades para as suas viagens. Alguns falavam de mundo conhecidos, outros falavam de sonhos, de lugares onde gostariam de ir. Depois de distribuídos todos os passaportes, os alunos começaram a fazer o chapéu da imaginação (fig.36), que deveria também ser ilustrado, em casa, consoante o mundo que ainda iriam definir. Regina explicou aos alunos que poderiam utilizar, tanto na ilustração do chapéu como no do passaporte, as técnicas plásticas que achassem mais apropriadas. Poderiam pintar, desenhar, colar recortes, fotos, mapas, pequenos objetos... Os alunos, perante esta perspetiva tão aberta, lançaram-se, com um enorme empenho na construção do chapéu. Trabalharam sossegadamente, conversando baixinho com os colegas do lado, atentos e extremamente concentrados nas instruções de Regina.

Depois de concluído o chapéu, a viagem começou. Pedi aos alunos que se sentassem descontraidamente, disse-lhes também que se quisessem poderiam fechar os olhos. Depois expliquei-lhes apenas que iria colocar no leitor de cd um arranjo feito por Egnerto Gismonti de uma música do compositor Heitor Villa-Lobos (Anexo 40).

Ana Luísa: *Gostava que vocês, ao som desta música, que retrata uma viagem, pensassem num local para onde gostavam muito de viajar. O sítio pode já existir ou ser imaginado para vocês. No final da música vou pedir-vos que falem um pouco sobre o local para onde vocês viajaram.*

No final da música, depois de os alunos acordarem de uma viagem cheia de sonhos, falámos primeiro do compositor Villa-Lobos. Mas os alunos estavam ansiosos por falar dos seus mundos. Disse-lhes então que poderiam pesquisar mais coisas sobre o compositor, no computador que tinham na sala, ou então em casa, com a ajuda dos pais. Os alunos iam

enumerando os seus mundos, falando deles com tal detalhe que era mesmo como se tivessem lá estado. As crianças falaram de mundos tão diversos como “Floresta ao contrário”, “Dragolândia”, “País da Magia”, “País dos cowboys” ou “Mundo da Música”. Luísa, do 3º I, surpreendeu tudo e todos quando revelou que o seu mundo se chamava “*O meu mundo*”.

- Ana Luísa.      *“O meu mundo” ... Hum...Então, o que fizeste foi uma viagem dentro de ti?*  
Luísa:            *Sim...*  
Ana Luísa:      *E achas que podes falar um bocadinho do teu mundo? Ou preferes que seja segredo?*  
Luísa:            *Posso dizer...Tinha uma casa linda com um jardim à volta, mas as árvores eram um pouco... esquisitas...Tinha muitos pássaros... Tinha flores e música...*

Luísa havia embarcado numa viagem dentro de si própria, e falou do seu mundo tal como ela o via e talvez, parece-me, como gostaria que fosse. Luísa tinha agora a oportunidade de edificar este seu mundo perante os outros, de se afirmar dentro dele, de o partilhar com os colegas. Através da imaginação e sim, porque não, da introspeção, Luísa talvez procurasse, as bases da sua identidade, ao mesmo tempo que a transformava enquanto pessoa presente no mundo.



Figura 35: "Passaporte", ilustrado por um aluno



Figura 36: "Chapéu da Imaginação", ilustrado por uma aluna

## **Momento 2 – Cores e Texturas**

Por motivos de saúde, na sessão seguinte eu não pude estar presente na escola. Regina, que as crianças agora já conheciam bem, assegurou essa sessão. Regina trabalhou a partir de um livro de Matisse, apresentando aos alunos diversas imagens onde era utilizada a técnica da colagem. A intenção era que, depois, cada aluno representasse no papel o seu mundo, utilizando essa mesma técnica. Eu estava ansiosa para perceber como tinha corrido todo o trabalho e para ver as produções plásticas dos meus alunos. Tive de esperar até à noite, quando Regina me enviou um mail que dizia:

*“Olá Ana!*

*Eu, agora descansada, vou te contar direitinho, como foi em Real!*

*Primeiro, todas as turmas perguntaram pela Ana Luísa e a música...Expliquei que trabalharíamos algumas vezes separadas, mas que todas as atividades faziam parte do processo de composição da música que iriam criar. Muitas das crianças traziam o chapéu e o “passaporte”, devidamente ilustrados. Cada coisa linda, mesmo! Estavam muito entusiasmados e todos eles trabalharam concentrados...E ouvi muitas vezes: “Ai, que divertido!”*

*Para planejar a atividade de ontem, tomei algumas decisões, sem discutir com você a ideia... Mas eu gostei muito do resultado. Primeiro, eu queria criar uma atividade coletiva, para “quebrar” algumas barreiras de relacionamento entre as crianças e também promover um certo “respeito”, por aquilo que a outra criança é capaz de fazer. Queria saber das habilidades “plásticas” de cada um, para orientar o trabalho da criação das carruagens do comboio. Achei, também que alguns deles ainda tinham pouca “informação” acerca do destino da viagem. Daí, propus fazermos uma ilustração utilizando a técnica da colagem. Eu amo o Sr. Matisse, então, lembrei de levar um livro de colagens que tenho deste senhor e apresentá-lo às crianças...Muito rapidamente, vimos algumas colagens... E devidamente “inspiradas”, cada criança, sentou-se à mesa com os papéis coloridos e cortados aos quadrados (que usaremos também na confecção da partitura musical). O papel cenário, no caso das atividades plásticas, foi muito bom, para que cada um ocupasse o papel de acordo com suas capacidades. Colagens grandes, colagens pequeninas, tem de tudo... Mas, tudo muito “bacana”! Colorido, alegre...E o mais interessante, foi feito num espaço de tempo muito*

*pequeno...Cerca de 30 minutos, para cada turma. Trouxe para casa os rolos de papel, para ver e preparar o próximo passo.*

*Hoje, reabri os rolos e fiquei muito entusiasmada, tem coisas lindas! Vou, separar e colocar em "molduras" de papelão, cada desenho...E para a próxima sessão, penso em levar para que eles vejam e a partir dele possam "projetar", agora num papel A4, aquilo que querem colocar nas carruagens. Penso, que assim ficará mais rico de imagens, cores...E também, eles se sentirão mais encorajados para criar...*

*O que é que você acha?"*

O que é que eu achava? Achava maravilhoso. Regina tinha criado a possibilidade de os alunos, numa outra forma de expressão, explorarem ainda mais os seus mundos, refletindo sobre eles, e levando cada vez mais longe as possibilidades da sua imaginação. Num mail seguinte, Regina mandou-me algumas fotos dos alunos a trabalhar (fig.37) e das suas produções finais (fig. 38, 39, 40 e 41). Quando li o mail, e depois, quando pude apreciar o trabalho dos alunos, lembrei-me das palavras de Maxine Greene:

A melhor forma para compreender como as crianças constroem significados, vão além dos limites convencionais (uma vez que as portas lhes sejam abertas), procuram coerência e explicações, é saber provocar e libertar em vez de impor e controlar.

As crianças possuem a capacidade de construir múltiplas realidades uma vez que tenham começado a dar nomes aos seus mundos. E essa ação de dar nome é uma forma de ligar o novo conhecimento às estruturas conceituais e sistemas simbólicos que caracterizam a forma como as culturas constroem significado. As crianças podem ser encorajadas a olhar para si próprias como pessoas participantes na ação e no discurso de forma consciente e reflexiva, se os seus pontos de vista forem tomados em consideração, se os diálogos interpretativos forem encorajados, se as interrogações se mantiverem vivas. (Greene, 1995:57)<sup>98</sup>

---

<sup>98</sup> To understand how children themselves reach out for meanings, go beyond conventional limits (once the doors are ajar), seek coherence and explanations is to be better able to provoke and release, rather than impose and control. Young persons have the capacity to construct multiple realities once they have begun to name those worlds. And that naming is a function of growing acquaintance with conceptual networks and symbol systems characteristic of the culture's way of making sense. The young can be empowered to view themselves as conscious, reflective namers and speakers if their particular standpoints are acknowledge, if interpretive dialogues are encouraged, if interrogations are kept alive. (Greene, 1955:57)



Figura 37: Criação da partitura a partir dos "Mundos" de cada criança



Figura 38: O "Mundo Alfabético"



Figura 39: "Dragolândia"



Figura 40: "País dos Brinquedos"



Figura 41: "País das Gargalhadas"



### **Momento 3: O nosso comboio**

Na sessão seguinte, pedimos aos alunos que se sentassem connosco, em círculo. Regina iniciou o trabalho, perguntando o que era, para eles, a imaginação. As respostas não se fizeram esperar. Imaginação, palavra tão querida aos alunos, tão presente em todos os seus trabalhos de improvisação e composição:

- Cláudia: *É aquilo que nos leva a pensar sobre como é que seria uma coisa, sobre o que está lá...*
- Alice: *É imaginar um mundo, imaginar uma fantasia.... Muitas coisas belas...*
- Manuel: *É pensar...*
- Pedro: *Inventar...*
- Luís: *Criar...*
- Ana Luísa: *E como é que tu imaginas Alice?*
- Alice: *(Pára um pouco para pensar) Com as ideias...Com os sonhos...*
- Regina: *Imaginar é tudo isso. A imaginação é a nossa capacidade de criar imagens dentro da nossa cabeça, imagens inventadas. A gente é capaz de criar imagem para tudo. Todos nós somos capazes disso. Todo o Ser Humano é capaz de imaginar e usar a sua imaginação. Por exemplo, se eu falar que amanhã vai fazer um lindo dia, vamos imaginar o lindo dia de amanhã. Eu posso perguntar para o Tiago, como será o seu lindo dia amanhã? Como é que você imagina que vai ser um lindo dia amanhã?*
- André: *Belo.... Muito fixe!*
- Regina: *E o que é que é belo para você? Um dia de sol? De chuva?*
- André: *Sol!*
- Regina: *Vamos ver quem mais tem uma ideia diferente de um belo dia para amanhã...*
- Alice: *Um dia com muita beleza, com muita animação e com muito sol....*
- Regina: *Pois é. O dia de amanhã ainda está por vir e a gente já é capaz de imaginar como será esse belo dia.*

### **Refletindo...**

*Este diálogo inicial pareceu-me fundamental para o decorrer do projeto. Um momento do dia, totalmente dedicado a refletir sobre o conceito de imaginação. Parece-me que os alunos, trazendo para o seio da conversa as suas conceções sobre o assunto, solidificaram a ideia da imaginação como um caminho possível, dentro e fora da sala de*

*aula. A imaginação, enquanto motor para tornar possíveis desejos, sonhos, segredos...Esse motor propulsor de novos começos, da tomada de iniciativa perante uma série de possibilidades em aberto. Esse motor, que lhes permitirá, eventualmente, traçar um caminho que vá para além das suas realidades conhecidas, de lógicas e rotinas implementadas (Greene, 1995, 2007). A importância de dar às crianças um espaço para que elas explorem a sua imaginação, está bem presente nas seguintes palavras de Francisco Varela e Natalie Depraz:*

A imaginação é uma das essências fundamentais das qualidades da vida e do nosso ser. O seu atributo central é a manifestação dos intensos conteúdos mentais que não se referem diretamente ao mundo percebido, mas a uma ausência que esse mundo evoca. É justo dizer que a imaginação é emblemática, de facto de uma série de capacidades humanas: a manipulação de imagens mentais, a lembrança, a fantasia e o sonho. A imaginação é uma fonte inesgotável em todas estas dimensões, explorada e louvada nas culturas humanas que fazem parte do mundo, algo que por si só, é testemunho suficiente da sua centralidade. (Varela e Depraz, 2003: 195)<sup>99</sup>

### **Voltando à ação...**

Depois deste diálogo sobre a imaginação, Regina mostrou aos alunos como ela própria usava a sua imaginação na criação de figurinos e objetos. Os alunos ficaram fascinados com aquele mundo desconhecido de Regina, saído de uma pequena caixa azul. Com um largo sorriso, faziam perguntas davam sugestões sobre outras possíveis utilizações para os materiais apresentados, participando com enorme interesse e pertinência. Depois de mexerem, brincarem e experimentarem em diversas situações os objetos de Regina Miranda, ela e eu, desafiámos os alunos a explorar a sua imaginação, na construção de uma maquete representante daquilo que eles queriam que estivesse presente nas carruagens do comboio que iria ser construído por todos e que faria parte do cenário. Esta maquete seria feita a partir dos trabalhos realizados pelos alunos na sessão anterior.

---

<sup>99</sup> Imagination is one of the quintessential qualities of life and our being. Its central attribute is the manifestation of vivid, lived mental content that does not refer directly to a perceived world but to an absence that it evokes. It is fair to say that imagination is emblematic, in fact, of a *cluster* of human abilities: imagining proper or mental imagery, remembrance, fantasy, and dreaming. Imagination is an inexhaustible source in all these dimensions, explored and praised by human cultures throughout the world, a witness to its centrality. (Varela e Depraz, 2003: 195)

Os alunos deveriam escolher uma das coisas ilustradas nestes trabalhos e pensar como é que elas poderiam surgir nas carruagens. Foi deixada a hipótese de que, se os alunos não quisessem usar nenhum dos elementos representados nesses trabalhos poderiam criar um novo. Foi também explicado que, na conceção dessa maqueta poderiam usar todo o tipo de material de que se lembrassem: tintas, papéis, objetos do dia-a-dia catalogados normalmente como objetos de desperdício... Regina explicou também aos alunos, que, muitas vezes, o próprio material pode já sugerir várias ideias, dando múltiplos exemplos com botões, papéis, jornais, pequenos pacotes de leite, rolos de papel higiénico, etc. O corpo central da maqueta estava representada numa folha de papel através de um cartão castanho. Os alunos deveriam trabalhar sobre esse cartão imaginando que se tratava de uma parte da carruagem. Poderiam preenchê-la ou criar algo para além dos limites das linhas que a limitavam. Inicialmente, estava previsto que cada maquete representaria uma carruagem. Mas depois, e em conjunto com os alunos e com as professoras titulares, considerámos que construir 72 carruagens era pouco viável, além de que seria complicada a sua colocação em palco. Surgiu também a hipótese de cada aluno “vestir” a sua carruagem, mas isso traria enormes problemas a nível da performance musical dos alunos. Assim optámos por construir um comboio com algumas carruagens, e que estas incorporariam elementos dos mundos dos alunos. Por esta mesma razão, pedimos aos alunos para explicitarem, na sua maqueta, os materiais que queriam utilizar para a confeção dos elementos que estavam agora a planificar e que iriam integrar as carruagens dos comboios.

Logo a seguir a esta troca de ideias os alunos deslocaram-se para as suas mesas e começaram a trabalhar. Alegria, dedicação, empenho. Tudo isto estava presente nos seus rostos, nos seus gestos (fig.42) e, claro nos trabalhos que iam surgindo (fig. 43). Enquanto me movia pelas mesas, ouvi várias trocas de ideias, crianças que se entreajudavam, conversas sobre outras possibilidades. Os alunos estavam claramente a viver o projeto com um enorme grau de compromisso. Ao acompanhar aquilo que os alunos estavam a fazer, senti realmente que estas viagens tinham ido bem mais fundo do que aquilo que eu, inicialmente, poderia pensar.

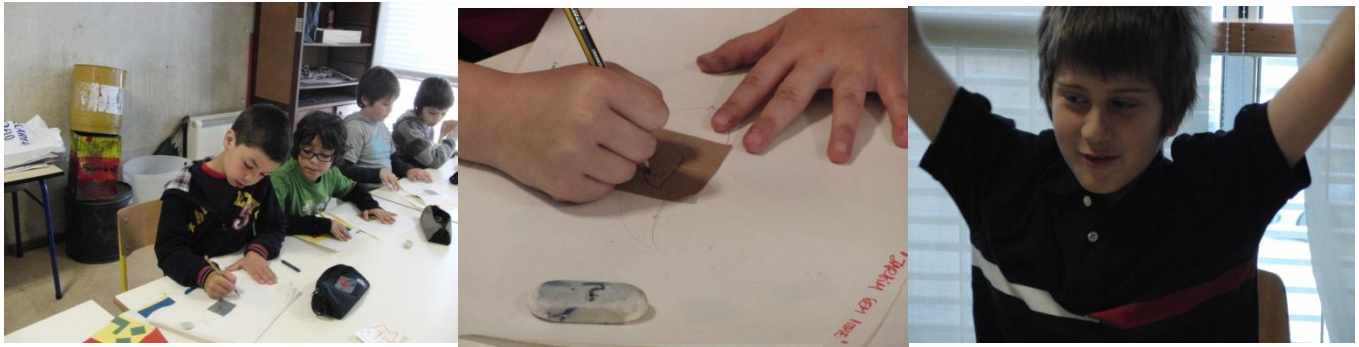


Figura 42: Alunos a trabalhar na sua maqueta

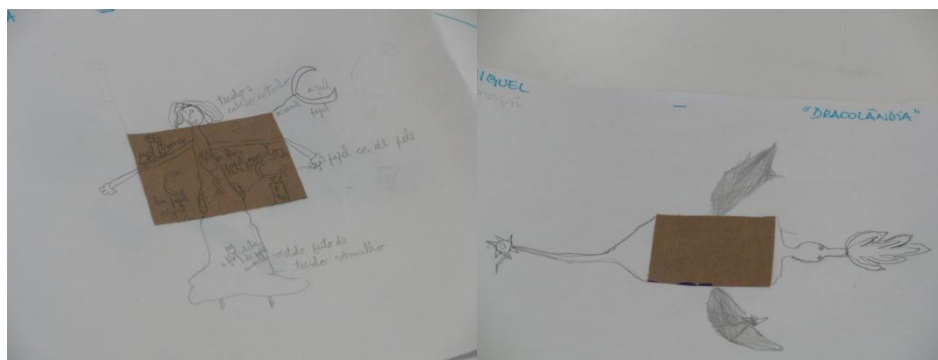


Figura 43: Trabalhos realizados pelos alunos

#### ***Momento 4: Narrativas de Viagem***

Os mundos das crianças haviam já sido bem explorados ao nível das artes plásticas. Chegava agora o momento de começar a composição musical. Quando cheguei à sala de aula, na sessão seguinte, foi isso mesmo que lhes disse, que iríamos dar início à nossa “viagem musical”.

Ana Luísa: *Hoje vamos começar o nosso trabalho de música. E vamos começar por fazer uma partitura. Esta partitura vai ser o nosso guia visual para seguirmos a música.*

Neste momento, um aluno perguntou-me se a partitura da qual eu estava a falar era uma pauta. Sorri. Expliquei ao grupo que se tratavam de conceitos diferentes, embora muitas vezes os músicos os usassem de forma indiscriminada. Mostrei a todos uma partitura que tinha comigo e disse-lhes que tudo aquilo, todo aquele conjunto de pautas era a partitura da música. E que a pauta (que vinha da palavra pentagrama) se referia apenas a

cada conjunto de cinco linhas, onde a música era escrita. Escutou-se um “Ah...” por todo o grupo, e eu pude continuar

Ana Luísa: *Ora muito bem. E como vamos fazer essa nossa passagem para a música? Lembram-se de, logo no início terem escutado aquela música de Villa-Lobos, o “Trenzinho do caipira”?*

Grande grupo: *Sim!!!*

Ana Luísa: *Hoje vocês vão escutar novamente a música toda. O que vos peço hoje é que, ao escutarem a música imaginem que estão dentro do comboio. Peço-vos para imaginar e sentir, com toda a vossa força. Sentir que estão dentro do comboio e que vão começar a fazer a vossa viagem, até ao vosso destino.*

Os alunos olhavam-me, deliciados....

Ana Luísa *Muito bem. Digam-me uma coisa. Ao longo dessa viagem, acham que vão estar sempre de olhos e ouvidos fechados? Quietos e sem se mexerem?*

Grande grupo: *Não!....*

Ana Luísa: *Pois. Eventualmente vão abrir aa janela, vão ver paisagens, vão ver cores, vão ouvir coisas, vozes, passos, um instrumento que vem de longe... Vão sentir... Podem sentir-se tristes, alegres, desesperados, infelizes. Podem sentir-se melancólicos... Depois, no fim, eu vou pedir a cada menino que nos diga aquilo que viu, que sentiu, que ouviu...Não se esqueçam que o comboio é mágico e nunca se sabe o que se poderá encontrar dentro das suas carruagens, o que se poderá ver através das suas janelas....*

Os alunos sorriam. Um comboio mágico, cheio de segredos. Estavam ansiosos por começar a viagem. Expliquei-lhes ainda que para compor a partitura iríamos ter três tipos de papéis coloridos: O vermelho, onde deveriam escrever o que sentiram, o amarelo correspondente ao que viram e o azul, ao que ouviram. Claro que cada aluno não precisaria de preencher os três tipos de papéis. Esses pequenos papéis seriam depois colados num grande papel de cenário, dividido em três partes: Início, meio e fim da viagem. Cada aluno tinha pois de pensar “*Senti isto no início, meio ou fim da viagem?*” Evidentemente, esta estrutura de início meio e fim, poderia ser totalmente alterada. Poderia haver apenas uma secção, ou tantas quantas os alunos desejassem. Estava tudo em aberto.

Quando finalmente coloquei a música, a maior parte dos alunos deitou-se no chão. Alguns mantiveram-se sentados. Uns de olhos abertos, outros com eles fechados. Impressionante era a concentração com que cada aluno se ligava à música, imaginando-se dentro do comboio, fazendo, cada um, a sua própria viagem. Depois de escutarem a música, pedi então aos alunos que contassem, a mim e aos colegas, a história da sua viagem. Muito entusiasmados, levantaram rapidamente os seus dedos no ar. Todos queriam começar, todos estavam ansiosos por contar a história da sua viagem.

### ***Refletindo...***

*Através destas histórias, os alunos estavam a dar sentido às suas realidades imaginadas, salientando os eventos principais das suas viagens, ordenando-os sequencialmente no tempo e, neste processo, revelando os seus sonhos, desejos, valores e sentimentos (Bruner, 1996). A partir do que os alunos foram contando, surgiram as seis narrativas (uma para cada grupo) que contavam a história da viagem de comboio de cada grupo e de cada criança pertencente ao grupo. São estas histórias que vou agora narrar, eu, que recolhi todos os bocadinhos, todos os pormenores que os alunos me foram contando e que agora conto a história do que vi, senti e ouvi. Construí-as não só partir das palavras das crianças, que muitas vezes a integram, como também a partir da partitura que cada grupo construiu. Nesse sentido, dou agora um salto no tempo, contando as histórias, para depois voltar à realização das partituras. Faço isto porque me parece urgente que todos aqueles que leiam este trabalho se deixem agora envolver pelas viagens criadas por estas crianças. Nelas estão presentes os seus sentimentos, as ações, as perceções e pensamentos. Que estes elementos ressoem agora, por algum tempo, no corpo de quem as lê. Que estes, que agora as leem, possam saltar também para dentro desta viagem e a possam viver com a maior intensidade possível para que estas perdurem no mundo a partir das interpretações particulares de cada um. Sobre isto deixo também que as palavras de Susan ressoem neste trabalho:*

Os investigadores não precisam de definir os entendimentos provenientes da sua investigação, ou as formas como os transformam em texto, de acordo com aquilo que eles imaginam que serão as implicações para os leitores em contextos semelhantes. O valor da investigação talvez não se encontre na criação de orientações específicas para o uso dos ‘resultados’ em contextos paralelos, mas precisamente na reflexão sobre relações, ligações

e complicações inesperadas. Estas relações, que serão necessariamente incompletas, exploratórias e não verificáveis, nunca se poderão tornar em aplicações transmissíveis de um contexto para outro; elas são transferíveis, no entanto, enquanto convites feitos aos leitores, no sentido de repensar aquilo que é apresentado em termos dos diferentes contextos vividos (...). Desta forma, a investigação e a interpretação, abrem-se assim a múltiplas conversas e possibilidades em vez de se fecharem enquanto respostas a problemas singulares. (Talburt, 2002: 20<sup>100</sup>).

*Neste momento, apresento-me pois como narradora de uma história cujos protagonistas são os meus alunos, os “personagens”, “atores” principais desta viagem. Permitam-me deixar uma página para cada história, para que ela ocupe um lugar destacado e também para que seja possível criar momentos de respiração entre as seis narrativas.*

---

<sup>100</sup> Researchers need not define their own understandings of their research or the ways they textualize inquiry according to what they imagine to be its implications for readers in similar settings. Rather than orienting specificity to the use of “findings” in parallel contexts, the value of specificity may lie precisely in speculating about unexpected connections, relations, and complications. These connections, which will be necessarily incomplete, tentative, and unverifiable, are not in themselves transferable as applications; they are transferable, however, as invitations to readers to think differently about altogether different contexts. (...) Inquiry may be most useful by simply offering new ways of thinking and interpreting. Inquiry and interpretation, then, open themselves to multiple conversations rather than closing themselves off as answers to singular problems. (Talburt, 2002: 20<sup>100</sup>)

### **3º G – 1º Grupo:**

*No início, ouvem-se os sons dos comboios e dos passageiros a embarcar. O comboio faz sons graves e escuta-se muito bem um som que marca o andamento das carruagens. Há uma sensação de medo e tristeza, talvez de melancolia, porque todos vão deixar a sua terra e partir rumo ao desconhecido. No entanto, com o passar da viagem, tudo se torna mais calmo. Escutam-se os passageiros a falar uns com os outros e alguns passarinhos que desenham o seu voo no céu. Tudo está tranquilo....*

*De repente ouvem-se sons de motores e de turbinas. Os passageiros sobressaltam-se e sentem um arrepio correr-lhes na espinha. Levantam-se, há muito barulho, instala-se a confusão. Mas tudo isto não dura mais do que um breve momento. Afinal não aconteceu nada, e tudo se acalma novamente. Escuta-se então um som suave de um violino. Da janela vêem-se rosas, pássaros coelhos, galinhas. Há muitas árvores e sente-se o cheiro das folhas a cair. O comboio avança, sereno. Oh! Mas eis que, mesmo ao lado do comboio se vê um dinossauro! Toda a gente sente muito medo. Ao longe, os passarinhos cantam assustados. O comboio acelera para fugir. Corre, corre, até já não se ver dinossauro nenhum. O susto passa e a viagem continua.*

*À medida que se aproximam do destino os passageiros sentem-se cada vez mais felizes. Escutam-se passarinhos e grilos. Mas, de repente ouvem-se novamente ruídos de motores. Vêem-se helicópteros e aviões a derrapar. O ambiente é um pouco assustador... O comboio acelera de novo para ultrapassar a turbulência, e o seu som repetitivo escuta-se agora novamente com toda a força. Os passageiros vão saindo nos seus destinos, ansiosos por chegar às suas casas, aos seus mundos. Depois de o último passageiro sair, o comboio não pára, viaja rumo ao infinito, talvez à procura de outras pessoas que nele queiram embarcar.*



### **3º G – 2º Grupo:**

*Quando todos entram para as suas carruagens há um sentimento um pouco perturbante, assustador até, porque ninguém sabe o que vai acontecer na viagem. Há um certo medo de não se chegar ao destino. O comboio está ainda parado, junto ao mar. Ouve-se o mar a bater nas rochas. Ouvem-se abelhas e o restolhar das folhas das árvores. Escutam-se comboios a partir e as pessoas a andar e a conversar.*

*O comboio arranca finalmente. A primeira coisa que se vê é uma quinta onde todos os animais são livres. Todos os passageiros se sentem muito felizes por verem os animais assim, a correr livremente. Depois de o comboio passar a quinta entra-se na floresta densa. O sol fecha-se um pouco, o tempo encobre-se. De repente, ouve-se um trovão. Vêem-se relâmpagos. Chove. O ambiente é um bocadinho assustador.*

*Lentamente, o comboio vai saindo da densa floresta e da tempestade. Aproxima-se novamente do mar. Começam a ouvir-se gaivotas e o murmurar das ondas. Junto à praia, feita de grandes vidros transparentes surge agora a casa da música. Ouve-se um som de um piano, de um violino. Os sons estão bem presentes. A certa altura o som do piano parece misturar-se com o som de uma flauta de um pastor, que por ali caminha. Os passarinhos juntam-se à música que corre. O som do violino continua ainda. Passado algum tempo, deixa-se de ouvir o piano e o som do violino surge agora sozinho, como um murmúrio que lentamente se desvanece.*

*O comboio entra em Angola. Vê-se o mar, belo, mas o comboio atravessa agora uma cidade pobre. Há estrelas a piscar e, ao longe, o som do violino permanece, cada vez mais piano. É uma menina que o toca. Ouvem-se vozes a chamar aqueles passageiros que estão finalmente a chegar a casa. Vão voltar a ver os seus entes queridos. O comboio faz uma breve paragem e prossegue a viagem. Escutam-se novamente pequenos sons tocados ao piano. Os passageiros vão saindo nas diversas estações, dirigem-se para os seus mundos. A menina que toca violino toca cada vez mais baixinho, deixando um som doce e suave que permanecerá nas memórias de todos os passageiros.*

### **3º H – 1º Grupo:**

*Apesar de haver um sentimento geral de felicidade, há também bastante curiosidade em relação ao que existirá nas outras carruagens do comboio e ao que poderá acontecer durante a viagem. Os passageiros sentam-se calmamente. De uma das carruagens ouvem-se instrumentos musicais numa música alegre. Ouve-se muito o xilofone. Lá fora, para lá das janelas do comboio escutam-se golfinhos.*

*De repente ouve-se um passarinho magoado que num voo descuidado acaba por entrar pela janela do comboio. Os passageiros olham-no, um pouco tristes. O passarinho repousa agora no colo de um menino, que o afaga enquanto entoa uma melodia, muito baixinho.*

*Entretanto, e à medida que a viagem avança, o comboio entra numa floresta. Ouve-se ao longe a voz de um menino. Estará a cantar? A falar em voz alta? A chamar por alguém? A floresta não é uma floresta comum. Vêem-se dinossauros, macacos e até uma vassoura a dançar o chá-chá-chá. Será uma festa? Os passageiros levantam-se e dançam, felizes.*

*Depois da floresta, o comboio entra na savana. Há muitos animais, muitos pássaros e ouve-se um piano a tocar, suave e macio. Os passageiros sentem-se felizes por estarem a chegar a casa. O comboio para. Antes de saírem para tomarem as suas direções respetivas, deitam um último olhar para o passarinho que repousa ainda no colo do mesmo menino. Para espanto de todos, o menino conseguiu curar a pequena ave que voa, agora feliz, atravessando a janela e dirigindo-se para o céu azul.*

### **3º H – 2º Grupo:**

*No início da viagem, há alguma confusão sonora. Lá fora ouvem-se carros, buzinas, o barulho do trânsito, e há notas de música que vêm contra a carruagem. Por todo o lado se escutam fragmentos de melodias. Há muitos sons e os passageiros sentem-se confusos. De repente o comboio entra numa gruta. Os sons tornam-se menos caóticos e uma melodia surge, lenta e suave, até desaparecer. Silêncio. Finalmente, um sentimento de paz. Escutam-se borboletas e esvoaçar e outros pequenos bichos. Calma. Os poucos sons que existem ecoam como num sonho. Depois, quando o comboio sai da gruta, vêem-se, por todo o lado, montanhas altas e coloridas. Logo a seguir o comboio passa por um túnel, onde algumas notas decidem fazer uma música...*

*Esse túnel leva-nos ao país da magia. Ouve-se neve a cair e há uma “sensação que uma pessoa nunca teve”. Alguma melancolia, escuta-se uma música lenta, triste com piano, metalofone e xilofone. Quando o comboio passa pelo país ao contrário, que é perto do país da música, a música começa a ficar mais alegre. Ouvem-se tambores, xilofones, um piano. Há pessoas a cantar e a dançar. Por causa desta música tão alegre gera-se um estado de felicidade entre todos; as pessoas pobres têm agora dinheiro e os ricos partilham tudo com os pobres. Um segundo túnel, que agora se aproxima, está enfeitado por flores muito belas e borboletas. E, quando passa este segundo túnel, o comboio começa a subir. Primeiro lentamente, depois tão rápido que começa a voar. Há um sentimento de felicidade muito grande porque a viagem está a chegar ao fim. Todas as pessoas dançam e sorriem. Há notas de música por todo o lado... O comboio fura o céu... PUM!!!.....*

### **3ºI – 1º Grupo**

*O comboio parte no meio da natureza. Há muitas árvores e lianas. Há um rio com peixes a saltar. Um macaco salta entre as lianas. Sente-se o cheiro da natureza. Ouvem-se pássaros e o som de uma flauta, muito lá ao fundo. Um pouco mais à frente escutam-se instrumentos musicais: guitarra, bateria, piano, xilofone. A música acelera um pouco e os passageiros começam a sentir-se nervosos e assustados. O comboio vai agora a grande velocidade. Conseguiriam eles chegar à sua terra? Agarram as mãos uns dos outros, colocam as mãos na cabeça, levantam-se e sentam-se e levantam-se. Mas não há motivos para grandes preocupações. Lentamente, e à medida que a música vai diminuindo de intensidade, começam a sentir-se mais calmos.*

*O comboio passa agora por uma floresta. Há muitos animais. Ouvem-se pássaros e cavalos. Volta a escutar-se o som da flauta. Mas, de repente, o comboio começa a abrandar e a gaguejar, até parar. Algumas carruagens saíram dos carris, e corre-se o perigo de o comboio cair pela enseada abaixo. Os passageiros estão com muito medo. Oh deus, que viagem atribulada! Mas a esperança é a última a morrer e, subitamente, ouve-se o relinchar de um cavalo. É o cowboy Dennis que vem ajudar os passageiros. A primeira coisa que faz é colocar-se em cima do comboio. E depois, pedindo a ajuda do seu cavalo, que é um cavalo especial, capaz de voar, leva o comboio pelo ar. Já com o comboio a voar, agarrado pelo cavalo, os passageiros, embora ainda um pouco assustados, aproveitam para ver as vistas lá de cima. Passam agora por uma bela cidade, de casas coloridas e onde as fábricas em vez de deitarem fumo, atiram cá para fora letras e palavras e os meninos dessa cidade aproveitam para formar frases engraçadas e contar as suas histórias.*

*Para voar mais rápido o comboio sobe mais um pouco no céu, onde pode atingir mais velocidade. Sobe tanto, tanto, tanto, que entra no mundo da lua. Lá, há pássaros e maia. Escuta-se um violino, que é tocado por uma menina.*

*Todos se sentem felizes por finalmente, depois de tantas tropelias, estarem a chegar aos seus destinos.*

### **3ºI – 2º Grupo**

*Todos os passageiros deste comboio são crianças. Os nossos pequenos passageiros sentem-se emocionados e orgulhosos. Há um passageiro muito especial que diz sentir-se orgulhoso por ser a primeira vez que viaja sozinho. Sentem-se muito felizes. Mal o comboio se pôs em andamento, começam a ouvir uma orquestra composta pelos seguintes instrumentos: Metalofones, jogo de sinos, tambores, xilofones...Ouve-se também, um pouco mais tarde, o som de uma bateria, que surge num fortíssimo que abana todas as carruagens. Ao som deste som forte, o comboio entra agora nas águas profundas do mar, onde se podem ver dinossauros, águia e dragões. As crianças assustam-se um pouco, mas acham muito engraçado, porque nunca haviam visto nem sequer imaginado que aqueles animais pudessem existir debaixo do mar....*

*Do mar, as crianças saem para um espaço vazio... Ouvem-se os sons dos planetas, a “música das esferas”; escutam-se também sons que parecem vir de uma floresta. A música parece mágica, vindo de um lugar desconhecido e longínquo, e as crianças deixam-se embalar pelo seu movimento, enquanto sonham acordados...O tempo vai passando assim, nesta tranquilidade, até que... Uma banda Rock explode com toda a sua energia. A banda toca cada vez mais rápido, introduzindo de vez em quando ritmos novos, fortes, quase tribais. As crianças juntam-se à banda, pegam no que têm à mão e vão tentando acompanhar estes ritmos que parecem vibrar em todo o seu corpo.*

*Ao som destes ritmos, o comboio entra na floresta. Vêm-se muitas flores e árvores. Passado algum tempo, surgem paisagens com montanhas cheias de neve, e...ao longe... o mar. De repente rebenta o grito de uma tuba que soa das profundezas marítimas. As crianças gritam “Hey! Hey!”Entretanto, o comboio abranda um pouco ao som alegre das vozes das crianças. Vê-se a praia, crianças a jogar à bola, pessoas a passear. Ainda um grito final a celebrar a vida.*

*Silêncio.*

### ***Momento 5: Partituras e quadros sonoros***

Estas narrativas contam as viagens que os alunos fizeram no seu “comboio mágico” ou “comboio dos segredos”, como passaram a chamar-lhe. Elas são o reflexo da partitura construída pelos alunos a partir das suas histórias individuais. Este trabalho da “escrita” da partitura foi feito em conjunto, num contexto de partilha de experiências, de histórias e de emoções. Depois de todos os alunos terem contado as suas histórias de viagem, o grupo juntou-se à volta de uma grande mesa de trabalho. Os alunos iam colando os quadrados coloridos, distribuindo-os pelo papel de cenário de acordo com a sua ocorrência no tempo. Por baixo desses papelinhos descreviam pormenorizadamente aquilo que tinham sentido, escutado ou visto. Mas isto não foi suficiente. Os alunos acabaram por fazer vários desenhos na partitura, que se referiam a eventos importantes que queriam ilustrar. Começaram também a escrever indicações musicais, através da utilização de sinais de dinâmica, de tempo, ou utilizando palavras relacionadas com o carácter expressivo de uma determinada parte. Os alunos caminhavam de um lado para o outro, entre o início e o fim da partitura, davam sugestões, discutiam ideias comigo e com os colegas, dialogavam entre si sobre possibilidades. Às vezes riam-se das suas próprias ideias, outras vezes trabalhavam-nas seriamente, começando já a pensar a um nível estritamente musical. Às vezes escutava os alunos a falarem entre si “*Por exemplo o som do comboio podíamos fazer com a caixa*”, “*E com as maracas! Assim she, she, she, she*”. Eu não interfeiri nesses comentários, deixei-os viajar à vontade, ansiosa pela sessão seguinte, em que iríamos começar a mexer nos sons.

### ***Refletindo...***

*No final deste trabalho, o papel de cenário estava, de facto, transformado em partitura. O resultado (aquilo que procurei narrar anteriormente), uma série de eventos distribuídos em sequência, que agora já cheiravam a música e que respiravam e transpiravam as vivências, lembranças e emoções sentidas pelas crianças (fig. 44, e 45). Estas histórias são, acima de tudo, “epifanias do habitual” (Bruner, 1986:13), momentos de libertação e de construção de novos mundos a partir da imaginação e dos sentimentos experienciados ao longo da viagem, dessa “impressão digital” (Bruner, 2007:80) que mais não é do que o contexto emocional de cada momento da história e que imprime a*

*cada evento imaginado um ambiente, um certo tom de azul, uma melodia inquieta, uma tempestade perturbadora.*

Nesse dia escrevi a Regina, que, nessa sessão, não tinha estado presente.

*“Minha querida Regina,*

*Os miúdos fizeram mesmo a viagem. Estavam muito concentrados a escutar a música e depois contaram mesmo a viagem toda, imaginaram tudo... Enfim, foi uma loucura, trouxeram animais para dentro do comboio, puseram o comboio a voar, passaram por florestas, ouviram trovões, melodias de pastores a tocar flauta, metalofones que vinham de longe... Além das folhinhas, também fizeram desenhos e já puseram algumas indicações musicais: suave, a decrescer, pausas, etc...”*

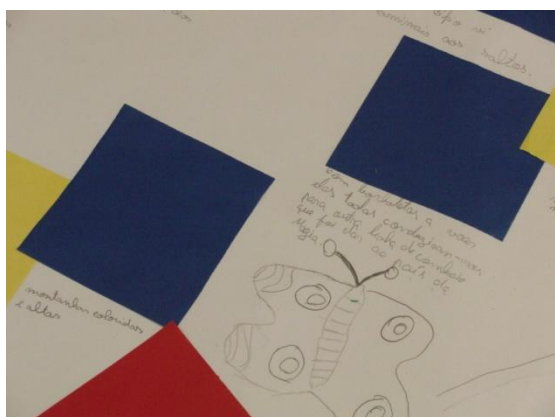


Figura 44: Partituras criada pelos alunos



Figura 45: Alunos a trabalhar nas partituras

### ***Momento 6 – Em busca dos sons e da música***

Depois da construção das partituras começou então o trabalho musical. Para isso comecei por pedir aos alunos que colocassem o seu “chapéu da imaginação” e olhassem com atenção para a sua partitura. Esta estava colada na parede, a todo o comprimento, totalmente visível. A partir da daqui iniciei um diálogo com os alunos lançando-lhes algumas questões relativas ao que estava escrito no início da partitura (O início da viagem): “*Como poderíamos reproduzir o vento que foi escutado no início da viagem?*”, “*Que andamento deverá ter a música nesta fase inicial?*”, “*Que instrumento musical poderá representar o pássaro que viste?*” A intenção era que estas questões pudessem ser o motor para o início da composição musical. Durante este diálogo inicial, as crianças tiveram sempre à sua disposição uma série de instrumentos musicais convencionais e não convencionais que podiam utilizar à medida que iam dando as suas respostas, para explorarem suas ideias musicais; na altura referi também que poderiam utilizar a voz e o corpo. Os grupos começaram então, assim, a compor as suas narrativas musicais.



### 3ºG – 1º Grupo

(Anexo 41)

O trabalho com este grupo foi incrível. Os alunos pesquisarem verdadeiramente os sons que queriam utilizar. Álvaro, por exemplo, sugeriu a caixa de rufo para fazer o ruído contínuo do comboio. Mas não ficou logo satisfeito. Referiu que o som era demasiado “seco” para o que ele queria, e só quando soltei as redes da caixa é que ele se deu por contente. A ideia de Álvaro era exatamente percutir uma vez na caixa, para que a rede saltasse e depois continuar o som mexendo apenas na rede com as mãos. A Cláudia sugeriu acompanhar este som contínuo com as maracas, tocando uma semínima por tempo, em quatro por quatro, acentuando sempre o primeiro tempo. Ou nas suas próprias palavras: “*TCH, she, she, she; TCH, she, she, sche.*”. Todos acharam a ideia fantástica, e Maria quis juntar-se a ela. Assim, durante algum tempo, Cláudia e Maria estiveram, sozinhas, a estudar a melhor forma de tocar as maracas: ao mesmo tempo, alternando entre elas, as duas a fazer o primeiro tempo e só uma a fazer os seguintes... Foram estudar sozinhas, por sua iniciativa, e pareciam incansáveis na busca pelo ambiente sonoro certo. Aliás, todos os alunos se dedicaram quase até à exaustão à pesquisa sonora. Marta explica que durante a sua viagem imaginária, este primeiro tempo do som do comboio surgia como algo a raspar. Quis experimentar o reco-reco, num gesto rápido e decidido. Experimentámos o reco-reco com as maracas. Cláudia e Maria ainda não chegaram a um consenso, mas eu não interfiro no seu diálogo porque me apercebo rapidamente que estão a criar um leque de opções muitíssimo interessante. Nesse momento, Maria está a marcar o primeiro tempo e Cláudia toca nos restantes, mas agora em concheias. Eu agarro um objeto que estava ali sem que ninguém desse conta dele, e, num sopro, dou forma àquele som grave que se ouve quando o comboio vai partir, e que deixou tantos dos nossos pequenos viajantes com um pequeno formigueiro no estômago, nas suas viagens imaginárias. Os alunos, excitados, gritam “*Isso, isso!*”, “*vamos usar isso!*”, “*O que é isso professora?*”. Trata-se de um “balãofone”, um balão cortado com um bocal de plástico numa ponta e ligado, na outra, a um tubo largo, que, por isso mesmo, imite um som grave (fig. 46). Experimentámos então começar com o som do balãofone, ao qual juntámos as maracas e a caixa. O comboio começa a rolar!



Figura 46: Ballofone 1 - Som do comboio

Ainda mais motivados pelos meus elogios e pelos de Regina, os alunos não param de dar ideias. Jeremias dirige-se para os bongós, onde desenha um motivo, primeiro em mínimas e, depois em semínima com ponto e mínima. João olha para o colega e salta para um timbalão, reproduzindo o mesmo ritmo. Os dois alunos não precisam sequer de falar. Nem sequer estão a contar os tempos. Estão imersos no *groove*, parecem senti-lo no corpo todo, e o comboio viaja agora num movimento constante, bem definido. A base da música, constituída por todos os sons do comboio, está agora construída (fig.47).

Figura 47: "Em Movimento" - Comboio a arrancar

Decidimos então começar a música, com o som do balãofone, num sopro, grave e contínuo, entrando depois a caixa e as maracas e, a seguir, os bongós e o timbalão. Um aluno sugere ainda que juntemos um apito no fim desta entrada. O apito é feito com outro balãofone, cujo bocal, desta vez feito com palhinhas, se estende através de um tubo PVC que explode num som agudo (fig. 48).



Figura 48: Balãofone 2 - Apito do comboio

### ***Refletindo...***

*Estes momentos descritos anteriormente parecem situar-se na primeira e segunda fase do modelo de composição definido por Wiggins (2003, 2007). A primeira fase, marcada pela apresentação de ideias e pela exploração e experimentação dessas ideias, é evidenciada por Álvaro por exemplo, ou por Cláudia e Maria. Neste caso, os três alunos tinham já ideias musicais bem definidas. Álvaro parecia saber exatamente que som queria retirar da caixa. Por isso mesmo se queixou no início, afirmando que o som estava demasiado “seco” (é engraçado, porque de facto este adjetivo é abundantemente utilizado pelos músicos), e não descansou até obter o som desejado, correspondente à imagem sonora que pulsava na sua mente. Parece-me claro que a ideia surgiu antes de ser apresentada. Álvaro experimentou várias formas de concretizar essa ideia, explorando diversos ambientes sonoros produzidos na caixa, até ao momento em que sentiu que aquilo que estava a produzir correspondia à sua ideia inicial. Também Cláudia expressou, claramente, como queria utilizar as maracas. Verbalizou a sua ideia, apresentando aquilo que Wiggins definiu como musical chunks, ou seja uma ideia musical já estruturada a nível rítmico e/ou melódico. Quando Maria se juntou a Cláudia, as duas crianças exploraram intensamente diversas possibilidades para concretizar essa ideia. E, nesta*

*exploração (tal como na exploração de Álvaro) pareceu-me que já estava também em movimento aquilo que Wiggins definiu como a segunda fase do processo de composição, a “contextualização do material musical”. Assim, nestes momentos exploratórios, os alunos procuravam já direccionar as suas ideias em relação à concepção global desta parte da peça, a ideia de um comboio em movimento. Foi assim que o grupo começou a relacionar ideias, a caixa de Álvaro e as maracas de Cláudia e Maria. Mais tarde, a ideia apresentada por Leonor para o reco-reco, que de imediato foi aceite por todo o grupo, e aquilo que Jeremias apresentou nos bongós, uma ideia que ao longo do processo de construção desta primeira parte da música foi avaliada e transformada pelo próprio Jeremias. Nesta fase, os alunos tocaram várias vezes em conjunto as suas ideias musicais, avaliando-as, fazendo ligeiras modificações, dialogando e refletindo sobre a melhor forma de cruzar as ideias individuais e de as relacionar com o todo musical que procuravam construir. E só depois desta ideia global estar definida é que passámos à fase de ensaio.*

### ***Voltando à ação...***

Enquanto ensaiávamos, num repente surpreendente, Jeremias e João começaram a acelerar. Sorriam um para o outro. Jeremias acentuava o ritmo com o seu corpo todo, e olhava fixamente para o colega, para que este não perdesse o sentido do acelerando. No início todos os outros mantiveram o ritmo, o que me deixou imensamente espantada. Pedi-lhes para continuarem assim. A tensão que agora se formava era arrepiante. Eu marcava o tempo juntamente com os restantes alunos. Eu própria sentia dificuldade em me manter no tempo, e começava a perguntar-me como é que os alunos o conseguiam.

### ***Refletindo...***

*Para mim foi claro, naqueles instantes, que o ensaio não se fechava num momento circunscrito, numa interpretação exata daquilo que já tinha sido composto. Muito pelo contrário. Ao longo deste processo, toda a música, a partir da ideia de Jeremias e João, se movimentou numa nova direção, à qual o resto do grupo respondeu, primeiro, opondo-se a esta ideia de acelerando e sustendo o tempo e, depois, deixando-se ir, impulsionados por este movimento veloz que parecia agora respirar em todos os seus poros (Bowman, 2002, 2004; Krueger, 2005).*

### **E voltando à ação...**

Jeremias tinha os olhos a brilhar. Estava tão concentrado. Desafiava-me e desafiava o resto do grupo, acelerando cada vez mais. O comboio furava o céu.

Faltava-nos criar, ainda para o início, aquela sensação de melancolia, que os alunos tinham referido. Henrique sugere que o façamos com o metalofone e o jogo de sinos. Assim, depois da entrada de todos os instrumentos que fazem o comboio, Henrique e Daniela começaram a improvisar. Tocavam poucas notas; Henrique, que estava no metalofone, tocava notas em harmonia, utilizando ambas as baquetas. Os dois instrumentos trouxeram à peça alguma tristeza, um sentimento de abandono, melancolia. Daniela desenhou um bailado triste e suave. Um outro aluno juntou-se a Henrique, também no metalofone. O diálogo entre os dois parecia levar-nos, de facto, para outro espaço; um espaço tranquilo, onde as estrelas pareciam cair do céu. E são estes dois instrumentos que farão a passagem para a parte seguinte. Depois do momento de aceleração do comboio, este volta ao seu movimento normal. Lentamente, os sons do comboio começam a desvanecer-se até só se escutarem os metalofones e o jogo de sinos, na sua dança quieta. A estes instrumentos os alunos decidem juntar o som dos guizos e de passarinhos, feitos pelos chamarizes de pássaros, que eles já conheciam do ano anterior. Daniela passa também a tocar duas notas de cada vez em harmonia. Temos agora um diálogo a três, pontado pelos chilreios dos pássaros, pelos sons das árvores reproduzidos nas maracas e nos guizos... Mais tarde, Maria pergunta-me se pode ler um poema que tinha escrito para a música... Sim Maria, celebra o teu amor pela música, o teu amor por este grupo. Lê-o bem alto, deixa-o surgir de dentro de ti.

*A música é a coisa mais fantástica que pode existir.*

*Sem música no mundo não havia alegria nem felicidade.*

*Só havia tristeza e lágrimas.*

*As cores da música enchem-nos de vida.*

*Eu não podia viver sem a música.*

### **Refletindo...**

*Toda esta parte da composição foi claramente construída num diálogo improvisatório, que surgiu através de um “entendimento partilhado” (Wiggins,*

2000/2001; Faulkner, 2007), baseado na ideia de um sentir melancólico distante, longínquo. Poderemos talvez dizer que voltámos à primeira e segunda fase do processo definido por Wiggins. Henrique materializou esta conceção partilhada de uma certa tristeza, uma certa nostalgia, tocando suavemente no seu metalofone. Henrique tinha também uma ideia clara daquilo que queria trazer à composição. O que me parece importante salientar é que, a partir desta ideia, outros alunos se juntaram, improvisando, reelaborando a ideia de Henrique, dialogando com ele, intervindo no fluir musical que estava a ser criado, a partir das ressonâncias que pulsavam em cada um destes pequenos músicos e das manifestações emocionais causadas por essas mesmas ressonâncias.

### **E voltando à ação...**

No final, o comboio voltou a acelerar.

Acelera, acelera, abranda, acelera, abranda novamente, volta a acelerar, acelera tanto que voa. Lá de cima, quando o comboio já fura o céu:

Maria: *Destino?!*

Cláudia: *Escola de Real!*

Zé: *Oh yeah!*

### 3ºG – 2º Grupo

(Anexo 42)

Depois de iniciado o nosso diálogo, e à medida que os alunos vão dando ideias, eu escrevo-as no quadro (fig. 49). Gustavo já tem uma ideia para o nome da música, “*Brincar sem parar!*”



Figura 49: "Brincar sem parar" - Partitura

Gustavo é também o primeiro a experimentar um instrumento. Para recriar o ambiente junto à praia, Gustavo tinha dado a ideia de um piano a tocar suave. Só que entretanto o nosso piano avariou e a única coisa parecida que encontramos foi uma melódica. Gustavo concorda e nos minutos seguintes procura expressar a sua ideia. Em vários registos, com vários motivos, uns mais rápidos, uns mais lentos. Percebo que a ideia que busca centra-se na palavra suave. É difícil, mas Gustavo não desiste da sua busca. Entretanto peço a Sara, que tinha sugerido recriar o batimento do mar nas rochas utilizando um dos timbalões da bateria, para nos vir mostrar a sua ideia. Fico estupefacta. Sara parece estar totalmente consciente daquilo que quer reproduzir. Sem demoras faz soar a baqueta uma vez no timbalão, utilizando-a a seguir para a fazer deslizar na pele do instrumento. A onda grande que bate e recua num movimento serpenteado.

Uma vez que os instrumentos para esta primeira parte já tinham sido escolhidos peço aos alunos para os irem buscar, para podermos continuar o trabalho. O ondular das águas surge com Paulo e Rute num *glissando* suave nas lâminas de dois metalofones.

Enquanto tocam, embalam-se a si próprios; parecem de facto já ter iniciado a sua viagem. De repente Rute começa a improvisar e, num súbito momento de inspiração, Gustavo faz soar, quase em pianíssimo, a nota mais aguda da melódica. O ambiente é mágico.

Ana Luísa: *Excelente!*

Sara: *Que lindo!...*

Voltamos a experimentar com os três músicos. Desta vez, Gustavo, ainda no registo agudo, vai descendo em graus conjuntos.

Ana Luísa: *Muito bem Gustavo. Podes pensar que cada uma das tuas notas é uma onda que vai e que vem... Portanto cada nota não pode chegar num repente. Imagina-a a crescer devagarinho, a surgir até se formar por completo e, depois a desvanecer, até vir uma outra onda.*

Gustavo sorri, encantado.

Ana Luísa: *Rute, não te esqueças que és a primeira a começar. És tu que vais definir o ambiente da peça. Imagina.... Imagina-te sozinha em frente ao mar. E imagina esse mar dentro de ti. Depois entra o Paulo, que se junta a ti num mesmo movimento e então podes começar a improvisar como estavas a fazer. Gostei muito do que fizeste há pouco.*

Rute concentra-se e começa. Junta-se Paulo e Gustavo. Poderia fazer durar este momento toda a aula. Sara marca o batimento de cada onda. Os restantes alunos foram buscar folhas de jornal, maracas e um reco-reco. Escutam-se as folhas das árvores. Alguns alunos cantam o “bzzz” das abelhas. A natureza agita-se e os alunos aumentam um pouquinho a dinâmica.

### ***Refletindo...***

*Clarke, Dibben e Pitts, no seu livro Music and Mind in Everyday Life (2010) referem que “a expressão é a forma como cada músico dá vida a uma peça” (2010:35)<sup>101</sup>. Poderei então talvez dizer que estes alunos são extremamente expressivos e que a forma*

---

<sup>101</sup> “Expression is the way a in which a musician brings a piece to life” (Clarke, Dibben e Pitts: 2010: 35).



*como dão vida à sua performance é sublime. Os seus gestos, as suas respirações estão cheios de intensões expressivas. Gustavo, Sara, Rute e Paulo, interagem com os instrumentos que estão a tocar a partir das suas interpretações da partitura e dos diálogos que mantiveram sobre ela. E, através da sua enação com os seus instrumentos musicais e com os seus colegas, imergem num forte fluxo emocional, ao qual dão vida através de ligeiras modificações tímbricas, dinâmicas, de ataque, de articulação. Penso que os alunos não estão conscientes disto. Sara não pensa “vou atacar em forte e depois vou deslizar a baqueta pela pele, produzindo outro timbre e baixando a dinâmica”. Tudo isto é a interpretação de Sara como um todo, guiada pelo que sente a cada momento da performance.*

### ***Voltando à ação...***

Para esta parte os alunos decidem ainda incluir o som de passarinhos. Gustavo oscila agora entre notas agudas e graves, mas o movimento ondulante mantém a sua característica inicial. E eis que chega o momento do comboio partir. Tentamos várias coisas. Focamo-nos na voz e os alunos dão várias ideias para uma parte a várias vozes. Mas acabámos por abandonar esta ideia, por acharmos que o grupo não é suficientemente grande para passar a ideia de força que sugere um comboio que começa a andar. De forma que deixamos essa parte de lado por algum tempo e passamos à entrada na floresta densa. Os alunos estão muitíssimo entusiasmados. Levantam-se, dão ideias, querem juntar mais pássaros, mais sons de árvores e outros animais. Relembro-lhes que, depois de entrarem na floresta, vai abater-se uma tempestade. Os alunos não conseguem mesmo esconder a sua euforia. “*O trovão!*”, “*Os ventos!*”, “*A bola de chuva!*”, “*E aquele que parece o pau de chuva!*”. A aula termina nesta confusão meteorológica...

Na sessão seguinte, voltamos ao início. A parte do comboio ainda é feita com as vozes por falta de alternativas. Imediatamente antes da entrada na floresta e do início da tempestade, Paulo surpreende - nos a todos com um motivo no metalofone (fig. 50). O motivo é cheio de energia, muito alegre e, por isso mesmo, não encaixa naquela parte. No entanto é como se Paulo não conseguisse evitar tê-lo tocado. Parece ter-se formado dentro dele e a sua força impeliu-o a experimentá-lo. Paulo estava orgulhoso da sua criação. Eu também. É engraçado porque o motivo é muito simples, não tem nada de especial. É a energia que Paulo lhe imprime, a alegria que parece nascer do contacto das baquetas,

movidas por Paulo e as lâminas do metalofone. Para já não digo nada, até porque Paulo, ao escutar a entrada dos ventos, abandona o metalofone, pega na trovoada e começa a tocá-la furiosamente.



*depois é interpretado por músicos. Revejo-me aqui, claramente, nas palavras Bruce Benson, que refere a este propósito:*

No meu entendimento a improvisação não é algo que preceda a composição, ou que possa ser colocada fora e em oposição ao processo de compor. Em vez disso, penso que as atividades às quais chamamos ‘composição’ e ‘performance’ são essencialmente improvisórias por natureza, muito embora a improvisação assuma diversas formas em cada atividade. (Benson, 2003:2<sup>103</sup>)

*Guiados pelos seus sentires, à medida que a música avança, os alunos desenvolvem as suas ideias num processo de diálogo, fazendo breves comentários, acentuando a ideia original, comunicando a partir de possibilidades criadas pelos outros. Assim se transfiguram e transformam, superando-se enquanto músicos, criando novos significados para a sua composição, num processo colaborativo que os poderá levar a novos modos de autonomia e de desenvolvimento das suas identidades individuais (Sawyer, 2003; Barrett, 2006, Kanellopoulos, 2007).*

### **Voltando à ação...**

Este momento de improvisação continua, quando peço aos alunos para pensarem em ideias para juntar àquela parte. Os alunos espalham-se pela sala, experimentam alguns instrumentos. Gustavo pede-me para experimentar a guitarra elétrica. Quando digo que sim, um enorme sorriso abre-se na sua face. Quando pega na guitarra e, finalmente a experimenta, Gustavo não parece acreditar. “*Que fixe!*”. Depois de todos se decidirem por um instrumento e depois de ter dado algum espaço para a experimentação voltamos a ensaiar esta parte. Entram os dois metalofones e eu já estou com vontade de dançar. Os alunos experimentam, tentam ideias, param, voltam a tentar. O movimento mantém-se. Contínuo. Os alunos tocam e param como quem sai e entra de um comboio sempre em andamento. De repente o xilofone soprano entra com uma motivo que me parece soar muitíssimo bem com o metalofone. O xilofone baixo aproveita a deixa e toca também. Eu

---

<sup>103</sup> On my view, improvisation is not something that precedes composition or stands outside and opposed to composition. Instead, I think that the activities that we call ‘composing’ and ‘performing’ are essentially improvisational in nature, even though improvisation takes many different forms in each activity. (Benson, 2003: 2)

junto-me ao grupo tocando pandeireta. Um aluno pega também na pandeireta. Sara está a usar o timbalão como se se tratasse de bombo e caixa de uma bateria. Percute duas vezes no centro do timbalão e duas no aro. De repente, sem que eu lhe diga nada, passa a tocar duas vezes no centro da pele e apenas uma no aro. Parece pequena a diferença, mas a verdade é que imprime um movimento e uma força na música, totalmente diferentes. O ritmo espalha-se por todo o grupo que passa a imitá-lo, percutindo duas vezes na madeira dos seus instrumentos e uma vez nas lâminas. Nesse instante, todos estão a fazer unicamente ritmo e Gustavo, parece encontrar um espaço para si. Começa a improvisar na guitarra. Estamos já noutra local qualquer, totalmente concentrados na nossa música.

### ***Refletindo...***

Todas estas ideias foram sendo apresentadas no fluir constante da música. Isto parece estar também ligado às formas coletivas de composição, como é o caso das bandas pop rock, que os alunos tão bem conhecem. Não existe aqui um compositor, autoridade maior que desenvolve a sua obra, mas sim uma colaboração, um trocar de ideias, que tanto podem surgir num momento improvisado, como num momento de interação reflexiva, onde as ideias são escutadas, revistas, avaliadas. Por isso, parece-me agora ser possível afirmar que num contexto de composição em grupos, a improvisação faz parte da composição. George Lewis, no capítulo *Teaching improvised Music: An Ethnographic Memoir* (2000), quando fala das suas aulas com Richard Abrams refere que,

A improvisação e a composição eram discutidas como duas partes integrantes e necessárias da experiência musical total e não como duas práticas completamente diferentes, dois processos criativos diametralmente opostos, ou hierarquizadas de tal forma que uma delas fosse concebida como sendo mais importante que a outra. (Lewis, 2000:68)<sup>104</sup>.

*Não quer isto dizer que compor e improvisar sejam a mesma coisa. A composição, de facto, remete sempre para um espaço de reflexão, em que as ideias são revistas, avaliadas, reconcebidas. A improvisação, por seu lado é um processo de diálogo e descoberta musical em tempo real, lidando constantemente com a imprevisibilidade, e com*

---

<sup>104</sup> Improvisation and composition were discussed as two necessary and interacting parts of the total musical experience, rather than essentialized as utterly different, diametrically opposed creative processes, or hierarchized with one discipline framed as being more important than the other. (Lewis, 2000:86)

*o compromisso de sustentar o fluir musical (Kanellopoulos, 2007). O que quero realçar é que estas duas formas de ação musical vivem muitas vezes entrelaçadas e em estreita relação uma com a outra. Coabitam e coexistem, como duas forças qualitativamente diferentes, mas que se informam e se transformam mutuamente (Benson, 2003; Borgo, 2005, 2007; Sawyer, 2003).*

### **Concluindo e sintetizando:**

1. As fases do modelo proposto por Jackie Wiggins parecem corresponder à forma como os alunos criaram as suas composições. No entanto, estas crianças não percorreram estas fases de forma unidirecional. Moveram-se nelas, para trás e para a frente, consoante as demandas do próprio processo de composição. (Wiggins, 2003, 2007)

2. As intenções dos alunos surgem em ideias musicais já muito elaboradas e claras. Estas ideias parecem ser o motor para a intensa exploração e experimentação em que eles se envolvem até alcançarem as sonoridades pretendidas. Neste processo as emoções têm um papel fulcral, pois são eles que qualificam, que catalogam e criam a impressão digital para cada interação musical, tornada depois consciente através dos sentimentos. As imagens que guiam os alunos nos seus impulsos criativos são, portanto, somatossensoriais. (Damásio, 2000, 2001, 2003, 2010; Bowman, 2000, 2004)

3. No contexto em que estes alunos trabalharam, o processo de improvisação foi decisivo ao longo do ato de compor. A improvisação surgiu não como ato totalmente diferenciado da composição, ou como um fenómeno oposto, ou hierarquicamente “inferior”. A improvisação fez parte do processo de composição; enquanto diálogo que é mantido vivo por todos, foi o motor de muitas ideias e novas formas de conceber a própria composição (Sawyer, 2003, Barrett, 2006, Kanellopoulos, 2007, 2010; Lewis, 2000; Benson, 2003; Borgo, 2005, 2007).

### De volta à ação...

Estávamos portanto assim, totalmente comprometidos com a nossa música, quando, de repente, entra uma professora, que nos pede para baixar o volume, porque está a dar teste. Compreendo, claro. A sala não tem qualquer tipo de insonorização e quem está no piso de baixo pode sofrer bastante com isso. Os alunos, esses, sentem-se um pouco zangados e frustrados...

Paulo:            *Oh...*  
Gustavo:         *Fogo...*  
Rui:                *Assim não dá....*

Tento explicar-lhes que é a primeira vez que aquela professora interrompe as nossas aulas, que tem colaborado sempre connosco e que se interrompeu o nosso ensaio foi mesmo porque teve de ser. Pedi-lhes para se imaginarem no lugar do outro. “*Como seria estar a fazer um teste com meninos a ensaiar no piso de cima?*”. Postas assim as coisas os alunos compreendem a situação e eu aproveito para redirecionar a aula, sugerindo uma ideia para o final. Digo-lhes que enquanto o Gustavo está a fazer o seu solo, podemos começar a tocar o ritmo criado pela Sara, e que todos estão a tocar nos seus instrumentos, com pés e palmas. Sugiro ainda que aceleremos esse ritmo e que acabemos todos a bater palmas ao solista, o Gustavo. Os alunos adoram a ideia. Gustavo age como se nada fosse, comentando com um simples o.k. Voltamos a ensaiar tudo do início. A primeira parte “*Na Natureza*”, está já a ficar muito bem. A seguir entramos na floresta densa, ouvem-se pássaros e animais, árvores, o vento assobia e começa a trovoada. Sara faz uma espécie de rufo no seu timbalão, muito bem controlado, e os trovões ganham nova vida. Eu não havia dito nada a Sara, que me surpreende mais e mais, a cada dia que passa. Entramos depois na secção *Felicidade*, com Paulo a iniciar o seu motivo no metalofone. Eu crio então uma melodia na melódica, completando assim esta secção. (fig. 51). Sara dá o mote e inicia o segundo ritmo. No final quando passamos para as palmas, Gustavo já está a solar. Levanta-se e eu vejo-o emergir na luz, cheio de orgulho, afinal não é como se nada fosse. Continua a improvisar até soltar com a palheta um último *stroke* na guitarra, pontuando o final.

The image displays a musical score for the piece "Brincar sem parar" - Felicidade. The score is divided into two systems, each containing seven staves. The instruments are labeled as follows:

- Pandairêta:** Top staff of the first system, featuring a continuous eighth-note rhythmic pattern.
- Caixa:** Second staff of the first system, featuring a rhythmic pattern of eighth notes with rests.
- Bombo:** Third staff of the first system, featuring a rhythmic pattern of eighth notes with rests.
- Melódica:** Fourth staff of the first system, featuring a melodic line with eighth notes and some longer notes.
- Metalofone A:** Fifth staff of the first system, featuring a continuous eighth-note rhythmic pattern.
- Xilofone S:** Sixth staff of the first system, featuring a continuous eighth-note rhythmic pattern.
- Xilofone B:** Seventh staff of the first system, featuring a continuous eighth-note rhythmic pattern.

The second system repeats the same instruments with similar rhythmic and melodic patterns, indicating a continuation of the piece. The notation includes various note values, rests, and bar lines, typical of a musical score for percussion and melodic instruments.

Figura 51: "Brincar sem parar" - Felicidade (já com todos os instrumentos a tocar)

### 3ªH – 1º Grupo

(Anexo 43)

Há poucos sons no início desta viagem. No entanto, ouvem-se alguns instrumentos vindos de outra carruagem, num ambiente alegre e feliz. Na nossa primeira sessão de trabalho, o grupo procura e pesquisa queles instrumentos que melhor poderão corresponder às sonoridades que escutam. Além do xilofone, que um dos alunos referiu ouvir distintamente, sugerem o metalofone, jogo de sinos, bongós. Peço aos alunos que sugeriram estes instrumentos que se dirijam para o centro da sala. Encorajo-os a experimentarem ideias. Os alunos concentram-se nesta primeira exploração e trabalham autonomamente, dialogando entre si e sugerindo ideias uns aos outros. Uma outra aluna sugere então o xilofone baixo e junta-se a este pequeno grupo que está no centro. Enquanto estes alunos desenvolvem as suas ideias, questiono o resto do grupo sobre o som dos golfinhos. Os alunos sugerem e experimentam vários timbres sonoros, mas nada lhes parece agradar. Sugiro então um pequeno tubo, muito fino que, quando soprado, lança um som extremamente agudo. Os alunos sorriem com satisfação e, de imediato, adotam esta ideia. Entretanto o resto do grupo, depois de ter experimentado vários instrumentos, junta-se aos colegas que estão no centro, com os instrumentos escolhidos. Ricardo, um aluno de imaginação sem limites, e que tinha estado concentradamente a criar algo no metalofone, apresenta ao grupo a sua ideia. (fig. 52). A frase move-se lentamente, como um momento suspenso na correria diária, uma meditação sobre todo o processo; acho-a lindíssima mas o resto do grupo refere que “*não é alegre*” e a ideia é deixada em suspenso.



Figura 52: "Bailado" - Frase no metalofone criada por Ricardo

### ***Refletindo...***

*De facto, a ideia não estava muito no espírito do que estava ser composto. Surgia como um espectro difuso que se ergue ao crepúsculo nos bosques. Algo impulsionara Ricardo a construir esta ideia; uma lembrança talvez. Lembrei-me da história do*



*passarinho, que havia entrado ferido no comboio. Foi Ricardo quem contou esta história, e agora todos se esqueciam dela. Estaria Ricardo a evocar esta imagem? No momento em que contou a sua história, ela parecia carregada de um peso emocional bastante forte. Ricardo tinha contado que se sentira triste. Muito triste. E agora ele parecia refletir sobre esse momento e também talvez sobre o momento em que o pequeno pássaro finalmente se libertou. Damásio refere que todas as nossas memórias vivem num contexto emocional, equivalente àquele em que a memória foi construída, ou seja, em que o evento a partir do qual cresceu a imagem na memória foi vivido. Talvez então que este sentir arrebatador, que levou Ricardo a criar esta frase no metalofone, tenha então origem, numa memória evocada. DeNora, ao falar da música enquanto “tecnologia da identidade, emoção e memória” (2000:xi), refere que,*

Reviver experiências através da música é também uma forma de reconstruir experiências passadas, é tornar manifesto aquilo que vive dentro da memória. (...) De facto, *contar* o passado desta forma, através da capacidade que a música tem de invocar sentimentos passados e formas de ser, é parte desta reconstrução. Este contar é parte da formulação do self e do self com os outros. Este reviver, na medida em que é experienciado como uma identificação com o ‘passado’, é parte da construção do nosso self como um Si mesmo coerente ao longo do tempo, parte da produção de um momento retrospectivo que, por sua vez se transforma numa ferramenta para a projeção do self no futuro, uma pista sobre como agir. Neste sentido, o passado, musicalmente invocado, é um recurso para um momento reflexivo entre passado e futuro, a produção de agenciamento, momento a momento, em tempo real. (DeNora, 2000:66)<sup>105</sup>

*Ao reconstruir em música aquilo que sentia, Ricardo criou significados muito próprios para a sua história, e para o seu Si mesmo em relação com essa história. Por isso me pareceu tão importante não deixar cair esta ideia de Ricardo, que parecia estar*

---

<sup>105</sup> Reliving experience through music is also a (re)constituting past experience, it is making manifest within memory what may have been latent (...).Indeed, the *telling* about the past in this way, and of music’s ability to invoke past feelings and ways of being, is itself part of this reconstitution. The telling is part of the presentation of self to self and other(s). Such reliving, in so far as it is experienced as an identification with or of ‘the past’, is part of the work of producing one’s self as a coherent being over time, part of producing a retrospection that is in turn a resource for projection into the future, a cueing in to how to proceed. In this sense, the past, musically conjured, is a resource for the reflexive movement from present to future, the moment-to-moment production of agency in real time. (De Nora, 2000:66)

*extremamente envolvido nos seus motivos, no seu balanço, nas suas cores, e no modo como, no fim, repousava, quieta, tranquila, mas deixando algo em suspenso...*

### **Voltando à ação...**

Depois de decidirmos deixar a melodia criada por Ricardo em suspenso, Alice apresentou uma ideia muito bem construída, com muito balanço, também no metalofone (fig.53). Não sei dizer se este motivo é alegre ou triste. Parece-me antes um chamamento. Decidimos que esse motivo marcará o início da peça, talvez depois de uma introdução onde entre o som dos golfinhos.

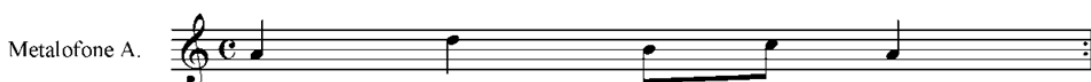


Figura 53: Bailado - Ideia de Alice para o metalofone

Enquanto Alice apresenta a sua ideia ao grupo, Carolina acompanha-a nos bongós, marcando semínimas. Entretanto Ana junta-se também ao duo tocando lá e sol, também em semínimas, no xilofone baixo. Abel, que está mesmo junto a Ana toca exatamente o mesmo motivo, mas com as notas *fá* e *mi*. Os alunos entusiasmam-se. Carolina deixa os bongós e imita, de ouvido, a frase feita pelos metalofones no jogo de sinos, mas mais tarde modifica-a, terminando a frase em *mi* e introduzindo algumas colcheias. Júlia pega nos bongós e começa a tocar. De repente, parece-me ouvir algo nos xilofones altos!

Ana Luísa: *Esperem! Quem tocou essa parte altamente?*

Um dos alunos que está no xilofone alto, mostra-me a sua ideia. Uma frase ascendente nas notas *mi*, *lá*, *si* *dó* em semínimas. Esta primeira parte da música começa a ganhar corpo! (fig. 54). Eu, que também estou muito entusiasmada, tento acompanhá-los com a melódica. Estou a gostar do que estou a ouvir, e quero também participar. Mas Alice trava as minhas intenções.

Alice: *Oh professora... Não gosto.... Isso não fica bem.*

Finjo-me amuada, os alunos riem, mas deixo a minha ideia de lado. No final da sessão Alice vem ter comigo, sozinha:

Alice: *Oh professora, eu não estava a dizer que tocas mal... Eu só acho que não fica bem, não tem nada a ver com a música!*

Um pouco espantada com a sua maturidade enquanto música e compositora, dou-lhe um abraço e refiro que fez muito bem em dizer aquilo que pensa.

### ***Refletindo...***

Mais tarde, quando chego a casa e escuto o vídeo, percebo que tem toda a razão. É assim que me assumo apenas como um guia, uma colaboradora no processo de composição. Não me apresento na sala de aula como “o grande mestre” que ensinará os alunos a compor. Pelo contrário, os meus comentários e as ideias que sugiro são antes uma forma de *scaffolding* (Bruner, 2008, Barrett, 2003; Wiggins, 2011), através da qual procuro que os alunos recriem novas possibilidades para as suas composições, reflitam sobre as suas ideias e intervenções, desenvolvam a sua identidade, e os seus conhecimentos enquanto músicos e compositores. (Barrett, 2006). Não me chocou nada, portanto, o comentário de Alice. Muito pelo contrário. Senti-me feliz, por perceber que os alunos encontram nestas sessões de música um espaço suficientemente largo para dizer o que realmente sentem.

Bongós

Metalofone A.

Jogo de Sinos S.

Xilofone B.

Xilofone S.

Xilofone A.

Figura 54: "Bailado" - Seção A

### Voltando à ação...

Na sessão seguinte, enquanto ensaiamos a parte dos xilofones, Alice apresenta-nos uma ideia muito interessante. Os alunos parecem ser um poço de ideias. Sugiro a Ana que acompanhe cada uma das notas finais do motivo (primeiro um *dó* e depois um *ré*) com um *tremolo* também nas notas *ré* e *dó*. (Fig.55). Os alunos que estão nos outros xilofones juntam-se também. Cria-se uma sonoridade etérea, evocativa... Sugiro que esta ideia seja usada para a introdução da música, à qual se pode juntar o som do golfinho e o raspar de duas conchas trazidas por uma aluna de casa.

Metalofone A.

Xilofone B.

Figura 55: "Bailado" - Introdução (metalofone e xilofone baixo)

Antes de chegarmos a esta conclusão, experimentamos ainda uma série de instrumentos para “encher” a introdução. Mas são os próprios alunos a referir que os

instrumentos trazem apenas confusão a esta parte introdutória e que ela deve ser simples, transparente como o mar.

Passámos então a ensaiar a secção A. O dia de trabalho é intenso. Está a tornar-se muito difícil, porque se escuta muito barulho vindo do ginásio. Mesmo assim, os alunos estão muito empenhados, concentrados e atentos e, à medida que o tempo vai passando, estão cada vez mais seguros nesta secção A. A passagem para a floresta onde a figura central é a vassoura a dançar o *chá chá chá*, é feita pelos instrumentos de percussão, que depois de um ligeiro acelerando introduzem este ritmo. Fazem-no muitíssimo bem. A passagem não é nada forçada, os alunos parecem de facto sentir este ritmo e não têm dificuldade em reproduzi-lo.

A um sinal meu, os alunos levantam-se e dançam o *chá chá chá*, ao som dos instrumentos de percussão e liderados por Ana, que empunha uma vassoura nas mãos. Decidimos que os alunos que estão a dançar abandonam o palco ainda a dançar; devem seguir Ana que é quem decide este momento. A percussão ficará um pouco mais, mas lentamente vai-se esfumando, tocando cada vez mais piano, até não restar nenhum som. Estes alunos devem abandonar o palco à medida que vão parando de tocar. Finalmente a frase que tinha sido criada por Ricardo. Como uma meditação, o fim da viagem. Tinha combinado com Ricardo tocar esta parte com ele na guitarra. Só nós os dois. Um momento só nosso.

### 3<sup>o</sup>H – 2<sup>o</sup> Grupo

(Anexo 44)

Os alunos estão muito entusiasmados com a perspectiva de compor a sua nova música. Ninguém ainda sabe, mas vão ultrapassar-se a si próprios como talvez nenhum outro grupo o fez. Esta viagem começa no meio da confusão sonora e logo no início os alunos deparam-se com um problema: “*Como vamos fazer o som dos carros?*” O grupo dá várias ideias, mas nenhuma parece convencê-los. Um dos alunos espreita de soslaio para os balãofone existente na sala. Grita:

Vasco:                    *Buzinas! Já sei! Buzinas! (Apontando para os instrumentos em questão)*

Forma-se um grupo de “balãofonistas” que imitam buzinas de carros, sirenes de ambulâncias, da polícia (fig. 56, 57). Que ensemble! Para esta confusão sonora inicial, os alunos sugerem ainda percutir rapidamente em tambores e outros instrumentos de percussão, fazer vários *glissandos* nos instrumentos de lâminas. Som, som, som. Os alunos querem exprimir velocidade, movimento. Pergunto-lhes se querem que a massa sonora surja numa explosão ou se preferem que cresça gradualmente. Escolhem a segunda hipótese. Vasco, que está num dos timbalões da bateria, para melhor expressar a sua vontade levanta-se, salta e estica lentamente os braços, desde a barriga até ao ponto mais alto que consegue alcançar. O movimento, sempre o movimento. O som a pulsar dentro de nós, de um lado para o outro. O som que nos empurra, que nos faz mexer, que nos atira às profundezas do nosso próprio Ser. Pergunto então ao grupo que outros instrumentos, para além dos balãofone e do timbalão, querem eles juntar a este grande crescendo. “*Os tambores!*”, “*O xilofone baixo!*” Forma-se então um pequeno grupo de percussão no qual a música, por decisão dos alunos, se deverá iniciar. De piano para fortíssimo, num crescendo esforçado. Um outro aluno sugere fazermos este crescendo em *tremolo*. O efeito é incrível e esmagador. Ao grupo de percussão junta-se Filipe, num motivo um pouco confuso e, ao tentar tocar cada vez mais forte, acelera. É engraçado como os alunos, nestas aulas, nunca têm medo de errar. Se a ideia lhes surge, e se lhes parece pertinente, apresentam-na ao grupo. Aceitam as críticas com o mesmo espírito com o que criam as suas ideias iniciais. Estou convencida que a sua preocupação central é a música, o todo final que vai surgindo, e o seu desejo é procurar afincadamente formas de contribuir para a

criação do grupo. Um colega, sugere-lhe que faça o crescendo apenas numa nota. Filipe aceita a sugestão e desenha um *tremolo* na nota dó, em crescendo. Os colegas aplaudem. A este crescendo juntamos então os balãofones, um a um, até um grito total que termina abruptamente em silêncio. Os alunos saltam de alegria, com o efeito produzido.

Reparo que, enquanto ensaiamos, Filipe está já a criar um novo motivo no xilofone baixo, algo que, embora muito alegre, contrasta totalmente com o caos inicial. Pisco-lhe o olho e peço-lhe para não se esquecer do que está a fazer, já que, pelo menos por agora, não consigo prestar-lhe a atenção devida. Filipe sorri e morde o lábio. Tão orgulhoso. Tem calma Filipe, já lá vamos.



Figura 56: Balãofone 3 - Sirene dos bombeiros



Figura 57: Balãofone 4, 5 e 6 - Buzinas

Depois de ensaiarmos esta parte peço então a Filipe para tocar a sua outra ideia. Junta-se um metalofone e outro xilofone, que procuram acompanhar o xilofone baixo. Peço a uma aluna que improvise no metalofone. Ela faz o mesmo ritmo mas com outras notas. A harmonia é estupenda. O aluno que está no xilofone alto improvisa também, marcando a pulsação em terceiras ascendentes. Sugiro a Filipe que suba também. Ensaíamos um

pouco. Enquanto os xilofones sobem, Sofia, a aluna que está no metalofone, desce Junta-se um aluno no jogo de sinos, improvisando também, numa melodia em saltos descendentes, mas que começa invariavelmente em fá e termina em lá. Nesta sessão, os alunos recusam-se a terminar a aula. Não querem sair.

Grande grupo: *Só mais cinco minutos!*

### ***Refletindo...***

*Na verdade eu também não quero sair, mas a campainha é um terrível polícia da época em que vivemos. Enquanto me encaminho para o carro, penso no incrível percurso destes alunos. Para mim, o que mais se salienta é que estas crianças, ao longo das suas variadíssimas interações com a música, evoluíram em direções que eram, de facto, impossíveis de determinar à partida, criando, assim, os seus próprios caminhos de significado e aprendizagem (Bowman, 2009). Recordei o grupo de “balãofonistas”, Filipe, incansável nas suas ideias, o momento de improviso que surgiu depois de apresentar a sua ideia. Como um rio cujas águas não podem ser paradas; força, energia, comprometimento. Nesta enação com a música, vivida num forte envolvimento emocional, os alunos criaram, refletiram, avaliaram as suas ideias e as dos outros. (Wiggins, 2003, 2007; Faulkner, 2005; Kanellopoulos, 2007) Como, por exemplo, quando um dos “balãofonistas” sugeriu que Filipe, fizesse um crescendo “só numa nota. Na última”. A mais grave. Claro. São estas avaliações e os sentimentos e pensamentos que delas emergem que levaram os alunos numa busca constante de novas possibilidades, num processo que interseta a imaginação, a ação criativa, a perceção e a ação motora com o pensamento abstrato, a memória e a atenção, capacidades que emergem e vivem a cada minuto em inter-relação estreita com as várias dimensões que definem as vivências destas crianças ao longo das suas realizações musicais (Bowman, 2000, 2004; Varela e Despraz, 2003; Reimer, 2005, Borgo, 2005, 2007; Bowman e Powell, 2007). Um percurso em que,*

O valor musical não está nunca confinado à estrutura sonora. Em que o poder da música e os significados musicais, se formam através dos modos como estas estruturas sonoras se articulam com o corpo e com as diversas modalidades da experiência – através daquilo que



a música revela sobre o mundo experiencial e sobre como esse mundo, por sua vez, participa e comunica com a música. (Bowman, 2009: 9)<sup>106</sup>

### **Voltando à ação...**

Na sessão seguinte decidimos começar esta parte com o xilofone baixo, depois metalofone alto, xilofone alto, xilofone soprano, e, finalmente, jogo de sinos soprano. A parte da guitarra, que construí em casa, entra só quando todos estes instrumentos estão já a tocar (fig. 58)

Figura 58: "Rumo ao País da Magia" - Secção A

<sup>106</sup> Musical value is never confined to sonic structure. Music draws its broad human significance and its power from the ways it articulates with the body and from its cross-modal connections to other experience – what it says about the experiential world and how that world in turn informs music. (Bowman, 2009:9)

A seguir a esta secção A, o comboio entra numa gruta, rumo ao País da Magia. Para esta secção sugiro a utilização de um instrumento, composto por uma mola, presa, em cada ponta, a uma lata aberta. A mola pode ser percutida ou friccionada. Quando apresento este instrumento aos alunos a reação é de pasmo total.

Filipe: *Ui! Que cena!*

Vasco: *Que fixe...*

Os alunos olham, de boca aberta... Uma verdadeira magia sonora. A este instrumento decidem juntar a flauta de êmbolo, alguns guizos, e vários instrumentos de brincar que entretanto eu e vários alunos começámos a trazer para a sala. Decidem também juntar uma tarola/caixa que Tiago toca de forma exímia com escovas, em ritmos desconstruídos e pequenas pinceladas. Eu junto-me também a improvisar na guitarra. O momento é de contrastes, entre a paz profunda criada pelas molas e o ambiente frenético, ao estilo “free music” criado pela tarola, guitarra, e pela melódica, que entretanto o Filipe começou a tocar. A seguir, depois de diminuirmos um pouco, entramos novamente na secção A, mas desta vez com o acompanhamento da tarola e do timbalão, num estilo Pós Rock que me faz lembrar algumas das minhas próprias influências musicais. Esta também é a minha música.

### **Concluindo e Sintetizando:**

1. A composição musical impulsiona não só o desenvolvimento do pensamento musical como, através da interação que os alunos realizam com os materiais musicais, parece reestruturar identidades, novos modos de conceber o mundo e dar significado a esse mundo. Estes processos envolvem transformações constantes do Si mesmo, e da sua relação com o contexto, as suas memórias e a sua cultura. (De Nora, 2000; Bruner, 2007; Reimer, 2005; Bowman, 2009)

2. O meu papel neste processo foi sempre o de alguém com mais experiência, um músico trabalhando com outros músicos, guiando, criando novas possibilidades,

colaborando, assim com os alunos (Barrett, 2003, 2006; Allsup, 2010, Borgo, 2005, 2007; Wiggins, 2003, 2005, 2011).

### 3<sup>o</sup>I – 1<sup>o</sup> Grupo

(Anexo 45)

Esta viagem inicia-se no meio da natureza. Os alunos começam por experimentar vários instrumentos. Luísa está no xilofone baixo. Alguns alunos estão a tentar tocar flauta. Sentem algumas dificuldades, mas Nuno experimenta e consegue. O grupo vai experimentando maracas, o pau e a bola de chuva, metalofones, um tubinho preto que emite um som muito agudo. Estão todos muito excitados e entusiasmados. Carla experimenta uma pandeireta, trabalhando juntamente com um outro alunos que está nos bongós. Dennis vai explorando ideias num xilofone. Mafalda, enquanto explora um tubo de vento, descobre que, se soprar nesse tubo, consegue emitir um som muito intenso, grave. Quando lhes pergunto como querem iniciar a sua música, o grupo, depois de um breve diálogo, concorda em começá-la com o som de um pássaro, um som isolado, que rompe o silêncio. Sugerem depois juntar o xilofone e metalofone em glissandos suaves. Começamos a tocar, experimentando essa ideia. Há poucas intervenções verbais. Os alunos vão-se juntando à música, utilizando o pau de chuva e vários instrumentos cujo som se assemelha ao bater das folhas nas árvores. Mafalda faz rodopiar um tubo de vento. Nuno improvisa na sua flauta. O grupo faz um crescendo seguido de um decrescendo até só ficarem os metalofones, xilofones, o pau de chuva e a flauta. Lentamente tudo se desvanece. Nuno é o último a parar. Os colegas estão muito espantados com a sua performance. Ouço alguém dizer: *“O Nuno toca altamente!”*

O comboio continua a sua viagem, e escutam-se alguns instrumentos: a bateria, o xilofone, o piano. Não existe uma bateria na sala. Existem peças soltas que já pertenceram a uma bateria minha e que levei para a escola. Em conjunto com os alunos, improvisamos uma bateria. Temos a tarola, um timbalão que eventualmente fará a parte do bombo, e colocamos uma pandeireta em meia lua e sem pele por cima da tarola, que simula os pratos de choque. Eu toco um pouco para mostrar aos alunos algumas das potencialidades daquela bateria improvisada. Nuno põe o dedo no ar. Todo o corpo treme de excitação, ele quer experimentar. Mas não é o único. Os alunos estendem o braço e chegam-se à frente *“Eu!”*, *“Eu!”*, *“Eu!”* Mas Nuno dá-me poucas hipóteses. Está ao meu lado e vai-me tirando as baquetas da mão. Decido deixá-lo experimentar. Falamos um pouco do carácter desta nova parte da música e, depois, deixo os alunos experimentarem livremente os seus instrumentos, na procura de ideias. Ouço de repente Samuel tocar um motivo no xilofone,

muito alegre e ritmado. David junta-se a ele de imediato, fazendo o mesmo ritmo, mas utilizando outras notas.

Ana Luísa: *Boa! Ora toquem lá isso outra vez!*

Cada um deles apresenta aquilo que está a fazer.

Ana Luísa: *Boa! Que fixe!*

A harmonia criada entre os dois xilofones funciona muito bem, o ritmo marca um contraste excelente com a parte anterior: vivo, alegre, saltitão. Enquanto trabalho um pouco esta parte com David e Samuel, Luísa vai experimentando algumas ideias no xilofone baixo. Nuno junta-se, tentando acompanhar os colegas. Mesmo no final da sessão, Luísa chama-me e mostra-me a sua nova ideia. O mesmo ritmo, também em terceiras, mas com outras notas, e movendo-se noutras direções, e completando a harmonia.

### ***Refletindo...***

*Neste momento os alunos não param de me surpreender. Nas suas ideias, nos seus improvisos e explorações, os alunos desafiam-se a si próprios e a mim, enquanto música e professora. Ganham voz nos seus diálogos musicais, experimentam, questionam, e assim desenvolvem o seu discurso musical, criam novas formas de pensar e interpretar as suas ações e intenções musicais (Kanellopoulos, 2007, Barrett, 2003, Stauffer, 2003). Relembro as palavras de Bowman “É essencial que as experiências musicalmente educativas envolvam os alunos em ações potencialmente transformadoras: que gerem envolvimento significativos capazes de enriquecer vidas ainda não realizadas” (Bowman, 2009:10).*

*Penso que esta abordagem à composição cria exatamente esses caminhos de possibilidade. Os alunos sentem-se envolvidos e envolvem-se. Trazem os seus Eus para dentro da música. Transformam-nos e transformam as suas relações com os materiais sonoros e com os seus colegas compositores. Dão vida aos seus sentimentos e pensamentos, às suas identidades, demonstrando que, para eles, ser músico é muito mais do que estruturar elementos sonoros. É uma forma de dar sentido às suas vivências, às relações que estabelecem com os outros. É uma forma de alargarem os seus conhecimentos e os entendimentos embebidos na sua cultura sobre o que é fazer música. É*

uma forma narrativa de reflexão e de construção da subjetividade. (Gromko, 2003; Barrett, 2003; Bowman, 2009).

### *Voltando à ação...*

Na sessão seguinte trabalhamos um pouco este trio de xilofones. Desafio João a criar uma melodia por cima desta harmonia. O que ele faz é incrível. João está totalmente dentro da música, dentro da tonalidade, dentro do balanço e do ritmo. A ideia surge já muito bem formada e ele depois dá apenas um retoque até à ideia final. Juntamos a bateria, uma pandeireta, os bongós, uma maraca e o xilofone alto, que cria um outro motivo, dentro da mesma linha, totalmente dentro da harmonia. Há uma aluna que de vez em quando vai soprando num apito, marcando o ritmo. É como se houvesse uma festa nas carruagens. (fig.59).

The musical score for "Salvos por Dennis Cowboy" - Allegro is presented in a multi-staff format. The instruments listed on the left are Maracas, Pandeireta, Apito, Bongós, Tarola, Bombo, Melódica, Xilofone S. 1, Xilofone S. 2, Xilofone A., and Xilofone B. The score is written in 4/4 time and features a complex rhythmic pattern with various accents and dynamics. The Maracas and Pandeireta parts are marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Apito part is marked with a piano (p) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Bongós part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Tarola part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Bombo part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Melódica part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Xilofone S. 1 part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Xilofone S. 2 part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Xilofone A. part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation. The Xilofone B. part is marked with a forte (f) dynamic and a staccato (stacc.) articulation.

Figura 59: “Salvos por Dennis Cowboy” - Allegro

### **Refletindo...**

*O tempo deste “Alegro” vai diminuindo lentamente, bem como a sua intensidade. João toca algumas notas graves na melódica. Aplaudo e peço-lhe para continuar. Tensão e dissonância. Que bem pensado, João! Sorrio e aplaudo novamente. João molda a música de acordo com as suas intenções. João pensa musicalmente. Pensa através dos sons, desenvolve ideias musicais. Parece ter entendido como pode funcionar a música e como pode desenvolver as suas ideias através da música. Parece ter desenvolvido ferramentas e um determinado vocabulário enquanto compositor. Perante os desafios que a música lhe coloca João é já capaz de usar esse vocabulário e a sua experiência enquanto compositor para desenvolver possibilidades, pensando no e sobre o som, explorando as suas qualidades e potencialidades, organizando-o em ideias musicais, imprimindo a sua perspectiva, novas formas de produção sonora, afirmando-se claramente como compositor. (Kaschub e Smith, 2009; Stauffer, 2003).*

### **E voltando à ação...**

Apresento aos alunos mais alguns instrumentos que nos poderão ajudar a compor o “Descarrilamento” do comboio. Os alunos escolhem um velho utensílio cuja manivela, ao rodar produz um som enferrujado, gago, arrastado, mas soluçante. Escolhem também dois farricocos em ponto pequeno, que podem rodar com maior ou menor velocidade, consoante o efeito pretendido. Assim, depois de João soltar as suas notas graves e dissonantes, Ana Carolina começa a rodar a manivela, primeiro, no tempo do *Allegro*, mas diminuindo lentamente. Os instrumentos, que fazem também um longo ralentando, vão saindo, de cena, um a um. Os nossos compositores/performers/atores, perdem também o seu movimento, numa espécie de desmaio coletivo. No final ouve-se apenas Ana Carolina, os farricocos e alguns sons desconcertados que alguns alunos criaram com os seus instrumentos....

- Ana Luísa: Ora bem, o comboio está quase a sair dos carris... Quem nos vem salvar?  
Luís: Um “super hero”!  
Ana Luísa: Não... Olhem para a partitura! Foram vocês que criaram a história...  
Luísa: Cowboy Dennis! (Muito entusiasmado).  
Ana Luísa: Exatamente. O cowboy Dennis vem-nos salvar.

Os alunos exultam de alegria, dão pequenos pulinhos, “o cowboy Dennis!”

Tenho de lhes pedir para se calarem e “ameaçar” que assim a aula terminará de imediato. Digo-lhes sempre que podemos fazer tudo o que quisermos, as coisas mais loucas que eles possam imaginar, mas que isso não quer dizer que não existam regras na sala de aula. Se todos tocam, falam e gritam ao mesmo tempo, é praticamente impossível fazer música. O mesmo acontece se não se respeita o momento em que o outro, professora ou aluno, verbaliza os seus pensamentos, ou apresenta uma ideia musical. Perante as minhas palavras são os próprios alunos que dizem aos colegas para se calarem e o silêncio volta à nossa sala.

Para esta parte do “*Salvamento*”, eu tinha preparado uma base em casa. Acho que também eu me deixei levar pelo entusiasmo e pela entrega destes alunos, e não resisti a dar o meu contributo. Lembro-me de estar em casa, à guitarra, com uma partitura na mão. A minha cabeça, fervilhava de ideias. Um cowboy. Um ambiente sonoro estilo “faroeste”. Ninguém nas ruas. O comboio meio caído para o lado. Um ritmo forte, em subdivisão ternária, como quem anuncia a chegada do nosso salvador. Uma guitarra seca, em acordes.

Apresentei a música aos alunos, que a acolheram como se fosse sua. Mal ouviram os primeiros ritmos gritaram “*Hiha!*”, “*Yeha*”, “*Que louco!*”. Disse-lhes também que o que havia composto era só uma base e que poderíamos alterá-la conforme eles desejassem. Antes desta parte da música, Mafalda pediu-me para dizer:

Mafalda:           *Oh... O comboio avariou.... Dennis cowboy vem-nos salvar!*

Todos acharam a ideia fantástica.

Luísa desenha o seu ritmo em seis por oito, no mi mais grave do xilofone baixo. Ouve-se um cavalo ao longe e... heis que surge Dennis cowboy! De pistola em punho (uma pistola que não dispara tiros, apenas flores), no seu cavalo, vai reanimando os músicos/passageiros, que lentamente se juntam ao motivo do metalofone. Primeiro o metalofone, em colcheias, a guitarra, num ataque forte em mi menor, deixando o acorde soar, depois a bateria e os bongós. (fig. 60)



Figura 60: "Salvos por Dennis Cowboy" - Salvamento

Não foi fácil ensaiar esta parte. Luísa tinha de começar o seu ritmo praticamente do nada, e o motivo envolve uma técnica de baquetas já bastante elevada. Além disso Luísa tinha de estar sempre a sentir a semínima com ponto. Era também a primeira vez que David pegava numa guitarra. A facilidade com que o fez, deixou-me absolutamente espantada. Sei que hoje em dia está a ter aulas de guitarra. E as percussões, se não sentissem o balanço do seis por oito, fariam com certeza o comboio descarrilar novamente. Mas estes alunos, são já capazes de ultrapassar todos os obstáculos. Estudaram a sério, em conjunto, escutando os outros, mas também em casa, como várias vezes me referiram. Entretanto o grupo também decidiu criar uma introdução para a peça, com os sons do comboio. Como Nuno devia estar concentrado na flauta que entraria a seguir, quem se ocupou da bateria foram a Mafalda (na tarola) e Ana Carolina (no bombo). Decidimos que as duas alunas continuariam na bateria na parte do “*Allegro*”. Nessa parte, Nuno passou a tocar um improviso no jogo de sinos e só voltou à bateria, juntamente com João, na secção “*Salvamento*”. Os dois alunos decidiram assim, dividir entre si a bateria. Estavam

felicíssimos por estarem a tocar juntos, e imprimiram uma energia absolutamente fantástica a toda esta secção.

Em todo este desenvolvimento o grupo parece gritar aquilo que agora parece óbvio:

Os sons musicais - de facto, todos os sons – não possuem significados em si mesmos, mas são lugares de relações complexas e mediadas entre sons físicos, sistemas perceptivos, associações pessoais, gestos culturalmente significativos respostas corporais e emocionais, ações e reações, e expectativas culturalmente aprendidas. (Hogg, 2011:78)<sup>107</sup>

É tempo de o comboio furar o céu. Esta parte surgiu de um improviso feito pelo grupo. Depois da secção “*Salvamento*”, os alunos começaram a acelerar. Os xilofones começaram então a desenhar um movimento rapidíssimo, das notas graves para as agudas, não em *glissando*, mas nota a nota. Uma técnica incrível, que me deixou boquiaberta. O resto do grupo, inspirado pelos xilofones, lançou-se também nesta correria louca. As percussões tocavam em *tremolo*. David rolava os dedos da sua mão esquerda pelo trasto acima. Pedro, que tinha trazido um cavaquinho de casa, juntou-se a ele neste frenesim. Mafalda fez um improviso desenfreado na melódica. Andava para trás e para a frente. Decidimos que a última vez que o fizesse iria tocar num acelerando pausado, até chegar à nota mais aguda da melódica. Nesse momento, Nuno marcaria, com uma batida seca o final da peça e todos os outros instrumentos se calariam. Mas Dennis Cowboy quis ter a última palavra neste enredo e no fim ouviu-se a sua voz, feliz “*Hiiiiiháaaaaa!*”.

---

<sup>107</sup> Musial sounds – indeed, all sounds – do not carry a meaning in and of themselves, but are sites of complex and mediated sets of relationships between physical sounds, perceptual systems, personal associations, bodily and emotional responses, observed actions and reactions, and culturally learned listener expectations” (Hogg, 2011:88)

### 3<sup>o</sup>I – 2<sup>o</sup> Grupo

(Anexo 46)

A música deste grupo é, a todos os níveis, uma verdadeira celebração. Ritmos fortes, diálogos em pergunta resposta, texturas ricas, gritos de liberdade. Se olharmos para a partitura deste grupo é isto mesmo que lá está: a emoção, o orgulho, a alegria, sons fortes e cheios de personalidade. Há espaço claro para alguma reflexão, para um ligeiro abrandar, na secção da “Música das esferas”. Mas eis que de novo se solta o rugido de uma banda rock a tocar energicamente, em potência máxima. E de novo os ritmos tribais, a força, o movimento, o grito de algo maior que nos sai do fim das entranhas.

Manuel é o primeiro a erguer a sua voz, criando um motivo no xilofone baixo que será imitado pelos restantes xilofones (fig. 61)



Figura 61: "Celebração" - Rock

Luís acompanha, comigo, o motivo na bateria improvisada, num ritmo marcadamente rock, bombo, tarola e prato de choques. Nas pausas do último compasso, eu introduzo um pequeno break, que ajuda Manuel na repetição da frase. Parecemos uma banda a ensaiar. Para já sou eu quem lidera as operações. Uma líder exigente, um pouco picuinhas até, mas o rock é para ser levado a sério. Quando finalmente o todo começa a soar, dou os parabéns aos alunos.

### ***Refletindo...***

*Parece-me agora que os alunos celebram, através da música, o desvio e a ambiguidade, a fronteira quase invisível entre o que são formas maiores e formas menores de fazer música, entre o que é considerado canonicamente como musical e o que é tantas vezes apelidado como ruído. De uma forma manifestamente orgânica e corporal, estruturam e organizam os seus próprios significados, celebrando também, num grito incontido, a natureza profundamente incorporada e situada de todo o conhecimento e*

*natureza humana (Bowman, 2000, 2004). Na sua música pulsa uma energia latejante, ressonante, vinda do encontro entre o corpo e o som, o corpo na interpretação do som, audível em ritmos fortes, timbres de várias cores, no movimento por vezes quase ofegante, por vezes quase imóvel, suspenso. Pulsam também os significados que este grupo atribui à composição, baseados naquilo que faz parte das suas vidas. Pulsa o rock, a força que move montanhas, a rebeldia.*

### **De volta à ação...**

E ainda estamos a festejar tudo isto e já Manuel se apresenta com uma nova ideia.

Manuel: *Professora, olhe a minha ideia para aquela parte dos planetas!*

Escuto. Escutamos todos. Com uma certeza inabalável, Manuel desenha a sua frase. Calma, tranquila. Os metalofones juntam-se a Manuel, intervindo numa harmonia simples, mas mágica, nos momentos em que faz pausa. Eu não resisto e acompanho-os com a minha guitarra. No início faço exatamente o que Manuel faz, mas depois construo um pequeno motivo no final da progressão. Rafael acompanha-nos na tarola e prato de choque. Deixamo-nos embalar nesta quietude da música das esferas (fig. 62)

Figura 62: "Celebração" - Música das esferas

Diminuímos um pouco, até chegar ao quase nada e eis que, de súbito, Luís rompe num ritmo louco, utilizando uma das latas que tinha sido deixada pelos “Vida Seca”. O grupo responde com duas pancadas secas nos instrumentos. De repente Luís muda, quatro colcheias a uma velocidade louca, com resposta num ritmo tercinado. No final é também ele que grita, depois de percutir duas vezes na sua caixa “*Hey! Hey!*” (fig.63). Todos o acompanham, até ao último grito, antecipado por um break na tarola. Todas as frases e ritmos desta peça são extremamente complicados de tocar. Só uma vontade enorme, um compromisso enorme para com a música e para com os colegas é que permitiu aos alunos erguer esta árvore frondosa, onde o mais complexo, parece, de facto, muito simples.

### **Concluindo e sintetizando:**

1. Os alunos parecem valorizar conhecimentos musicais que vão muito para além daqueles necessários ao trabalho de composição. Muitos alunos mencionaram as capacidades ligadas à performance instrumental e vocal que desenvolveram e também a quantidade de conceitos que puderam aprender. E mais interessante, no que diz respeito à composição, os alunos focaram aprendizagens relacionadas com o pensar musicalmente, o pensar através dos sons, e também sobre a transformação dos sons em material musical que fosse significativo em relação àquilo que queriam expressar.

2. A música parece ter sido percebida por estas crianças, sempre de uma forma global e holística. Quando, por exemplo, lhes foi pedido para referirem as razões pelas quais preferiam esta ou aquela parte da sua música, nunca apontaram para pormenores como este ou aquele motivo musical, tal como uma determinada parte da melodia ou do ritmo. Muito pelo contrário, normalmente mencionavam gestos musicais, ou qualidades globais da música.

3. Os alunos valorizam a composição musical em grupos não só como um caminho que lhes abre possibilidades para se tornarem melhores músicos, como também melhores pessoas e alunos, através da partilha com os outros dentro do contexto em que vivem.

No concerto, esta peça foi a última a ser tocada. Lembro-me da alegria contagiante dos músicos, do que provocaram nas pessoas, que, mais uma vez apanhadas de surpresa, pensaram estar em frente a um grupo de profissionais.

The image displays a musical score for the piece "Celebração" - Libertação. The score is arranged in two systems. The first system includes staves for Caixa, Pandéireta, Bongós, Lata 1, Lata 2, Bidão, and Voz. The second system includes staves for Caixa, Pand., Bongós, Lata 1, Lata 2, Bidão, and Voz. The percussion parts are written in a simplified notation with stems and flags, often grouped with brackets and a '3' indicating a triplet. The voice part is written in a standard musical notation with a treble clef and a key signature of one flat. The score is marked with a '10' at the beginning of the second system. The lyrics "hey! hey! hey! hey!" are written below the voice staff in the second system.

Figura 63: "Celebração" - Libertação

### *Momento 7*

Ao longo de todo o trabalho musical os alunos empenharam-se também na construção das carruagens. Fizeram-no em tempo letivo, com a ajuda das suas professoras titulares e dos pais. Entretanto Regina adoeceu, e, por isso, não conseguiu acompanhar esta última fase do trabalho. Penso que os alunos viram na construção do comboio e das suas carruagens mais uma manifestação artística da sua viagem (fig. 64). Estavam lá muitos elementos que haviam sido trabalhados anteriormente. Quando a primeira carruagem ficou pronta, os alunos chamaram-me à sala, orgulhosos do seu trabalho. A construção foi feita entre as três turmas, pelo que houve um espaço imenso aberto à partilha de segredos, de pormenores, de emoções, e à transformação de algo vivido na esfera privada de cada grupo, numa vivência conjunta; enquanto trabalhavam os alunos falavam das suas viagens, dos locais por onde tinham passado, do que tinham sentido. E falavam também da sua música, de como ela tinha surgido, da energia, melancolia ou alegria desta e daquela parte, dos instrumentos que estavam a utilizar, do aluno X ou Y que tinha dado uma ideia fantástica ou que tocava muitíssimo bem bateria ou guitarra, ou xilofone. Um pouco por causa desta ebulição constante, que por vezes parecia fazer tremer as paredes da escola, acabei por atender o pedido de professores, funcionárias e coordenadora, realizando o concerto de final de ano na própria escola.

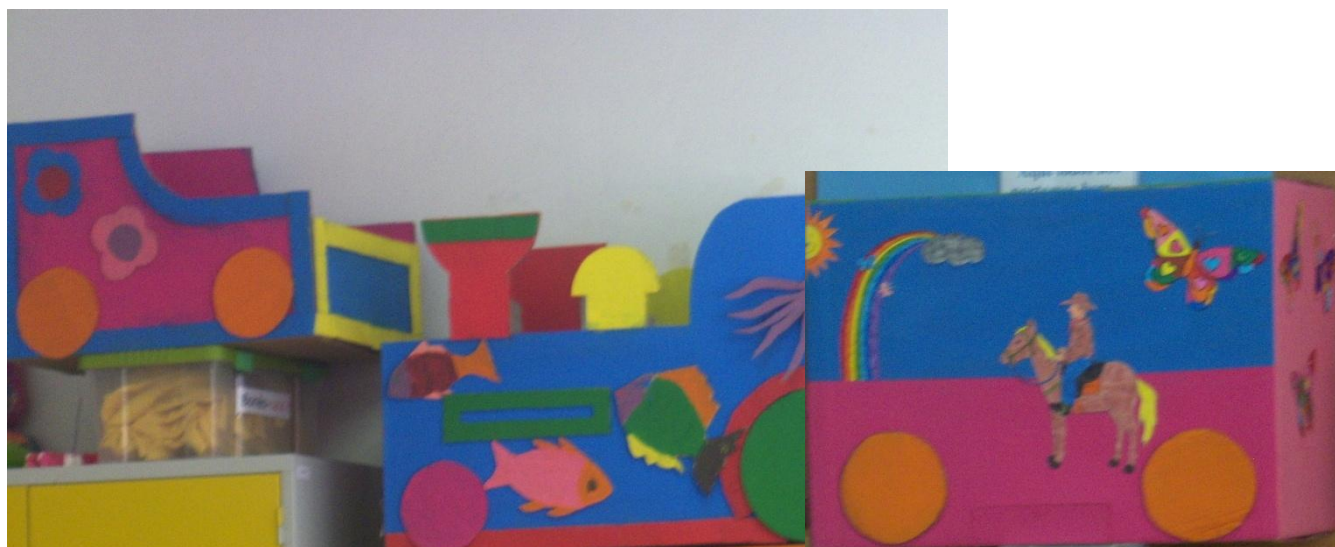


Figura 64: "Carruagens"

Claro, que, inicialmente, fiquei um pouco reticente. O concerto seria no dia da festa da escola, ao ar livre. Os instrumentos não se escutariam tão bem como era usual, não haveria condições para os amplificar e tive medo que os meus alunos se desiludissem, se entristecessem, pelas condições um pouco ingratas que lhes eram oferecidas depois de tanto esforço e dedicação. Mas depressa percebi que me tinha enganado. Porque, tanto, para os alunos como para os pais, o mais importante foi poder celebrar em conjunto o momento do concerto. Os alunos passaram o dia inteiro afoitos, a preparar o palco, dando-me indicações para não me esquecer disto e daquilo. Estavam orgulhosos, porque iam receber, na sua escola, pais, avós, amigos. Iam recebê-los em sua casa, e esforçaram-se como nunca para que tudo corresse bem.

Claro que, durante o concerto, havia mais barulho do que o costume, era mais difícil os alunos escutarem-se uns aos outros. Mas até nisso me surpreenderam. Concentrados como nunca os vi, fizeram um concerto fantástico, ajudando-se uns aos outros, responsabilizando-se por tarefas, não esquecendo nenhum pormenor. A audiência ficou encantada. Muitos encarregados de educação vieram falar comigo, no fim do concerto, visivelmente emocionados e orgulhosos dos seus filhos. Queriam mais. Queriam que eu acompanhasse aquelas crianças nos anos seguintes. Falaram-me das vontades dos seus educandos em ir estudar um instrumento, em integrar novos grupos musicais. Falaram-me da alegria que aquelas crianças sentiam quando iam para as aulas de música, daquilo que contavam em casa, de como tudo isto parecia impossível. Queriam que lá estivesse a televisão, os jornais, para que testemunhassem o valor dos seus filhos e netos.

Pediram-me para voltar um dia. Sorri. Talvez, disse. Talvez.



### **3º Pequeno Ciclo: Reflexão**

Guardo para sempre a imagem de Gustavo, em cima do palco, a tocar guitarra. De olhar desafiador, agarrando com força a palheta que eu lhe havia oferecido uns momentos antes, uma palheta comprada em Inglaterra, com a imagem dos Beatles. Quando lhe ofereci, Gustavo, que estava um pouco nervoso, deu-me um abraço e disse que a ia guardar para sempre. Agora libertava-se de mim, era o seu momento, ele e a guitarra, num improviso cheio de energia e força, arrepiante. (Anexo 47) Este é um dos muitos exemplos daquilo que mais me impressionou no percurso desta viagem: a atitude renovada dos alunos, a forma como se transformaram, lentamente, em compositores e performers ativos e críticos dentro do seu contexto de prática. Nunca, durante esta jornada de composição, estas crianças se esconderam atrás de mecanismos ou muletas, que sabiam que iriam funcionar e agradar. Muito pelo contrário. Abarcaram sempre, sem medo, a incerteza, a possibilidade, o caminho ainda não percorrido, guiando-se pelos seus sonhos, desejos, pensamentos e reflexões. Cresceram, afirmando as suas identidades pessoais e sociais, derrubando barreiras, pré-conceitos sobre a música e a aprendizagem, celebrando com os outros a experiência única de viver e fazer música. A este respeito, há uma frase de Joan Tower, que me parece traduzir de forma muito pertinente aquilo que para estes alunos significou este processo, “Compor é, fundamentalmente, uma procura social, que ultrapassa fronteiras, aproximando grupos de pessoas na esperança de que estas produzirão algo intenso e que persistirá no tempo - uma experiência memorável” (Allsup, 2011:25)<sup>108</sup>.

Penso que esta intensidade está presente não só na música dos alunos, que se caracteriza pela sua energia e tensão, pelos seus balanços entre consonância e dissonância, som e silêncio, texturas densas ou extremamente poéticas e límpidas, pelos seus timbres evocativos, pelo sua intensidade emocional (Anexo 48) mas também pelas ações e palavras destas crianças, que hoje se revêm como compositoras, como músicos e artistas. Não é por acaso que estes alunos não temem apresentar as suas ideias ao grupo e são críticos altamente perspicazes. Enquanto compositores criaram uma consciência enorme das suas intenções, daquilo que querem a nível musical. Libertaram-se constantemente através da improvisação e da experimentação, onde tantas vezes encontraram novos rumos e

---

<sup>108</sup> “Composing is a fundamental social pursuit, braking down boundaries and bringing groups of people together in hopes that they will produce something strong and lasting – a memorable experience” ( Allsup, 2001:25).

possibilidades, mas foram sempre capazes, depois, de recontextualizar tudo isto que encontraram no diálogo com os outros, nas suas visões globais para uma determinada peça. Lembrem-se de Álvaro, que me disse, não professora, esse som é demasiado seco para o comboio? Ou da forma como Sara construiu, a partir de inúmeras improvisações com os colegas, um vocabulário vastíssimo para a performance/composição no timbalão. Ou de Alice que me disse “Isso não fica bem nesta peça...” Ou de Filipe que incorporou todo o espírito de “Rumo ao país da Magia” no desenvolvimento de um motivo que criou todo o contexto para a construção daquela secção. Ou de Luísa. Ou do João e a sua melódica. Do Manuel, do Luís. Todos eles foram capazes de transformar a sua bagagem, as suas músicas e vivências em algo único, reconstruindo as suas narrativas pessoais e sociais, erguendo-se na multidão anónima e gritando *“É este o meu mundo! E é nisto que o quero transformar!”*. Aqui a música salienta-se como metáfora da viagem individual que cada um percorre na busca de um sentido de si, e como veículo de entendimento desse si mesmo em relação com os outros, com os contextos que lhe são próximos, com a sua cultura. Define-se, também, como um meio de construção democrática de identidades culturais e pessoais, exatamente porque é neste viver e fazer música enquanto procura partilhada, em que se cria um vasto espaço à possibilidade e ao crescimento individual, que emergem, por um lado, a pluralidade, a corporeidade e o carácter enativo da cognição humana e, por outro, a multiplicidade, fluidez, e transiência da subjetividade.

Entendida desta forma, a música revela-se em nós através de qualidades únicas, intimamente ligadas àquilo que significa viver e ser no mundo que é vivido por nós. O timbre, o ritmo, o tempo, o gesto, a tensão, são dimensões que sentimos e pensamos através da música, mas que nos ligam de forma arrebatadora a todas as dimensões vividas do nosso próprio ser. E é nesse sentido que me parece que a aprendizagem musical, deve, antes de mais nada, partir deste momento em que, através da música, celebramos novos inícios, pondo em movimento novos processos, rasgando, no nosso percurso de vida, possibilidades infinitas para a construção de novos significados. Se queremos que os nossos alunos aprendam música e sejam capazes de pensar musicalmente, temos de abrir este espaço à procura conjunta por novas possibilidades, guiando e facilitando os processos, permitindo que cada aluno cresça como músico e pessoa num contexto suficientemente flexível à reconstrução de algo novo, através da partilha e interação entre diversos Eus e formas de estar e pensar na música. A aprendizagem, parece-me agora,

ocorre no processo desta reconstrução; ela depende e cresce a partir das relações criadas entre cada criança e o contexto que a circunda, relações essas que estão profundamente enraizadas nas intenções, desejos e sentires que fazem parte da vida interior de cada criança e, em consequência, da forma como ela estende essa vida na sua interação e negociação constante com o mundo. Ou ainda, nas palavras de Margaret Barrett,

Se a educação e, por extensão a educação musical, é o desenvolvimento das capacidades das crianças tanto para construir significados a partir dos encontros com os seus mundos, como para construir os seus mundos de uma forma significativa, então, um entendimento da composição musical enquanto forma de criar significado, parece ser um empreendimento que devemos honrar. (Barrett, 2003: 6)<sup>109</sup>

Convidar os alunos para uma comunidade de músicos em crescimento, como tantas vezes refere Wiggins, é exatamente permitir que as crianças se apresentem tal como são, reconhecendo e incorporando nesta mesma comunidade os seus percursos, contextos e culturas. Penso que, só partindo deste abraço, que não exclui nenhuma daquelas crianças que conosco irão trabalhar, é que algo de genuíno e significativo poderá ser construído.

---

<sup>109</sup> “ If education, and by extension music education, is the development of children’s capacities both to construct meaning from encounters in their worlds and to construct their worlds in a meaningful way, than a view of music composition as a form of meaning making seems a worthy enterprise.”

#### **4º Pequeno Ciclo: Um grupo de magníficos**

No final do projeto senti que havia a necessidade de estar a sós com os alunos, individualmente. Pareceu-me que era importante criar um momento em que pudesse escutar as suas vozes mais de perto. Sair um pouco da incandescência do trabalho em grupo e criar um espaço e um tempo para que os alunos pudessem, calmamente estar a sós com a música e comigo. Depressa me apercebi, no entanto, que seria impossível fazer este trabalho com todos os alunos. Só consegui fazer este trabalho com os alunos no ano letivo seguinte, numa altura em que eles já estavam com uma série de atividades programadas, entre avaliações, saídas ao exterior, etc. Em diálogo com as professoras titulares de turma, decidimos que os alunos iriam fazer um último trabalho em grupo (Anexo 49) e que este momento de trabalho individual seria feito com dois alunos de cada turma, escolhidos à sorte. Aquilo que narrarei a seguir foi o que aconteceu nestes momentos de trabalho individual, que acabou por ser bastante diferente entre os diversos alunos. A partir do enfoque em cada um deles, procurarei também contar de que forma se desenvolveu o trabalho em grupo. Os nomes dos alunos mantêm-se fictícios, iguais aos utilizados ao longo da descrição e interpretação dos processos ocorridos durante os três anos de trabalho de campo. Eis aqui os nossos seis magníficos, representantes de todo um grupo, porque cresceram e se formaram dentro dele, mas portadores, acima de tudo, das suas vozes individuais, das suas identidades enquanto músicos e indivíduos.

#### **Maria – 3º G**

Maria foi uma aluna notável, a todos os níveis. Senhora de uma personalidade muito forte, aprendeu o que significa crescer com os outros, compreendendo também, parece-me, a importância dos que nos rodeiam, pois que aquilo que fazemos só tem sentido quando apresentado e partilhado com a nossa comunidade. Dentro do seu grupo, dentro da sua escola e da sua comunidade, Maria deu asas à sua imaginação e voou altíssimo. Imensamente criativa, surpreendeu-me a cada passo. Pois não foi ela que compôs, sozinha uma música para mim? Não foi ela que moveu montanhas, constantemente, em todos os projetos, dando ideias, ajudando, esforçando-se e estudando em casa, sugerindo arriscando, traçando o seu caminho tão singular e intenso. Maria compôs música, tocou, cantou, escreveu poemas; viveu tudo intensamente, expandindo os seus mundos, abrindo as janelas a todos os improváveis e imprevisíveis, sempre com um sorriso no rosto, incansável.

Assim não fiquei nada surpreendida com aquilo que fez no nosso diálogo (Anexo 50). Começámos o nosso improviso a partir da imitação rítmica. Perfeito. Uma memória musical excelente, a performance em si ainda melhor. Passámos rapidamente para a imitação melódica. Estávamos em fá maior. Extremamente afinada, Maria cantou todas as frases na perfeição. O que me surpreendeu, de facto, foi a improvisação em pergunta resposta. Nunca tínhamos feito nada deste tipo com a voz. Maria esteve sempre dentro da tonalidade, criando frases que complementavam as minhas, ou que contrastavam com elas (fig. 65). Usando portanto a variação, o contraste, a repetição, Maria falou comigo através da música. Sorria, satisfeita. Maria performer, improvisadora, compositora. Maria, Música.



Figura 65: Improvisação vocal em pergunta resposta - Maria

No final peço-lhe para escolher um instrumento. Maria escolhe o metalofone. Toco uma melodia em mi menor (fig. 66), que ela escuta de olhos fechados e peço-lhe para a reproduzir de memória.



Figura 66: Melodia em mi menor, para reproduzir de ouvido

Maria experimenta e está a reproduzi-la corretamente. No entanto, pára e canta. Parece utilizar esta estratégia para tomar consciência das relações entre as notas. Pensa musicalmente, mas fá-lo em voz alta. Faz isto tanto na primeira parte da frase como na segunda. O passo seguinte é tocar enquanto canta. Experimenta e relaciona aquilo que está a tocar com o que está a cantar. Assim se apercebe dos seus erros. Se erra para. Canta de

novo e volta a experimentar. Revejo-me em Maria quando também eu estou a tentar tirar algo de ouvido. De qualquer forma é justo referir que só consegui fazer aquilo que Maria faz agora com tanta desenvoltura, por altura dos meus quinze anos, quando comecei a tocar guitarra em bandas rock, já tinha eu pelo menos o quarto grau de formação musical do conservatório. Em duas ou três pinceladas Maria toca a melodia toda de ouvido, do início ao fim.

No que diz respeito ao trabalho em grupo, tudo foi fácil para Maria. Respondia de imediato e ainda ajudava os colegas, dialogando com eles, cantando, marcando com o corpo ou com um gesto da mão as divisões de compasso. Em relação aos pequenos ditados melódicos e rítmicos que foram feitos, Maria optou sempre por escrevê-los em notação convencional. No exemplo abaixo (fig.67), facilmente se verifica que o fazia à primeira, sem necessidade de apagar ou precisar de ir tentando por tentativa e erro. Maria sabe ler e escrever música. Mais, sabe escutar música, interpretar a sua estrutura, e transformá-la em signos convencionalmente partilhados entre os músicos. Neste exemplo, falhou apenas, no ditado melódico, a última nota, que deveria ser colocada no compasso seguinte. Mas foi a primeira vez que Maria, tal como os seus colegas, fez algo de semelhante. No final, Maria estava orgulhosa por mais um passo dado, mais uma montanha ultrapassada.

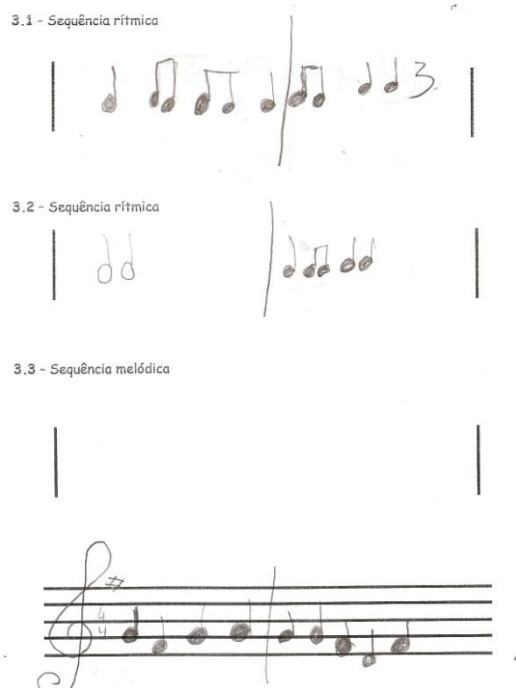


Figura 67: Ditados rítmicos e melódicos - Maria

Sei hoje que está a estudar no conservatório Calouste Gulbenkian, em Braga. Estarei atenta aos seus passos e ao que de novo trará ao mundo, esperando sempre que um dia nos voltemos a encontrar.

### **Ana – 3º G**

Ana. Discreta. Sempre tão discreta. E no entanto sempre presente. Suave como um *glissando* no metalofone, mas forte nas suas ideias, intensa no trabalho e na entrega em todos os projetos. Obrigada Ana. Obrigada por tudo o que foste, pelo que me ensinaste. A tua serenidade. A tua atenção. A tua concentração. Os alunos estão numa palestra de desporto e somos interrompidas várias vezes, porque estou a trabalhar na “cozinha”, onde estão guardados vários materiais necessários à apresentação. Mas Ana não perde a concentração. O diálogo corre como com Maria (Anexo 51). Tudo lhe sai com natural musicalidade e certeza. Apenas uma diferença em relação a Maria. Toca a melodia que tem de reproduzir de ouvido quase à primeira. Ao sentir a melodia, Ana estava já a pensar a melodia. Percebendo-a como um todo, no seu movimento ascendente e depois descendente, que Ana não teve qualquer problema em identificar, estava também já a analisar a melodia, dissecando, de forma inconsciente, a relação entre as suas notas, guiando-se pelos mecanismos de perceção e ação do seu próprio corpo. No trabalho em grupo, Ana participou em todos os diálogos, colocando questões, propondo hipóteses. Foi muito interessante vê-la crescer ao longo deste trabalho final. Num dos exercícios por exemplo, era pedido ao grupo que escolhesse a representação correta, entre duas possíveis, para aquilo que estavam a escutar. Nas sequências rítmicas, Ana balançava-se para sentir o tempo. A certa altura referiu:

Ana: *Oh professora o que nós temos de ver é quantas notas existem em cada tempo, é fácil!*

Ana Luísa: *Tens toda a razão. Mas não te esqueças que certas notas podem durar mais do que um tempo.*

Ana: *Pois. A professora disse que aqui o tempo era marcado pela semínima... Ah... É fácil. Pois. Oh professora, é mesmo fácil!*

Enquanto verbalizava as suas ideias, Ana estruturava o seu pensamento e à medida que dialogava e refletia, comigo ou com os seus colegas, todos os nevoeiros se

desvaneciam, e as ideias surgiam claras e límpidas, como se já há muito lá estivessem e precisassem apenas de alguém que abrisse a cortina e as trouxesse cá para fora. Nas sequências melódicas, Ana já não teve qualquer dificuldade. Assim que eu acabava de tocar uma sequência, via-lhe um brilho nos olhos, ou escutava “já sei!”. Tal como quando tocou de ouvido a melodia, Ana percebia as mudanças de direção, as relações entre as notas, as mudanças rítmicas. Ainda assim, embora nos ditados rítmicos tenha usado notação convencional, no ditado melódico utilizou um misto entre notação convencional e não convencional (fig. 68). Utilizou figuras musicais, e concentrou as suas energias na direção melódica e na relação intervalar entre as notas. No entanto não utilizou a pauta e, portanto não definiu essas mesmas ligações. No entanto é claro que a melodia foi compreendida e que Ana já era capaz de a transformar simbolicamente.

### 3.3 - Sequência melódica



Figura 68: Ditado melódico - Ana

Foste já tão longe Ana e, como sabes, nenhum caminho é imposto. És tu que os constróis. Eu apenas te mostro as possibilidades, tu edificas o teu mundo. Se calhar, enquanto música irás utilizar este misto de notação convencional e não convencional durante muito tempo, até talvez um dia teres necessidade de o fazer utilizando uma pauta...



### **Ricardo – 3ºH**

Construíste comigo um momento único no projeto “Comboio dos segredos”. Lembras-te do início? Tão tímido, tão relutante em participar. Mas depois soubeste rasgar o teu caminho e tornaste-te num músico fantástico, criativo, dono de uma imaginação extraordinária. Lembro-me de teres dito que a música era importante para ti porque aprendias instrumentos e porque te dava alegria.

Longe da timidez e do medo inicial, ainda no ano de 2008, Ricardo apresentou-se neste diálogo cheio de confiança, consciente do que é capaz e do seu valor (Anexo 52). Às vezes temo pela sua pequena obsessão pela perfeição que se verificou tanto neste diálogo entre mim e ele como no trabalho de grupo, onde Ricardo nada falhou, confiante e orgulhoso. Lembro-me que me disse que achava que eu tinha de aumentar o grau e dificuldade em tudo, porque “aquilo” era demasiado fácil. Está bem Ricardo, sei que queres voos mais altos. Sei que queres ir mais longe. E irás, certamente. Mas não te deixes absorver em definições e normas, “*aprender música é isto*”, “*estudar música é aquilo*”. Lembra-te de nós. Lembra-te dos teus colegas e amigos com quem partilhaste tanto, com quem crescestes tanto. Quanto a mim, fiquei muito contente por não teres esquecido do “nosso” mundo. Sim, recebi o teu envelope. Abri-o curiosa. As peças de piano que estavas a aprender. Com que estão estás a aprender piano? Fantástico. Mas por favor nunca te esqueças da alegria que mencionaste, a mesma alegria que eu li nos teus olhos quando compusemos a parte final da peça “Bailado”. Lembras-te? Fico muito feliz por entretanto teres começado a trocar mensagens comigo através do facebook. Quero acompanhar-te de perto. Talvez um dia destes me convides para um recital. E talvez nessa altura o teu professor te incentive a tocar uma peça da tua autoria. Que tal? Agrada-te a ideia? Nunca se sabe Ricardo, nunca se sabe.

### **Carolina – 3º H**

Carolina era, no início uma aluna muito desconcentrada, um pouco trapalhona e muito desconfiada em relação a tudo o que fosse relacionado com a escola. Criança rebelde, Carolina gostava de mandar, mas gostava pouco de escutar. O que fizemos, ao longo destes três anos foi procurar transformar essa rebeldia, nessa energia imensa, em criatividade, em expressão, em capacidade para vencer obstáculos e ultrapassar dificuldades. Carolina não perdeu a sua essência e o seu modo muito particular de estar na

vida manteve-se. A energia, a iniciativa, a força. Mas desde as primeiras sessões de música, esta aluna nunca mais parou. Desenvolveu um ouvido excelente e enormes capacidades ligadas à performance. Ganhou um sentido fantástico em relação à potencialidade de cada instrumento para as composições em que trabalhava. Desenvolveu também um enorme espírito crítico, sempre surpreendente. Recordo-a, neste nosso último momento juntas, um pouco nervosa, a morder o lábio, mas a sua confiança foi crescendo, e sempre com aquele olhar desafiador, Carolina deu-me respostas assertivas, sem hesitações (Anexo 53). Sentiu apenas algumas dificuldades na parte cantada, que talvez tenha sido pouco trabalhada durante as sessões de música. Mas a atitude. A mesma atitude demonstrada no trabalho em grupo. Enérgica, participativa, desconcertante às vezes. Lembro-me que num exercício em que os alunos deviam tentar compreender se o tempo da música estava marcado a dois a três ou a quatro, Carolina levantou subitamente o dedo, pedindo a palavra.

Carolina: *Professora, posso pôr-me de pé?*

Ana Luísa: *Podes... (Ainda sem compreender bem as suas intenções). Mas agora vou pôr novamente a música a tocar... Não te preferes sentar?*

Carolina: *Não, é por isso mesmo...*

Carolina começou a dançar, marcando a divisão do compasso com uma inflexão do corpo. Claro! Carolina procurava tornar consciente aquilo que sentia quando escutava a música. Alargava este sentir através de movimentos largos, via-se a si mesma no processo de interação com a música. Refletia a partir do gesto, do movimento. Sorri, primeiro. Depois comecei também a dançar. Primeiro sozinha, depois convidando alguns alunos, que se juntaram a mim.

Ana Luísa: *Fantástico, Carolina! Sentem? Sentem a música a dançar dentro de vocês? Sentem a marcação do tempo, onde ele bate com força? Onde ele se levanta com leveza como num movimento de ballet?*

Os alunos moviam-se, tornavam-se conscientes do seu movimento, e respondiam, sem hesitar, “É a dois!” “É a três!”. Fizemos toda esta atividade em conjunto. Dançávamos, refletíamos, escutávamos novamente a música, respondíamos. É isto que

tanto admiro em Carolina. Num repente, transforma tudo, guia-nos por outros caminhos e lá do alto, sorri, triunfante.

Carolina gosta de ação. E talvez por isso não me tenha surpreendido muito o seu desinteresse quando passámos para as atividades de notação. Quando lhes pedi, por exemplo que escrevessem as duas primeiras frases da melodia “Parabéns a você”, ela limitou-se ao uso de tracinhos (embora corretamente), não se alargando muito em pormenores (fig. 69).



Figura 69: Notação da melodia "Parabéns a você" - Maria

Carolina não se interessa ainda por esta minúcia, por este processo de análise rigoroso. Penso que não lhe vê ainda nenhuma utilidade. Não é simplesmente o seu momento. Carolina salta constantemente para o trapézio. E salta sem rede. Simplesmente, neste momento os seus saltos têm outras intenções, outras direções. Carolina voa, voa.

### **David – 3ºI**

Um grande músico. Alguém que interage com a música, entrando dentro dela e mexendo nas suas cores, nos seus ritmos, nas suas texturas, como um pintor convoca as suas tintas para a criação de algo novo e único.

Quando começámos a imitação rítmica, David põe-se de pé. Percebo logo que a música é outra. Criamos um diálogo cheio de *groove*, com tercinas e ritmos complexos, usando um vocabulário muito percussivo, quase como se fôssemos duas baterias à conversa (Anexo 54). David leva-me um passo mais longe. Improvisamos em pergunta resposta utilizando ritmos. Fazemos música. Entramos num diálogo endiabrado, um mundo de nós os dois, improvisamos como quem fala, rimos, David desafia-me. Faz sons com a garganta, inflexões variadas, um autêntico *human beat box*. A certa altura deixamos um pouco de lado o diálogo e transformamo-lo num desafio constante. Ele desafia-me, eu desafio-o com algo ainda mais rápido, mais impossível, mais complexo. Ele não cede. Não

baixa os braços e lança um desafio ainda maior, mais surpreendente, David, onde vais tu. No final soltamos os dois um largo riso de satisfação, orgulho alegria de podermos partilhar este momento, de músico para músico, que privilégio o nosso. Passamos de imediato para instrumentos. Ele na tarola, eu num timbalão. Os nossos corpos dentro do som, o som dentro dos nossos corpos. Como músicos que há muito se conhecem, improvisamos e deixamos que a música tome conta de nós, nos indique a direção. Encontramos pistas um no outro. Uma música orgânica, que parece incorporar em si o próprio pulsar da vida. Terminamos ao mesmo tempo, estupefactos com aquele momento que acabou de acontecer, em que algo se revelou, de forma tão intensa que foi como se todos os relógios tivessem de facto parado e o tempo se tivesse finalmente libertado e tornado vivo. Foi David quem disse que, sempre que tocava *A Beautiful Day*, música composta ao longo do projeto “Canto Mágico” sentia que estava em cima de um prédio, a dançar e a bombar, a divertir-se e a beber coca-cola. Quando soa a música, o tempo pára para David e ele então vive todos os seus sonhos, recriando paisagens e modos de vida, num lugar imaginado, cheio de cores vivas, sons vibrantes, imagens intensas.

Ainda assim surpreende-me pelo seu à vontade no trabalho em grupo. Arrebita as orelhas em pequenas alterações melódicas ou rítmicas, distingue staccatos de legatos, alterações no tempo e na dinâmica. Chama-me e explica-me porquê, explica aos colegas que possam estar a sentir algumas dificuldades. Aconteceu com David uma coisa muito engraçada. Quando estava a tocar uma das frases rítmicas para que eles decidissem quais das suas representações que estavam no papel lhes correspondiam, cometi um pequeno erro, na segunda vez que a toquei. Pensei que não tinha importância nenhuma, mas, de repente, vi os alunos a discutirem muito entre si.

Ana Luísa: *Ui, tanto reboição... Estão com dificuldades...*

David: *Oh professora...*

Ana Luísa: *Sim?...*

David: *Nenhum destes dá para o que a professora tocou.*

Ana Luísa: *Como? Então não dá?*

Brande grupo: *Não!!!*

Ana Luísa: *Bem, posso ter-me enganado a tocar...*

David: *Pois professora... É que primeiro tocou pá pá páa e depois, na segunda vez, fez uma pausa...*

Ana Luísa: *(Brincando) Peço as minhas mais sinceras desculpas Dr. David. Bem, esqueçam o que toquei. Vou tocar de novo. Concentrem-se agora...*

David riu-se e o trabalho prosseguiu. Oh, David, espero que um dia possamos tocar juntos, de novo...

Voltando ainda ao trabalho individual, no final do nosso diálogo, David surpreende-me ainda pela sua afinação e sentido tonal, e pela facilidade com que parece tirar tudo de ouvido. No final pede-me para tocar “*A nona de Beethoven*”. Toca a melodia principal que faz parte do coral. “*Comecei agora a ter aulas de piano*”, revela-me, com orgulho. Surpreende-me ainda com mais uma peça, que toca com toda a desenvoltura. Sei que hoje está a estudar piano e guitarra, instrumento que tocou, pela primeira vez, na música “*Salvos por Dennis Cowboy*”. Lembram-se?

Até onde irás tu, David?

### **Luís – 3ºI**

Luís segue-se a David. Surge na sala num movimento gingão, como quem já vem a ouvir música, todo ele energia e presença (Anexo 55). A imitação rítmica é feita na mesma linha do que havia feito com David. Na improvisação rítmica em pergunta resposta, Luís é ainda mais criativo. Já não há uma pergunta resposta declarada. Começamos assim, mas às vezes as nossas vozes cruzam-se, há momentos em que Luís lidera e conduz o improviso, outros em que sou eu. Luís é um grande músico, que muito admiro. Quando passámos para os instrumentos de percussão cria-se um momento mágico. Luís rasga ritmos surpreendentes, acelera, volta atrás, toca forte e diminui para piano. Eu vou atrás dele e deixo-me conduzir. De repente solto uma batida forte, Luís responde-me e impõe o seu movimento o seu Eu, é ele quem está ali. Luís desenvolveu um estilo, uma forma de estar e interagir com a música. O seu instrumento de eleição é a percussão, sem dúvida. Eu seria capaz de distingui-lo a tocar a léguas de distância.

Cantamos. Luís fá-lo com a mesma entrega e musicalidade com que percute as suas baquetas. Sempre de sorriso nos lábios. Improvisa com os olhos brilhantes, está tão entusiasmado que sente alguma dificuldade em controlar a voz.

Luís fala-me dos trabalhos em grupo com um brilho alegre na voz. Diz que o trabalho está “*a ser altamente!* que é “*muito fixe ouvir músicas e depois poder pensar nelas*”. E Luís, de facto pensou e refletiu sobre tudo aquilo que fez, de forma admirável.

Enquanto estas sessões decorriam, via-o concentrado, mexendo-se, batendo com o lápis na mesa, cantando e escrevendo, escrevendo e cantando, de mãos agitadas em cima dos joelhos, marcando ora o tempo, ora o compasso. Luís nunca pediu a minha ajuda. Resolvia os seus problemas pensando alto ou, por vezes, dialogando com os colegas. Via-o por vezes a fazer um gesto afirmativo com a cabeça, como quem diz, já percebi. Fiquei espantada com a precisão com que escreveu a melodia “parabéns a você” (fig. 70).

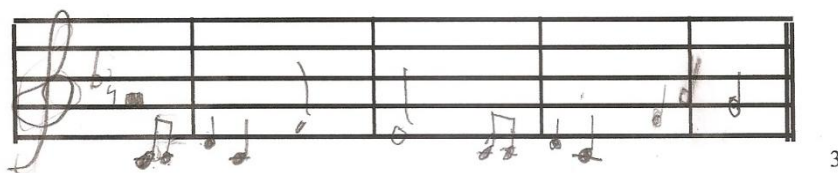


Figura 70: representação da melodia "Parabéns a Você" - Luís

Luís assumiu este desafio com o mesmo empenho com que assumiu todos os outros. Entregou-se por completo, tal como se entregou em todos os projetos, em todas as atividades propostas, no nosso momento a sós. Luís é música. Uma parte dele pelo menos. Talvez um dia, eu ligue a rádio do carro e inadvertidamente ouça a sua banda a tocar.

## Final: Uma última dança

Há algo que aprendi sobre o empenho individual em projetos comuns: as maiores viagens, aquelas que nos transportam para novos lugares, surgem, normalmente, em situações não planejadas, encontros furtivos, informais, onde os assuntos de maior importância nascem de um diálogo não direcionado, aberto a todas as possibilidades. Partilho convosco um exemplo que observei recentemente. Há duas semanas atrás fui assistir a um espetáculo de dança contemporânea. Quando entrei no auditório fiquei um pouco surpreendida; os bailarinos, usando vestes casuais, estavam sentados no palco num estilo totalmente informal. Fui invadida por alguma estranheza e senti-me desconfortável. Depois de todo o público entrar, um dos bailarinos explicou que a peça começava com quinze minutos de conversa. Mandaram-nos conversar. Entre nós e com eles. O resultado não poderia ter sido pior. As pessoas ficaram confusas, “ninguém manda ninguém conversar” e começaram a lançar perguntas tolas e até embaraçosas. Mais tarde compreendi que a intenção daqueles bailarinos era que o público pudesse sentir o choque provocado pelo momento seguinte, em que, depois de um período na escuridão, eles surgiam nus, em diversos quadros coreografados. A intenção era portanto levar os espectadores de um momento casual, de diálogo e aproximação, para um momento claramente performativo, de distância e oposição entre performers e público. No entanto, tudo falhou. Ao imporem um momento de conversa, cuja intenção era quebrar a barreira entre palco e assistência, aquele grupo de bailarinos criou antes um muro intransponível e gelado, que pairou, ameaçador, no decorrer de toda a peça. Nessa altura, ainda sentada na minha cadeira, não pude deixar de fazer um paralelo com o que tantas vezes se passa nas salas de aula. Por que escutamos, inúmeras vezes, que os alunos “não são interessados”, “não participam”, “não têm qualquer entusiasmo por nada”? Logo a seguir pensei nos meus alunos, sempre tão interessados, participativos e cheios de entusiasmo. Apercebi-me, nesse mesmo instante, que aquilo que eu tinha conseguido desde o início fora, afinal, impedir que este muro entre professor e alunos, entre mundo exterior e mundo da escola, se erguesse. Em vez de insistir num plano pré-definido e no controlo total do que se passaria na sala de aula, o meu foco centrou-se em pensar a sala de aula como um contexto dinâmico onde o diálogo fosse guiado e negociado por todos. No fundo, abri a sala de aula ao imprevisível, à exploração, à experimentação e, portanto à construção de múltiplos

caminhos nascidos deste cruzar de várias vozes, várias perspectivas, vários entendimentos. É neste sentido que me parece que os meus alunos aprenderam a partir da improvisação. Pensemos no improvisado em grupo como um diálogo, uma conversa. Como um processo democrático de partilha de ideias e de reflexão conjunta. O grupo está presente. A música flui sem grandes sobressaltos, há apenas uma atmosfera. De repente alguém surge com uma ideia. Outro músico intervém; eleva a voz, causa uma pequena explosão, não acho essa ideia nada interessante. O primeiro músico insiste, mas com outra abordagem; alguém sorri, e procura acompanhar a frase que por ele foi criada. Um outro músico questiona estes dois primeiros, e se... Sim. Alguém compreende perfeitamente o que este músico quis expressar e reforça a ideia. Os músicos dialogam. Apresentam ideias, escutam críticas, encontram nos outros pequenos motivos que lhes sugerem outros caminhos, avaliam o que está a ser construído. Discutem perspectivas, retiram-se e reformulam o seu discurso, experimentam possibilidades que antes nunca tinham tentado, utilizam os materiais de outra forma, surgem-lhes novas ideias, ideias fantásticas sobre as quais sabem que têm de refletir mais tarde. Transformam-se. Crescem. Aprendem.

Pensando nas crianças que trabalharam comigo, parece-me agora, que é exatamente nestes momentos de improvisação que se desenvolvem identidades, capacidades, conceitos, e modos de pensar. Pois que é nestes diálogos e nos processos emocionais e de *scaffolding* que eles potenciam, que a criança constrói significados, relacionando aquilo que já sabe, aquilo que faz parte de si e da sua cultura, com os sentimentos emergentes dos modos específicos de interação que começa a desenvolver com os materiais musicais e com os seus colegas músicos. A improvisação coloca vários mundos em movimento; mundos que se tocam, que se intersectam, que se opõem, mas que se mantêm vivos no diálogo entre quem neles participa. E é este diálogo que cria, a partir de um substrato que passa a ser partilhado, as condições necessárias para que os alunos tracem, por um lado, os seus caminhos enquanto músicos, e, por outro, reconstruam e transformem os seus entendimentos sobre a música.

Quando as crianças participam, em grupo, em projetos de composição (entendida aqui como uma atividade mais alargada, que abarca processos de exploração, experimentação e improvisação) iniciam um diálogo entre si mesmas e a música, estabelecendo uma inter-relação fluida, co-construída, baseada exatamente nessa busca pelo significado, que é afinal o motor de toda a ação humana. Quando cada criança inicia



algo através da música, utilizando a sua imaginação e criatividade, ela traz-se a si própria, tudo aquilo que ela é, para dentro do mundo dos sons. Este momento envolve um elevado compromisso pessoal, já que este diálogo abarca não só as memórias e experiências passadas que fazem parte da biografia de cada um, como também os estados emocionais, sentimentos e pensamentos, que emergem a cada instante desta interação. É nesta enação com os materiais, profundamente incorporada e situada, que se desenvolve o pensamento musical. Ele emerge a partir de padrões de ação e percepção ativados através da interação entre cada criança e a música, interação essa que lhe causará uma série de modificações no fluxo corpo-mente; estas modificações são sentidas sob a forma de sentimentos. É neste momento que o evento musical com que a criança está a dialogar ganha uma nova luz, as suas qualidades salientam-se e ele é incorporado na narrativa sem palavras que constitui o conjunto de vivências da criança, da qual fazem parte conhecimentos, memórias passadas e a sua cultura. O Eu subjetivo emerge aqui como protagonista que interpretará estes encontros musicais a partir do seu passado, construindo assim novos conhecimentos, capacidades e possibilidades. Numa abordagem como a que foi narrada ao longo desta tese, dimensões como o timbre, a sensação de tempo e de tonalidade, o gesto, a consonância e a dissonância, a dinâmica, a expressão, o balanço e a tensão, estando tão ligadas às qualidades do som e à forma como estas ressoam no corpo, parecem ter ganho forma em primeiro lugar. Só depois estas crianças começaram a pensar ao nível de padrões estruturais e elementos melódicos e harmónicos, isolando as suas características, analisando-as e estabelecendo relações abstratas.

É neste sentido que me parece que a composição se pode tornar numa ferramenta poderosa na formação do pensamento musical. Ela permite que os alunos interajam diretamente e de forma única com os sons e que assim realizem novas construções, não a partir de um modelo prescrito, mas nas relações exclusivas que estabelecem com as qualidades de cada evento sonoro, para o qual criam, no decorrer deste processo, significados musicais, pessoais e sociais. Além disso, a composição, quando está ligada a temas particularmente significativos para as crianças, como foi o caso neste projeto de investigação, parece transformar-se numa plataforma onde as crianças desenvolvem estados emocionais profundos, de tal forma que todo o processo passa a ser altamente valorizado, impulsionando as crianças num empenhamento entusiástico, num esforço

redobrado, na vontade e no desejo de nunca desistir, de estabelecer sempre novos começos, novos meios, novos fins.

## Bibliografia

- Abbs, Peter. 1991. "From Babble to Rhapsody: On the Nature of Creativity." *British Journal of Aesthetics* no. 31 (4):291-300.
- . 2003. *Against the Flow: Education, the arts and postmodern culture*. London: Routledge.
- Allsup, Randall Everett. 2011. "Sequoias, Mavericks, Open Doors...Composing Joan Tower." *Philosophy of Music Education Review* no. 19 (1):24-36.
- Alperson, Philip. 2004. "The Philosophy of music: formalism and beyond." In *The Blackwell Guide to Aesthetics*, edited by Peter Kivy, 254-275. Malden: Blackwell Publishing.
- Angrosino, Michael V. 2008. "Recontextualizing Observation: Ethnography, Pedagogy, and the prospects for a Progressive Political Agenda." In *Collecting and interpreting Qualitative Materials*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 161-183. Los Angeles: Sage.
- Arendt, Hanna. 2001. *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio de Água.
- Barnes, Douglas. 2008. "Exploratory Talk for Learning." In *Exploratory Talk in School*, edited by Neil Mercer and Steve Hodgkinson, 1-16. London: Sage.
- Barrett, Margaret. 2002. "Invented Notations and Mediated Memory: A Case-Study of Two Children's Use of Invented Notations." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (153/154):55-62.
- . 2003. "Freedoms and Constraints: Constructing Musical Worlds through the Dialogue of Composition." In *Why and How to Teach Music composition: A New Horizon for Music Education*, edited by Maud Hickey, 3-27. Reston: MENC.
- . 2006. "Creative collaboration: an 'eminence' study of teaching and learning music composition." *Psychology of Music* no. 34(2):195-218.
- . 2007. "Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition." *Psychology of Music* no. 35 (2):213-230.
- . 2011. "Towards a Cultural Psychology of Music Education." In *A Cultural Psychology of Music Education*, edited by Margaret S. Barrett, 1-16. Oxford: Oxford University Press.

- Barrett, Margaret, and Sandra Stauffer. 2009a. "Introduction." In *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*, edited by Margaret Barrett and Sandra Stauffer, 1-6. Dordrecht: Springer.
- . 2009b. "Narrative Inquiry: From Story to Method." In *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling certainty*, edited by Margaret Barrett and Sandra Stauffer, 7-18. Dordrecht: Springer.
- Barthes, Roland. 1977. *Image Music Text*. London: Fontana Press.
- Benson, Bruce Ellis. 2003. *The Improvisational Dialogue: A Phenomenology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borgo, David. 2005. *SYNC OR SWAM: Improvising Music in a Complex Age*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- . 2007. "Free Jazz in the Classroom: An Ecological Approach to Music Education." *Jazz Perspectives* no. 1 (1):61-68.
- Bowman, Wayne. 2000. A Somatic, "Here and Now" Semantic: Music Body and the Self. 1-16.  
<http://www.brandonu.ca/music/files/2010/08/Ax20Somaticx20Semantic.pdf>
- . 2004. "Cognition And The Body: Perspectives From Music Education." In *Knowing Bodies, Moving Minds*, edited by Liora Bresler, 29,50. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- . 2005. "Music Education in Nihilistic Times." *Educational Philosophy and Theory* no. 37 (1):26-46.
- . 2006. "Why Narrative? Why Now?" *Research Studied in Music Education* no. 27 (5):5-20.
- . 2009b. "Charting Narrative Territory." In *Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty*, edited by Margaret Barrett and Sandra Stauffer, 211-222. Dordrecht: Springer.
- Bowman, Wayne, and Kimberly Powell. 2007. "The Body in a State of Music." In, edited by Liora Bresler, 1087-1106. Dordrecht: Springer.
- Bowman, Wayne D. 2009a. "No One True Way: Music Education Without Redemptive Truth." In *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*, edited by Thomas A. Regelski and J. Terry Gates, 3-15. Ney York: Springer.

- Bresler, Liora. 2004. "Prelude." In *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, edited by Liora Bresler, 7-11. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- . 2005. "What musicianship can teach educational research." *Music Education Research* no. 7 (2):169-183.
- . 2008. "Research as Experience and the Experience of Research: Mutual Shaping in the Arts and in Qualitative Inquiry" *Learning Landscapes* no. 2 (1):267-279.
- Bresler, Liora, and Christine Thompson. 2002. "Context Interlude." In *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*, edited by Liora Bresler and Christine Marmé Thompson, 9-14. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bruner, Jerome. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- . 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- . 2006. *In Search for Pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner*. Vol. 1. New York: Routledge.
- . 2008. *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.
- Burnard, Pamela. 2000. "How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composing: rethinking pedagogy in music education." *Music Education Research* no. 2 (1):7-23.
- . 2006. "Understanding children's meaning-making as composers." In *Musical Creativity*, edited by Irène Deliège and Geraint A. Wiggins, 111-133. East Sussex: Psychology Press.
- . 2007. "Routes to Understanding Musical Creativity." In *International Handbook of Research in Arts Education*, edited by Liora Bresler, 1199–1214. Dordrecht: Springer.
- Cain, Tim. 2011. "How trainee music teachers learn about teaching by talking to each other: An action research study." *International Journal of Music Education* no. 29 (2):141-157.
- Carr, Wilfred. 2006. "Philosophy, Methodology and Action Research." *Journal of Philosophy of Education* no. 40 (4):421-435.

- Carvazos, L. & the members of WEST. 2001. "Connected conversations: Forms and Functions of teacher talk." In *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning*, edited by M. C. Clark, 172-182. New York: Teachers College Press.
- Clarke, Eric, Nicola Dibben, and Stephanie Pitts. 2010. *Music and Mind in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- Colombetti, Giovanna, and Evan Thompson. 2008. "The Feeling Body: Towards an Enactive Approach to Emotion." In *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness*, edited by Willis F. Overton, Ulrich Muller and Judith L. Newman, 45-68. New York: Taylor & Francis Group.
- Cosmelli, Diego, and Evan Thompson. 2010. "Embodiment or Envatment: reflections on the Bodily Basis of Consciousness." In *Enaction: Towards a New Paradigm for Cognitive Science*, edited by John Stewart, Olivier Gapenne and Ezequiel A. Di Paolo, 361-386. Massachusetts: MIT Pres.
- Damásio, António. 2000. *O Sentimento de Si: O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- . 2001. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- . 2003. *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*. Mem Martins: Publicações europa América.
- . 2010. *O Livro da Consciência: A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates.
- Damásio, António, and Hanna Damásio. 2006. "Minding the Body." *Daedalus* no. 135 (3):15-22.
- De Jaegher, Hanne, and Ezequiel Di Paolo. 2007. "Participatory Sense Making: An Enactive Approach to Social Cognition." *Phenomenology and the Cognitive Sciences* no. 6 (4):485-507.
- De Nora, Tia. 1999. "Music as a technology of the self." *Poetics* (37):31-56.
- . 2003. "Music sociology: getting the music into the action." *British Journal of Music Education* no. 20 (2):165–177.
- . 2004. *Music in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2007. "Interlude: Two or More Forms of Music." In *International Handbook of Research in Arts Education*, edited by Liora Bresler, 799–802. Dordrecht: Springer.

- Dennis, Brian. 1975. *Projects in Sound*. London: Universal Edition.
- Denzin, Norman K., and Yvonna S. Lincoln. 2008. "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research." In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 1-43. Los Angeles: Sage.
- Dewey, John. 1934. *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- . 1997. *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dogani, Konstantina. 2004. "Teachers' understanding of composing in the primary classroom." *Music Education Research* no. 6 (3):263-279.
- Dryden, Duke. 2007. "The Philosopher as Prophet and Visionary: Susanne Langer's Essay on Human Feeling in the Light of Subsequent Developments in the Sciences." *Journal of Speculative philosophy* no. 21 (1):27-42.
- Dunn, Judy. 2004. *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Elliott, John. 2004. "The struggle to redefine the relationship between "knowledge" and "action" in the academy: some reflections on action research." *Educar* (34):11-26.
- . 2006. "Educational Research as a Form of Democratic rationality." *Journal of Philosophy of Education* no. 40 (2):169-185.
- . 2009. "Building Educational Theory Through Action research." In *The Sage Handbook of Educational Action Research*, edited by Susan E. Noffke and Bridget Somekh, 22-29. London: Sage.
- Ellis, Carolyn. 1995. *Final Negotiations: A Story of Love, and Chronic Illness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Faulkner, Robert. 2003. "Group Composing: pupil perceptions from a social psychology study." *Music Education Research* no. 5 (2):101-124.
- Finnegan, Ruth. 2003. "Music, Experience, and the Anthropology of Emotion." In *The Cultural Study of Music*, edited by Martin Clayton, Trevor Herbert and Richard Middleton, 181-192. New York: Routledge.
- Flick, Uwe. 2002. *An Introduction to Qualitative Research*. Edited by Uwe Flick, Ernest Kardoff and Ines Steinke. Londres: Sage.
- Freire, Paulo. 1993. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gaut, Berys. 2003. "Creativity and imagination." In *The Creation of Art: New Essays in Philosophical Aesthetics*, edited by Berys Gaut and Paisley Livigston, 148–173. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gieser, Thorsten. 2008. "Embodiment, emotion and empathy: A phenomenological approach to apprenticeship in learning." *Anthropological Theory* no. 8 (3):299-318.
- Green, Lucy. 1997. "Pesquisa em Sociologia da Educação Musical." *Revista da ABEM* (4):25-35.
- . 2002. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate.
- . 2006. "Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom." *International Journal of Music Education* no. 24 (2):101-118.
- Greene, Maxine. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- . 2008. "Education and the Arts: The Windows of Imagination." *Learning Landscapes* no. 2 (1):17-21.
- Gromko, Joyce Eastlund. 2003. "Children, Composing: Inviting the Artful Narrative." In *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, edited by Maud Hickey, 69-90. Reston: MENC.
- Guba, Egon, and Yvonna Lincon. 1994. "Competing Paradigms in Qualitative Research." In *Handbook of Qualitative Research*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 105-117. Thousand Oaks: SAGE.
- Handrick, Harry. 2008. "The Child as a Social Actor in Historical Sources: Problems of Identification and Interpretation." In *Research With Children: Perspectives and Practices*, edited by Pia Christensen and Allison James, 40-65. New York: Routledge.
- Hanslick, Eduard. 1986. *On The Musically Beautiful: A Contribution Towards the Revision of Aesthetics of Music*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Hargreaves, David, Dorothy Miell, and Raymond McDonald. 2002. "What are musical identities and why are they important." In *Musical identities*, edited by Raymond McDonald, David Hargreaves and Dorothy Miell, 1-20. Oxford: Oxford University Press.



- Heffley, Mike. 2005. *Northern Sun, Southern Moon: Europe's reinvention of Jazz*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickey, Maud. 2003. "Creative Thinking in the Context of Music Composition." In *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, edited by Maud Hickey, 31-54. Reston: MENC.
- Hogg, Bennett. 2011. "Enactive consciousness, intertextuality and musical free improvisation: deconstructing mythologies and finding connection." In *Music and Consciousness: Philosophical, Psychological and cultural Perspectives*, edited by David Clarke and Eric Clarke, 79-96. Oxford: Oxford University Press.
- Immordino-Yang, Mary Elen, and António Damásio. 2006. "We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education." *Mind, Brain and Education* no. 1 (1):3-10.
- Iyer, Vijay. 2002. "Embodied Mind, Situated Cognition and Expressive Microtiming in African-American Music." *Music Perception* no. 19 (3):387-414.
- . 2004. "Improvisation, Temporality and Embodied Experience." *Journal of Consciousness Studies* no. 11 (3/4):159-173.
- Johnson, Mark. 2006a. "Mind incarnate: from Dewey to Damásio." *Daedalus* no. 135 (3):46-54.
- . 2006b. "Merleau-Ponty's Embodied Semantics - From Immanent Meaning, to Gesture, to Language." *EurAmerica* no. 36 (1):1-27.
- . 2007. *The Meaning of The Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Johnson, Mark, and Tim Rohrer. 2007. "We are Live Creatures: Embodiment, American Pragmatism and the Cognitive Organism." In *Body, Language and Mind*, edited by Jordan Zlatev, Tom Ziemke, Roz Frank and René Dirven, 17-54. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Juslin, Patrick N. 2009. "Emotional responses to music." In *The Oxford Handbook of music Psychology*, edited by Susan Hallam, Ian Cross and Michael Thaut, 131-140. New York: Oxford University Press.
- Juslin, Patrick N. and John A. Sloboda. 2001. "Music and Emotion: introduction." In *Music and Emotion: Theory and research*, edited by Patrik N. Juslin and John A. Sloboda, 3-20. New York: Oxford University Press.

- Juslin, Patrick N., and Daniel Vastfall. 2008. "Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms." *Behavioral and brain Sciences* no. 31 (5):559-621.
- Kamberelis, George, and Greg Dimitriadis. 2008. "Focus Group: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics and Inquiry." In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, edited by Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln, 375-402. Los Angeles: Sage.
- Kanellopoulos, Panagiotis A. 2007. "Children's Early reflections on Music-Making as the Wellspring of Musico-philosophical Thinking." *Philosophy of Music Education Review* no. 15 (2):119-141.
- . 2010. "Envisioning Autonomy through improvising and Composing: Castoriadis visiting Music Education." *Educational Philosophy and Theory* no. 42 (1):1-32.
- Kaschub, Michele. 2009. A Principled Approach to Teaching Music Composition to Children. *Research & Issues on Music Education* 7 (1): 1-11.  
<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol7/kaschubSmith.htm>
- Kashub, Michele, and Janice Smith. 2009. *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking*. Plymouth: MENC.
- Kivy, Peter. 2002. *Introduction to a Philosophy of Music*. New York: Oxford University Press.
- Kratus, John. 1995. "A developmental approach to teaching musical improvisation." *International Journal of Music Education* no. 26 (1):27-38.
- Krueger, Joel. 2009. "Enacting Musical Experience." *Journal of Consciousness Studies* no. 16 (2/3):98-123.
- Langer, Susanne K. 1988. *Mind: An Essay on Human Feeling*. London: The Johns hopkin University Press.
- Lerdahk, Fred, and Ray Jacckendoff. 1983. *A Generative Theory of Tonal Music*. Massachusetts: MIT Press.
- Lewis, George. 2000. "Teaching Improvised Music: An Ethnographic Memoir." In *Arcana: Musicians on Music.*, edited by John Zorn, 78-109. New York: Granary Books.

- Lundqvist, Lars-Olov, Fredrik Carlson, Per Hilmersson, and Patrick N. Juslin. 2009. "Emotional responses to music: experience, expression, and physiology." *Psychology of Music* no. 37 (1):61-90.
- Mans, Minette. 2009. *Living in Worlds of Music: A View of Education and Values*. Dordrecht: Springer.
- Maus, Fred Everett. 2010. "Somaesthetics of Music." *Action, Criticism and Theory for Music Education* no. 9 (1):9-25.
- Mearleau-Ponty, Maurice. 1958. *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Mercer, Neil. 2002. "Developing Dialogues." In *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the future of education*, edited by G. Wells and G. Claxton, 141-153. Oxford: Blackwell.
- . 2008. "Talk and the development of reasoning and understanding." *human Development* no. 51 (1):90-100.
- Meyer, L. 1956. *Emotion and meaning in Music*. London: University of Chicago Press.
- Mills, Geoffrey E. 2007. *Action Research: A guide for the Teacher Researcher*. New Jersey: Pearson.
- Noffke, Susan E. 2009. "Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research." In *The SAGE Handbook of Educational Action Research*, edited by Sandra E. Noffke and Bridget Somekh, 5-18. London: Sage.
- Parvisi, Josef, and António Damásio. 2001. "Consciousness and the brainstem." *Cognition* (79):135-179.
- Paynter, John, and Peter Aston. 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pelinski, Ramón. 2005. Embodiment and Musical Experience. *Transcultural Music Review* (9): 1-28.
- Pitts, Stephanie. 2007. "Music Beyond School: Learning Through Participation." In *International Handbook of research in Arts Education*, edited by Liora Bresler, 759-772. Dordrecht: Springer.
- Reese, Sam. 2003. "Responding to Student Compositions." In *Why and How to Teach Music Composition: A New horizon for Music Education*, edited by Maud Hickey, 193-210. Reston: MENC.

- Reimer, Bennett. 2000. "Why Do Humans Value Music." In *Vision 2020: The Housewright Symposium on the Future of Music Education*, edited by Clifford K. Madsen, 25-41. Reston: MENC.
- . 2004. New Brain Research on Emotion and Feeling: Dramatic Implications for Music Education. *InJae*: 6-24.  
[http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/1001\\_%E4%B8%89%E5%8D%B7%E4%B8%80%E6%9C%9F0824.pdf](http://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/1001_%E4%B8%89%E5%8D%B7%E4%B8%80%E6%9C%9F0824.pdf)
- Richardson, Laurel, and Elizabeth Adams St. Pierre. 2008. "Writing: A Method of Inquiry." In *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, 473-499. Los Angeles: Sage.
- Roberts, Helen. 2008. "Listening to Children: and Hearing Them." In *research With Children: Perspectives and Practices*, edited by Pia Christensen and Allison James, 260-275. New York: Routledge.
- Rogoff, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara. 1995. "Development Through Participation in Sociocultural Activity." In *Cultural Practices as Contexts of Development*, edited by Jacqueline J. Goodnow, Peggy J. Miller and Frank Kessel, 45-65. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sawyer, Keith. 2003. *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schafer, R. Murray. 1976. *Creative Music Education: A Handbook for the Modern Teacher*. New York: Schirmer Books.
- Sloboda, John A., and Patrik N. Juslin. 2001. "Psychological perspectives on music and emotions." In *Music and Emotion: Theory and research*, edited by Patrik N. Juslin and John A. Sloboda, 71-104. New York: Oxford University Press.
- Stauffer, Sandra. 2002. "Connections between Musical and Life Experiences of Young Composers and Their Compositions." *journal of Research in Music Education* no. 50 (4):301-322.
- . 2003. "Identity and Voice in Young composers." In *Why and How to Teach Music Composition: A New Horizon for Music Education*, edited by Maud Hickey, 91-112. Reston: Menc.
- Stringer, Ernest T. 2007. *Action Research*. Los Angeles: Sage.

- Talbert, Susan. 2004. "Ethnographic Responsibility Without the "Real"." *The Journal of Higher Education* no. 75 (1):80-103.
- Thompson, Evan. 2005. "Sensorimotor subjectivity and the enactive approach to experience." *Phenomenology and the Cognitive Sciences* no. 4 (4):407-427.
- Thompson, Evan, and Dan Zehavi. 2007. "Philosophical Issues: Phenomenology." In *The Cambridge Handbook of Consciousness*, edited by Philip David Zelazo and Evan Thompson, 67-88. New York: Cambridge University Press.
- Torrance, Steve, and Tom Froese. 2011. "An Inter-Enactive Approach to Agency: Participatory Sense-Making, ." *HumanaMente - Quarterly Journal of Philosophy* (15):21-54.
- Varela, Francisco, Evan Thompson, and Eleanor Rosch. 1993. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Massachusetts: MIT Press.
- Varela, Francisco J., and Natalie Depraz. 2003. "Imagining: Embodiment, Phenomenology, and Transformation." In *Buddhism and Science: Breakink New Ground*, edited by Alan Wallace, 195-227. Ney York: Cambridge University Press.
- Veloso, Ana, and Sara Carvalho. 2012 "Music composition as a way of learning: emotions and the situated self." In *Musical Creativity: Insights from Music Education Research*, edited by Oscar Odena, 73-92. London: Ashgate.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 2007. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ward, Thomas B., Steven Smith, and Jyotsana Vaid. 1997. "Conceptual structures and processes in creative thought." In *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes*, edited by Thomas B. Ward, Steven M. Smith and Jyotsana Vaid, 1-27. Washington: American Psychological Association.
- Wiggins, Jackie. 1995. "Fostering Revision and Extension in Student Composing." *Music Educators Journal* no. 91 (3):35-42.
- . 1999/200. "The Nature of Shared Understanding and its Role in Empowering Independent Musical Thinking." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (143):65-90.
- . 2001. *Teaching for Musical Understanding*. New York: McGraw-Hill.

- . 2003. "A Frame for Understanding Children's Compositional Processes." In *Why and How to Teach Music Composition: New Horizons for Music Education*, edited by Maud Hickey, 141-166. Reston: MENC.
- . 2007. "Compositional Process in Music." In *International Handbook of Research in Arts Education*, edited by Liora Bresler, 453-470. Dordrecht: Springer.
- . 2011. "When the Music is theirs: scaffolding young songwriters." In *A Cultural Psychology of Music Education*, edited by Margaret S. Barrett, 83-114. Oxford: Oxford University Press.
- Wolcott, Harry F. 1994. *Transforming Qualitative Data: description, Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.
- Woodhead, Martin, and Dorothy Faulkner. 2008. "Subjects, Objects, or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children." In *Research With Children: Perspectives and Practices*, edited by Pia Christensen and Allison James, 10-39. New York: Routledge.
- Zbikowski, Lawrence. 2002. *Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory and Analysis*. New York: Oxford University Press.

## Anexo 1

Braga, 7 de Janeiro de 2008

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho por este meio solicitar a V.Ex.<sup>a</sup> autorização para que o seu educando participe nas aulas de música que terão início no Próximo dia 14 de Janeiro de 2008.

Estas aulas ocorrerão durante o período curricular dos alunos, e estão inseridas no Doutoramento que estou a fazer na Universidade de Aveiro sob a orientação da Professora Doutora Sara Carvalho e, uma vez que me foi concedida uma bolsa de estudos pela fundação para a Ciência e Tecnologia, as aulas serão gratuitas.

O principal objetivo desta investigação, que decorrerá ao longo de 3 anos letivos, é analisar o papel do Processo Criativo na formação do Pensamento Musical em Crianças dos seis aos nove anos e tem o propósito de procurar compreender as melhores estratégias que possibilitam aos alunos uma aprendizagem musical verdadeiramente enriquecedora e significativa.

Agradecendo desde já a sua atenção, disponibilizo-me também para qualquer esclarecimento que ache necessário.

Atenciosamente,

A professora de Música

A Coordenadora,

\_\_\_\_\_  
(Ana Luísa Veloso)

\_\_\_\_\_  
(Celina Ferreira)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, encarregado(a) de Educação do  
aluno(a) \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_,  
autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu Educando nas  
aulas de música inseridas no Projeto de Investigação acima mencionado

(Assinatura do Encarregado de Educação)

**Anexo 2**

Braga, 8 de Abril de 2008

Exmo(a) Encarregado(a) de Educação,

Como é de Vosso conhecimento, no âmbito do Doutoramento da professora Ana Luísa Veloso, deu-se início, em Janeiro passado, a um Projeto de Música que envolve as três turmas do 1ºAno da EB1 de real.

Neste momento, para o bom andamento do projeto será necessário filmar algumas das sessões, sendo garantindo que essas imagens serão utilizadas apenas na elaboração do projeto ou divulgação do mesmo. Os encarregados de educação terão, se assim o desejarem, acesso a todas as imagens que forem gravadas. Vimos por este meio, portanto, pedir autorização para que o seu educando(a) possa participar nas sessões filmadas.

Atenciosamente,

A professora de Música,

\_\_\_\_\_  
( Ana Luísa Veloso)

A coordenadora,

\_\_\_\_\_  
(Celina Ferreira)

-----  
-  
Eu, \_\_\_\_\_,

encarregado(a) de Educação do aluno(a) \_\_\_\_\_

da turma \_\_\_\_\_, autoriza/não autorizo a gravação, em suporte vídeo, das sessões inseridas no Projeto de Música que está a ser desenvolvido pela Professora Ana Luísa Veloso no âmbito do seu Doutoramento na Universidade de Aveiro



**Reflexão sobre a Composição Musical**  
**Questionário**

1. Gostaste de compor a música "Melancolia"? (a que apresentaste no concerto em Maio)

- Gostei muito       Gostei       Gostei mais ou menos
- Não gostei       Não gostei nada

2. Essa música é importante para ti? Porque?

---

---

---

---

3. Gostas mais da primeira parte) ou da segunda? Porque?

---

---

---

---

4. O que sentes enquanto estas a tocar a primeira parte da música? ( ou a ouvir, se nessa parte não tocares nenhum instrumento)

---

---

---

---

5. E na segunda?

---

---

---

---

6. Quais foram as maiores dificuldades que sentiste ao compor a música?

---

---

---

---

7. Como ultrapassaste essas dificuldades?

---

---

---

8. Quais foram as coisas mais importantes que aprendeste durante o processo de composição da música "Melancolia"?

---

---

---

---

9. Diz, por palavras tuas qual é a importância que as aulas de música têm para ti.

---

---

---

---