



Ana Sofia Gameiro **Música de Conjunto**  
Cavaco

Perceções e Aprendizagens em jovens do 3º  
ciclo.

Relatório do projeto de investigação desenvolvido  
no âmbito da prática de ensino  
supervisionada/estágio de Mestrado em Ensino de  
Educação Musical no Ensino Básico

Abril 2014



Ana Sofia Gameiro **Música de Conjunto**  
Cavaco

Perceções e Aprendizagens em jovens do 3º  
ciclo.

Orientador: Professor Doutor António Ângelo  
Vasconcelos

Relatório do projeto de investigação desenvolvido  
no âmbito da prática de ensino  
supervisionada/estágio de Mestrado em Ensino de  
Educação Musical no Ensino Básico

Abril 2014

*“Ensinar é uma arte, (...) aprender é um processo.”*

Gordon (2000)

## Resumo

A temática deste trabalho centra-se na música de conjunto e de que forma é que esta pode potenciar aprendizagens de diversas tipologias, tendo como plano central as diferenças que os alunos apresentam não só no que toca a dificuldades dos alunos no ensino regular mas também como forma de trabalhar e ajudar na evolução de estudantes com outros tipos de dificuldades e problemáticas, como é o caso de crianças e jovens no ensino especial.

Neste contexto realizou-se um projeto educativo, e um projeto de investigação, com uma turma de 8º ano de escolaridade, ou seja 3º ciclo do ensino básico, constituída por 22 alunos, sendo 4 deles inseridos no ensino especial, num período de 10 semanas onde foram realizadas atividades onde se colocaram em prática atividades de música de conjunto de uma forma adaptada, estando estas centradas nas dificuldades dos alunos, quer do ensino regular, mas principalmente, dos alunos do ensino especial a fim de se promover uma participação mais ativa por parte de todos os alunos.

O trabalho desenvolvido vem também suscitar a importância de se estimular não só para as aprendizagens musicais que daqui advêm mas também para as aprendizagens sociais e perceções que podem surgir ao se trabalhar neste tipo de temáticas. A literatura utilizada focou-se nos três pontos referidos tendo havido todo um processo de pesquisa para que se encontrassem os autores que melhor correspondessem e fundamentassem estes três fatores.

Os resultados deste estudo refletem não só a forma como as coisas foram trabalhadas mas também a maneira com que os outros vêem este tipo de trabalho, sendo ele considerado importante para o desenvolvimento dos jovens também a nível cultural e cívico, na sua vertente social e de constante comunicação para com os outros.

## **Abstract**

The theme of this work focuses on music together and how it can best enhance learning of different types , with the central plan differences that students have not only as regards difficulties of students in regular education but also as a way to work and help in the development of students with other types of difficulties and problems , as is the case of children and youth in special education .

In this context was held an educational project and a research project with a group of 8th grade , or 3rd cycle of basic education , consisting of 22 students , 4 of them inserted in special education , a 10-week period where activities where they put into practice activities music together in an adapted form were made , these being centered on the difficulties students or regular education , but mainly of students in special education in order to foster more active participation by of all students .

The work has also raise the importance of stimulating not only to musical learning that come here but also for social learning and perceptions that can arise when working on this type of subject . The used literature has focused on the three points mentioned having had a whole search process for authors and substantiate that best matched these three factors met.

The results of this study reflects not only the way things were worked but also the way that others see this kind of work , it is considered important to the development of young people also cultural and civic levels, the social aspect and constant communication to others .

## Dedicatória

*Aos meus pais, à minha irmã Rita  
e à minha avó.*

## **Agradecimentos**

Durante este processo, que foi o mestrado, foram diversas as pessoas que passaram pela minha vida, no entanto existem algumas às quais eu gostaria de agradecer pela sua, quase, eterna presença e que sem elas muita coisa poderia nunca ter acontecido. Primeiramente, quero agradecer ao Professor António Ângelo Vasconcelos, meu orientador, que, à sua maneira, me guiou no caminho que pensou ser o mais correto para a minha progressão neste trabalho.

Às professoras, do Conservatório Regional de Setúbal, Rita Malão, pela compreensão e apoio que me tem dado durante este ano letivo, e à professora Yelena Bogatiryova, principalmente, pela ajuda e interesse que demonstrou pelo meu projeto e pelo seu progresso.

À direção da Escola EB 2/3 Pedro Eanes Lobato por me ter autorizado a fazer o estágio na escola e pelo apoio que me demonstraram desde o início.

Um agradecimento muito especial à Professora Ana Paula Capitão por ter sido um pilar muito importante nesta minha pequena caminhada e por ter estado sempre lá para me apoiar dentro e fora do contexto sala de aula.

À minha família, nomeadamente pais, João e Adélia Cavaco, e avó, Piedade das Neves, por estarem sempre ao pé de mim quando eu mais preciso e por terem sabido acompanhar-me e “aturar-me” nos piores momentos e à minha irmã Rita por, à sua maneira muito especial, estar sempre do meu lado.

A três pessoas muito especiais, Diana Fernando, Luana Tomé e Vanessa Varela, por me apoiarem incondicionalmente, por me darem força para nunca desistir e nunca duvidar de mim, mostrando que sou capaz de fazer tudo o que eu quiser e de atingir todos os meus objetivos.

E por ultimo, mas não menos importante (de todo), a duas pessoas, também elas muito especiais, que se têm mostrado incansáveis para comigo, que têm sido como irmãos mais velhos para mim e pela qual tenho muito que agradecer. Um muito obrigado ao Ricardo Verdelho e à Vanda Capelo, pela vossa presença na minha vida.

Muito obrigada a todos!

# Índice

Resumo.....	1
Abstract.....	2
Dedicatória.....	3
Agradecimentos.....	4
Índice de Tabelas.....	6
Índice de Anexos.....	6
Introdução.....	7
1. Enquadramento teórico.....	11
1.1 Aprendizagens Musicais .....	11
1.1.1 Interligação entre dimensões.....	12
1.1.2 Aprendizagens Instrumentais e de música de conjunto.....	12
1.1.3 Aprendizagens Formais e Informais.....	15
1.2 Aprendizagens Sociais.....	16
1.2.1 Aprendizagens entre pares e aprendizagens cooperativas.....	16
1.3 Papel do Professor.....	19
2 Projeto Educativo .....	20
2.1 Contexto.....	20
2.2 Caracterização do Projeto.....	21
2.3 Metodologias de trabalho.....	22
3 Projeto de Investigação.....	25
3.1 Metodologia de Investigação.....	25
3.2 Instrumentos de recolha de dados.....	27
3.2.1 Observação direta/ Notas de campo.....	27
3.2.2 Inquérito por entrevista.....	29
3.3 Análise e tratamento de dados.....	31
3.4 Apresentação dos resultados.....	33
3.4.1 Aprendizagens Musicais.....	33
3.4.2 Aprendizagens Sociais.....	36
3.4.3 Perceções.....	37
4 Conclusões.....	39
4.1 Implicações Educativas.....	41
5 Bibliografia.....	44



## Índice de tabelas

Quadro 1.....	32
---------------	----

## Índice de Anexos (suporte digital)

### Anexo A

- 1 – Notas de campo
- 2- Guião de entrevista dos alunos
- 3- Guião de entrevista da professora

### Anexo B

- 1- Transcrição de entrevistas
- 2- Quadro de respostas
- 3- Áudio das entrevistas

### Anexo C

- 1- Planificações
- 2- Fotografias de alguns momentos em sala de aula
- 3- Vídeos de alguns momentos em sala de aula
- 4- Vídeo do concerto

### Anexo D

- 1- Power point de apresentação

### Anexo E

- 1- Relatório em Pdf

## INTRODUÇÃO

Este relatório, realizado no âmbito do mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, teve como enfoque a música de conjunto no 3º ciclo do ensino básico. As motivações que me levaram a realizar este projeto, inicialmente estavam relacionadas com um projeto-escola, que se realizava bianualmente, na escola onde realizei o projeto, consistindo numa feira medieval. No entanto após diversos problemas (nomeadamente com reportório e por indecisão da direção em confirmar a realização do mesmo) acabei por alterar a essência do projeto acabando este por se prender a experiências que tive na participação em outros projetos (um deles da minha responsabilidade) de grupos de classe e música de conjunto e participação ativa em bandas filarmónicas e projetos/estágio em orquestras de sopro. Ao participar neste tipo de projetos dei-me conta das potencialidades que este tipo de trabalho pode trazer, nomeadamente a nível das aprendizagens sociais e também pelas aprendizagens instrumentais, para além de que sempre foi algo que ambicionei, formar um grupo de música de conjunto instrumental embora em contexto diferente do que o que foi realizado em estágio.

Tentar levar este tipo de trabalho para o contexto sala de aula, e ver que tipo de evolução pode trazer numa turma que apesar dos seus membros já se conhecerem, ter as suas discordâncias, desavenças e dificuldades, acabou por se tornar a minha motivação para o projeto. A pertinência do mesmo relacionou-se com o facto de este tema não ser muito trabalhado e explorado (não da forma como desenvolvi) por parte dos colegas de educação musical da escola, havendo trabalhos em música de conjunto sim mas sem a oportunidade de realização de uma apresentação pública para o mesmo sendo este tipo de trabalho com a finalidade de trabalho em sala de aula.

Este relatório está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro, enquadramento teórico, apresento teorias que suportam o meu projeto. Lucy Green surge a fim de teorizar o conceito de aprendizagem informais e de que forma é que este tipo de aprendizagens influencia os estudantes no seu dia-a-dia em contraste com as aprendizagens formais na área da música, sendo esta completada com a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal onde aborda as aprendizagens numa perspetiva em que os alunos aprendem em trabalho com os seus pares.

Vasconcelos aparece como suporte no que toca as aprendizagens instrumentais relacionando as potencialidades que as crianças podem oferecer quando estimuladas para desenvolver as suas capacidades instrumentais e a nível da

musicalidade. Graça Palheiros aborda a música de conjunto como uma forma de proporcionar aos estudantes novas formas de trabalho, ao nível da música, assim como a nível do trabalho em equipa, como já foi acima mencionado. Por ultimo, Maria do Céu Roldão que aborda o papel que o professor tem enquanto mediador, orientador e reflexivo sobre as suas aprendizagens a fim de se reestruturar e melhorar as práticas pedagógicas, tendo o aluno como centro do processo ensino aprendizagem.

O segundo ponto a ser abordado é o Projeto Educativo onde será descrito tudo o que se passou em estágio, desde a contextualização, circunstâncias em que este fora realizado, às metodologias de trabalho que foram adotadas em sala de aula. O objetivo principal deste ponto é esclarecer os momentos práticos que deram origem à fase de investigação, esclarecer a escolha do repertório e o porquê das coisas terem seguido determinados rumos em vez de outros, dar a conhecer um pouco a turma com que foi trabalhada, assim como o que é que este projeto fez para modificar atitudes e comportamentos nos alunos.

O Projeto de Investigação constitui a terceira parte deste relatório, acabando por ser uma espécie de seguimento do projeto educativo, tendo sido feito em paralelo, onde é revelado todo o panorama de investigação, a questão de investigação que me levou a todo este trabalho, a problemática/problema ou temática da investigação que, segundo Fortin (1999) “é um enunciado formal do objetivo de uma investigação tomando a forma de uma afirmação que implica a possibilidade de uma investigação empírica que permite encontrar uma resposta”. (p.374) sendo esta, a minha problemática/tema, relacionada com a “Ausência de trabalho em música de conjunto, de forma adaptada, não só aos alunos do ensino regular, mas também aos do ensino especial.”

Outros pontos a ser refletidos no projeto de investigação, estão ligados com o método escolhido, tratando-se este de uma investigação ação, assim como a sua escolha será devidamente justificada, os instrumentos de recolha de dados que foram usados, a análise dos dados recolhidos e por último a apresentação e discussão dos dados já analisados e devidamente tratados, onde constam não só opiniões dos alunos sobre a implementação do projeto mas também sobre o trabalho que estes desenvolveram ao longo do tempo de estágio.

O último ponto deste projeto, também de suma importância, acaba por se revelar como uma espécie de resumo de todo o trabalho feito, nas Conclusões pretende-se fazer uma breve síntese de todo o trabalho apresentado, reforçando a parte da apresentação dos resultados obtidos na investigação e fazendo ligação aos teóricos mencionados. Ainda dentro das conclusões serão mencionadas as

implicações educativas, ou seja as influências que o projeto desenvolvido poderá ter no futuro e que consequências é que poderão advir do mesmo, face aos resultados obtidos na fase de investigação.

A música de conjunto é considerada um veículo por excelência para se trabalhar questões a nível comportamental, sociais, e outros tipos de aprendizagens, sendo também um meio bastante flexível e, de certa forma, facilitador para se trabalhar com crianças/jovens com diversos tipos de problemáticas, ou seja do ensino especial, como forma de lhes dar a hipótese de estes realizarem trabalhos ao nível dos colegas, adaptados às suas limitações.

Regra geral todos os estudantes gostam e sentem-se mais à vontade se os trabalhos, de qualquer natureza incluindo música, forem feitos em grupo/conjunto, tendo em conta que contarão sempre com o apoio e/ou suporte do outro, como afirma Graça Boal Palheiros, os estudantes acabam por dar mais de si neste tipo de trabalhos de equipa, aprendendo também que para se conseguir fazer música de conjunto são necessários diversos cuidados, nomeadamente na compreensão do outro e como o outro age e reage às diversas situações. Como seres sociais as “(...) crianças gostam de trabalhar em grupo, que representa um apoio, sobretudo para as que são mais tímidas ou têm mais dificuldades.” (Palheiros, 2009:8 citado por Meloteca), sendo esta via (social) uma privilegiada nesta forma de trabalho. Assim, também como um importante pilar para a construção do “nosso eu”, da nossa identidade e personalidade, “A música como construção social e humana interage de modos diversos não só com a construção das identidades, individuais e coletivas, como também com diferentes áreas do saber e do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico.” (Vasconcelos, 2009:9 citado por Meloteca).

Embora a música de conjunto dê um grande enfoque ao que é saber-se estar e trabalhar em equipa, não se pode descorar o trabalho instrumental que está por detrás. É importante, principalmente, para os jovens que, não vendo a música como uma possibilidade de futuro, só terão contacto com esta durante o seu tempo de estudante, até a finalização do 3º ciclo do ensino básico. As práticas instrumentais estimulam nos estudantes um melhoramento da sua autoestima e de capacidades relacionadas com a lógica matemática, para além do desenvolvimento a nível físico e motor que podem potenciar, segundo Jamie Blumenthal (2009 citado por Meloteca) a autoestima pode ser estimulada através da aprendizagem de um instrumento musical, onde promove o desenvolvimento de capacidades de coordenação motora, coordenação “olhos-mãos”, assim como capacidades matemáticas, tratando-se de um instrumento de sopro este promove também o desenvolvimento de capacidades motoras de cariz oral, por exemplo a respiração.

Em anexos encontram-se os seguintes documentos: notas de campo, guiões de entrevistas, quer dos alunos quer da professora da turma, transcrições e quadros de resposta das entrevistas e áudio das mesmas. Planificações das diversas sessões, registos em vídeo e fotografia de alguns momentos da aula e registo em vídeo do concerto/apresentação pública do projeto.

## 1. Enquadramento teórico

Neste capítulo serão apresentados, e desenvolvidos, os conceitos e aspetos teóricos que sustentam e fundamentam o presente projeto abordando-os de forma a não só a evidenciar o parecer de diversos autores mas também de que forma é que estes pareceres se enquadram no projeto, ou seja, de que forma é que esta teorização ajuda numa melhor compreensão, mais teórica, do que se pretende obter com este projeto.

As teorias que se pretendem evidenciar com este enquadramento estão divididos em três dimensões, aprendizagens musicais, onde as aprendizagens instrumentais, informais e formais tomam o papel principal juntamente com uma abordagem das teorias de Swanwick em torno da verdadeira essência das aulas de educação musical e o saber leva-las a que os alunos tirem um melhor partido e que aprendam de facto a vivenciar a música. As aprendizagens sociais, aparecem como forma de realçar a importância que o trabalho em equipa/grupo, e principalmente o fazer música de e em conjunto pode proporcionar às crianças e jovens que nela se envolvem, o tipo de vivências que podem retirar dessas experiências e os comportamentos sociais que estas aprendizagens podem promover. O fortalecimento de relações, entreajuda e cooperação são alguns dos fatores evidentes que se pretende reforçar ao invocar teóricos como Lucy Green, Vigotsky, entre outros. Para finalizar este capítulo, a terceira dimensão centrar-se-á no papel do professor, qual o papel do professor neste tipo de trabalhos e como é que ele deve ser visto. Existem ainda muitas interrogações sobre este tema, qual das facetas do professor deve prevalecer, e qual será, realmente, a sua importância.

### 1.1. Aprendizagens Musicais

Este ponto aborda, como o título indica, as aprendizagens musicais e quais os autores que melhor defendem este conceito, adequando-o ao meu projeto, sendo importante referir não só as aprendizagens instrumentais, como foque principal, mas também a dualidade que pode existir entre as aprendizagens formais, a relação que se faz com o estudo profissional da música, e as aprendizagens informais, vistas de uma forma mais lúdica onde existe sim rigor no que se faz mas a exigência pode não ser tão grande quanto às formais, visto não existir ninguém a orientar o estudo num determinado sentido e muito menos ser vista como uma forma de profissionalização na área da música.

### 1.1.1. Interligações entre dimensões

Segundo Swanwick as atividades realizadas em sala de aula, numa perspectiva de educação musical, devem centrar-se em alguns aspetos como a Composição, a literatura, a Audição, as *skills* (habilidades e/ou capacidades) e a Performance. Ao introduzir-se estes parâmetros nas aulas, está-se a reforçar uma ideia de aulas de educação musical mais práticas e pondo de parte as aulas expositoras onde o professor expõe matéria e os alunos ouvem sem que tenham muita participação no desenrolar da ação.

Swanwick defende a ideia que as crianças têm que ser compositoras, ouvintes e intérpretes das suas criações, o que faz com que a Composição, a Audição e a Performance sejam o foco das suas teorias, em relação ao CIAsP, onde a literatura e as *skills* (habilidade, capacidade) são ideias “secundárias” que completam as principais. Para Swanwick (1993) “A música que as crianças tocam, cantam e escutam será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada.” abordando também o fator audição como uma das principais e mais importantes atividades que se deve fazer, em educação musical, antes de se partir para qualquer tipo de trabalho mais prático, “Ouvir (música) está em primeiro na lista de prioridades para qualquer atividade musical (...)” (p.29).

Embora no projeto a parte da composição não seja abordada, as outras componentes da teoria de Swanwick são importantes, nomeadamente a audição (de peças) e a performance (visto o projeto ser, no seu produto final, um concerto). Contudo tudo o resto acaba por estar relacionado, quer a literatura, quer as *skills* (no instrumento). Tudo faz parte para que haja boas aprendizagens na área da educação musical, mas principalmente que estas estejam bem estruturadas e compreendidas pela criança/jovem, e também que tenha um papel mais ativo na sua própria educação musical para que através delas se saibam dinamizar as aulas de maneira a serem mais apelativas e ao mesmo tempo continuarem a ser impulsionadoras de aprendizagens.

### 1.1.2. Aprendizagens Instrumentais

Quando se pretende abordar o conceito de aprendizagens instrumentais há que ter em conta todo um panorama as aprendizagens técnicas, posturas, respiração, entre outros fatores. No entanto quando esta abordagem é feita num meio em que a música não é vista como uma área privilegiada, com isto quero dizer como área vocacional/prioritária, as coisas podem não pender só para esse tipo de perfeccionismo. Numa sociedade extremamente consumista onde a música faz parte

do dia-a-dia de todos nós, sendo quase possível criar-se uma “ banda sonora” para o nosso quotidiano, vemo-nos com a necessidade de criar um tipo de ensino onde “ (...) o aluno não seja apenas um simples reprodutor de partituras, mas sim (...) um intérprete com ouvido, intelecto, mãos e coração educado” (Sousa & Neto, 2003:69), ou seja estimular os jovens para uma aprendizagem instrumental que tenha a musicalidade como uma das suas prioridades para que aquele que interpreta, mesmo não sendo um virtuoso, mesmo sendo um simples amador que não compreenda nada da teoria musical, possa viver a música, senti-la, dar-lhe vida, interpretá-la para que esta transmita algo que não a sonoridade do instrumento e meia dúzia de notas que podem nem estar corretas, como afirma Sacks (2007) “o talento musical é muito variável, mas existem indícios de que praticamente toda pessoa é dotada de alguma musicalidade inata” e dar-lhes a entender também que “Nós (...) somos uma espécie musical (...) capazes de perceber música.” (pag.10)

É importante referir as aprendizagens musicais para que todo o tipo de música que seja feita em sala de aula, com crianças ou jovens que sabemos à partida que não farão da música uma escolha profissional, faça com que eles compreendam que também elas são capazes de fazer música que “A música que (...) tocam (...) será música real – não ‘música de escola’, especialmente manufaturada” (Swanwick,1993:29).

A fim de se proporcionar boas aprendizagens instrumentais, é necessário que os estudantes tenham experiências com diversos tipos de instrumentos, que lhes seja permitida a exploração dos mesmos e que não se prendam apenas a um tipo, como afirma Vasconcelos (2006) “a criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou eletrónicos, (...) de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental” (p. 10).

Um outro aspeto que também se pode ligar às aprendizagens instrumentais, é a música de conjunto, existindo algumas questões que se podem colocar dentro deste conceito ao pensar-se no mesmo, tais como: de que forma é que as crianças/jovens podem beneficiar da música de conjunto e em que circunstâncias? Será que este tipo de trabalho é benéfico socialmente para eles? Estas são algumas perguntas que surgem quando se fala neste tema. Como poderemos cativar os alunos para uma música de e em conjunto numa sociedade que vive cada vez mais a competitividade pouco saudável do “ eu tenho que ser melhor do ele”, ou “ as minhas notas têm que ser as melhores da turma”.

Questão importante é tentar promover-se as crianças/jovens para um diferente modo de trabalho, um trabalho mais cooperativo, onde aprendam a respeitar o outro e onde aprendam a trabalhar em equipa, visto a música ser uma das principais



atividades de lazer quer para crianças e jovens em diversos contextos, formais ou menos formais. Palheiros (2004) afirma que os jovens, através da música do trabalho em conjunto, visam satisfazer não só necessidades sociais mas também emocionais, assim como o vêem como forma de relaxamento e como forma de melhorar o estado de espírito, ou seja acabam por considera-lo como uma forma de lazer e diversão.

Hoje em dia existem muitas formas de música de e em conjunto, desde o facto de dois amigos se juntarem para tocarem juntos até às grandes orquestras sinfónicas ou às grandes big bands, tendo todas elas uma filosofia em comum, o trabalho em grupo, organização, concentração e empenho. Ao trabalhar em grupo uma criança/jovem tem que ter consciência do que está a fazer e sobre tudo tem que saber ouvir o outro. No trabalho/música de conjunto ninguém é mais importante do que o outro, todos estão por igual pois todos são importantes para que as coisas resultem, é um pouco nesse sentido que se deve trabalhar o cooperar com o outro em vez de combater com o outro.

“Fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente. No grupo, todos têm responsabilidades (um triângulo, que toca uma vez, é tão importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como a criança solista).”

“No ensino de uma peça, cada parte trabalhada com mais pormenor, deve estar relacionada com a sua totalidade (...)”( Palheiros, 2008:8,13 citado por Meloteca)

Outro aspeto importante que se alia à música em conjunto é o facto de os alunos se sentirem apoiados uns pelos outros principalmente para as que têm mais dificuldades, para além de que este tipo de trabalho também contribui e muito para o desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens. “A comunidade é um meio privilegiado de experiências sociais e a atividade musical realizada em grupo (cantar, tocar, dançar, ouvir, criar) contribui também para o desenvolvimento de competências sociais.” (Palheiros, 2009:).

É legítimo afirmar o quão importante é o trabalho em equipa e a música de e em conjunto, podendo dar outra perspetiva de música às crianças e jovens e faze-los compreender que a competitividade em nada ajuda na construção no “nosso eu”, muito pelo contrário e que o saber trabalhar com um grupo fazendo dele um todo é uma mais-valia para se saber viver em sociedade.

### 1.1.3. Aprendizagens formais e informais

Neste contexto interessa distinguir-se dois tipos de ensinamentos, ensino formal e ensino informal. Estes dois distinguem-se pelos locais onde são “feitos”, pelas pessoas e pelas formas como as aprendizagens são retidas e aprendidas pelos alunos. Segundo

Green, quando se fala de aprendizagem formal, pelo menos na área da música, há imediatamente uma imagem de um ensino especializado da música como em academias ou conservatórios, onde são privilegiadas aprendizagens relacionadas com a leitura e análise de partitura e execução de instrumento, focando a figura do professor como aquele que tem todo um programa para transmitir ao alunos (quer no instrumento, sendo este abordado com estudos e peças de várias épocas, quer a nível da leitura de partituras e outras disciplinas relacionadas com a música) e onde os alunos são meros recetores passivos no processo ensino aprendizagem. Para além destas características, associa-se a aprendizagem formal também à forma como os alunos descrevem o que para eles é fazer música, Heloísa Feichas (2007) aborda este conceito referindo-se ao mesmo como um processo pela qual os estudantes está inteiramente relacionado com o estudar música de uma forma mais profissional.

Contrariamente a esta, o ensino/aprendizagem informal é visto como um tipo de ensino onde não se dá prioridade à leitura e onde aprender o instrumento não é através de estudos mas sim de reportório e não com um professor (especialista no instrumento), mas muitas vezes, com os seus pares, que terá aprendido sozinho (auto didatas), em grupo ou através sendo, na nossa atualidade, as tecnologias excelente percursos deste tipo de “ ensino” (computador, internet ...). Os que seguem este tipo de ensino/aprendizagem não são vistos como músicos nem considerados como detentores de qualquer tipo de conhecimento musical, contudo este tipo de aprendizagem ajuda no desenvolvimento auditivo tendo como base a audição das músicas aprendidas, visto que na generalidade dos casos as aprendizagens são feita por imitação e/ou “de ouvido”, havendo uma maior audição do que se pretende aprender para depois se passar para a reprodução do que foi ouvido no instrumento musical. Outro aspeto importante neste tipo de aprendizagem é o que para estes aprendizes é a música e ao que eles a associam, estando a sua construção, de acordo com Heloísa Feichas, de acordo às necessidades e motivações que estes têm, associando-lhes prazer e motivação em vez de o verem como estudo ou como uma obrigação.

Ao contrário do que normalmente se pensa, este tipo de aprendizagem não é de todo um elemento exterior à sala de aula, muito pelo contrário, tendo em conta que a maioria dos alunos nas escolas não tem qualquer tipo de formação musical (no que toca a uma formação mais especializada) este tipo de aprendizagem acaba por ser um meio condutor para uma melhor aprendizagem musical apresentado novos conceitos e vocabulários mas não sendo este feito de forma incompreensível e complexa ( como se pode tornar o ensino especializado), sendo trabalhado o essencial de uma forme perceptível e intuitiva para os alunos. Uma autora que nos mostra este tipo de trabalho

em sala de aula é Lucy Green, tendo abordado a aprendizagem formal em diversos livros e artigos, tendo realizado uma pesquisa onde pretendia colocar em foco as aprendizagens informais no contexto sala de aula. A sua pesquisa consistiu na planificação de diversas tarefas relacionadas com a audição tendo os alunos que passar da audição de repertório selecionado para a sua reprodução nos instrumentos musicais. Os alunos eram divididos em grupo, o que (pelo menos nesta pesquisa) pressupôs também o trabalhar em grupo e fazer música em conjunto, e estavam em processo de autogestão sendo eles os responsáveis pela sua organização enquanto grupo, gestão do tempo e dos métodos e formas de trabalhos que usariam. Nas conclusões que foram abordadas na sua pesquisa, Lucy Green realça um pouco a espontaneidade com que os alunos acabavam por trabalhar e o como é que eles passavam da fase de apenas tocarem aquilo de que mais gosta para a utilização de outros instrumentos que não os que habitualmente usam.

## 1.2. Aprendizagens Sociais

Neste ponto serão abordados conceitos como as aprendizagens entre pares e cooperativas, de que forma é que eles são importantes para a formação dos estudantes no seu dia a dia e como podem estes estar relacionados também com praticas musicais.

Como referi no ponto referente às aprendizagens instrumentais, também o conceito de música de conjunto se pode juntar nas aprendizagens sociais, envolvendo não só as aprendizagens de cariz musical mas também um conjunto de aprendizagens sociais e colaborativas, onde o outro é de suma importância como orientador e ajudante, sendo este a maioritariamente um apoio principalmente para quem tem mais dúvidas e para quem tem menos confiança no trabalho que realiza, acabando por ser uma influencia.

### 1.2.1. Aprendizagens entre pares e Aprendizagens cooperativas

Aprendizagem entre pares é um conceito abordado por Lev Vygotsky, psicólogo e pedagogo (contemporâneo de Piaget) e autor de vários artigos e livros relacionados com a educação e principalmente com situações de aprendizagem em sala de aula. Este considera o ser humano como um ser social, sendo formado num ambiente histórica e culturalmente definido, havendo a existência de uma separação entre os diversos tipos de conhecimento, especificamente o conhecimento proveniente da ciência e o senso comum, ou conhecimento do nosso quotidiano.

Ao conectar-mos Vygotsky com o conceito de aprendizagens entre pares é plausível que se fale de um outro conceito introduzido e defendido, por Vygotsky, chamado Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZDP. Este conceito foi desenvolvido pelo autor na tentativa de solucionar a questão da avaliação das habilidades cognitivas da criança e a avaliação das práticas de instrução. Vygotsky (1998) fala da zona de desenvolvimento próximas, das crianças e jovens, como sendo uma distância que determina o desenvolvimento real, da mesma, sendo esta determinada pela resolução de problemas que estejam acima do seu desenvolvimento real, ou seja do seu desenvolvimento potencial, sob a orientação do docente, ou de outro adulto que não o professor, ou da ajuda e orientação de colegas mais desenvolvidos.

A Zona de Desenvolvimento Proximal relaciona o que a criança é capaz de fazer sozinha com o que a criança é capaz de fazer com a orientação de um adulto, definindo que o desenvolvimento mental e cognitivo da criança não é apenas o que ela consegue fazer sozinho, ou seja, segundo Vygotsky (1998) a zona de desenvolvimento próxima que a criança demonstra no presente, no futuro corresponderá ao seu desenvolvimento real, sendo o desenvolvimento proximal o que a criança faz com ajuda e o desenvolvimento real o que consegue fazer sozinha.

Vygotsky fala em três implicações sobre esta teoria, sendo a 1ª Uma “janela de aprendizagem”; a 2ª O tutor como agente metacognitivo e a 3ª A importância dos pares como mediadores da aprendizagem.

A primeira implicação relaciona-se com a personalização das aprendizagens dos aprendizes, ou seja esta “janela de aprendizagem” acaba por ser a necessidade de garantir um variado número de atividades a fim de ajudar na personalização das aprendizagens das crianças, como falei anteriormente. Vygotsky também relaciona este parâmetro à aprendizagem por imitação. Vygotsky (1978) defende que tudo tem o seu tempo de ser feito, e no que toca ao desenvolvimento das crianças e jovens, quanto mais simples forem os processos pela qual o professor se guia para lhes transmitir o conhecimento mais simples é para eles conseguirem compreender, afirmando também que se o professor participar de forma mais ativa isso contribui para uma melhor compreensão por parte do aluno, o contrário apenas dificulta a compreensão que este poderá ter, ou até impedir que ele compreenda o que quer que seja que esteja a ser abordado.

Através da imitação as crianças acabam por conseguir fazer mais, principalmente em atividade coletiva e sob a orientação de um adulto. Isto vai de encontro ao que Vygotsky diz quando se refere à natureza social do ser humano e ao facto da criança crescer dentro da vida intelectual dos que a rodeiam.

A segunda implicação relaciona-se com a interiorização das diversas aprendizagens que as crianças retêm, o aprendiz deve ser capaz de reconhecer os valores e as aprendizagens que retêm. Este procedimento leva a que a criança possa iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado.

Um bom professor “must provide a learning environment that integrates the identification of appropriate subskills, the right technology, demonstration of a sort that helps the learner identify the ‘bugs’ in his or her performance, and explicit knowledge.”(Henderson, 1986:410).

A terceira implicação relaciona-se com as formas de aprendizagem descritas anteriormente mas entre as crianças, ou seja as que têm os pensamentos amadurecidos ajudam as outras. Este “método” pode ser uma boa solução visto as turmas, hoje em dia, serem cada vez maiores e haver alunos cada vez mais divergentes, pode ser uma boa opção usar os próprios alunos como recurso de instrução, ou seja os alunos “ensinam-se” uns aos outros (dentro do que descrevi anteriormente). Este tipo de aprendizagem é conhecido por aprendizagem mediada pelos pares.

O outro conceito abordado neste capítulo, e que assenta na teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, é sem dúvida, a aprendizagem cooperativa. Este tipo de aprendizagem pressupõe uma dinâmica de trabalho em sala de aula diferente do que a normal aula expositora ou mesmo a nível de aula prática, uma prática menos individualista e mais em grupo, mais cooperativa, onde as práticas pedagógicas deixam de ser vistas como algo a ser feito para que seja o aluno sozinho a ultrapassar as diversas tarefas e etapas a cumprir e que passe para algo a ser feito de forma social, onde para além do aluno e do professor possa haver também o apoio dos colegas, como uma nova forma de aprendizagem. Deste ponto de vista, segundo Aguado (2000) a aprendizagem cooperativa acaba por ser uma estratégia utilizada no ensino baseada numa interação social onde os objetivos que são traçados são reestruturados para que haja essa interação social. Para além da perspetiva escolar, segundo Bessa & Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa também tem o seu lado na formação cívica dos alunos, havendo um maior contacto entre eles as suas diferenças culturais, étnicas ou características físicas acabam por ser postas de parte. Partindo destes autores, Bessa & Fontaine, posso ainda acrescentar as vantagens que este tipo de aprendizagem trás às crianças e jovens, sendo elas: melhoria das aprendizagens na escola, maior capacidade de aceitação da perspetiva do outro, melhoria a nível da autoestima, menos problemas disciplinares, aumento das competências em trabalhar com o outro, melhoria da capacidade de pensamento crítico e autocritico e melhoria das relações interpessoais.

### 1.3.Papel do Professor

Numa época em constante mudança a nível social e cultural, e onde a escola é vista como uma grande percursora de valores e ideais, cada vez mais é questionável qual o papel e/ou função do professor nestas novas visões do ensino e da instituição escola, dos nossos dias. O professor, que antigamente era visto como alguém que meramente inculca e transmite informação sem que houvesse uma maior preocupação no que se relaciona com o ritmo de aprendizagem dos estudantes, hoje em dia depara-se com uma série de questões às quais tem que, quase de imediato em plena ação, arranjar respostas para as mesmas. Questões como a multiculturalidade, ritmos diferentes de aprendizagem fazem com que diariamente o professor se tenha que reinventar e dinamizar a sua prática pedagógica a fim de conseguir concretizar os objetivos traçados na sua disciplina e os objetivos traçados para cada turma, de acordo com o perfil da mesma. Posto isto a questão permanece ainda com mais força, qual o papel do professor na nossa sociedade atual?

Maria do Céu Roldão (2000) afirma que um professor deve manter uma postura reflexiva e também analítica face às suas práticas pedagógicas e não encara-las como práticas estagnadas que não necessitam de sofrer alterações nem ser alvo de reflexão, o professor deve ser capaz de, através das suas próprias práticas, analisá-las de forma a retirar conclusões que visem o seu melhoramento face aos problemas e obstáculos que possa encontrar nas diversas turmas, "(...) assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele." (Roldão, 2000), e ao mesmo tempo ter um papel mais ativo na gestão curricular, " Pensar curricularmente significa tão só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele." (Roldão, 2000) dando assim ao professor também um papel de professor investigador que, acabando por se relacionar com a postura reflexiva e analítica, esta procura investigar novas estratégias e práticas.

Um pouco em comparação com o que abordei acerca do professor numa visão mais antiga, também este é atualmente visto como um facilitador de aprendizagens, um orientador de saberes, onde em vez de inculcar "matéria" fornece aos estudantes as ferramentas necessárias para que estes estruturam o seu pensamento e se autoconstruam, onde o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e onde ele

é visto como corresponsável pelo seu próprio processo de aprendizagem (Rogers,1991).

Um outro autor que aborda bastante esta questão do papel do professor é Nóvoa (1999), afirmando que o professor necessita de estar numa constante procura da sua identidade profissional, das suas práticas e dos seus valores enquanto docente, sendo assim importante que todos os profissionais na área da educação se consciencializem das suas práticas de forma a agir e pensar sobre elas.

Tal como o título indica, no capítulo seguinte serão abordadas todas as questões que estão relacionadas com o projeto educativo que desenvolvi em estágio, sendo descrito todo o seu processo.

## **2- PROJETO EDUCATIVO**

Tendo como base todas as ideias e conceitos anteriormente mencionados e, devidamente, desenvolvidos, este segundo capítulo visa a caracterização do projeto educativo, sendo descritos todos os procedimentos, metodologias e alterações que decorreram no desenrolar do trabalho, assim como, mencionando as planificações desenvolvidas e seguidas. É importante referir que este capítulo estará dividido em quatro partes: contexto e a caracterização do projeto, onde será descrito o contexto, a caracterização da turma em que o projeto foi implementado; os objetivos na qual me baseie durante todo o trabalho que realizei, e por último as metodologias que foram usadas durante todo o processo de implementação, ou seja durante todo o tempo de estágio sendo elas: abordagem histórica, tendo em conta a época correspondente às peças a trabalhar, aprendizagem e/ou ensaio das peças escolhidas e por ultimo a apresentação publica/ realização do concerto.

### **2.1. Contexto**

Este projeto decorreu entre nove de Outubro de dois mil e treze e dez de Dezembro de dois mil e treze, num período de dez semanas, havendo uma sessão de noventa minutos por semana, na escola E.B 2/3 Pedro Eanes Lobato, na Amora, Concelho do Seixal, com uma turma do oitavo ano, do terceiro ciclo do ensino básico, composta por vinte e dois alunos, onde quatro deles têm necessidades educativas especiais, nomeadamente um autista e três alunos com currículo adaptado. Penso que seja importante, também, mencionar que uma das alunas desta turma é de etnia cigana, tendo completado já os dezasseis anos de idade, algo invulgar de se encontrar nas realidades escolares a partir do quinto ano de escolaridade e de que,

maioritariamente, a turma é constituída por crianças afro descendentes( nascidos cá), tendo uma delas vindo de África à cerca de dois anos sem qualquer tipo de formação e educação musical, e caucasianos.

## 2.2. Caraterização geral do projeto

Este projeto centra-se no âmbito da música de conjunto e no tipo de aprendizagens que podem ser trabalhadas tendo como pano de fundo as dificuldades que os alunos da turma têm, quer sendo do ensino regular quer do ensino especial.

De uma forma muito geral o meu projeto consiste na execução de três peças, de diferentes épocas históricas, adaptadas às dificuldades dos alunos com que trabalho, podendo essas dificuldades ser de cariz motor, cognitivo ou comportamental, tendo sido realizado em três fases, que se complementam entre si, estando relacionadas com a execução instrumental, ou seja ensaio do repertório escolhido, com abordagens históricas de forma introdutória do trabalho a realizar e a montagem do concerto/apresentação pública no final do período.

As peças trabalhadas são: *Istampitta Saltarello*, peça medieval compositor anónimo, pertencente ao séc. XIII; *Ay Linda Amiga*, peça renascentista de compositor Anónimo do séc. XVI e *Canon*, peça barroca do compositor Pachelbel, séc. XVII, tendo sido trabalhado, de forma generalizada, o domínio instrumental, manuseamento, postura e técnica dos instrumentos utilizados, a postura e comportamento em palco, trabalho em grupo, o saber trabalhar enquanto uma turma unida e, apenas na *Istampitta Saltarello*, o domínio do movimento corporal/dança.

É importante mencionar que, à exceção da Canon, cujo arranjo já era do meu conhecimento, mas que me foi facultado pela docente da turma e pertencente ao material didático usado na escola, os arranjos das peças são da minha autoria.

Tendo como título do projeto “Música de conjunto” é mais do que plausível que os meus objetivos passem, de certa forma, pelo mesmo conceito, sendo eles o fomentar a prática de e em música de conjunto, como forma de interação, entreajuda, interpretar musicas de géneros e estilos diversificados, que se encontrem fora da audição quotidiana dos estudantes, sendo adaptadas às dificuldades que a turma apresentar, quer com alunos do ensino regular quer do ensino especial (como já mencionei anteriormente).

Todavia, o trabalho desenvolveu uma série de aprendizagens, tendo em conta orientações programáticas do 3 ciclo do Ensino Básico, como por exemplo: Manipulação e compressão de diferentes formas de música de dança, desenvolvimento da capacidade de interpretação de determinadas peças musicais e



análise e interpretação de peças com determinada estrutura no que diz respeito à dança e ao movimento corporal.

### 2.3. Metodologias de trabalho

As metodologias que foram usadas na implementação do projeto, foram elaboradas tendo em conta três fases: uma abordagem histórica dos contextos e conceitos a trabalhar, aprendizagem/estudo das peças onde se começa a estudar e ensaiar as peças a ser apresentadas e, por último, montagem da apresentação pública/concerto.

#### Abordagem histórica:

Nesta primeira fase, o importante foi dar a conhecer os diversos universos históricos onde as peças, escolhidas, a ser trabalhadas se inserem, assim, foi recolhido material relacionado quer com história, e com história da música, e através de flipshards (slides usados nos programas dos quadros interativos, material ao qual a escola tem acesso e possui) apresentei informação que pensei ser pertinente para a compreensão das diversidades culturais, mentais e sociais de cada época. Foram abordadas as épocas, medieval (sendo dentro desta mencionado o movimento trovadoresco) e barroca, havendo uma pequena introdução sobre cada época e uma abordagem ao tipo de música nelas praticadas, os seus compositores mais importantes e a apresentação de alguns exemplos em áudio das peças a serem trabalhadas e de outras dos mesmos estilos, não esquecendo que, foi sempre feito um paralelismo com a realidade social que se vivia na época como forma de passar a mensagem de que a sociedade influencia a música que é feita assim como a música que se ouve influencia a sociedade em que se vive.

É importante reportar que, após a implementação do projeto e realização da apresentação pública, me dei conta de um pequeno lapso da qual não consegui corrigir. Embora tenha elaborado pesquisa sobre a origem das peças para poder transmitir, de forma fidedigna, informação sobre as mesmas aos alunos, assim como mostrar exemplos áudios das respetivas, a pesquisa referente a uma das peças induziu-me em erro, pensando que se tratava de uma música de cariz trovadoresco, levando-me, após uma nova pesquisa, a deparar-me que não se tratava de uma peça trovadoresca mas sim de uma peça renascentista.

## Aprendizagens/estudo das peças:

A segunda fase passou pela aprendizagem das peças selecionadas. Ambas foram lecionadas seguindo o mesmo padrão, a turma trabalhava dividida em duas estando uma direcionada para a flauta de bisel e a outra para instrumentos de percussão. Todo o processo de aprendizagem foi centrado na imitação, principalmente no que toca às flautas de bisel, embora a partitura da mesma fosse sempre projetada no quadro interativo, um pouco como forma de orientação da minha parte, as aulas basearam-se num ver e repetir de posições na flauta e após a assimilação de pequenas frases melódicas tentar reproduzi-las com o mínimo de erros técnicos possível. No fim juntavam-se todas as frases melódicas de forma a se reproduzir toda a peça. Ao contrário das restantes, a peça *Ay linda amiga* teve uma abordagem diferente, tendo sido ensinada por módulos, ou seja os alunos que tocavam flauta foram divididos em grupos, tantos quantos o número de frases melódicas, e cada grupo tocava apenas uma frase melódica, esta forma de trabalho resulta na medida em que a atenção dos alunos é redobrada quer para o trabalho deles quer para o trabalho dos colegas, para que estes possam saber onde e quando têm que entrar, no entanto o processo manteve-se por imitação. No que toca às lâminas, o processo de aprendizagem não se divergiu muito, eram retiradas as lâminas que não eram necessárias, de forma a se formar uma escala pentatónica no instrumento, de forma a facilitar, mas era explicadas em quais tinham que tocar e em que altura. Os métodos utilizados, em sala de aula, neste projeto foram feitos e planeados numa perspetiva de se conseguir trabalhar tudo no tempo que era imposto, podendo trabalhar uma diversidade de instrumentos, isto porque os instrumentos iam rodando de música para música para que todos pudessem experienciar quer flauta quer instrumentos de percussão com altura definida e indefinida (à exceção dos alunos com necessidades educativas especiais que se focaram mais nos instrumentos de percussão). Para além desta parte instrumental, também foi trabalhada a parte de dança que, à semelhança das outras metodologias, também se centrou na imitação, na ação de ver e repetir os passos da coreografia até esta estar consolidada e se poder aplicar música. Embora a metodologia tenha sido com base na imitação, quando se trabalhou com os boomwhackers houve uma ligeira alteração, tendo sido feita uma adaptação na partitura para que eles acompanhassem não lendo as notas que estavam escritas mas que seguissem a cor do seu tudo, ou seja, os tubos têm diferentes tamanhos e cores que correspondem às diferentes notas e por isso foi dada cor à nota a que correspondia determinado tubo ( na partitura) para que através dessa simbologia, das cores, os alunos soubessem quando tinham que tocar, conhecendo a sequencia das

cores sabiam quem é que tinha que tocar e quando. Os tubos usados forma os correspondentes às notas lá que correspondia ao tubo roxo, estando na partitura a roxo) e dó no terceiro espaço ( correspondente ao tubo vermelho, estando na partitura a vermelho).

### Apresentação do concerto:

A Apresentação pública/concerto foi realizado no dia dez de Dezembro de dois mil e treze, na sala de convívio (bar dos alunos) da escola, para um público restrito, nomeadamente alunos dos restantes professores de educação musical e mais dois professores, de outras áreas disciplinares, convidados. Foram executadas, sem qualquer suporte áudio, as três peças, acima mencionadas, pela seguinte ordem: *Ay Linda Amiga*, *Canon* e *Istampitta Saltarello*. A escolha desta ordem não esteve relacionada com a cronologia das peças, ou seja a época a que estas pertencem, mas sim com uma dinâmica de espetáculo pondo como abertura, a peça que eles melhor dominassem, a meio do concerto a que mais dificuldades apresentavam e por último a que compreendia uma dinâmica de trabalho diferente. Durante todo o espetáculo os alunos assumiram total responsabilidade pelo que se passava em palco, tendo sido eles a montar e a desmontar, organizar e reorganizar o espaço palco para as peças pela ordem definida, assim que uma peça terminava estes reorganizavam o espaço para a próxima preparando não só a nível de distribuição de instrumentos mas também, no caso dos instrumentos de lâmina, quais as lâminas que não eram necessárias ou que tinham que trocar (caso da peça *Canon* onde a lâmina fá era trocada pelo fá#). A única tarefa ao qual a responsabilidade era minha, relacionava-se com as entradas nas peças, embora estivesse a tocar com eles era eu quem, de certa forma, dirigia e os conduzia na peça que estávamos a interpretar, dando as entradas e orientando no tempo, assim como dando sinal na terminação de frases e da obra.

Com vista a uma avaliação mais completa do projeto, o terceiro ponto deste relatório vai incidir sobre o projeto de investigação, onde irei tratar de tudo o que com ele está relacionado.

## **3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Um projeto de investigação representa um papel fundamental no que toca à transmissão, escrita, do que se pretende realizar, ou do que já se realizou em termos

de projetos, estabelecendo-se detalhadamente o, ou os, objetivo(s) de estudo e as planificações de toda a pesquisa envolvente.

Um projeto de investigação pode ser entendido como uma “ etapa preliminar de uma investigação científica, no decurso da qual é necessário estabelecer os limites do objeto de estudo e precisar a maneira de realizar cada uma das etapas do processo de investigação”. (Fortin, 1999:374)

Este projeto de investigação é desenvolvido no âmbito do trabalho em “Música de conjunto” no 3º ciclo do ensino básico, mais concretamente no 8º ano de escolaridade, onde foi desenvolvida uma pesquisa tendo como base as perceções das aprendizagens que os jovens desenvolveram durante todo o processo de implementação do projeto. Assim sendo a minha questão de investigação é “Quais as perceções sobre aprendizagens desenvolvidas no âmbito de um projeto de música de conjunto?”

Partindo desta questão, os objetivos desta fase investigativa centram-se não só nas aprendizagens que os alunos assimilaram das atividades desenvolvidas, quer aprendizagens musicais, sociais mas também que tipos de perceções obtiveram após todo o trabalho elaborado.

### 3.1. Metodologia de Investigação

A escolha de um método adequado ao tipo de investigação é importante sendo este o que assegura o caminho a percorrer durante todo o processo de investigação. Tendo em conta que a investigação que se pretende está relacionada com a área da educação o método a ser usado será a *investigação ação*.

Segundo John Elliott, o método de investigação ação “trata-se do estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (Elliott,1991:20). Corey afirma que a *investigação ação* é um “ processo através da qual os práticos procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações.” (citado por Calhoun, 1994:.20). A investigação ação é vista, na generalidade, como forma dos profissionais em educação alterarem e/ou corrigirem a sua prática pedagógica destinando-se “ (...) a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas próprias práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva.” (Altrichter et al, 1993:4), ou, como afirma Pérez ( 2004) “(...) é uma metodologia de investigação orientada para o aperfeiçoamento da prática. Persegue, como objetivo básico e essencial, a decisão e a mudança orientados numa dupla perspetiva: por um

lado, para a obtenção de melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, para propiciar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem se trabalha”(p.111).

O meu projeto de investigação, insere-se neste tipo de metodologia tendo como base a deteção de um problema, ou uma temática, onde foi concebida uma solução que foi posta em ação, e da qual serão avaliados os resultados dessa prática. Sendo o problema detetado, como descrevi na introdução, relacionado com a ausência de trabalho em música de conjunto, de forma adaptada, não só aos alunos do ensino regular, mas também aos do ensino especial, como forma de promover a colaboração e cooperação entre estudantes e uma melhor integração dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Os resultados da avaliação realizada serão determinantes para que haja uma mudança nas práticas pedagógicas. É assim vista a investigação ação, como se de um ciclo se tratasse, é detetado um problema a partir da qual se elabora uma solução, sendo esta posta em prática e sendo avaliada. A avaliação da prática resulta, então, na mudança de prática pedagógica por parte do docente. Partindo desta forma de pensar é possível afirmar que este método de investigação é uma sucessão de ciclos onde a reflexão e a ação estão eternamente ligados, Existindo uma reflexão sobre determinada prática o que leva a uma ação conseqüente que por sua vez leva a uma nova reflexão sobre a mesma ação. “A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou.” (Afonso,N, 2005:75).

Embora a investigação ação seja considerada bastante útil, no campo da educação, as suas características podem, também, ser vistas como vantajosas, ou não, em determinados aspetos, sendo assim caracterizada por ser : “ realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto de pesquisa” (Afonso, N, 2005:75). O facto de se estar inserido na ação pode ser considerado uma vantagem e ao mesmo tempo uma limitação para o estudo que se pretende realizar, embora a envolvimento na ação possa resultar numa melhor visibilidade, o que leva a uma melhor recolha de informação/dados para a investigação, em determinados aspetos da ação, um envolvimento demasiado grande pode influenciar a própria ação, podendo existir factos que sejam ocultados, pelos agente da ação prejudicando assim a investigação. O “ (...) ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano” (Idem). Como já tinha referido anteriormente, a investigação parte de questões práticas, questões relacionadas com a prática pedagógica que o docente deseja alterar ou melhorar, podendo advir vantagens deste pressuposto, centrando-se assim apenas nas práticas a serem melhoradas. Tem que haver uma adequação dos valores e das condições de trabalho ao contexto em que a ação decorre, “ a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de

trabalho na organização” (Afonso, 2005:75). “ (...) existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas organizadas” (Afonso, N, 2005:75), ou seja há que adequar as técnicas usadas em função e em relação aos recursos disponíveis de forma a que estes não perturbem as práticas usadas. “ (...) a investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão.” (Idem). Neste sentido existe sempre círculos sucessivos de ação reflexão, sendo estes um ciclo, termina a ação começa a reflexão e assim sucessivamente.

### 3.2. Instrumentos de recolha de dados

Este estudo refere-se à investigação realizada num período de 10 semanas, o equivalente a uma sessão por semana, surgindo assim a necessidade de se fazerem registos de todo o desenvolvimento da ação. Para tal recorri aos seguintes instrumentos de recolha de dados (que poderão ser consultados nos anexos) : Observação direta/notas de campo, inquérito por entrevista, quer aos alunos quer à professora da turma, e gravações em vídeo (tendo sido estas não a todos os momentos de aula, devido a falta de material que possibilita-se isso, mas sim a alguns momentos de prática instrumental realizados durante as diversas sessões).

#### 3.2.1. Observação direta/ Notas de campo.

A observação tem um papel, fundamental na educação, sendo considerada como um dos seus grandes pilares. É através dela que a generalidade dos professores avalia as diversas situações em aula assim como é através dela que se consegue desenvolver atitudes experimentais a fim de melhorar as práticas pedagógicas.

Para se poder observar deve-se ser, em parte, subjetivo, mas não de todo, e ter-se consciência do ser objetivo mas não se envolver demasiado, tendo que haver um meio-termo entre o ser-se subjetivo e o ser-se objetivo. O saber observar requer uma abstração do preconceito e/ou pré-conceito que é idealizado por todo um sistema social que nos rodeia, só assim se pode começar a aprender como se observa, porque se observa, quando de observa e quem é que se observa, como diz Antoine de Saint-Exupéry (1943) “O essencial é invisível aos olhos.”

Esta técnica é baseada na observação visual da ação, sendo este dos únicos métodos “ (...) de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem (...) ” (Quivy, R, 1992:196).

Embora tenha falado em observação, de uma forma generalizada, é na observação-participação, ou observação participante, onde o meu projeto se vai centrar (a nível de técnica de recolha de dados). Esta forma de observar pressupõe que o observador participe na ação, daí chamar-se observação participação. Esta técnica é muito usada em educação e embora possa ser vantajoso para a área em questão, também tem os seus pontos fracos. Ao estar inserido na ação o investigador consegue recolher informações que apenas como espetador poderia não ter acesso, sendo privilegiado não só na quantidade de dados mas também na qualidade dos mesmos, contudo uma demasiada inserção na ação pode fazer com que este perca a objetividade e acabar por influenciar a ação, embora em observação não se deva ser cem por cento objetivo nem cem por cento subjetivo, deve existir um balanço entre as duas (como foi referido acima). As características, vantagens e desvantagens da observação são, em muito, idênticas ao método de investigação em que se insere, investigação ação. Para facilitar nesta área, normalmente são feitas notas de campo, ao longo das observações, como forma de registo assim como se pode recorrer à captura em vídeo ou áudio para dar mais credibilidade, não só à observação, mas também aos registos feitos.

Sendo este um projeto de investigação na área da educação, a observação será fundamental, não só para observar as reações dos jovens aos diversos desafios e atividades que lhes forem apresentadas, mas também como forma de receção de um feedback às minhas práticas, nunca esquecendo que a investigação ação pressupõe alterações nas práticas pedagógicas.

As notas de campo acabam por ser um complemento à observação, sendo estas, segundo Bogdan e Bilken (1994) “um tipo de instrumento de recolha de dados, em que o investigador vai registando as suas anotações retiradas das observações” (p.150), cumprindo assim, tal como a observação, um papel fulcral enquanto instrumento de recolha de dados, onde, após os registos feitos é possível analisar diversas perspetivas, quer dos alunos quer minhas, como forma de reflexão sobre o que se passou em tempo de aula e como corrigir possíveis lapsos/lacunas ou ultrapassar possíveis obstáculos que possa aparecer durante o percurso. Foram observadas e registadas, em notas de campo (cf. Anexo A1) tudo o que foi acontecendo, todas as reações que os alunos tiveram, e a forma com que lidei com as diversas situações que me eram apresentadas, em tempo de aula.

### 3.2.2. Inquérito por entrevista

A entrevista, ou inquérito por entrevista é, de certa forma, uma conversa que contém um determinado objetivo, de caráter pessoal onde o entrevistado aceita dar-nos informações sobre um determinado tema ou problema que se pretende estudar, segundo Bingham e Moore (1956), a entrevista acaba por ser uma conversa onde se pressupõe um objetivo, ou seja uma conversa que é guiada para seguir um determinado caminho para chegar a determinado objetivo.

O que diferencia o questionário da entrevista é que, para além de a entrevista ser de caráter oral, existe uma maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, o que cria um outro impacto. Através dela, entrevista, é possível chegar a informações mais profundas e, em parte, mais relevantes e credíveis. A entrevista é sempre conduzida pelo entrevistador tendo em conta aquilo que é importante reter da “conversa”.

As características da entrevista são:

“A análise do sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos que experimentam: valores, normas, interpretações, perspetiva. A análise de um problema específico: os dados do problema, os diferentes pontos de vista, o que está em jogo, as relações sociais, o funcionamento de uma organização. A reconstrução de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos passados.” (Almeida, F, 2012:22)

As vantagens da entrevista, face ao questionário, relacionam-se com a profundidade da informação que é possível recolher, ao contrário do questionário onde são retidas respostas mais superficiais, assim como a flexibilidade e fraca diretividade que o processo permite, visto existirem técnicas de entrevista que podem levar o entrevistado a revelar mais informação do que a resposta que já obtivemos.

Os limites ou desvantagens podem provir dessa mesma flexibilidade ser um motivo de intimidação em entrevistadores inexperientes e relaciona-se também com a complexa análise que depois é feita, isto pode suscitar diversas interpretações e diversas análises dos dados recolhidos na entrevista. Uma outra limitação importante relaciona-se com a neutralidade do investigador e na espontaneidade do entrevistado. Deve haver um especial cuidado nesta área tendo em conta que existem entrevistados mais resistentes do que outros, podendo estes dar informação a mais ou seja informação que não seja de todo importante e existir entrevistados que simplesmente não falam.

A escolha do inquérito por entrevista como instrumento de recolha de dados para este tipo de projeto centrou-se na possibilidade de se obter uma maior quantidade e melhor qualidade de informação. Embora haja sempre a possibilidade de



se obter demasiada informação a partir da entrevista, esta se bem organizada e bem conduzida pode levar-nos às questões fulcrais do estudo. No entanto, também existe a possibilidade de acontecer o contrário, não se conseguir obter a informação necessária, cabendo ao entrevistador guiar os entrevistados para o seu objetivo, embora esta possa revelar-se uma tarefa complicada.

As entrevistas foram organizadas em torno de um conjunto de temáticas (cf. Anexo A2): (a) aprendizagens musicais; onde o objetivo foi recolher informação relacionado com as aprendizagens instrumentais, aprendizagens formal e informar, aprendizagens relacionadas com a música de conjunto, com o repertório trabalhado e aprendizagens relacionadas com o espetáculo; (b) aprendizagens sociais; com o objetivo de recolher informação sobre as aprendizagens cooperativas e entre pares e a integração dos alunos com necessidades educativas especiais; e perceções; (c) nomeadamente sobre o trabalho realizado, numa avaliação generalizada do que para os estudantes foi o trabalho feito, e o papel do professor.

As entrevistas foram feitas por grupos, tendo o primeiro grupo cinco alunos, assim como o segundo, o terceiro grupo por quatro alunos e o quarto grupo por seis alunos. Não foi possível fazer entrevista a dois alunos, que no dia em que estas foram feitas faltaram mas sendo esta também a última aula que a turma teve de educação musical não houve possibilidade de reverter a situação. A formação dos grupos centrou-se no querer que estes não fossem de todo homogéneos, não pretendendo que os grupos fossem só de alunos que não demonstrassem dificuldades ou só de alunos que as demonstrassem, querendo assim que houvesse uma mistura colocar alunos que compreendem bem o contexto em que trabalharam e que não tinham dificuldades a nível dos instrumentos com alunos com mais dificuldades a fim de se compensarem uns aos outros e de se entremudarem e incentivarem na participação durante a entrevista. Um outro critério que foi usado na criação do quarto grupo, daí a ser o maior, foi o juntar os alunos nee's na mesma entrevista, para que estes se sentissem mais a vontade (visto eles andarem quase sempre juntos) e não haver a possibilidade de existir uma possível discriminação por parte dos restantes alunos. Neste último grupo esteve a acompanhar estes alunos "especiais" um outro (sem qualquer tipo de problemática) da confiança deles e que os acompanha e os ajuda (no quotidiano deles) e que, de certa forma, é visto, por eles, como alguém importante, especialmente para o aluno autista.

Para além das entrevistas feitas aos alunos, também foi realizada uma entrevista à professora (cf. Anexo A3) tendo sido realizada em torno das (a) perceções sobre o trabalho realizado, com o objetivo de se recolher informação sobre as aprendizagens

musicais, aprendizagens sociais, música de conjunto e percepção sobre o papel do professor em sala de aula.

### 3.3. Análise e tratamento de dados

A análise e tratamento de dados foi feita seguindo uma metodologia/ técnica de análise de conteúdo, sendo esta uma técnica que incide sobre a recolha dos termos mais usados num determinado discurso, analisando os seus termos, a forma de construção do discurso e o desenvolvimento do mesmo, segundo Laurence Bardin (1977) a análise de conteúdo trata-se de um conjunto de técnicas usada para analisar comunicações, tendo sido esta feita com base na transcrição de algumas entrevistas (cf. Anexo B1) por diálogo e outras por quadros de respostas (cf. Anexo B2) também das entrevistas feitas, através da audição do registo em áudio (cf. Anexo B3).

Os objetivos da análise de conteúdo, segundo Fernando Almeida, relacionam-se com a análise das ideologias assim como dos valores, das representações tendo em conta os dados recolhidos. Consiste também no conhecimento da lógica de funcionamento das organizações, artístico-culturais assim como os processos de difusão relacionados com a sociedade. No entanto, o objetivo que mais se relaciona com o projeto de investigação é a análise de interpretações de um fenómeno ou acontecimento. Tal como todas as outras técnicas, esta também tem vantagens e limitações que pode ser pertinente mencionar. Como vantagens, a análise de conteúdo implica um certo distanciamento no que toca às interpretações e às ideologias que o investigador pode ter, ou seja ao fazer-se uma análise de conteúdo há que ter em atenção e manter a objetividade do estudo, sem que haja dispersões; esta técnica permite que haja um maior controlo pós trabalho de investigação e é também considerado como um procedimento que para além de metódico e sistemático, requer seguir um determinado método ou forma de trabalho, pretende-se que se articule quer com a profundidade dos resultados obtidos com a criatividade que o investigador pode ter ao longo de todo o processo. Os limites demonstrados por esta técnica relacionam-se sobretudo com as divergências entre as diversas variantes que poderão aparecer durante a análise dos dados obtidos.

A análise de conteúdo foi realizada baseando-se em três critérios, as aprendizagens a nível musical, social e as percepções que as crianças tiveram sobre todo o trabalho realizado. Outro ponto que me fez ponderar a análise de conteúdo como sendo a melhor opção foi o facto de que os dados que são pretendidos estão mais relacionados com a qualidade das aprendizagens, de que forma aprendeste, sendo esta investigação de cariz qualitativa.

Tendo como base toda a informação recolhida, através dos instrumentos de recolha de dados anteriormente referidos, o tratamento de dados, e sua respetiva análise, foi feito de acordo com a seguinte tabela de categorias, e suas respetivas subcategorias

Quadro 1, categorias e subcategorias:

Categorias	Subcategorias	Caracterização	Indicadores
<b>Aprendizagens Musicais</b>	- Instrumentais - Formal e informal	Perceções dos estudantes sobre as aprendizagens musicais que foram desenvolvidas ao longo das sessões.	“Saber como tocar o instrumento. (...) Não se pode pegar em baquetas de xilofone e tocar num metalofone porque não soa da mesma maneira.”
<b>Aprendizagens Sociais</b>	- Música de conjunto - Entre pares - Cooperativa	Perceções dos estudantes sobre as aprendizagens sociais desenvolvidas.	“ Em grupo divertimo-nos mais e também ajudamo-nos uns aos outros.”
<b>Perceções sobre o trabalho realizado</b>	- Sobre o trabalho desenvolvido.	Perceções dos estudantes sobre o trabalho desenvolvido, desde os ensaios ao produto final. (concerto).	“(…) aprendemos coisas novas(…)”

Foram criadas um conjunto de categorias e subcategorias como forma de organizar os dados recolhidos na fase de investigação, como está representado no quadro acima. Nas aprendizagens musicais, 1<sup>o</sup> categoria, são abordadas as aprendizagens instrumentais, tendo sido focadas as aprendizagens técnicas dos instrumentos, usados em contexto sala de aula (nomeadamente flautas de bisel, boomwhackers e instrumental orff / lâminas e percussão de altura indefinida) e da dualidade que existe perante as aprendizagens formais e as informais. Na 2<sup>o</sup> categoria dá-se importância às aprendizagens sociais que foram desenvolvidas durante toda a implementação do projeto, tendo sido realçadas as aprendizagens de cariz cooperativas, entre pares e a música de conjunto mas numa perspetiva de interação social entre os demais.

Na última categoria, ou seja no 3<sup>o</sup>, são abordadas as perceções que os alunos tiveram de todo o trabalho elaborado/realizado, desde os ensaios das peças até à sua

apresentação no concerto final. Que tipo de impressão/percepção ficaram os alunos com o tipo de trabalho que desenvolveram tendo em conta diversos fatores como as peças estudadas, o trabalho e papel que o professor desenvolveu em sala de aula com eles e a sua postura perante as diversas atividades assim como em palco.

Para facilitar a interpretação dos dados, serão utilizadas as seguintes nomenclaturas: a professora da turma será identificada como P; os estudantes serão identificados como A, sendo também identificados com um número correspondente à sua posição durante as entrevistas, ex. A1, A2; as entrevistas serão identificadas como E, acompanhados também de um número que identifica a ordem das entrevistas, ex. E1, ou seja primeira entrevista, E5, quinta entrevista, as notas de campo serão identificadas com NC seguidas da data a que foram registadas.

### 3.4. Apresentação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos da análise dos dados recolhidos sendo estes, como já mencionei, abrangidos em três grandes dimensões: as aprendizagens musicais, sociais e as percepções de todo o trabalho realizado.

#### 3.4.1. Aprendizagens Musicais

Nesta categoria é possível subdividir as aprendizagens musicais em três grandes subcategorias, a técnica instrumental (manuseamento e postura ao executar o instrumento) e a aprendizagem informal e formal (estando esta mais focada na memorização e/ou leitura de partitura) com o objetivo de tentar perceber qual destas é que, para os jovens, é a mais importante e a música de conjunto, englobando também a parte social mas ligando-a à parte musical.

No domínio da técnica instrumental, um dos pontos mais referidos nos dados recolhidos está relacionado com o manuseamento e postura ao se executar um instrumento musical. A generalidade da turma demonstra compreender de forma clara a postura que se deve ter e como manusear os instrumentos que executam, no entanto também é nítido, por parte de alguns alunos, um desligamento deste tipo de percepção e compreensão pondo em causa o interesse, ou não, no trabalho desenvolvido, como afirma um aluno “Eu não sei de nada.” (E.1, A2). É possível verificar isso através de alguns testemunhos dos alunos, nas entrevistas, por exemplo “ (...) quando estamos a tocar flauta não podemos estar (...) encostados à mesa e não podemos estar com os cotovelos em cima da mesa, com o xilofone (...) o cuidado que se deve ter é não tocar com muita força (...) ” (E.4,A2) ou então, “Não se pode estar sempre a limpar a flauta porque pode mudar o som da flauta. Não se pode pegar

numa baqueta de xilofone e tocar num metalofones porque não soa da mesma maneira.”( E.1, A1). Embora estes dois testemunhos tenham sido bastante claros na descrição da forma como se deve tocar ou os cuidados que se deve ter em determinados instrumentos, houve também quem demonstrasse este tipo de conhecimento e compreensão mas que em termos técnicos não se soubessem expressão da melhor forma, por exemplo “Ter cuidado a transporta-lo, não tocar com muita força, não deixa-la (as flautas) cair.”, “ (Não é bom estar sempre a limpar a flauta) porque aquela coisinha (bisel) lá de cima ao limpar pode sair.” (E.2, A3).

Esta diversidade de respostas acaba por, de certa forma, dividir um pouco a forma de pensar dos alunos, tendo em conta que os conteúdos foram explícitos de maneira a que todos pudessem compreender, esta divisão de pensamento não só evidencia, ainda mais, que nem todos aprendem ou desenvolvem o seu pensamento da mesma forma como também se pode pôr em cheque o tipo de interesse (partindo um pouco das vivências pessoais de cada aluno) que estes poderão ter nestas aulas ou com o tipo de atividades que foi desenvolvido, não tendo sido com músicas de caráter usual no quotidiano deles a associação que eles acabam por fazer, com este tipo de aprendizagens, pode não ser muito favorável impedindo assim uma maior recetividade da parte deles às mesmas. Outro aspeto importante que se pode retirar deste panorama de aprendizagens musicais, direcionado mais para a técnica, é a variedade de instrumentos musicais à qual os alunos tiveram acesso em sala de aula.

Muitos deles afirmam ter interagido e experimentado instrumentos novos, o que por si pressupõe o adquirir de novas aprendizagens técnicas, como afirmam alguns alunos “Aprendi, eu não sabia tocar o metalofones baixo (...)” (E1, A2), “(...) o metalofone foi novo para mim (...),se tocarmos numa posição do boomwhacker faz um som e se tocarmos noutra faz outro som (...)” ( E1,A5), “(...) (foi novo) a tocar metalofones, ( na flauta) não sei se sabemos todas ( as posições), aprendemos várias (...)” ( E2, A3). Isto significa que foi, efetivamente, retido conhecimento das atividades feitas em aula, quer por novas experiências, com instrumentos que nunca tinham experienciado, quer com instrumentos que fazem parte do dia-a-dia das suas práticas musicais em sala de aula.

Ainda dentro desta categoria, outra dimensão que foi abordada, nas entrevistas e durante as sessões de estágio, foi a dualidade que existe entre a aprendizagem informal e a aprendizagem formal. Durante as aulas, como já referi nas metodologias usadas, foi dado um maior foco à memorização das peças, as “ aprender de ouvido” ao fazer e repetir até estar interiorizado. Esta escolha teve como principal percussor o tempo, não havia tempo para estar a ensinar, quase de raiz, a ler uma partitura, optando-se assim por esta estratégia, no entanto, de facto a partitura estava presente,

sendo esta projetada para que os alunos a pudessem ver. A questão que foi colocada, dentro deste panorama, está relacionada com qual das duas formas de aprendizagem se pode considerar mais importante, do ponto de vista dos alunos, se a memorização (a ação de ouvir e repetir até estar devidamente assimilada) ou a leitura musical. Através das respostas que foram dadas é possível observar uma indecisão por parte dos alunos em relação a esta matéria, prevalece muito a dualidade de opiniões, afirmando uns que a memorização é mais importante e outros a leitura, mas também havendo oscilações de opinião no decorrer da entrevista, onde a opinião deles era refutada, como forma de obter certezas, mostrando assim indecisão, como demonstram alguns alunos nas suas respostas “ (...) acho que é ler porque se nós soubermos ler uma pauta mesmo que (...) não memorizamos, lemos e já sabemos o que está na música.” (E.2,A3), “ (...) é mais importante memorizar, imagina que não tens a pauta ao pé.” (E.2,A1), “Memorizar, porque se soubermos a pauta de cor não precisa-mos de estar sempre a vê-la. Podemos ter mais possibilidades de nos enganarmos se não memorizar-mos” (E1,A1), “São duas, são duas teorias importantes para a música.” (E3, A4).

Tal como foi, anteriormente, afirmado é revelada através destes testemunhos das entrevistas que é importante haver trabalho direcionado quer para a memorização quer para a leitura, embora esta não tenha sido de todo o enfoque das aulas, no entanto os estudantes não conseguem, na sua opinião, dar a entender qual é que eles pensam ser a mais importante, podendo até serem mencionadas as duas como estando equivalentes uma a outra. Outra coisa que se pode retirar das palavras dos estudantes é a compreensão que eles revelam ao relacionarem a leitura como algo importante quando se estuda música.

### 3.4.2. Aprendizagens Sociais

Outro tipo de aprendizagens que foi, extremamente valorizado, quer pelos alunos quer pela professora da turma, foram as aprendizagens sociais. Dentro deste grande conceito estão enquadradas as aprendizagens entre pares, as aprendizagens cooperativas e a música de e em conjunto.

Partindo das respostas dadas pelos alunos, é unanime, segundo eles, que o trabalhar em conjunto é uma forma de entreajuda onde ao se ouvirem uns aos outros conseguem compreender onde vão, na peça, e se alguém se está a enganar e ajudar a corrigir esse erro. Como afirma a professora da turma “ Ao serem um grupo (...) ao tocarem em conjunto eles vão formar laços de amizade, laços de parceria de cumplicidade, (...) a música implica cumplicidade, eu para conseguir tocar bem tenho

que estar cúmplice com o meu vizinho de lado, com o outro e com o outro e com o outro, temos todos que respirar ao mesmo tempo, temos todos que parar ao mesmo tempo, temos todos que viver o momento ao mesmo tempo, tem que haver uma cumplicidade muito grande e isso favorece os laços sociais da turma enquanto meninos do regular e enquanto meninos do especial, porque eles (...) sentem que estão todos para o mesmo objetivo e depois o resultado final que ouvem é um resultado positivo, não há “ ah este tocou bem, este tocou mal “, tocamos todos, a obra foi a obra da turma, a obra do grupo, foi a nossa musica.” ( E.P). Partindo das palavras da professora, torna-se evidente que o trabalho em equipa é um meio viável e, quase que diria, perfeito para o promover aprendizagens que levassem a uma educação para a cidadania, por exemplo, o saber trabalhar com o outro e compreender o trabalho do outro.

Para além deste fator também foi evidente a valorização que estas aprendizagens receberam no que toca a forma de proporcionar um maior e melhor apoio para os alunos com necessidades educativas especiais, como indica um aluno, através do trabalho em conjunto os alunos com necessidades educativas especiais “(...) sentem que não estão sozinhos, que estamos todos juntos (...)” (E3,A3), ou como afirma outro aluno “(...) eles adaptam-se melhor à turma e se nós os ajudar-mos até conseguem fazer coisas connosco.” (E1,A1), “A música é um veículo excelente para trabalhar com alunos de educação especial (...) permite aos alunos que não conseguem acompanhar as aprendizagens dos demais terem um caminho equivalente, podendo (...) eles (...) até atingirem os mesmo objetivos que os outros mas com uma adequação diferente, que os faz sentir iguais, que faz com que os outros os sintam também eles úteis, participativos e iguais e não os vêem como uns meninos diferentes que não conseguem tocar o que eles conseguem, porque eles estão a tocar com outras coisas que complementam o trabalho da turma.” (E.P). “ Temos que saber ouvir música e como turma temos que saber sincronizar ao mesmo tempo” (E2,A5). Aqui revela-se a importância que estes projetos podem ter na integração o outro independentemente do seu passado familiar ou se é portador de alguma problemática, o compreender que apesar de poderem existir pessoas com problemáticas, também eles são capazes de trabalhar e de participar ativamente em projetos ou atividades como os outros.

Um último aspeto, também, muito mencionado pelos alunos entrevistados foi a questão da música de conjunto, onde foi questionada a importância de ouvir o outro quando se trabalha em conjunto. As respostas foram unânimes ao afirmarem que sim, é importante saber ouvir o outro quando se está a trabalhar em equipa/conjunto e especialmente em música, como forma de entreajuda na correção do outro ou auto

correção, como forma de compreensão das peças que se estão a tocar e de entendimento para com o outro, como afirmam alguns alunos à questão quando se toca em grupo é importante saber ouvir o outro, “Sim, se não nos soubermos entender uns com os outros nunca vai dar certo o que nós queremos fazer, vamos ter sempre ideias diferentes e nunca vamos conseguir saber o que é que vamos tocar. ( é importante até para os que tocam muito porque) podem acabar por aprender também (...)” (E1,A1). Este ponto acaba por estar interligado com os outros em cima mencionados, o trabalhar para um todo passa por saber ouvir o outro e compreender que ao se fazer parte de um todo não somos só nós, no particular, que somos importantes mas sim o grupo, no geral, e para isso é necessário saber escutar e saber compreender o trabalho que os outros fazem assim como os outros devem respeitar e ouvir o nosso trabalho.

### 3.4.3. Perceções sobre o trabalho realizado

No campo das perceções a que mais foi valorizada centra-se na perceção de todo o trabalho realizado, a visão que eles tiveram do trabalho que fizeram desde a montagem das peças à sua apresentação final, das dificuldades, ou não, que sentiram ao longo do processo e da gratificação e impacto que este tipo de trabalho pode ter nas suas experiências musicais.

As afirmações dos alunos remetem ao tradicional “gostei, foi muito giro, foi muito divertido”, no entanto existiram algumas afirmações que vão mais além, havendo respostas onde os alunos afirmam que pela primeira vez a turma agiu como tal, como se tivesse sido necessário um projeto desta natureza para que a turma se assumisse como grupo, como turma, como afirma uma aluna na entrevista “foi diferente, eu acho que nunca vi a turma tão unida como no dia do espetáculo.” (E.3,A2), “Eu gostei (...). Foi uma coisa que nós não tínhamos feito e ao menos foi dos poucos trabalhos que a turma fez em que conseguimos ter a turma a dar-se “super” bem (...).”(E.3, A3), no entanto existem, também aqui, divergências de opinião no que toca à perceção do trabalho apresentado no espetáculo final, houve quem afirma-se que a prestação dos mesmos fosse correta e que as coisas tivessem corrido bem em palco, mas houve também quem tivesse consciência que as coisas poderiam ter corrido melhor, que a nível de comportamentos as formas de atuar em palco acabaram por sair prejudicadas e que estes fatores seriam algo a mudar, embora também esta realidade (de trabalho em conjunto e apresentação em publico) tenha proporcionado experiências que os tenha posto à prova ao exporem-se para um público, “perdi o medo de estar em frente a um público, nunca tinha estado num palco.” (E1,A2),



“Ultrapassei o meu medo de tocar em público, tinha “bué” vergonha.” (E1,A5). Outra percepção, que foi mencionada, está relacionada com o repertório que foi trabalhado, são muito poucos os alunos que referem alguma vez ter trabalhado ou, pelo menos, ter ouvido músicas do mesmo género e estilo que as que tocaram em sala de aula, quer no contexto de sala de aula quer fora.

No entanto, como forma de contrariar a tendência que poderia advir desta ausência de audição, também foram poucos os que desgostaram, havendo uma maioria que afirma ter gostado e que se identifica com este tipo de música, em especial com a Saltarello por ser uma peça de cariz mais ritmada, mais mexida e que puxa para a dança, como mostram algumas respostas à questão identificaste com alguma das musicas trabalhadas, “O Saltarello, gostei do ritmo, era mais mexido”(E2,A5), “Aquela a Istampitta Saltarello.” (E3, A1).

## 4. Conclusões

Após todo o momento de apresentação, quer do projeto educativo, quer do projeto de investigação, e por sua vez, da apresentação dos dados analisados, existem ainda uma série de ideias que, penso, ser pertinente refletir e debater sobre elas, nestas breves conclusões.

Após a realização deste projeto, se já era um dado positivo, comprovou-se que as potencialidades do trabalho em música de conjunto podem transcender não só o contexto de sala de aula como também a ideia de “fazer música para nós”, de apenas se trabalhar música como forma de escape a uma realidade, sendo mais uma razão para que esta possa ser partilhada com públicos de diversos tipos, mais formais ou não, ou em simples contexto de “festa final” na escola. Estas potencialidades atingem o seu auge quando acrescentado a ideia de trabalhar música de conjunto com crianças ou jovens de educação especial, sendo também esta uma forma promissora de partilha e transmissão de saberes a estes estudantes tendo como base desta partilha as suas limitações, físicas ou cognitivas, com o objetivo de, ao se adaptarem as atividades, que também eles desempenhem um papel ativo no desenvolver da ação e na formação dos estudantes não só na área da educação musical mas também a nível social, ou seja trabalhar com eles para que se sintam integrados no grupo turma, embora este tipo de trabalho tenha sempre uma outra perspetiva, a de trabalhar com os restantes colegas também este fator social de lhes mostrar que conseguem trabalhar tão bem quanto eles apesar das diferenças e dificuldades que possam demonstrar em diversos aspetos.

Outro aspeto que vem apoiar ainda mais esta ideia, é a de que ao se viver num mundo onde cada vez mais o consumismo, quase, absurdo leva à competitividade excessiva e, de certa maneira, corrupta e abusiva dos dias de hoje faz com que todo o tipo de trabalho que que envolva mais do que uma pessoa enquanto participante ativa na ação possa ser uma via de consciencialização e estímulo para o trabalho em cooperação e entreaajuda, fazendo com que a ideia de competitividade seja posta de parte e entendida como mais uma forma de racismo contemporâneo do que como uma evolução a nível cívico e cultural.

Para além de tudo o que já foi referido anteriormente, um outro pormenor que também veio ao de cima durante o projeto relaciona-se com o incentivo a aprendizagens significativas, ou seja, estimular os alunos para o despertar de aprendizagens que poderão não ser muito evidentes mas que se tornam úteis e que possam estar relacionadas com valores como o sentido de responsabilidade e organização de pensamento (por exemplo). Durante a implementação do projeto, de

forma quase espontânea, embora inicialmente incentivada, os estudantes acabavam por “tomar conta” do espaço sala de aula, sendo eles responsáveis pela sua organização e reorganização para as diferentes atividades, podendo assim afirmar que “ a intervenção educativa construtivista está orientada para que o aluno desenvolva a capacidade de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias” (Valente, 198, cit. In Almeida, Rosário, Sales, 2005:143).

Apesar dos diversos aspetos positivos que este projeto teve, também existiram limitações e constrangimentos durante a sua implementação. Uma das limitações que senti está relacionada com a motivação dos alunos, devido ao reportório escolhido, não fazendo este parte da audição quotidiana dos alunos, os alunos inicialmente rejeitavam um pouco a ideia, acabando por aos poucos se inteirarem e acabarem por gostar. No entanto existiram casos onde essa rejeição prevaleceu, e acabavam por abordar os conceitos e as atividades de forma um pouco forçada, apesar dos esforços da minha parte para tentar contornar isso. Outra limitação fora o tempo de estágio, estando este restringido a cerca de 10 semanas, 10 sessões, o trabalho que foi desenvolvido teve que se moldar ao tempo disponível, daí o número de peças ser reduzido assim como a escolha das metodologias utilizadas.

Em suma, a elaboração, quer do projeto quer do respetivo relatório, vem concluir, após uma larga pesquisa teórica com este relacionada citando autores como Vasconcelos, Godinho, Vygotsky, Graça Boal Palheiros, entre outros, que a música de conjunto engloba em si uma série de potencialidades em diversas áreas, sendo elas motoras, técnicas, sociais, mas todas de máxima importância para a formação de jovens adultos com mentes abertas, sentido de responsabilidade, sentido de trabalho, autogestão, cooperação e entreajuda, respeito pelo outro e principalmente saber pensar por si próprio sem que a influência dos outros seja algo de constante e que por estas razões deve ser algo melhor abordado em sala de aula, ser melhor aproveitado todo o potencial que de uma simples atividade, vista por muitos dos estudantes como uma atividade lúdica, se possam trabalhar mil e uma coisas de suma importância para a vida futura dos jovens.

## 4.1. Implicações Educativas

Como figura importante no facultar de ferramentas e na orientação da vida escolar dos estudantes, o professor tem que ter como referências a mudanças que a sua prática pode suscitar, não só a nível de aprendizagens na sua área académica mas também sociais e culturais. Este panorama torna-se ainda mais importante e relevante quando se aborda uma área que, como as restantes áreas artísticas, tantas mudanças tem sofrido a nível curricular assim como no que toca a desvalorização enquanto área curricular. Posto isto é importante que as aulas sejam organizadas para que se tornem em algo que os alunos tenham prazer em participar e onde sejam os primeiros a afirmar que querem mais, mais envolvimento no decorrer da ação, mais aulas práticas, mais música, que saibam disfrutar da música não só por esta ser um facto já tão presente no seu quotidiano mas porque sabem que podem aprender diversas coisas com ela.

Partindo desta noção é também importante ter consciência de que tipo de impacto e mudanças um projeto, como o que foi realizado, pode exercer nos seus intervenientes, tendo eles práticas musicais, fora do contexto sala de aula, ou não, tendo eles dificuldades na prática ou não, porque tendo todos participado todos sofrem influências ao mesmo tempo que influenciam o decorrer e o funcionamento das atividades e de todo o processo ensino aprendizagem.

Partindo do projeto que foi descrito neste relatório, as implicações educativas que dele advêm relacionam-se com os seguintes aspetos:

Promover a elaboração de projetos que visem a música de conjunto de uma forma adaptada, sendo este tipo de prática alcançável a todos os alunos da turma independentemente das suas dificuldades ou limitações. Todos os estudantes têm o direito de poder participar em projetos que, como os relacionados com música, proporcionem não só liberdade de expressão, prazer mas também facultem aprendizagens aos diversos níveis, desde motores a cognitivos, sociais ou culturais. Através destes projetos é possível corrigir diversas situações a nível comportamental e cultural das crianças e jovens, dar-lhes a compreender que todos temos direito no que toca a aprendizagem e que todos podemos saber tirar bom partido dela. Porque está mais que comprovado, por autores como Graça Boal Palheiros, que a música em conjunto promove diversos tipos de aprendizagens sociais devendo assim haver um maior impacto sobre este género de trabalhos para que, numa sociedade onde a competitividade está, quase, acima do que é ser-se humano, se dê a conhecer e a estimular o sentimento e valor da cooperação e de uma competitividade mais saudável, que não se veja no outro um “alvo a abater” mas sim alguém com quem se

pode aprender um pouco mais e a quem se pode ensinar um pouco mais e isto reflete-se e muito em alunos de educação especial, onde apesar das suas limitações, quando estão perante um trabalho de música de conjunto eles participam, da melhor forma que sabem e que conseguem, podendo até atingir os mesmos objetivos que os demais mas de uma forma adaptada às capacidades deles.

A implicação educativa, anteriormente apresentada, acaba por corresponder à solução encontrada, e proposta, ao problema que detetei e pela qual tentei abrir portas para a sua solução através deste projeto e de todo o trabalho que dele resultou.

Produção e apresentação pública do trabalho, porque “O trabalho musical desenvolvido nas aulas ganha um outro sentido e uma outra dimensão quando apresentado em público.” (Godinho, 2009:2 citado por Meloteca) tendo também um outro impacto nos estudantes. São poucos os jovens que experienciam este tipo de coisas, apresentações em público o sentimento de nervosismo antes de entrar num palco assim como o sentimento de dever cumprido ou de autorrealização quando se ouvem os aplausos do público, sensações como estas também ensinam, especialmente, a dar-se valor ao trabalho que desempenhamos e ao trabalho que os outros fazem, dando a compreender que por vezes o trabalho dos outros faz parte do nosso e que quando estamos em palco não o fazemos de forma individual, mas sim num todo, todos os que estão em palco estão a trabalhar para a mesma finalidade, para as mesmas aprendizagens, para os mesmos prazeres, para o mesmo projeto, havendo assim uma partilha de saberes não só para com os que estão a trabalhar connosco mas também para aqueles que estão a assistir, “A atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros.”, o trabalho musical “(...)só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público”( Godinho, 2009:3 citado em Meloteca).

E por último, mas não menos importante, a terceira implicação educativa centra-se no repensar o papel do professor, o papel que este acaba por ter não só enquanto docente, orientador e facilitador das aprendizagens, mas também como investigador, se o facto de se elaborarem projetos com vista a reflexões sobre as práticas pedagógicas se não trará uma outra visão sobre o que é efetivamente ser-se professor e se o caminho que diariamente é traçado por nós será, ou não, o mais correto, porque numa profissão como esta é necessário reinventarmo-nos todos os dias, a toda a hora, porque todos somos diferentes, todos lidamos com os outros de forma diferente e os outros lidam connosco de maneira diferente dependendo da personalidade e carácter de cada um e isso acaba por influenciar em tudo no desenrolar da ação dentro de uma sala de aula. De que forma é que a investigação na área da educação trás benefícios para as práticas dentro da sala de aula. É nesta

perspetiva que se deve pensar, de que forma é que me poderei reinventar hoje para poder dar a conhecer os mesmos conceitos mas de formas diferentes.

Apesar de poder ser uma temática, um pouco, banal ou demasiado comum foi notório que não há um grande foque no que diz respeito à música de conjunto, principalmente instrumental, e em particular, de forma adaptada em contexto de sala de aula como forma de prática pedagógica, este lapso pode-se justificar um pouco pelo tempo, tendo havido, por exemplo no caso das turmas de 8º ano, uma redução busca de carga horária, este tipo de projetos torna-se complicado quando apenas se tem um semestre para se trabalhar música com determinada turma não esquecendo que existe sempre um programa para se lecionar. Com todas as alterações que a área curricular tem sofrido começa a tornar-se complicado “ variar” um pouco de práticas, sendo o fator tempo algo decisivo e com um grande peso nas decisões que os professores têm que fazer quanto ao que têm que trabalhar e a forma que o têm que fazer, embora isto não seja desculpa para tudo. Embora o meu projeto tenha surgido de um tema que é bastante comum, como já referi, o impacto que teve nos alunos foi notório e isso pode também refletir-se como uma implicação, a vontade dos alunos quererem repetir a experiência de trabalharem como um todo para um final/objetivo comum.

## 5. Bibliografia

ALARCÃO, ISABEL ( 2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* in Cadernos de Formação de Professores, Aveiro.

ALMEIDA, FERNANDO (2012). *Análise de Conteúdo*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Setúbal.

ALMEIDA, FERNANDO (2012). *Métodos, Etapas e Inquéritos*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Setúbal.

BARÃO, ANTÓNIO (2006). *Aprender a observar...Observando*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa [consultado em 14 de Março de 2014]. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/AntonioMarisaPaulaObservacao.pdf>

BRAGA, SIMONE ( 2011). *Aprendizagem entre pares: influências na interpretação musical in* Encontros de Investigação em Performance, Universidade de Aveiro, Aveiro.  
Disponível em <http://performa.web.ua.pt/pdf/actas2011/SimoneBraga.pdf>

CRUVINEL, FLAVIA ( 2008). *O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical in* VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, Brasília, Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (2001).

FERREIRA, ANTÓNIO JOSÉ (2009), *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca. <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

FERREIRA, PRISCILA ( 2010), *A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes*. Universidade do Paraná, Curitiba.  
Disponível em <http://www.artes.ufpr.br/musica/mestrado/dissertacoes/2010/Disserta%E7%E3o%20Priscila%20Pereira%20-%202010.pdf>

FINO, CARLOS (s.d). *Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (zpd): três implicações pedagógicas in* Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp.273-291.  
Disponível em <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

GODINHO, J. C. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

GREEN, LUCY (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. London & New York: Ashgate Press. Disponível em <http://eprints.ioe.ac.uk/1108/1/Green2006Popular101.pdf>

GREEN, LUCY- (2002). How popular musicians learn: A way ahead for music education. London & New York: Ashgate Press.

GORDON, EDWIN (2000), *Teoria de Aprendizagem Musical*. Fundação C. Gulbenkian, Lisboa

LESSARD-HÉBERT, Michelle (s.d). *Pesquisa em Educação*. Horizontes pedagógicos, Lisboa.

LOBATO, WALKIRIA. (2007) *Educação Musical como Práxis Criadora in XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina*. Disponível em [http://www.abemeducaacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Educao%20Musical%20como%20Praxis%20Criadora.pdf](http://www.abemeducaacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Educao%20Musical%20como%20Praxis%20Criadora.pdf)

MESQUITA, MARIA HELENA (s.d). O papel do professor face às mudanças educativas e processos de inovação numa escola para todos. Castelo Branco.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Música, Orientações curriculares, 3º ciclo*. Departamento da Educação Básica.

NÓVOA, ANTÓNIO (1999). *Profissão professor*. Porto Editora, Porto.

OLIVEIRA, BRANCA (2010). *MÚSICA: UM BEM UNIVERSAL CIRCUNSCRITO ÀS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR*. Universidade do Porto, Porto,

PALHEIROS, GRAÇA B. (2004), *Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos*. Espanha : Universidad del País Vasco.

PALHEIROS, GRAÇA B. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca. <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

PLUMMERIDGE, C. (2001). Music and combined arts. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

QUIVY, RAYMOND (1992). *Panorama dos principais métodos de recolha da informação*. Gradiva, Lisboa.

ROLDÃO, MARIA DO CÉU (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional in Revista Brasileira de Educação, Brasil*. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>

ROLDÃO, MARIA DO CÉU (2008). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional in Saber (e) Educar*.



[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE\\_13FuncaoDocente.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=2)

ROLDÃO, MARIA DO CÉU (2008). *A Função curricular da escolar e o papel dos professores: políticas, discursos e práticas de contextualização e diferenciação curricula* in Colóquio Luso-Brasileiro das Questões Curriculares, Brasil. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/767/788>

SERRAZINA, LURDES E OLIVEIRA, ISOLINA (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática* in Conferência apresentada no XII Seminário de Investigação em Educação Matemática, Vila Real. [http://www.apm.pt/files/127552\\_gti2002\\_art\\_pp283-308\\_49c771bcc0338.pdf](http://www.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf)

SOUZA, CARLOS E JOLY, MARIA (2010). *A importância do ensino musical na educação infantil*, Cadernos da Pedagogia. São Carlos. <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106>

SWANWICK, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company

SWANWICK, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

VASCONCELOS, ANTÓNIO A. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca. <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

VIELA, CASSIANA. (2005). *Aprendizado musical informal e ensino musical formal – um estudo de caso com banda de adolescentes* in XIV encontro anual da ABEM. Editora Abem, Belo Horizonte. Disponível em <http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2005/Comunicacoes/07Cassiana%20Zamith%20Vilela.pdf>