

M

MESTRADO

EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

***Inventar a cantar,
grupo de criação coletiva.
Um projeto-piloto.***

Luísa Matos

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Luísa Domingues de Matos Gomes

Inventar a cantar, grupo de criação coletiva. Um projeto-piloto.

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Nuno Peixoto de Pinho

Porto, setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a orientação do Professor Doutor Nuno Peixoto de Pinho, que teve toda a paciência para “aturar” as minhas divagações e me ajudou a encontrar soluções para a construção deste projeto.

Agradecer à Professora Cristina Aguiar, incansável no seu papel de cooperante e educadora, cujas sugestões e discussões foram indispensáveis para a minha prática de ensino durante o ano letivo.

A todos os professores e colegas da ESE-IPP que de alguma forma marcaram o meu percurso académico dos últimos 5 anos.

Agradeço à associação “Madalen’Amar” que abraçou este projeto-piloto no seu centro de estudo “Crescer Juntos”, e à Cristiana pelo seu apoio.

Um obrigado especial aos cantores que embarcaram no “Inventar a cantar” – Diogo, Gonçalo, Inês, Mara, Maria Gabriela, Maria Clara, Núria e Rui – com quem aprendi tanto.

Por fim, um agradecimento especial aos meus pais, que sempre me apoiam. À Maria José e às nossas discussões ao longo dos últimos anos. E ao Renato, sem o qual nada disto teria sido possível.

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-P.Porto), foi elaborado o presente relatório de estágio.

O relatório inicia com um capítulo dedicado às observações de aulas realizadas no início do ano letivo de 2023-24, que inclui uma reflexão sobre a sua importância para a prática educativa. O segundo capítulo aborda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo, como professora estagiária da área disciplinar de Educação Musical.

Deste relatório de estágio faz ainda parte um terceiro capítulo destinado à investigação sobre o tema da criação musical. Neste capítulo faz-se a discussão dos resultados e implicações para a prática educativa, de um projeto-piloto realizado com crianças que frequentavam o 1º e 2º ciclos do ensino básico. Esse projeto, que dá nome a este relatório, realizado entre os meses de fevereiro e junho, explorou formas de “Inventar a cantar” com um grupo de crianças que se dedicou à criação vocal coletiva.

Por fim, é feita uma reflexão a partir dos dois contextos apresentados neste relatório – aulas de Educação Musical e sessões do projeto “Inventar a cantar”. Esta reflexão procura interligar as conclusões expostas ao longo dos capítulos, esperando contribuir para a discussão sobre o lugar da criação musical na educação.

Palavras-chave: Educação Musical; Improvisação; Composição; Criação Musical; Voz.

ABSTRACT

This internship report was prepared within the scope of the curricular unit of Prática de Ensino Supervisionada in the master's degree of Ensino de Educação Musical no Ensino Básico at Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-P.Porto).

The report begins with a chapter dedicated to the observations made at the beginning of the 2023-24 academic year, including a reflection on their importance for educational practice. The second chapter discusses the educational practice developed throughout the school year as an intern teacher in the subject area of Music Education.

This internship report also includes a third chapter focused on research on musical creation. This chapter discusses the practical implications and results of a pilot project conducted with children attending primary education's first and second cycles. This project, which gives its name to this report, explored, from February to June, ways of "Inventar a cantar" (Inventing through Singing) with this group of children who dedicated themselves to collective vocal creation.

Finally, a reflection is made based on the two contexts presented in this report – Music Education classes and sessions of the "Inventar a cantar" project. This reflection seeks to connect the conclusions presented throughout the chapters, aiming to contribute to the discussion on the role of musical creation in education.

Keywords: Music Education; Improvisation; Composition; Music Creation; Voice.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PLANEAMENTO A MÉDIO/LONGO PRAZO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO	26
QUADRO 2 - PLANEAMENTO DO PROJETO "INVENTAR A CANTAR".....	43
QUADRO 3 - RESUMO DAS SESSÕES 1 E 2.....	46
QUADRO 4 - RESUMO DAS SESSÕES 3 A 7.....	48
QUADRO 5 - RESUMO DAS SESSÕES 8 A 10.....	50
QUADRO 6 - RESUMO DAS SESSÕES 11 A 16	52
QUADRO 7 - RESUMO DAS SESSÕES 17 E 18	55

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - PLANTA DAS SALAS	21
FIGURA 2 - MAPA DOS PAÍSES/POVOS TRABALHADOS NO ÂMBITO DO TEMA "MÚSICAS DO MUNDO"	28
FIGURA 3 - COMPOSIÇÃO FINAL DA CODA PARA O TEMA TRADICIONAL "MO LI HUA"	30
FIGURA 4 - HISTÓRIA FINAL COMPOSTA A PARTIR DAS IDEIAS DE ALGUNS ALUNOS	31
FIGURA 5 - LETRAS COMPOSTAS EM PEQUENOS GRUPOS COM A MELODIA DO CANTE "MARCELA"	32
FIGURA 6 - TRANSCRIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS OSTINATOS EM PERCUSSÃO CORPORAL CRIADOS EM PEQUENOS GRUPOS	34
FIGURA 7 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA TEMPORAL.....	45
FIGURA 8 - REGISTOS DA NOTAÇÃO GRÁFICA NÃO CONVENCIONAL REALIZADA PELOS CANTORES.....	49
FIGURA 9 - REGISTO DO PROCESSO DE NOTAÇÃO DE COMPOSIÇÕES PARA VOZ FALADA.....	51
FIGURA 10 - REGISTO DO MURAL SOBRE O TEMA "INVENTAR A CANTAR"	53
FIGURA 11 - REGISTO DE UM MOMENTO DA SESSÃO 15, EM QUE A CAIXA É UTILIZADA COMO "CHAPÉU"	54
FIGURA 12 - REGISTO DE UMA "REUNIÃO" DOS ASSISTENTES DE SALA.	56
FIGURA 13 - SPREAD FINAL DO LIVRO "INVENTAR A CANTAR"	58

LISTA DE SIGLAS

AEM: Agrupamento de Escolas de Matosinhos

ASE: Ação Social Escolar

CEB: Ciclo do Ensino Básico

ESE-P.Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

MIDI: Musical Instrument Digital Interface

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PES: Prática de Ensino Supervisionada

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC: Unidade Curricular

VST: Virtual Software Instrument

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SEIS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS	11
1.1. SÍNTESE DAS AULAS OBSERVADAS	12
1.1.1. ESCOLA A	12
1.1.2. ESCOLA B	12
1.1.3. ESCOLA C	12
1.1.4. ESCOLA D	13
1.1.5. ESCOLA E	13
1.1.6. ESCOLA F	14
1.2. DISCUSSÃO	15
1.3. REFLEXÃO	17
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	19
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	20
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	22
2.3. PLANIFICAÇÃO	22
2.4. PRÁTICA DE ENSINO	26
2.5. REFLEXÃO SOBRE A PES	36
3. INVENTAR A CANTAR, GRUPO DE CRIAÇÃO VOCAL COLETIVA	37
3.1. REVISÃO DE LITERATURA	39
3.2. METODOLOGIA	43
3.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	45
3.3.1. SESSÕES 1 E 2	45
3.3.2. SESSÕES 3 A 7	47
3.3.3. SESSÕES 8 A 10	50
3.3.4. SESSÕES 11 A 16	52
3.3.5. SESSÕES 17 E 18	55
3.3.6. APRESENTAÇÃO PÚBLICA	55

3.3.7.QUESTIONÁRIO	58
3.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS	67
ÍNDICE DE ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-P.Porto), foi elaborado o presente relatório de estágio.

O relatório inicia com um capítulo dedicado às observações realizadas no início do ano letivo de 2023-24, assim como uma reflexão sobre a sua importância para a prática educativa. Foram observadas sete aulas em seis escolas diferentes, tanto públicas quanto privadas, notando-se uma ênfase dada à prática instrumental e vocal, com prevalência do uso da flauta de bisel.

O segundo capítulo aborda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo, como professora estagiária na área disciplinar de Educação Musical. Nesse capítulo, há uma descrição detalhada da escola e da turma, seguida de uma defesa do cronograma de atividades. São compartilhadas experiências, atividades realizadas, dificuldades e desafios enfrentados, bem como as opções metodológicas assumidas.

Deste relatório de estágio faz ainda parte um terceiro capítulo destinado à investigação sobre o tema da criação musical. Este capítulo propõe a discussão dos resultados de um projeto-piloto realizado com crianças que frequentavam o 1º e 2º ciclos do ensino básico (CEB). Esse projeto, que dá nome a este relatório, realizado entre os meses de fevereiro e junho, explorou formas de “Inventar a Cantar” com um grupo de crianças que se dedicou à criação vocal coletiva. O projeto foi realizado no centro de estudos “Crescer Juntos”, pertencente à Associação “Madalen’Amar”. As sessões foram planeadas a partir de atividades recolhidas ou criadas pela investigadora e foram registadas em formato audiovisual. Estes registos e reflexões semanais produziram dados que serão aqui analisados e discutidos.

Por fim, realizou-se uma reflexão a partir da ‘dicotomia’ experienciada entre um contexto formal – aulas de Educação Musical – e um contexto não-formal – sessões do projeto “Inventar a Cantar”. Esta reflexão procura interligar as conclusões expostas, esperando contribuir para a construção de pontes entre os contextos.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SEIS ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

No início do ano letivo, antes do começo da lecionação na escola de estágio, observei sete aulas de Educação Musical, em seis escolas distintas do distrito do Porto. Este primeiro capítulo contém uma reflexão sobre as observações realizadas, contribuindo para uma compreensão mais alargada da prática educativa neste grupo disciplinar. A observação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer professor, já que lhe permite vivenciar, na prática e no contexto, diferentes abordagens. Em situação de formação de professores, o formando tem assim a oportunidade de aprender com a experiência e conhecimento do professor no terreno, adquirindo novas perspetivas e ideias que podem enriquecer a sua própria prática educativa futura (Reis, 2011).

Foi adotada uma grelha de observação de fim aberto, permitindo uma recolha de dados abrangentes, já que esta forma se mostra eficaz para um registo de grande quantidade de informação, sem foco aparente, como apontado por Reis (2011). O registo de cinco em cinco minutos pareceu adequado para um “retrato pormenorizado da aula observada”, algo especialmente útil quando o objetivo é conhecer e compreender as práticas educativas em curso, possivelmente identificando aspetos que merecem, depois, uma observação e discussão mais aprofundadas (p. 30). Em paralelo a esta grelha, foi construído um perfil de cada uma das seis escolas, de forma a concretizar uma comparação geral entre elas. De seguida expõe-se uma pequena síntese das aulas observadas, podendo ser consultadas as grelhas de observação em anexo (Anexo A).

É relevante mencionar que escrever sobre a prática de forma fiel coloca dificuldades em encontrar palavras certas para a descrever. Assim, nas instâncias em que se fala sobre o que foi observado, foi adotada uma linguagem próxima do relato, procurando realizar uma discussão fundamentada no subcapítulo 1.3.

1.1. SÍNTESE DAS AULAS OBSERVADAS

1.1.1. ESCOLA A

Na aula observada, a professora foi muito clara quanto aos comportamentos desejáveis por parte dos alunos, aproveitando os momentos em que ocorreram desvios para relembrar as regras estabelecidas, elogiando as contribuições dos alunos. As regras de conduta proibiam o uso de telemóveis em sala de aula. A avaliação, através de interpretações em pequenos grupos, reduziu a pressão sobre os alunos. Estes, em geral, demonstraram interesse nas atividades musicais e apresentaram um comportamento adequado em sala de aula. Destaca-se ainda a integração do movimento corporal no processo de aprendizagem, não só para compreender conceitos musicais, mas também para otimizar a concentração dos alunos.

1.1.2. ESCOLA B

O professor da Escola B lecionou uma aula que apresentou uma ampla gama de atividades, desde práticas instrumentais e vocais, até à audição e interpretação de peças musicais. Será importante mencionar que a aula observada teve o dobro da duração das restantes aulas observadas nas outras escolas (esta organização dos blocos horários é uma característica desta escola). Durante a aula, o professor implementou várias estratégias para tentar manter o interesse dos alunos, solicitando o silêncio, minimizando o ruído externo ao fechar as janelas e utilizando exercícios de reação e de imitação com recurso a percussão corporal. A prática de flauta de bisel e de instrumentos *Orff* foi precedida de aquecimentos que se concentraram na qualidade técnica e na postura, com uso de manossolfa para auxiliar na solmização posterior. O professor tentou minimizar o barulho aquando da passagem para a orquestra *Orff*, pedindo silêncio e explicando que não deveriam tocar sem autorização, mas este foi um processo complexo. No ensino das letras das canções foram empregues estratégias de projeção da letra, imitação e memorização. As atitudes dos alunos em relação às atividades musicais foram, em geral, positivas, embora alguns apresentem comportamentos desafiantes.

1.1.3. ESCOLA C

Durante a observação foram identificadas várias estratégias com o intuito de potenciar uma interação que evitasse o excesso de verbalização dos alunos e facilitasse a aprendizagem, como: os procedimentos de entrada estabelecidos, a utilização de instrumentos alternativos quando necessário, e a utilização do xilofone de papel como ferramenta. O professor mostrou-se um bom

modelo durante as interpretações musicais, fornecendo orientações e esclarecimentos pertinentes. Destacou-se também a abertura do professor para explicar as suas decisões e discutir com os alunos diversos temas relacionados com a música. O professor assegurou ainda a participação de todos os alunos com atividades de prática vocal e prática instrumental, primeiro da flauta de bisel, depois de instrumentos de lâminas com recurso ao xilofone de papel.

A sala de música era espaçosa, sem cadeiras ou carteiras, mas sim estrados, e possuía uma variedade de instrumentos para utilizar nas aulas. Além da sala principal, existiam outras seis salas equipadas com instrumentos usadas para aulas de piano, guitarra e até mesmo um estúdio de gravação. Os alunos tinham contato com a música desde o pré-escolar e alguns tinham tido aulas com este professor durante o 1º CEB. Os alunos demonstraram interesse nas atividades musicais e mostraram responsabilidade e domínio de conceitos musicais. São também aspectos a destacar a importância da sequenciação na aprendizagem da solmização e a garantia de que os alunos estavam sempre ocupados durante a aula.

1.1.4. ESCOLA D

Na Escola D, a aula observada começou com um aquecimento corporal e vocal, e foram utilizadas estratégias de imitação para ensinar a letra e a melodia de uma canção. A professora também incorporou a audição, pedindo aos alunos para identificar mudanças na harmonia da música. Destacou-se o cuidado da professora em corrigir detalhes, como a postura correta, a entoação, dicção e expressão. A professora utilizou sílabas para o ensino de células rítmicas e integrou uma atividade de análise de partituras, comparando a mesma melodia transcrita tendo como unidade de tempo a semínima ou a mínima.

As atividades incluíram movimento, prática vocal, percussão corporal e análise de partituras, com um repertório principalmente português. A escola não tinha manual adotado, pelo que a professora recorria a conteúdos presentes em diversos livros, manuais e documentos disponíveis na sala.

1.1.5. ESCOLA E

Na escola E foram observadas duas aulas de Educação Musical de turmas distintas, lecionadas por professoras diferentes.

Na primeira aula, a professora demonstrou uma abordagem organizada e estruturada, começando por garantir o silêncio pela escrita do sumário. A professora passou algum tempo a verificar o material necessário para a aula, demonstrando atenção às necessidades individuais dos alunos. Iniciou a parte prática da aula com atividades rítmicas, usando jogos de imitação com percussão corporal. De seguida, realizou ditados rítmicos utilizando primeiro notação não convencional, traduzindo-a para notação musical convencional, associando as figuras rítmicas a sílabas. Durante a prática de flauta de bisel a professora focou-se na postura adequada, articulação e respiração, tendo sido utilizado um *playalong*. No final recorreu a um musicograma para uma leitura rítmica, incorporando percussão corporal.

Na segunda aula, lecionada por uma outra professora, a outra turma, foram enfrentados desafios significativos de comportamento, especialmente devido à agitação de um dos alunos. A estratégia de ditar o sumário provocou lentidão e dificuldades de escrita, mas a introdução de ritmos corporais por imitação contribuiu para estabilizar a turma. A distribuição de folhas individuais com a partitura e letra da canção revelou-se pouco eficaz e demorada, assim como a atividade de escrita de notas por baixo do pentagrama. A atividade de aquecimento da flauta não teve continuidade, mas a dança em roda proporcionou um momento de descontração. A aula concluiu com um relaxamento corporal.

Não havendo um manual de Educação Musical adotado na escola, as professoras utilizavam os seus próprios materiais, por vezes recorrendo a recursos disponíveis *online*.

1.1.6. ESCOLA F

Na escola F, o ambiente nas aulas de Educação Musical era bastante descontraído, com interações calmas e cómicas entre o professor e os alunos. A utilização do jogo "Flute Master", para incentivar a prática e o estudo fora da sala de aula, possibilitou uma integração de recursos tecnológicos e uma abordagem lúdica à prática musical.

O professor utilizou a imitação para ensinar as frases das canções, destacando aspetos musicais como estrutura, dinâmica, pausa, andamento e altura de notas. A escolha de solistas por meio da audição individual foi eficaz, e os restantes alunos mostraram-se atentos. O uso de um *playalong* permitiu que o professor tivesse mais liberdade para dirigir o grupo. Na segunda parte da aula, foram abordados conteúdos musicais e o professor promoveu a participação dos alunos.

A sala de Educação Musical, equipada com diversos instrumentos musicais e recursos tecnológicos, tinha *puffs* e estrados, em vez de carteiras e cadeiras. As atividades incluíram audição e prática vocal e instrumental, com repertório português. As regras de conduta implicavam o respeito pelo silêncio e o tocar instrumentos apenas quando pedido. As estratégias pedagógicas previam materiais didáticos dos quais se salienta a utilização de aplicações digitais para o estudo da flauta de bisel e do xilofone. De destacar a utilização da percussão corporal e do canto antes da passagem para os instrumentos, a aprendizagem de frases musicais pela imitação, e a escolha de alunos através de um processo de *casting*.

1.2. DISCUSSÃO

A prevalência da flauta de bisel como instrumento principal em Educação Musical é clara, sendo utilizada em todas as escolas onde observei aulas. Os professores pareceram optar pela flauta de bisel devido à sua portabilidade e custo acessível, permitindo que os alunos tivessem um instrumento pessoal, colocando a hipótese do estudo em casa. As estratégias pedagógicas utilizadas para introduzir a flauta de bisel revelaram uma abordagem progressiva, introduzindo novas dedilhações ao longo do ano. O aquecimento mostrou-se uma estratégia utilizada por todos, preparando os alunos fisicamente para a prática instrumental, tendo também a função de ir relembrando as posições das diferentes notas. De notar que o uso do solfejo (sempre entoado) foi introduzido por todos, por imitação, não requerendo necessariamente a leitura da pauta, embora essa pauta tenha sido utilizada, normalmente com as notas escritas por extenso, por baixo do pentagrama. A técnica da "flauta do queixo" emergiu como uma estratégia para facilitar a aprendizagem das dedilhações da flauta de bisel, utilizando a prática vocal e promovendo a identificação auditiva. De mencionar que a utilização, por parte de um professor, do jogo "Flute Master," adicionou uma dimensão de "gamificação" ao processo de aprendizagem, podendo incentivar os alunos a praticar de forma autónoma.

Houve também a incorporação de instrumentos *Orff* nas aulas de Educação Musical por parte de vários professores. No entanto, apenas numa das escolas se praticava em "formação" de orquestra, com todos os alunos a tocar. Isto, talvez, não só porque na maioria das escolas não havia instrumentos *Orff* para todos os alunos, mas também porque se tornava mais complexo gerir a sala de aula. Desta forma, a estratégia de utilizar xilofones de papel acabou por proporcionar uma alternativa acessível, permitindo aos alunos a oportunidade de praticar, mesmo sem conseguir tocar no instrumento real. Na mesma lógica da flauta de bisel, foram observadas

estratégias de cantar antes de tocar, em que os alunos entoavam a melodia enquanto praticavam no xilofone de papel. Em algumas escolas observou-se, também, a integração da percussão corporal como uma estratégia para introduzir frases rítmicas antes de tocar nos instrumentos *Orff* – com e sem altura definida. Ao contrário do que aconteceu com a flauta de bisel, pelas razões acima mencionadas, foi necessário proceder à seleção de alguns alunos para tocar nos instrumentos *Orff*. Essa seleção, quando realizada nas aulas observadas, foi feita pelo professor que observou a destreza dos alunos no xilofone de papel. O “prémio” de poderem ser escolhidos pareceu fazer com que os alunos se esforçassem para “fazer bem”. Numa das escolas, o professor mencionou a utilização de uma aplicação digital, que emulava um xilofone, ao invés do xilofone de papel (esta escola possuía recursos tecnológicos que as outras escolas não tinham).

A utilização da manossolfa¹ por parte de um professor, apresentou uma ponte entre a prática vocal e prática instrumental que é importante referir. A manossolfa também desempenhou um papel na leitura e compreensão das partituras.

A prática vocal foi, de facto, a prática mais presente em todas as observações feitas. Os professores utilizaram várias estratégias, dando importância ao aquecimento, à aprendizagem pela imitação, à postura, à dicção e à entoação. A maioria dos professores mostraram-se cuidadosos com o grau de dificuldade melódica, escolhendo canções simples ou assumindo adaptações melódicas.

Assim, num ponto positivo, observou-se um grande foco na prática musical. A partitura esteve presente em quase todas as aulas observadas, mas funcionava como uma curiosidade e não como um verdadeiro suporte à interpretação, já que não era esperado que as crianças fossem fluentes na notação musical. A existência das partituras serviu mais como um guia do que como material para os alunos deciframem, permitindo uma compreensão da música pelo “fazer” sem dependerem da leitura formal de partituras. Veja-se que a introdução de conceitos teóricos foi feita de forma orgânica durante a prática musical – mencionando termos como andamentos mais lentos ou rápidos, alturas de notas mais agudas ou graves, e dinâmicas forte e piano – fazendo com que os conceitos fossem, aos poucos, entrando na vida dos alunos. Por vezes, encontramos a utilização de vocábulos associados a figuras rítmicas como “ta” e “titi”², que serviam como mnemónica,

¹ A manossolfa apresenta-se como essencial na pedagogia Kodály. Foi adaptada por John Curwen, sendo uma “sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas (de notas)”. Retirado de Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação musical*. Editora IPBEX.

² A utilização das sílabas “ta” e “ti” para o solfejo rítmico é descrita no método Kodály. Retirado de Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação musical*. Editora IPBEX.

facilitando a percepção do tempo e subdivisão. Outra estratégia observada passou pela utilização de notação não convencional para representar ou analisar o som.

Ainda de referir que todas as escolas tinham salas dedicadas à Educação Musical, equipadas com instrumentos, projetores, colunas e computadores. O manual "Play" de Jonas Araújo e Tito Santos foi adotado ou utilizado como referência em várias escolas.

Nomeio, a seguir, algumas estratégias utilizadas pelos professores para gerir a sala de aula: falar só com o "dedo no ar", mantendo o silêncio dentro da sala; o reforço positivo, com elogios a comportamentos desejáveis; punição de mau comportamento por meio de consequências negativas; atividades mais físicas para gestão da energia e concentração; preparação das aulas de forma a manter os alunos constantemente envolvidos em alguma atividade; transição suave entre atividades, com sequências lógicas; estabelecimento de uma rotina de aula; escrita do sumário como momento de concentração.

1.3. REFLEXÃO

Ao longo deste ano letivo pude, também, observar as aulas lecionadas pelas minhas colegas estagiárias. Se é benéfico para um professor em formação tomar contacto com a prática dos professores no terreno, como salienta Reis (2011), considero que a observação das aulas de professores em formação no terreno se apresentam como uma oportunidade para uma discussão mais profunda sobre essa prática. De facto, as sessões de seminário foram essenciais para refletir sobre os erros, ver diferentes perspectivas e arranjar soluções. Tanto eu como as minhas colegas lecionávamos antes deste estágio e muitas das dificuldades que eu senti, nomeadamente de adaptação a um contexto de ensino obrigatório e formal, elas sentiram também.

A observação continuada das aulas lecionadas pelas mesmas professoras, permitiu, ainda, compreender as dificuldades a longo prazo e a evolução dos alunos. Mais importante, estabeleceu que haverá diferenças substanciais na prática, em função da nossa posição pedagógica e do respectivo contexto: as minhas reflexões revelam a minha perspetiva, assim como aquilo que valorizo nas planificações, na relação com os alunos e na prática em sala de aula. Uma das discussões que estará certamente em foco neste relatório de estágio, será o da criação musical, que foi o centro da minha investigação e tem sido uma área de interesse pessoal.

Olhando para a minha prática, torna-se óbvio que foi essencial arranjar espaço, dentro de um formato escolarizado de aula de música, para a improvisação e composição. Comparando-a com a prática das minhas colegas, esse não foi um foco, apresentando-se como uma atividade difícil de planificar e implementar. Isto parece estar de acordo com a investigação de Galon, Boal-Palheiros e Joly (2023), cuja análise dos dados revela que os educadores com uma visão conservatorial enfrentam dificuldades em preparar atividades criativas para os seus alunos. Em contraste, aqueles com uma formação que incluiu criação, tendem a valorizar e implementar atividades desse cariz na sala de aula.

Para concluir, tendo em conta as minhas observações, verifica-se a ausência de atividades voltadas para a criação musical. Isto parece representar uma lacuna para o desenvolvimento musical global do aluno. Este tem sido um tema abordado por diversos autores, que denunciam a falta de prática criativa na Educação Musical nas escolas. Como aponta Sarcevic (2018) é necessário ter em conta o equilíbrio “CAP” (composição, audição e performance), algo que Swanwick (2003) defendeu nos anos 70 e faz, hoje, parte integrante dos currículos escolares. A investigação levada a cabo por Boal-Palheiros e Boia (2020) revela que estas atividades são enumeradas pelos professores de Educação Musical como parte das suas práticas. Esse estudo aponta, no entanto, que destes três domínios, a criação musical é a menos mencionada. Assim, a ausência da composição e improvisação nas aulas observadas apresenta-se em conformidade com os estudos.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste capítulo, abordarei a prática educativa que desenvolvi ao longo do ano letivo enquanto professora estagiária na Escola Básica de Matosinhos, lecionando na área disciplinar de Educação Musical a uma turma do 6º ano de escolaridade.

Gostaria de refletir sobre uma visão construtivista da educação, onde a relação pedagógica professor-aluno coloca grande ênfase no papel do professor enquanto orientador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos. Nesta abordagem os processos de ensino e de aprendizagem não reduzem “o ensino à transmissão dos conhecimentos, nem a aprendizagem à recepção e assimilação desses conhecimentos” (Serrão & Barros, 2010, p. 241). Isto contrasta com o modelo heteroestruturante que privilegia o professor enquanto mestre, e o aluno enquanto aprendiz, colocando no primeiro o poder, e reduzindo o segundo a um mero receptor (Zubiría Samper, 2014). Estas visões têm fundamentos políticos, nomeadamente no papel de reproduzidor social que o currículo e a escola podem assumir. É, assim, necessário refletir sobre a potencialidade do trabalho transformador ou reproduzidor do professor (Stoer, 2008). Desde a eleição do repertório, às metodologias e atividades propostas, o professor exerce a sua visão do mundo, pelo que tem de avaliar as suas escolhas de forma consciente e responsável. E, se um professor tem uma dimensão política, não pode esquecer a sua dimensão pedagógica de criar contextos onde é possível conhecer e discutir, ao invés de impor e reproduzir (Stoer, 2008). Ora, as pedagogias construtivistas veem no aluno a potencialidade para uma construção de conhecimento a partir do que ele já sabe. Assim, a sala de aula poderá ser pensada como um espaço dos alunos, em primeiro lugar, orientado pelo professor em negociação com eles. Percebemos que o espaço de sala de aula pode ser mais colaborativo ou mais autoritário, dependendo das dinâmicas estabelecidas e da abordagem pedagógica adotada.

É, sem dúvida, importante reconhecer o papel crucial que o currículo tem na valorização daquele que é o projeto de futuro de uma sociedade. Duarte refere que uma sociedade democrática deveria procurar a promoção de cidadãos com “uma consciência política, social, ética, ambiental e artística que lhes possibilite viver com os outros, agir na sua comunidade e participar democraticamente nas decisões comuns” (2021, p. 276). E se, atualmente, o currículo conta com uma maior

autonomia da escola, é importante reconhecer o professor como construtor desse currículo, como discutido por Reis (2011).

Apesar desta visão, é necessário considerar que, o estágio, pela sua dimensão de formação no terreno, se rege por uma série de protocolos que não permitem uma tão grande autonomia do estagiário. O professor em formação é, ao mesmo tempo, um aluno em avaliação, e um mestrando numa jornada de investigação, pelo que é importante ter em conta as condicionantes que esses múltiplos papéis colocam. Considero, no entanto, as vantagens de uma “formação de professores construída dentro da profissão”, como elencadas por Nóvoa (2009), já que esta tem em conta a dimensão científica, pedagógica e técnica, contando com a experiência dos professores no terreno (pp. 44-45). Esta abordagem fomenta uma aprendizagem colaborativa e contínua, em que o conhecimento dos professores veteranos entra em diálogo com as aspirações dos professores em formação. Por este seu carácter, o estágio assenta, ainda, numa lógica que Vieira e Moreira (2011) sublinham como parte essencial do trabalho docente e investigativo: a exploração pela tentativa e erro, o conforto com a incerteza e a adoção de uma postura humilde. Para Amado e Cardoso (2011) o carácter reflexivo apresenta-se como atributo essencial de uma metodologia de investigação-ação. Assim, a investigação-ação, aliada à supervisão do professor cooperante, pode permitir um desenvolvimento contínuo da prática educativa, ajustando as estratégias com base na reflexão e nos resultados observados.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Básica de Matosinhos é uma instituição de ensino público pertencente ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos (AEM), localizada no concelho de Matosinhos, no distrito do Porto. O AEM integra, desde 2007/08, o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3). O agrupamento acolhe alunos de mais de 20 nacionalidades diferentes, estando as escolas que compõem o AEM inseridas num contexto socioeconómico marcado por grandes assimetrias, evidenciando indicadores de debilidade económica e social, como o elevado número de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE). De acordo com o seu Projeto Educativo, a missão do AEM é de promoção de um “ensino que se pretende exigente e de qualidade”, proporcionando a “todos os alunos percursos adequados ao seu perfil”, com o objetivo de formar cidadãos dotados de competências nas áreas do conhecimento e do comportamento (Agrupamento de Escolas de Matosinhos, 2021).

No ano letivo 2023/24 o AEM organizou-se em três períodos. A escola dividiu-se em várias equipas, facilitando a coordenação entre os professores das várias áreas disciplinares. As aulas de Educação musical tinham a duração de 50 minutos, tendo cada turma do 2º CEB dois blocos semanais. Ao nível das condições físicas da escola, esta era dotada de salas específicas para leção das aulas de Educação Musical, equipadas com diversos instrumentos *Orff* e um piano digital, computador, quadro, projetor e colunas. Embora a escola possuísse estes recursos, note-se que estes apresentavam uma qualidade reduzida devido à sua antiguidade ou desgaste pelo uso prolongado. As salas eram espaçosas, com mesas e cadeiras dispostas de forma a que existisse algum espaço vazio no meio. A representação da planta das salas pode ser vista na figura 1.

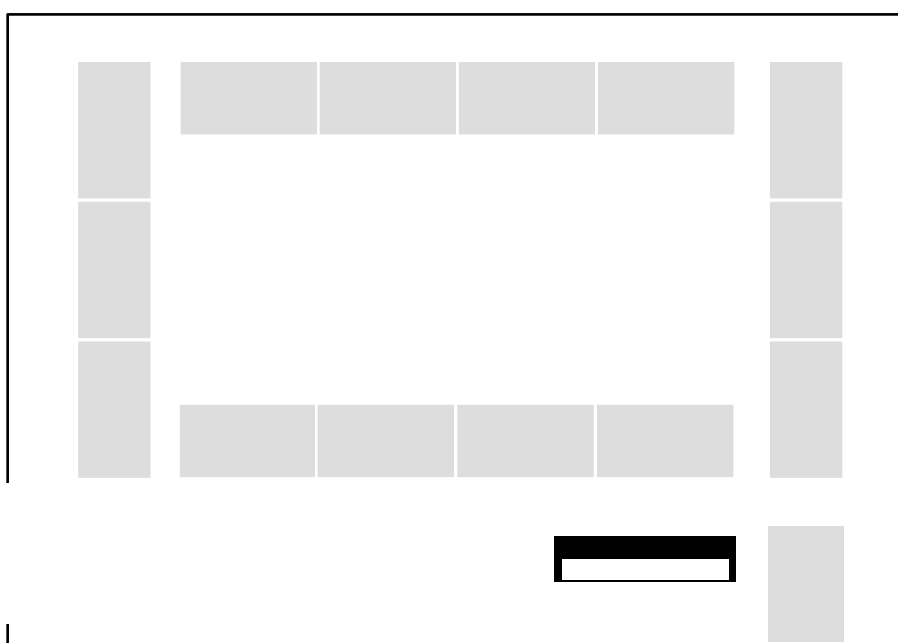


FIGURA 1 - PLANTA DAS SALAS

A escola dispunha de um auditório grande com colunas, microfones, projetor e *reggie*, tendo uma coluna com mesa de mistura que permitiu a sua movimentação para diversos locais.

Na instituição, havia aulas individuais de piano lecionadas por uma professora da própria escola, sendo que, para participar dessas aulas, os alunos precisavam apenas de se inscrever. Além das aulas particulares, os alunos também tinham a oportunidade de se apresentar em audições abertas ao público, no auditório da escola. A visibilidade dada a estas aprendizagens, escolhidas pelos alunos e realizadas “fora da sala de aula”, valoriza a escola pública como um espaço de construção de conhecimento que vai além do formal.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 6º F era constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, sendo seis do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Dois alunos ficaram retidos no 2º ano de escolaridade, e um aluno foi transferido no início do ano letivo, vindo de outra turma da mesma escola. Cinco alunos beneficiavam de apoio da ASE - Escalão A, sendo que dois destes alunos tinham necessidades educativas especiais e um desses não frequentava as aulas de Educação Musical devido ao seu diagnóstico, e três alunos beneficiavam de apoio da ASE - Escalão B.

De uma forma geral, e tendo como referência as grelhas de observação e avaliação, a turma era bastante cooperativa, realizando as atividades propostas e demonstrando interesse na prática musical. Nos momentos de discussão, alguns alunos destacavam-se como muito participativos e curiosos, colocando questões desafiantes. Ao nível do comportamento, a turma contava com alguns alunos faladores e provocadores, que faziam comentários despropositados, muitas vezes sobre os colegas, ou respondiam de forma defensiva e indelicada quando chamados à atenção. No geral, a turma mostrou seriedade nos momentos de *performance*, tanto em sala de aula como em apresentações públicas.

2.3. PLANIFICAÇÃO

A área disciplinar de Educação Musical tem como referência as Aprendizagens Essenciais articuladas com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins et al., 2018). As Aprendizagens Essenciais de Educação Musical estão organizadas a partir de três domínios: Experimentação e criação; Interpretação e comunicação; Apropriação e reflexão (Aprendizagens Essenciais, 2018). Esta organização está em linha com os anteriores programas, assentes nas “três grandes áreas de aprendizagem, nomeadamente a Audição, a Interpretação e a Criação/ Composição.” (Reigado, 2018, p. 14). Assim, foi elaborada uma planificação das atividades com vista a integrar estes três domínios, chamando à atenção para a importância em integrar a criação musical.

Atualmente, com a abordagem proposta pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), em 2017, há uma rejeição da concepção da ação docente como meramente instrucional, chegando até a descartar o papel do professor como facilitador ou mediador. Esta autonomia

curricular permite que se possam fazer adaptações ao currículo tendo em vista as necessidades dos alunos e contextos (Mouraz & Cosme, 2021). Na escola básica de Matosinhos, especificamente na área disciplinar de Educação Musical, essa autonomia acontece de forma consistente, já que cada professor pode escolher os materiais a trabalhar em aula, guiados pelos documentos nacionais curriculares de referência. Neste sentido, a planificação da prática educativa teve em conta preferências pessoais na escolha de repertório, dando relevo à música portuguesa (dos últimos 70 anos). Assim, o início e o final do ano contou com apresentações abertas ao público de temas de compositores e cantautores portugueses.

No início do ano letivo tornou-se evidente a realidade multicultural da turma, pelo que, também como desafio pessoal, foi tomada a opção de explorar “músicas do mundo” de tradição oral, algo que trabalhei dotada das reflexões realizadas em UC ligadas à etnomusicologia. Assim, este tema pareceu pertinente para investigar, embora superficialmente, contextos com práticas musicais ou sonoras menos habituais na Europa. Esta viagem “saiu” de Portugal, passando pelo Brasil, já que muitos dos alunos da turma tinham nacionalidade ou ascendência brasileiras, regressando a Portugal novamente.

O regresso à música de tradição oral portuguesa permitiu uma passagem lógica para a música nacionalista de Lopes-Graça, com ligação à sua recolha de cantos de trabalho como denúncia de um país pobre e oprimido pela ditadura. Assim se introduziram os conteúdos obrigatórios de estágio, ligados à comemoração dos 50 anos do 25 de Abril (1974–2024).

Nas atividades foi também contemplado um *rap*, um tema mais acessível vocalmente, que permitiu a alunos com mais dificuldades na técnica vocal participarem com maior confiança. Este tema ligava-se aos anteriores numa perspetiva de intervenção, falando sobre o plástico nos oceanos.

Tendo em conta o meu interesse pessoal no género, foi escolhido um tema *jazz*, com uma letra adaptada em português, permitindo a realização de uma atividade dedicada à improvisação a *solo*. No final do ano foi ainda necessário realizar a preparação dos alunos para o concurso de flauta, uma atividade anual da escola que envolveu todas as turmas do 2º CEB.

No quadro 1 é possível analisar a planificação geral das atividades letivas desde o início da leção, em novembro, até ao final do ano letivo, em junho. Neste quadro encontram-se assinaladas com a cor **azul** as atividades de cariz obrigatório impostas pela coordenação da UC de

PES. A cor **laranja** assinalada as atividades inseridas no domínio da Experimentação e Criação realizadas ao longo do estágio.

	Mês	Semana	Atividades Musicais/ Temas	Outra atividades
1ºP	Novembro	1 06 nov 07 nov	Preparação para o Concerto de Natal: Interpretação de uma canção com recurso à improvisação a partir de objetos sonoros. "Natal mais uma vez" Luísa Sobral.	
		2 13 nov 14 nov	Preparação para o Concerto de Natal: Interpretação do tema "Os Pais-Natais" de J. Constante Pereira.	Supervisão (13 novembro)
		20 nov 21 nov	Greve	
		4 27 nov 28 nov	Preparação para o Concerto de Natal: Interpretação do tema "Os Pais-Natais" de J. Constante Pereira.	
	Dezembro	5 04 dez 05 dez	Preparação para o Concerto de Natal: Interpretação do tema "É sempre assim" Margarida Fonseca Santos.	
		6 11 dez 12 dez	Ensaio geral para Concerto de Natal.	Concerto Natal (12 dezembro)
2ºP	Janeiro	1 08 jan 09 jan	Música do mundo: Percussão do Gana Interpretação do tema "Kye kye kule" e improvisação rítmica.	
		2 15 jan 16 jan	Música do mundo: Dança nativa norte-americana Interpretação de uma canção e dança de colheita da tribo Zuni.	
		3 22 jan 23 jan	Música do mundo: Gamelão da Indonésia Interpretação de uma peça instrumental com recurso a <i>hoquetus</i> , nas lâminas.	
		4 29 jan 30 jan	Música do mundo: Canto gutural Inuit Interpretação e improvisação de ostinatos vocais utilizando alguns sons da prática Inuit.	
	Fevereiro	5 05 fev 06 fev	Música do mundo: Dizi da China Interpretação vocal de um tema tradicional da China. Introdução com flauta, utilizando a escala pentatónica, a duas vozes. Composição de uma <i>coda</i> .	Supervisão (05 fevereiro)
		12 fev 13 fev		Interrupção carnaval
		6 19 fev		

2ºP	Fevereiro	6 & 7 20 fev 26 fev 27 fev	<p>Cultura tradicional do Brasil: Personagens do folclore Brasileiro como mote para a composição de uma pequena história musical.</p> <p>A partir de personagens como o Saci, a Cuca, a Boitatá, interpretação de uma forma livre, utilizando instrumentos com recurso ao “leitmotif”.</p>	
	Março	8 & 9 04 mar 05-mar 11 mar	<p>Cultura tradicional de Portugal: Cante alentejano</p> <p>Interpretação vocal de um cante. Composição letra de uma nova estrofe.</p>	Concerto Didático (5 março)
		9 12 mar	<p>Cultura tradicional de Portugal: Lopes-Graça e Giacometti</p> <p>Audição ativa de um obra nacionalista de Lopes-Graça com recurso a danças de roda.</p>	
		10 18 mar 19 mar	<p>Cultura tradicional de Portugal: Canções de trabalho – Lopes-Graça e Giacometti</p> <p>Interpretação de uma peça inspirada em cantos de trabalho, com recurso a notação não convencional.</p> <p>Audição de uma peça contemporânea.</p> <p>Música de intervenção e a revolução do 25 de Abril</p> <p>Interpretação de um tema de Zeca Afonso: “A formiga no carreiro”.</p>	
3ºP	Abril	1 08 abr 09 abr	<p>Música de intervenção e a revolução do 25 de Abril</p> <p>Interpretação de um tema de José Mário Branco: “Travessia do deserto” (inspirado num poema da Sophia de Mello Breyner)</p> <p>Interpretação de um tema de Zeca Afonso: “A formiga no carreiro”.</p>	
		2 15 abr 16-abr	<p>Música de intervenção e a revolução do 25 de Abril</p> <p>Composição de ostinatos em percussão corporal para o tema de José Mário Branco: “Travessia do deserto”. Ensaio para a apresentação na sessão de Joel Cleto.</p>	<p>Abertura musical da sessão liderada por Joel Cleto (16 abril)</p> <p>Ensaio aberto na Casa da Música (19 abril)</p>
		3 22 abr 23 abr	<p>Ensaio para apresentação musical dos dois temas ligados ao 25 de Abril.</p>	Apresentação junto à Biblioteca (23 de Abril)
		4 29 abr 30-abr	<p>Música de intervenção contemporânea: rap português</p> <p>Interpretação do tema “Plástico não é plâncton” de Capicua e Pedro Geraldes, sobre as questões ambientais.</p>	Audição de piano (30 abril)
	Maio	5 06 mai 07 mai		

3 ^o P	Maio	6 13 mai 14 mai	Ensaio geral para concerto Música ligada ao movimento dos direitos civis: Jazz Interpretação de um tema de Miles Davis com improvisação Orff.	Concerto de final do ano (13 maio)
		20-mai 21-mai	Feriado Senhor Matosinhos (21 maio)	Dia do Agrupamento (20 maio)
		7 27 mai 28 mai	Música ligada ao movimento dos direitos civis: Jazz Interpretação de um tema de Miles Davis com improvisação Orff. Preparação do concurso de flauta Interpretação do tema "Can't help falling in love".	Supervisão (27 maio)
	Junho	8 03 jun 04 jun	Preparação do concurso de flauta Seleção de alunos – Interpretação do tema obrigatório "Can't help falling in love" + um tema à escolha dos alunos. Autoavaliação.	Dispensa de aula devido a provas de aferição (4 junho)
		10-jun 11-jun	Feriado Dia de Portugal (10 junho)	Concurso Flauta Bisel (11 junho)

QUADRO 1 - PLANEAMENTO A MÉDIO/LONGO PRAZO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO

2.4. PRÁTICA DE ENSINO

Antes de iniciar o relato sobre o ano letivo em estágio, reitero a dificuldade que existe em escrever sobre a ação. Adotei uma linguagem que vai ao encontro da prática – o que fiz e o que acho, o que os alunos fizeram e o que acharam – procurando pontuar esses trechos com investigações/ estudos relevantes. Da mesma forma, são utilizadas figuras que pretendem transportar a prática pedagógica e musical, dentro do possível, para este relatório de estágio. Em anexo podem-se consultar as planificações, reflexões, materiais e registos audiovisuais relativos à PES (Anexo B) e os registos audiovisuais das atividades e apresentações públicas (Anexo C).

As primeiras aulas lecionadas com a turma do 6^o F foram apoiadas pela observação prévia das aulas dessa turma no mês anterior. Este contacto anterior foi fundamental para compreender a dinâmica da turma e preparar possíveis estratégias. Preparei-me no sentido de memorizar e utilizar os nomes dos alunos, facilitando, à partida, a construção de uma relação positiva com a turma. Esta postura está em linha com a visão construtivista de que falavam Serrão e Barros

(2010), que considera a relação pedagógica professor-aluno como parte essencial do processo de ensino e de aprendizagem.

A leção do primeiro período teve como objetivo, sobretudo, conhecer as dificuldades da prática educativa e preparar repertório para o “Concerto de Natal”. Ao longo de novembro e dezembro foram preparados dois temas – “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral e “Os Pais-Natais” de Jorge Constante Pereira – com arranjos que contemplaram a prática vocal e instrumental (flauta de bisel e instrumental *Orff*), com acompanhamento ao piano, e uma introdução com recurso a fontes sonoras não convencionais dirigida por um aluno da turma. Foi ainda trabalhado o tema “É sempre assim!” de Margarida Fonseca Santos, que as três turmas que participaram no concerto cantaram em conjunto, com acompanhamento gravado.

No dia 12 de dezembro, pelas 18h30, as turmas do 6ºC, E e F, realizaram o “Concerto de Natal” no Auditório da Escola Básica de Matosinhos. O público era sobretudo composto pelos familiares dos alunos e alguns professores da escola. De uma forma geral, esta foi uma experiência enriquecedora, tendo os alunos assumido uma postura séria e responsável perante esta apresentação, e realizado uma *performance* com um nível musical satisfatório. Foram realizados registos audiovisuais da apresentação que podem ser consultados em anexo (Anexo C).

Considero que o primeiro período foi crucial para identificar áreas de melhoria na minha prática educativa. Desde este primeiro momento houve uma tentativa de incorporar atividades de criação musical, tendo este sido um desafio no decurso do ano letivo.

Ao longo do segundo período, as aulas de Educação Musical com a turma do 6ºF tiveram como foco o tema “Músicas do Mundo”. Este apresentou-se como uma ótima forma de explorar novas sonoridades (escalas pouco conhecidas, técnicas instrumentais e vocais alargadas...), conhecer outras formas de transmissão da música e outros modos de a perceber. A música pode ter diversas funções (Hummes, 2004) – serve para expressão, prazer, comunicação, etc. – e num contexto de educação formal é necessário ter em atenção a sua função de legitimação da ordem social. Assim, trazer para a sala de aula outras formas de fazer música tem a potencialidade de valorizar essas práticas, tornando-as possíveis e visíveis.

Para a “viagem” pelo mundo, foi implementada uma imagem gráfica que contemplava um mapa mundo, onde se assinalavam os vários países e sítios por onde fomos passando. No final do segundo período o mapa apresentava-se como na figura 2.

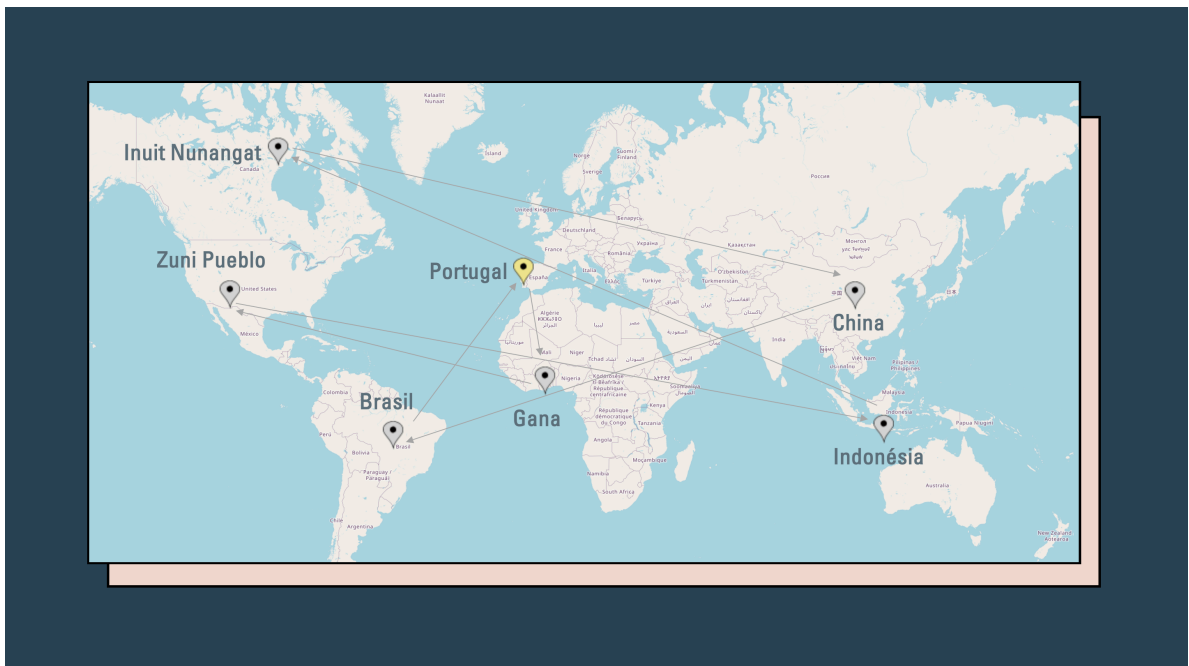


FIGURA 2 - MAPA DOS PAÍSES/POVOS TRABALHADOS NO ÂMBITO DO TEMA "MÚSICAS DO MUNDO"

Todas as aulas contemplaram a prática vocal e/ou instrumental, assim como espaço para a exposição de conteúdos e audição da música ligada a cada sítio. Estas atividades estão ajustadas aos três domínios das Aprendizagens Essenciais de Educação Musical (2018), tentando não descuidar o domínio da experimentação e criação que normalmente, como concluímos no capítulo das observações, é menos explorado. Tendo isso em conta, foi preparada uma atividade de exploração, uma de improvisação e duas de composição, como assinalado a **laranja** no quadro 1.

O primeiro tema trabalhado - "Kye kye kule", música tradicional do Gana - para além da interpretação do tema vocal, teve como propósito a exploração e improvisação rítmica acompanhada por um ostinato rítmico, previamente composto na plataforma digital *Groove Pizza*. Na primeira fase de contato com a improvisação optou-se pela percussão corporal, passando depois para pequenos instrumentos de percussão de mão. Na interpretação vocal foi escolhido um líder que cantava primeiro cada frase, que depois a turma imitava. Como forma de limitar o espaço da improvisação eram cantadas duas frases, à escolha do líder, entre cada intervenção. Assim, este líder foi escolhido tendo em conta as observações realizadas noutras aulas, não sendo tão valorizadas as competências vocais, mas sobretudo o domínio do tempo e ritmo, capacidade de autonomia e sentido de estrutura musical, como podemos ouvir no registo áudio efetuado em aula (Anexo B). A maioria dos alunos participou e mostrou-se envolvido com esta atividade, havendo alguns elementos que levaram a atividade de uma forma muito descontraída, explorando ideias musicais arriscadas e cómicas. Em linha com o trabalho de Karwowski (2017), observo que os

elementos que apresentavam comportamentos vistos como disruptivos pelos professores, eram alunos que demonstraram muitas competências no domínio da improvisação musical – tipologia que apelida de “criatividade rebelde” (p. 101). Esta atitude de não conformidade perante a escola pareceu permitir que estes alunos se sentissem mais livres e mais abertos ao “erro”.

Na semana seguinte foi abordada a música tradicional da tribo Zuni, com a interpretação de uma canção e dança de colheita deste povo indígena norte-americano. A introdução da dança, com pequenos movimentos e deslocação no espaço, foi uma experiência pouco cativante para alguns alunos. Embora cooperativos, demonstraram o seu desagrado através de comentários realizados ao longo da atividade, podendo ser observado também na gravação audiovisual realizada em aula (Anexo B). Esta dança permitiu, sobretudo, um contacto com mais uma cultura onde a música, o movimento e os rituais estão intimamente ligados. Considero que esta atividade foi importante para explorar a ideia de que os sentidos dados à música, numa perspetiva global do mundo, são múltiplos e não consensuais (Cross & Tolbert, 2012).

Depois “visitamos” as ilhas de Java e Bali, da Indonésia, com uma interpretação instrumental do tema “Tutugan Chandetan”, uma composição inspirada na música tradicional do gamelão balinês. A implementação da técnica de *hoquetus* revelou-se desafiadora, especialmente no contexto instrumental, acabando por ser necessária mais uma aula do que aquelas previstas. Neste tema explorou-se, sobretudo, a ideia do gamelão como instrumento coletivo, mostrando também a prática de transmissão através da imitação. A experiência em sala mostrou que seria útil uma disposição mais eficaz dos instrumentos e dos alunos no espaço. A esta optimização da disposição seguiu-se uma estratégia de utilizar xilofones de papel em dueto. Estas adaptações, realizadas na aula seguinte, foram soluções que surgiram em discussão de grupo durante a sessão de seminário, e que facilitaram a compreensão da estrutura musical e o produto final. Ainda assim, houve dificuldades de sincronização e memorização, que foram parcialmente superadas – como é possível ouvir na gravação realizada em aula (Anexo B) – com a repetição e alguns ajustes nos pares selecionados. Este episódio apresenta-se como um bom exemplo da pertinência da investigação-ação, evidenciando o carácter reflexivo como atributo essencial desta metodologia (Amado & Cardoso, 2011).

A interpretação vocal de uma canção gutural do povo Inuit foi o mote para a criação musical a partir de ostinatos vocais. Esta atividade foi muito bem recebida pelos alunos, que apesar de uma postura pouco formal, conseguiram manter o foco e executar a atividade com o sucesso desejado.

Esta atividade, talvez por estar mais próxima da minha experiência, teve um fio condutor bem conseguido, com muita utilização de gestos para dirigir a atividade, e pouca explicação expositiva, culminando numa sessão verdadeiramente envolvente, refletida até nos aplausos espontâneos no final da aula. No registo realizado em aula ouvimos uma estrutura que surgiu durante a prática, após a exploração inicial (Anexo B). A audição e interpretação de música com recurso a técnicas vocais estendidas, permitiu que a improvisação vocal tomasse esses recortes. Esta mostrou-se uma atividade com potencial para a exploração de sons vocais sem os preconceitos da técnica vocal tradicional, adotando a visão de Bonenfant (2018) – ampliar o material sonoro que pode ser considerado para a prática musical.

Na segunda aula supervisionada foi iniciada a interpretação vocal e instrumental da canção “Mo Li Hua”, tradicional da China. O acompanhamento, composto previamente, ajudou à criação de um ambiente sonoro reminescente dessa zona, com timbres de instrumentos tradicionais da China. A complexidade da canção “Mo Li Hua” foi subestimada inicialmente, especialmente devido à letra num dialeto da região de Jiangnan. A dificuldade observada, e a discussão realizada em reunião com o professor supervisor, levou a uma reestruturação da abordagem, com foco na parte A da melodia. A supervisão proporcionou pistas enriquecedoras sobre a necessidade da adaptação dos conteúdos à capacidade da turma, assim como a adaptação da planificação durante o decorrer da aula. A interpretação instrumental deste tema com a flauta de bisel foi realizado a duas partes, em homorritmia. Durante esta atividade foi ainda composta coletivamente uma coda para o tema, escolhendo e organizando quatro de oito pequenos motivos. A coda final pode ser consultada na figura 3, assim como ouvida no registo efetuado na aula (Anexo B).

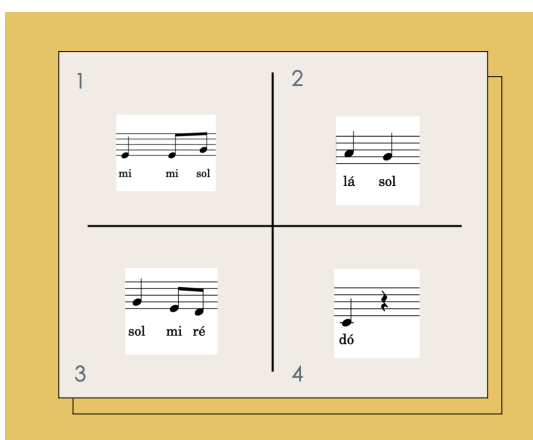


FIGURA 3 – COMPOSIÇÃO FINAL DA CODA PARA O TEMA TRADICIONAL “MO LI HUA”

Como é possível consultar no perfil da turma, o 6º F incluía vários alunos com ascendência brasileira ou ligações familiares ao Brasil, tornando-se esse país paragem obrigatória nessa viagem pelo mundo. Conhecer o contexto e permitir que as aulas sejam direcionadas por esse é ver no aluno a potencialidade para uma construção de conhecimento a partir do que já sabe. Assim, optei por uma apresentação com bastante abertura para comentários e partilhas destes alunos que se mostrou produtiva. Foram escolhidas três personagens do folclore do Brasil e a cada uma associada a um motivo musical, interpretados sobre um acompanhamento inspirado no género do samba. A interpretação vocal foi bem conseguida, não havendo dificuldades nos ritmos mais complexos, nem na sincronização com o acompanhamento. Um dos alunos fez uma sugestão - contarmos uma história com estas personagens - algo que havia pensado mas descartado por ter achado desadequado para a turma. Após o convite deste aluno à introdução de uma história, proporcionei espaço para que os alunos pudessem criar uma curta narrativa interpretando os ostinatos nessa ordem. Pelas dificuldades na interpretação instrumental que surgiram na aula seguinte, a estrutura da história, lida por um aluno, foi reorganizada para facilitar as entradas de alguns motivos. Apesar desta organização, considero que existiram ainda algumas fragilidades que podem ser ouvidas na gravação realizada em aula (Anexo B) - o motivo do saci-pererê, por vezes pouco sincronizado; o volume do *playalong* em relação à narração; e a narração em si. A narrativa final, inspirada pelas ideias dos alunos, pode ser consultada na figura 4.

<p><i>[silêncio]</i></p> <p>Narrador: Ouvem ali ao fundo? Este ritmo, esta música? É o samba que está a tocar.</p> <p><i>[aumenta-se o volume do playalong]</i></p> <p>Narrador: Faz-me lembrar uma história, sobre monstros assustadores. Mas não metem medo a ninguém. Um dia, a cuca roubou uma criança durante a noite. <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[as flautas tocam 2 vezes o motivo]</i></p> <p>Narrador: Cozinhou-a numa panela e colocou-a dentro de um frasco. No dia seguinte, de dentro desse frasco, saiu um rapaz sem uma perna. O Saci-Pererê <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[os instrumentos de pele tocam 2 vezes o motivo]</i></p>	<p>Narrador: Esse menino era mesmo traquinas, e espalhou os cacos de vidro pela floresta inteira. Claro que o boitatá não ficou nada feliz e correu atrás dele. <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[os xilofones tocam 2 vezes o motivo]</i></p> <p>Narrador: A cuca, esperta e cheia de fome, pôs a sua panela ao lume. <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[as flautas tocam o motivo em ostinato]</i></p> <p>Narrador: E o boitatá <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[os xilofones tocam o motivo em ostinato]</i></p> <p>Narrador: E o Saci-Pererê <i>[pausa]...</i></p> <p><i>[os instrumentos de pele tocam o motivo em ostinato]</i></p> <p>Narrador: Foram parar à panela da cuca. Mas a panela demorou tanto a aquecer que dançaram o samba até anoitecer.</p> <p><i>[decrecendo, dentro do possível, até ao silêncio]</i></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

FIGURA 4 - HISTÓRIA FINAL COMPOSTA A PARTIR DAS IDEIAS DE ALGUNS ALUNOS

Para encerrar a viagem pelo mundo, fizemos uma interpretação vocal do cante “Marcela”, incluindo uma nova estrofe composta em sala de aula. A escrita da letra foi realizada em quatro grupos, escolhendo-se posteriormente uma estrofe final. Como podemos analisar na figura 5, os temas escolhidos pelos alunos foram desde a reutilização do tema original, até à procura por assuntos próximos ao seu dia-a-dia ou de acontecimentos que consideraram importantes (como a vitória do Futebol Clube do Porto contra o Sport Lisboa Benfica). Foi realizado um registo áudio no final de uma das aulas que contempla a estrofe escolhida (Anexo B).

Interessa mencionar que a permissão para a composição de letras ligadas ao quotidiano não foi um acaso. Na verdade, vem da própria tradição do Cante Alentejano a introdução de versos com novas letras³. Após uma reflexão sobre as práticas de músicas do mundo, é bom ressaltar que a dicotomia tradição e inovação pode ser de interesse para a Educação Musical, já que nos permite o contacto com a história numa perspetiva atualizada.

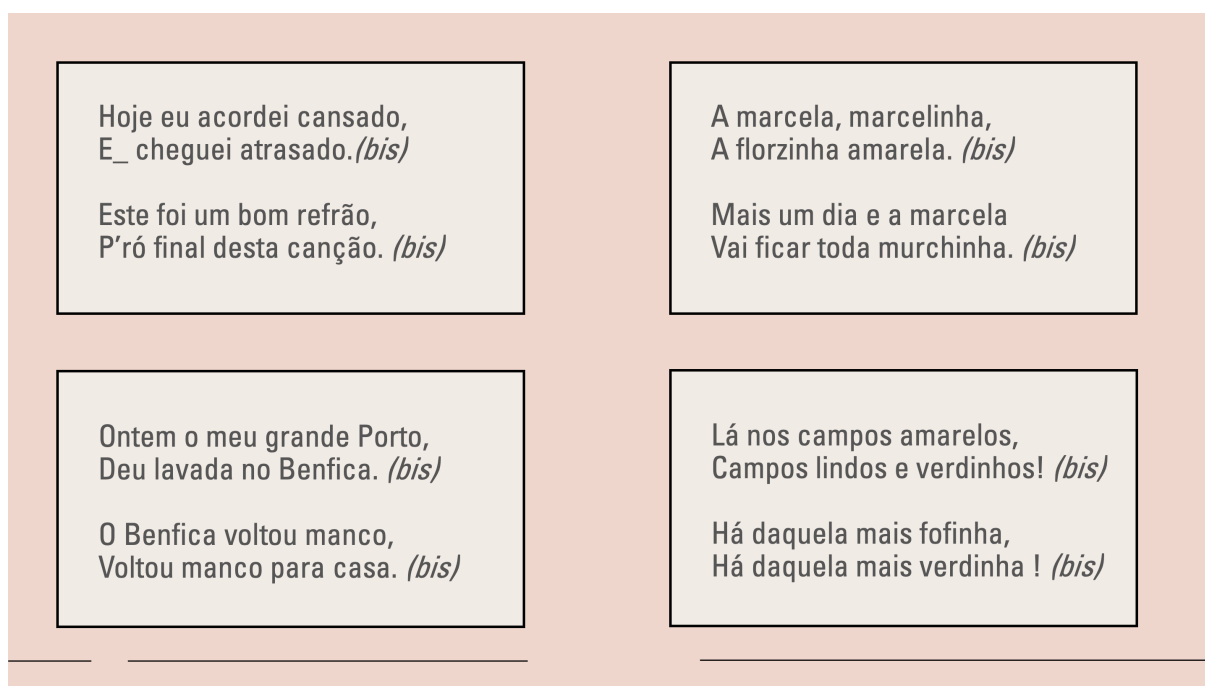


FIGURA 5 - LETRAS COMPOSTAS EM PEQUENOS GRUPOS COM A MELODIA DO CANTE “MARCELA”

No meio destas atividades foi necessário trabalhar o tema “Embeijado” da banda Clã, com o propósito dos alunos poderem participar num concerto didático promovido pela escola. Este concerto, que tem sido organizado anualmente, foi uma proposta de uma docente de Educação Musical. Este ano contou com a vinda de um saxofonista. A interação direta com um músico

³ Cabeça e Santos (2010, p. 6) recolhem o testemunho de mulheres que falam sobre cantarem “as letras que (a gente) queria”. Retirado de Cabeça, S. & Santos, J. (2010). A mulher no Cante alentejano. Em S. P. Conde (Ed.), *Proceedings of the International Conference in Oral Tradition*, 2. <http://hdl.handle.net/10174/2601>

profissional e a exposição aos diferentes tipos de saxofone enriqueceram o conhecimento musical dos alunos.

No final do 2º período foram realizadas atividades que pretenderam introduzir o tema do 25 de Abril. A primeira abordou a vida e obra do compositor Fernando Lopes-Graça, com a audição ativa do 1º andamento da sua "Suíte Rústica nº 1". Esta obra permitiu a passagem do tema da tradição oral, para uma dimensão nacionalista e política ligada à música das regiões mais distantes e pobres de Portugal. Nesta sequência foi explorada a recolha de música realizada por Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça, através da interpretação de um excerto de uma obra que utiliza notação não convencional, composta para vozes e inspirada numa cantiga de segada. Para a introdução das técnicas vocais estendidas, necessárias para a interpretação desta peça, foi realizada a audição da obra contemporânea "Miniwanka" de R. Murray Schafer. O uso de notação não convencional, como discutido por Brøndum (2018), expande o grau de interpretação possível de uma composição, permitindo uma escolha mais ampla por parte do intérprete - essa escolha pode convidar o intérprete à improvisação. Neste contexto, permitiu o cruzamento entre a composição - com ideias e estrutura pré-definida - e a improvisação - com a escolha limitada de opções a tomar.

Ao longo do 3º período, trabalhei com a turma dois temas de cantautores ligados à revolução do 25 de Abril. Estes temas foram apresentados em três contextos diferentes: na abertura da palestra dada por Joel Cleto no âmbito das comemorações dos 50 anos da revolução, tendo participado todas as turmas da equipa 6.2; numa apresentação no horário da aula de Educação Musical, na escadaria junto à biblioteca; no Concerto Final realizado no Auditório da Escola Básica de Matosinhos.

A turma mostrou-se conhecedora dos eventos históricos do 25 de Abril de 1974, algo que considero positivo, sendo possível conectar esses conhecimentos com as expressões artísticas que tiveram lugar a seu propósito. Foram realizados arranjos, pensados para serem apresentados com acompanhamento gravado, de dois temas: "A formiga no carreiro" de Zeca Afonso e "Travessia do Deserto" de José Mário Branco. Veja-se que o primeiro tema foi composto antes de 1974, antevendo uma mudança de rumo, o segundo foi escrito em 1982 como forma de expressar alguma desilusão pelas coisas que ainda não haviam mudado. Estas duas letras foram discutidas em turma, abordando as condições durante e após a ditadura, concluindo que apesar de muita coisa ter melhorado, há ainda um "caminho tão longo" e tantas coisas a mudar.

Ao nível musical, no tema “A formiga no carreiro” foi possível trabalhar a prática vocal a duas partes, de forma muito simples, tendo a turma sido capaz de corresponder ao desafio, apoiada pelo acompanhamento gravado que dobrava a segunda voz. Com o tema “Travessia do Deserto” foi proposta a composição de ostinatos rítmicos em pequenos grupos, utilizando percussão corporal. A figura 6 representa o ostinato final, adaptado a partir das ideias de dois grupos, cujo registo audiovisual é possível aceder nos anexos deste relatório (Anexo B).



FIGURA 6 - TRANSCRIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS OSTINATOS EM PERCUSSÃO CORPORAL CRIADOS EM PEQUENOS GRUPOS

Durante o 3º período foi ainda organizada uma visita de estudo, com a ida a um ensaio aberto da Orquestra da Casa da Música. A obra em que se focou a parte do ensaio a que assistimos foi *Musivus*, composta por Emmanuel Nunes. Em aula tivemos oportunidade para discutir a experiência, tendo os alunos mostrado pouco interesse e gosto pela obra ouvida. O que ouvimos, sendo música contemporânea, certamente não é convencional ou próximo daquelas que são as músicas a que os alunos têm acesso nas redes sociais. Apesar disso, considero que foi uma experiência cultural e de sociabilidade importante para conhecerem a Casa da Música, tomarem contacto com músicos profissionais, e com música que provavelmente não escolheriam ouvir, mas cuja sonoridade e ambiente performativo ficaram a conhecer.

Para além dos dois temas de Zeca Afonso e José Mário Branco, foram ainda trabalhados dois temas para o Concerto Final. Foi trabalhado um tema de Capicua e Pedro Geraldes, do álbum “Mão verde” que contempla canções *rap* para crianças sobre temas ligados à poluição e conservação do meio ambiente – foi escolhido e adaptado o tema “Plástico não é plâncton”. A sensibilização para a preservação do meio ambiente pareceu ser um assunto com os quais os alunos se identificaram, contribuindo para a formação global dos alunos, em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O recurso a técnicas vocais ligadas ao *rap* permitiu que os alunos com mais dificuldades ao nível das competências vocais pudessem participar com um bom desempenho, tendo sido

selecionados, por meio de audição/*casting*, dois alunos que mostraram um grande à vontade, assim como as competências desejadas. Como é possível observar na gravação do Concerto Final, estes alunos que durante as aulas demonstraram uma postura descontraída, estiveram bastante mais acanhados e desconfortáveis durante essa *performance* (Anexo C).

Ainda, como tema conjunto, interpretado vocalmente pelas turmas do 6ºC, E e F, foi abordada a canção “Na escola” de Margarida Fonseca Santos. Este concerto foi um marco importante, não apenas como culminar do trabalho realizado ao longo do período, mas também como momento de partilha e valorização musicais. Considero muito positiva a apresentação da turma do 6ºF, tendo sido utilizados acompanhamentos gravados que ajudaram a dar uma roupagem mais profissional à prática musical dos alunos.

No final do 3º período teve lugar a última aula supervisionada, tendo sido planeada uma atividade de improvisação instrumental no contexto da música *jazz*. Informada pelas vantagens, observadas ao longo do ano, do uso de acompanhamentos gravados, esta foi uma estratégia eficaz para poder dar uma melhor atenção à prática dos alunos. As dificuldades enfrentadas na improvisação vocal sugerem uma possível abordagem mais gradual e adaptada a cada contexto. O processo foi muito rico, tendo os alunos sido capazes de demonstrar aprendizagens ligadas ao desenvolvimento motívico.

Destaco ainda três atividades em que os alunos participaram no final do 3º período: a audição de piano, o dia do agrupamento e o concurso de flauta. Para esta última, foi necessária a preparação do tema “I can’t help falling in love” de Hugo Peretti, Luigi Creatore e George Weiss. Esta última atividade mostrou-se pouco cativante, e, no contexto da planificação a longo prazo, despropositada. Reconheço que durante o ano o foco da minha lecionação não foi a prática de flauta de bisel, levando a que os alunos estivessem pouco preparados ou motivados para participar no concurso. Aliás, como revelam as observações em aula, os alunos que se disponibilizaram para participar fizeram-no após a professora cooperante ter informado que estariam dispensados das aulas. Apesar disto, dois dos três alunos selecionados apareceram na semana seguinte para uma sessão fora do horário de aula, dedicada à audição e aperfeiçoamento da interpretação das peças a concurso. Desses alunos, apenas um acabou por participar no concurso de flauta.

2.5. REFLEXÃO SOBRE A PES

Considero que o contacto com a prática educativa no terreno foi enriquecedora para a minha formação. Este contacto proporcionou-me a oportunidade de interagir com um contexto real de ensino, tendo como referência um professor experiente nesse mesmo contexto. Através deste processo, pude observar e fazer parte das dinâmicas de sala de aula, compreendendo melhor os seus desafios. Esta experiência reforça a importância de uma formação que integra a dimensão científica, pedagógica e técnica.

Foi sobretudo a reflexão na e sobre a ação, tanto ao nível individual como coletivo, que me trouxe novas perspetivas sobre os obstáculos encontrados. Este processo reflexivo permitiu-me não só identificar problemas, como também desenvolver estratégias para os superar, ajustando a prática. Ainda, foi possível uma maior perceção entre as complexidades da implementação de um currículo que permite a autonomia do professor, ou antes, assume o professor como construtor ativo desse currículo.

A experiência adquirida dá ênfase à importância de uma abordagem pedagógica que permita a adaptação ao contexto, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa e democrática. Daí a necessidade de um professor assumir o seu papel transformador, valorizando a construção de uma relação pedagógica onde é orientador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos alunos, em contraste com modelos mais tradicionais e hierárquicos.

Nesta linha, saliento as atividades dedicadas à criação musical, que se demonstraram capazes de promover a visão construtivista que almejava. A improvisação e composição, quando partindo daquilo que cada aluno conhece/faz, é capaz de agregar pessoas com diferentes níveis de competência técnica e musical, com potencial para uma aprendizagem colaborativa. Embora arriscadas ao nível da metodologia de aula, as atividades de criação musical experimentadas nestas aulas resultaram em alunos envolvidos com os materiais sonoros e com o fazer musical. Assim, reforçando a minha dedicação em valorizar esta prática, sem detrimento da interpretação e audição.

Com a certeza de que o caminho ainda agora começou, sigo munida de novas aprendizagens que me permitirão a construção de uma prática responsável e autocrítica.

3. INVENTAR A CANTAR, GRUPO DE CRIAÇÃO VOCAL COLETIVA.

*Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.*

*Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.*

Loris Malaguzzi (citado em Edwards et al., 1999)

O objetivo central da investigação presente neste capítulo foi estudar a viabilidade e desvendar as potencialidades da criação musical, enquanto prática pedagógica, colaborativa e artística, através da implementação de um projeto-piloto que valorizasse a improvisação e composição coletivas, pela voz, com um grupo de crianças.

Esta investigação foi impulsionada pela tese de licenciatura em Educação Musical (Matos, 2022)⁴. Essa debruçou-se sobre o trabalho realizado por um *ensemble* composto por oito cantores adultos num laboratório experimental criado para explorar o conceito de *improvisação vocal coletiva*: pôr em prática a improvisação e composição musicais, numa abordagem coletiva, tendo como foco a voz.

Para a tese de mestrado, dado o enquadramento no ramo do Ensino, surgiu a questão: seria viável criar um laboratório experimental que explorasse este tema, mas agora com um grupo de crianças?

A transição para um contexto diferente, com crianças e um propósito educativo, levantou desafios e questões pertinentes para a prática educativa inerente ao Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Com esta investigação pretendeu-se, assim, refletir sobre a prática da

⁴ A tese de licenciatura (Matos, 2022) não foi publicada em edição académica. No entanto, os resultados estão disponíveis em luisamatos.me/laboratorio-improvisacao.

criação musical com crianças, a partir do pressuposto que esta será uma experiência significativa ao nível das competências musicais, culturais e sócio-emocionais.

Com o projeto-piloto proposto não se pretendia replicar as experiências anteriores, mas inaugurar um novo capítulo, não só informado pelos resultados anteriores, mas também com a devida adaptação ao contexto. Neste sentido, a metodologia de investigação-ação mantinha-se pertinente, acomodando ajustes contínuos às práticas pedagógicas com base na reflexão sobre o decorrer das sessões (Amado & Cardoso, 2011). Da mesma forma, e atentando aos resultados anteriores (Matos, 2022), previu-se a necessidade de uma planificação com a devida abertura para momentos colaborativos, de projeção coletiva das atividades futuras. Assim, o mote de cada sessão poderá parecer uma amálgama de atividades, mas estes pretenderam ser pontos de partida para a criação coletiva das crianças, explorando o aspeto lúdico do “inventar”.

Antes da apresentação e discussão dos resultados, faremos uma revisão de literatura para enquadrar a investigação e as duas questões que a orientaram.

3.1. REVISÃO DE LITERATURA

Ao refletir sobre o tema da improvisação vocal coletiva, abordado na tese de licenciatura em Educação Musical (Matos, 2022), tornou-se clara a necessidade de incluir práticas de composição, já que, na própria monografia, estes dois mundos – improvisação e composição – confundiram-se.

Crossan e Sorrenti propõe definir improvisação como “intuição orientando a ação de forma espontânea” (2002, p. 27). Na mesma linha, Sarath, vê a improvisação como a “criação e *performance* espontânea de material musical em tempo-real” (1996, p. 3). Este autor, em contraponto, define a composição como um “processo descontínuo de criação e repetição de ideias musicais” (1996, p. 2). De forma análoga, Swanwick descreve a composição como o “acto de fazer um objeto musical obtido pela montagem de materiais sonoros de uma forma expressiva” (2003, p. 43). Poderíamos distinguir a improvisação e composição apenas pela sua diferença de tempo, sustentados por Nachmanovitch que defende “toda a arte é, de certa forma, improvisação”, seja esta apresentada em tempo-real, seja ela revista ao longo do tempo (1990, p. 16). Bailey (1993) refere até que, muitas vezes, a improvisação recebe o nome de composição instantânea, mas vai mais além, desafiando esta ideia de dicotomia. Algo também defendido por Thomson (2007) sublinhando que, teoricamente, não há diferença justificável entre composição e improvisação.

Ao pensarmos num projeto que aborde improvisação e composição com crianças, delimitar estes dois conceitos faz ainda menos sentido. Em linha com as perspetivas de Burnard (2000) e Glover (2000), em ambientes educativos será pertinente assumir uma postura que reconheça a diversidade de culturas, experiências e significados que as crianças têm e atribuem às práticas de improvisação e composição. Assim, nesta investigação opta-se pelo termo “criação”, procurando um conceito mais abrangente e fluído.

De facto, não é útil optar por uma distinção dos conceitos de composição e improvisação já que essa carrega um legado hierarquizado, separando o improvisador do compositor, vendo este último como um “super-mortal” (Bailey, 1993, p. 67). Adotar um conceito de criação musical que vê todas as crianças como capazes de criarem é essencial para esta investigação. Barrett destaca que a criatividade “não é exclusiva de prodígios” (2000, p. 43), e, na mesma linha, Kratus (1995) reconhece que a improvisação feita por crianças possui características de base comuns à improvisação feita por músicos profissionais. Numa visão mais poética, Rubin e Strauss acreditam que a “criatividade não é uma capacidade rara. Não é de difícil acesso. A criatividade é um aspeto

fundamental de ser humano. É nosso direito à nascença. E é para todos” (2023, p. 12). De facto, Glover (2000) observa como as crianças, desde tenra idade, se envolvem na criação musical de forma espontânea, acreditando que esta pode ser incentivada e desenvolvida na escola.

Ao explorarmos o papel da criação musical na educação, será relevante mencionar as críticas feitas a um sistema que coloca um ênfase exagerado na técnica musical. Kratus (1995) alerta para o risco de criar intérpretes mecânicos e sem criatividade. Esta diferença entre educação e treino é também abordada por Nachmanovitch, que lembra que a educação é a construção da pessoa, “evocando capacidades latentes” (1990, p. 111). Esta mesma crítica é feita por Swanwick (2003) que observa que, assumindo a composição, audição e *performance* como atividades de igual importância na educação musical, muitas práticas rotuladas como “ensino de música” não o são verdadeiramente. Também Burnard (2000) enfatiza a necessidade de uma educação musical que se concentre em experiências genuínas, permitindo que as crianças sejam improvisadoras e compositoras em vez de seguirem modelos predefinidos. Destaca a importância de incentivar as crianças a pensar de maneira crítica e criativa.

Vários autores enumeram benefícios de uma educação para a criação. Sawyer (2007) argumenta que uma educação centrada na improvisação proporcionaria uma compreensão mais profunda da música. Kaschub e Smith (2009) destacam que o estudo da composição musical permite que as crianças explorem suas capacidades emocionais e intelectuais dentro de um enquadramento artístico. Nesta linha, Paynter (1989) destaca que, as artes oferecem algo único que se envolve com o nosso lado subjetivo e emocional. Representam uma forma diferente, mas igualmente essencial, de percepção, oferecendo aos alunos algo que nenhuma outra componente curricular pode dar. Guderian (2012) destaca que, para a maioria das crianças, o valor está na experiência da criação (no processo criativo, na resolução de problemas, na auto-expressão e na aprendizagem musical) não na aspiração de se tornarem compositores profissionais.

Beineke e Zanetta (2014) enfatizam que o trabalho com a composição permite valorizar as experiências prévias dos alunos, permitindo-lhes incorporar os seus mundos sonoros nas suas criações. Siljamäki (2022) destaca que a prática da criação musical não inclui nem exclui estilos ou géneros musicais existentes, proporcionando um acesso igual à música, independentemente das competências musicais dos alunos.

Estes benefícios, no entanto, apresentam-se como obstáculos quando não valorizamos o tempo da criança como tempo que pode ser organizado pela própria, com receio que o seu papel

educativo seja desvirtuado por atividades pouco “sérias” ou formativas, acabando por privilegiar os “saberes escolares em detrimento do saber brincar (saber ser)” (Araújo, 2020, p. 263). Às crianças, vistas como pessoas em formação, é-lhes sobrevalorizado o seu ofício de alunas, em detrimento do seu ofício de criança, como critica Sarmiento (2011). Hallam (2015) sublinha a falha do paradigma tradicional em reconhecer a relevância de atividades como ouvir, improvisar e fazer música em grupos informais. Marsh (2008) complementa essa ideia, observando que, em ambientes onde as crianças têm tempo para explorar atividades de forma autónoma ou colaborativa (a brincar no recreio), transcendem as expectativas propostas por estudos que estabeleceram modelos para os comportamentos composicionais das crianças. Isto sugere que metodologias que privilegiam o carácter exploratório da aprendizagem pela descoberta, são essenciais para uma prática de criação musical que implica fazer, experimentar e brincar com os sons. Beineke defende uma aprendizagem musical criativa, onde são pilares a colaboração e o “tempo para imaginar, explorar, escolher...” (2024, p. 16).

É necessário, por isso, pensar sobre as metodologias que podem potenciar este ensino de música. Vygotsky considera que a “verdadeira educação” é a que “consiste em despertar na criança aquilo que ela tem já em si” (2009, p. 63). Cernev (2018) introduz esta ideia, destacando a necessidade de uma mudança no papel do professor. Nessa perspetiva, o professor deixa de ser o foco central e passa a ser um facilitador na construção conjunta do conhecimento. Isso implica proporcionar espaço para que os alunos interajam entre si e construam conhecimento de forma coletiva. Assim, uma abordagem construtivista, colaborativa, de aprendizagem, apresenta-se como um possível caminho para trabalhar a criação musical. Burnard e Kuo destacam que o desenvolvimento das “criatividades musicais”⁵ das crianças ocorre pela “participação ativa numa rede de sistemas culturais” (2015, p. 487). Mais, que a criatividade musical é coletiva e emerge da nossa relação com o contexto.

O uso da voz destaca-se como uma prática com muito potencial para explorar a criatividade musical das crianças. Glover (2000) aponta que a prática de inventar canções é algo natural às crianças e deve ser encorajado pelo seu potencial em enriquecer a experiência musical. Glover acrescenta que conexão entre movimento e “fazer som” (“sounding”) é essencial na expressão musical das crianças (2000, p. 59). Por ser o instrumento sonoro que nasce connosco, não será de

⁵ “Musical creativities” é um conceito explorado por Burnard. A autora define este termo como pluralidade de formas pelas quais a criatividade musical se manifesta, reconhecendo que a produção musical é um fenómeno social coletivo, e não um conceito singular. Isto desafia a visão tradicional de criatividade como algo exclusivo, propondo, em vez disso, que a criatividade musical emerge das interações sociais. Retirado de Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in practice*. Oxford University Press.

espantar que as canções espontâneas das crianças revelem um grau de desenvolvimento musical superior à prática instrumental, já que implica menos foco na aprendizagem técnica (Davies, 1992). Mais, Welch (2015) aborda a importância dada a certas práticas de criação vocal em culturas que valorizam o “cantar”, sugerindo que a prática de criação vocal, pode proporcionar o desenvolvimento da prática vocal. Neste contexto, é crucial considerar a observação de Bonenfant (2018), que chama a atenção para a necessidade de não silenciar os sons “feios” das crianças, pois estes sons ampliam o campo de material sonoro disponível para a prática vocal.

Posto isto, no processo de revisão de literatura constatou-se uma dificuldade em encontrar investigação que abordasse a criação vocal com crianças, ou descrevesse a metodologia adotada durante sessões de composição ou improvisação. Nesse sentido, e de forma a contribuir para o campo, esta investigação propôs-se a responder às seguintes questões, divididas em dois eixos:

1. Como trabalhar a criação musical vocal e coletiva em grupos com crianças que frequentam o 1º e 2º CEB? Quais as práticas que são mais ou menos adequadas?
2. Que interações desenvolvem as crianças durante o processo de criação musical com o seu grupo de pares? Qual a visão e relação do grupo com a criação musical?

Estas perguntas pretenderam orientar a investigação em direção a uma compreensão mais aprofundada de práticas de criação musical vocal com crianças.

3.2. METODOLOGIA

O projeto-piloto “Inventar a cantar” envolveu crianças do 1º e 2º CEB inscritas no centro de estudos “Crescer juntos” da Associação “Madalen’Amar”. De fevereiro a junho de 2024, este grupo juntou-se numa sessão semanal, com a duração de 1h30, numa sala do Edifício da Junta de Freguesia da Madalena, em Vila Nova de Gaia. Os cantores participaram gratuitamente nas sessões, sem compromisso de participação integral no projeto. Daí, de todas as crianças que passaram por estas sessões, apenas oito tiveram uma assiduidade que permitiu acompanhar o processo. Durante as sessões foi explorada a criação musical coletiva, utilizando a voz e o corpo para fazer música. O planeamento a médio-longo prazo, como vemos na tabela 2, foi pensado de forma sequencial, dando-se especial importância à construção de um ambiente propício à criação musical, com foco nas relações interpessoais dos cantores, e ao desenvolvimento de capacidades musicais como a perceção auditiva, organização de material sonoro e prática vocal. O projeto culminou com a criação de um produto final, tendo como base as atividades das várias sessões.

Temas/atividades	Sessão
Sessões com foco no grupo, na construção de relações interpessoais: <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um ambiente seguro, com espaço para o erro. - Atividades quebra-gelo com foco na memorização dos nomes de todos. - Atividades de exploração sonora com recurso ao movimento. - Atividades mais dirigidas, mas com possibilidade para a improvisação. 	1
	2
	3
	4
Sessões com foco na audição, percepção do espaço sonoro, sincronização com o outro e prática vocal: <ul style="list-style-type: none"> - Atividades com recurso a fontes sonoras não convencionais, percursos ou paisagens sonoras. - Atividades com recurso a melodias simples, intercaladas com técnicas vocais estendidas, focadas no ouvir e reconhecer os outros. - Atividades com recurso a padrões repetitivos, ostinatos e sequências, focadas na sincronização. - Atividades com recurso a movimento para memorização de padrões – evidenciar as características sonoras. 	5
	6
	7
	8
	9
	10
	11
Sessões com foco na criação musical e organização de estruturas musicais: <ul style="list-style-type: none"> - Atividades com estruturas definidas, em pequenos grupos ou em grande grupo. - Atividades de composição a partir de textos, vídeos, etc... (material pré definido). - Produção de registos escritos das criações com recurso a notação não convencional, imagens, etc... - Apresentação das mini composições em contextos informais (uns aos outros, às educadoras do centro...). 	12
	13
	14
	15
	16
	17
Sessões de construção de um produto final sobre o tema “Inventar a cantar”, buscando utilizar as atividades de criação trabalhadas durante as sessões: <ul style="list-style-type: none"> - A partir de algumas das produções anteriores, discussão de um fio condutor para o produto final. - Construção e experimentação de um guião. - Construção do cenário, figurinos ou acessórios. - Ensaios no espaço e ajustes ao guião. 	18
Ensaio geral e apresentação pública:	

QUADRO 2 - PLANEAMENTO DO PROJETO “INVENTAR A CANTAR”

As atividades propostas que foram recolhidas em contextos de formação, experiência profissional, livros e conteúdos digitais, estão devidamente identificadas nas planificações em anexo (Anexo D). Todas as sessões foram registadas em formato audiovisual e acompanhadas de reflexões semanais, fazendo-se uma avaliação e devidos ajustes ao planeamento da sessão seguinte. Em anexo é possível consultar alguns excertos das sessões (Anexo D).

A metodologia de investigação-ação apresentou-se como pertinente já que assume um “cunho colaborativo e participativo (...) de articulação entre os investigadores e o seu conhecimento de especialistas, por um lado, e investigados com o seu conhecimento local e da prática, por outro” (Amado & Cardoso, 2017, p. 191). As planificações das sessões tiveram como princípio o cuidado em deixar espaço para aquilo que o processo artístico pudesse trazer. Várias atividades propostas tomaram novos rumos, pela agência das crianças, enriquecendo o processo. A agência da criança, ao ser compreendida como um conceito que supera o indivíduo enquanto ser passivo, assume a criança como sujeito em ação (Hubner, 2022). Assim, podemos também valorizar a sua capacidade de criar e desenvolver ideias musicais – a agência musical da criança (Wiggins, 2015). De certa forma, a metodologia adotada inspira-se no trabalho de projeto conforme descrito por Ruivo *et al.* (1998), ao reconhecer a criança como um ser competente e capaz, valorizando a sua autonomia e agência, promovendo a colaboração e a aprendizagem coletiva. Em vez de estabelecer objetivos rígidos, a metodologia incentiva a formulação de hipóteses de trabalho, onde o espaço e o tempo são flexíveis.

Assim, esta é uma investigação-artística, onde o conhecimento é também produzido durante a prática performativa. Esse conhecimento surge da experimentação, na prática, e da reflexão sobre ela, numa relação recíproca (Hannula *et al.*, 2014). É importante sublinhar que, já que o processo artístico produz um objeto artístico, estava previsto partilhá-lo com o público, transformando o próprio público em parte integrante do objeto de estudo (Hannula *et al.*, 2014). Esta partilha, como veremos, teve grande importância, já que se apresentou como o culminar do projeto, numa apresentação aos pais, mães, avós e professoras. Esse momento foi também registado em formato audiovisual e pode ser consultada em anexo (Anexo F).

A par destas sessões foi realizado um questionário, em anexo (Anexo E), implementado em dois pontos distintos, um perto do início do projeto, outro no final do projeto. Este questionário foi preenchido de forma individual pelos cantores, e consistia na audição de uma faixa áudio, diferente

para cada um dos dois momentos. O questionário contemplou seis perguntas abertas, permitindo “uma expressão livre das opiniões dos respondentes” (Amado & Cardoso, 2017, p. 273).

3.3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Dos registos e reflexões de cada sessão deste projeto, são inúmeros e plurais os dados produzidos. Tentarei resumir aquilo que não é possível ser resumido – a experiência real de estar, criar e partilhar com os cantores. Por isso, aconselha-se a visualização dos registos audiovisuais como complemento (Anexo D).

Agrupando as sessões em 5 momentos distintos, como esquematizado na figura 7, será, de seguida, apresentado um quadro com um breve resumo das atividades propostas em cada sessão, seguido de uma breve descrição da ação. Para facilitar, sugere-se que possam ir intercalando a leitura com a consulta da informação dos quadros.

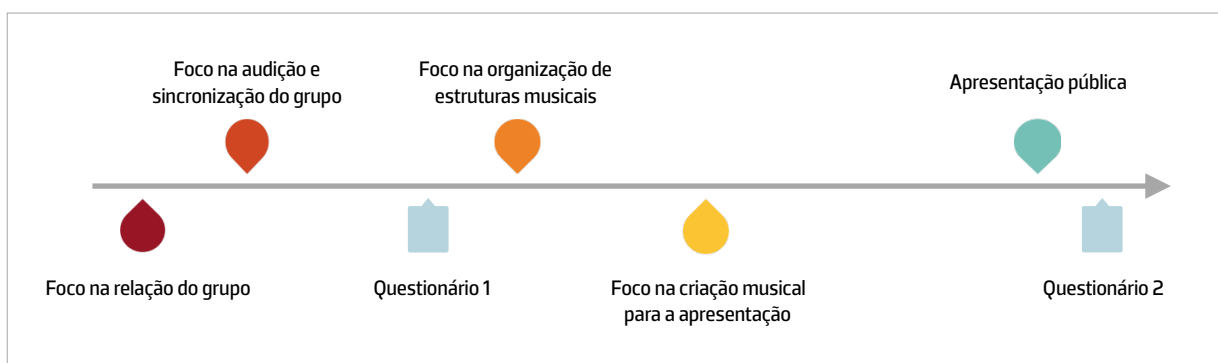


FIGURA 7 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA TEMPORAL

3.3.1. SESSÕES 1 E 2

Resumo atividades	Sessão
<p>Apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de imitação e memorização de nomes. - Jogos de movimentação no espaço e recurso a dramatização. - Jogos de sequência e estimulação de produção sonora. - Aquecimento vocal pela ativação do corpo e voz por meio de jogos de produção sonora e dicção. - Exploração sonora a partir dos nomes. <p>Improvisação dirigida, com recurso a ostinatos e um refrão.</p> <p>Conversa sobre a sessão – feedback dos cantores.</p> <p>Recuperação do foco com recurso a notas longas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por cada inspiração os cantores cantam uma nota longa, exploram notas diferentes em cada inspiração. 	1

Aquecimento corporal e vocal:

- Jogos de sequência - os cantores passam um som pelo círculo.
- Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente.

Conversas em línguas inventadas:

- Os cantores conversam, em jeito de pergunta-resposta, com línguas inventadas.

Conversas entre personagens inventadas:

- Os cantores conversam, em jeito de pergunta-resposta, com línguas inventadas, assumindo personagens com diferentes acessórios e movimentos.

Criação de “máquinas humanas”:

- Utilização de ostinatos para construção de uma “escultura” coletiva, em movimento, com o corpo.

Conversa sobre a sessão - feedback dos cantores.**Recuperação do foco com recurso a notas longas:**

- Por cada inspiração os cantores cantam uma nota longa, exploram notas diferentes em cada inspiração.

2

QUADRO 3 - RESUMO DAS SESSÕES 1 E 2

Na primeira sessão, o principal objetivo foi a apresentação do projeto e o conhecimento do grupo, pelo que a estratégia de planificação foi a preparação de diversas atividades “de bolso”, sem estrutura definida. Essa postura permitiu um ajuste rápido ao contexto. Esta sessão contou com um elevado número de crianças, já que fez parte das atividades oferecidas pelo Centro de Estudos durante a semana de férias de Carnaval. O número de cantores que assumiram este projeto ao longo dos meses seguintes foi bastante mais reduzido. As atividades iniciais centraram-se na construção de relações interpessoais através de jogos de memorização de nomes, imitação e exploração sonora com lugar para movimento e dramatização. A gestão do comportamento do grupo foi uma prioridade, com alternância entre atividades mais expansivas ou que requeressem mais foco. A discussão final permitiu identificar as atividades com maior sucesso, tendo-se diagnosticado a necessidade de incluir intervalos nas sessões futuras.

Na segunda sessão, a continuação da construção de relações foi o objetivo principal, até porque alguns cantores não estiveram na sessão anterior. De salientar que a atividade das “conversas entre personagens inventadas” foi uma das atividades que vários cantores mencionaram como predileta ao longo de todo o projeto. Nesta sessão ficou clara a necessidade de melhores estratégias para a exposição das propostas de atividade, tornando-as menos expositivas e, portanto, numa lógica mais sequencial. Por tudo isto, algumas atividades não resultaram como esperado à primeira. Apesar disso, a postura assumida foi sempre de orientação, tentando não quebrar o processo de criação, evitando punir, mas sim acrescentar. Durante a atividade das “máquinas humanas” foi interessante reparar na existência de ostinatos com pulsação regular e irregular, assumidos por diferentes cantores em diferentes momentos, colocando como hipótese a existência de uma perceção, por parte dos cantores, do espaço sonoro que podem preencher.

3.3.2. SESSÕES 3 A 7

Resumo atividades	Sessão
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de sequência – os cantores passam um som pelo círculo. - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. <p>Criação de “máquinas humanas”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de ostinatos para construção de uma “escultura” coletiva, em movimento, com o corpo. <p>Conversas em línguas inventadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores conversam, em jeito de pergunta-resposta, com línguas inventadas. <p>Recriação de uma paisagem sonora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores ouvem e imitam uma paisagem sonora, registando os sons em notação não convencional. <p>Recriação de uma percurso sonoro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores fazem um percurso no exterior, ouvem, recolhem e imitam os sons do percurso. <p>Recuperação do foco com recurso a notas longas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por cada inspiração os cantores cantam uma nota longa, exploram notas diferentes em cada inspiração. 	3
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. <p>Criação de um cadáver esquisito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores criam uma sequência de palavras, a cantar, acrescentando, à vez, uma palavra à sequência. <p>Passar uma linha imaginária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À vez, cada cantor desenha no ar, com uma linha imaginária, o som que os restantes devem produzir. <p>Direção do som pelo movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À vez, cada cantor mostra com o corpo o som que os restantes devem produzir. <p>Desenhar uma linha imaginária no chão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizando um fio de lã, desenham-se linhas no chão que os cantores devem interpretar com a voz. <p>Registo gráfico de sons inventados pelos cantores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de notação não convencional para registar vários sons produzidos pelos cantores. <p>Conversa sobre a sessão – feedback dos cantores.</p>	4
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. <p>Criação de um cadáver esquisito:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores criam uma sequência de palavras, a cantar, acrescentando, à vez, uma palavra à sequência. <p>Sequência sonora – “Flying voices”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À vez, os cantores criam uma sequência de sons, enquanto lançam uma bola ao próximo cantor da sequência. <p>“Circle singing wall”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores improvisam um ostinato, quando indicado, virando-se de frente sempre ao produzir esse ostinato, permanecendo de costas quando estão em silêncio. <p>Visualização de um vídeo e criação de um produto semelhante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores assistem ao vídeo “Turtle dreams” de M. Monk, criam um produto musical inspirado nele. <p>Conversa sobre a sessão – feedback dos cantores.</p>	5
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. <p>Conversas inventadas a cantar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores conversam, em jeito de pergunta-resposta, a cantar. <p>Audição de uma improvisação e preenchimento de um questionário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores ouvem um dueto improvisado de Bobby McFerrin e Maria João no <i>Jazz Festival Burghausen</i> de 2002. Respondem a questões sobre o que estão a ouvir. <p>Visualização de um vídeo e criação de um produto semelhante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores assistem ao vídeo anterior, criam um produto musical inspirado nele. <p>Conversa sobre a sessão – feedback dos cantores.</p>	6

Aquecimento corporal e vocal:

- Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente.

Criação de movimentos repetidos associados a sons:

- À vez, um cantor escolhe um dos movimentos que estão a ser feitos pelos colegas e cria o som desse

"Vocal rooms":

- Cada cantor inventa um ostinato associado a um movimento no espaço.

Criação de um cadáver esquisito*:

- Os cantores criam uma sequência de palavras, a cantar, acrescentando, à vez, uma palavra à sequência.

*Esta atividade evoluiu para uma criação coletiva, em que cada cantor cantava parte de uma história.

Conversa sobre a sessão – feedback dos cantores – e partilha de gravações vídeo das sessões anteriores.

7

QUADRO 4 - RESUMO DAS SESSÕES 3 A 7

Na terceira sessão do projeto, verificou-se uma certa instabilidade no grupo de participantes, o que dificultou a gestão do comportamento. As atividades propostas exigiam maior concentração, o que pode ter contribuído para a falta de interesse demonstrada pelos cantores. Iniciámos com a habitual atividade de aquecimento, que desta vez não captou a atenção esperada, levando a uma rápida transição para a atividade seguinte. As máquinas sonoras conseguiram prender o interesse dos cantores, sendo exploradas por um período mais longo do que o previsto. A repetição desta atividade revelou que os cantores começaram a compreender e adotar o conceito de forma abstrata, sem necessidade de identificar as máquinas que estavam a imitar. Alguns cantores mostraram limitações, recorrendo sempre aos mesmos ostinatos, sugerindo a necessidade de introdução de novos motivos sonoros. Nesta sessão abordamos a ideia de paisagem e percurso sonoros, praticando o silêncio e recolhendo sons. Os cantores mantiveram-se relativamente silenciosos, exceto um que acabou por ser integrado nos sons coletados. Na recriação do percurso sonoro, houve dificuldades em evitar sons não relacionados com a paisagem original, como comentários e risos. Considerando este aspeto, futuras sessões procuraram enfatizar a prática performativa, tentando aumentar a atenção de que tudo o que existe no espaço sonoro se torna parte do produto sonoro-musical. De notar a postura de alguns cantores, que se refugiaram na produção de sons em percussão corporal ou vocais percussivos.

Na quarta sessão, o grupo mostrou sinais de estabilização, com a presença de cantores já conhecidos e apenas duas ausências. Iniciámos relembrando a sessão anterior, o que se revelou uma boa estratégia para estimular a memória dos cantores. O aquecimento vocal e corporal não necessitou de orientação detalhada, tendo os cantores antecipado e dirigido a atividade. Dessa forma, houve a necessidade de, nas sessões seguintes, complexificar o aquecimento. De salientar a atividade de "direção do som pelo movimento", onde vários aspetos das capacidades musicais dos cantores se tornaram evidentes – houve cantores que exploraram muito as dinâmicas, outros

que se focaram na estrutura, e outros que prestaram mais atenção à componente expressiva da tradução do movimento para som. Após o intervalo, a atividade de registo gráfico tornou-se mais difícil de implementar devido à menor concentração dos cantores. Ainda assim, a ligação entre grafismo e características sonoras foi, de forma geral, compreendida, como podemos perceber pelas semelhanças presentes nas notações realizadas por cantores diferentes (Figura 8).

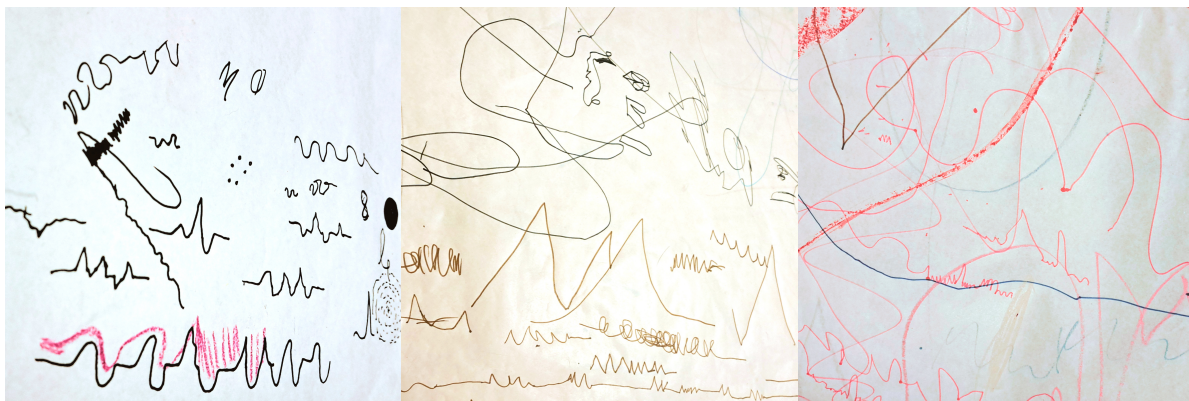


FIGURA 8 - REGISTOS DA NOTAÇÃO GRÁFICA NÃO CONVENCIONAL REALIZADA PELOS CANTORES.

Informada pela sessão anterior, iniciámos a sessão cinco com uma recordação do que foi feito anteriormente, permitindo, assim, uma recolha das suas opiniões e perceções sobre as atividades realizadas. Na atividade de "criação de um cadáver esquisito", a introdução de pulsação ajudou na estabilidade rítmica, algo que se mostrou frágil na sessão anterior. A atividade "Flying Voices" foi particularmente bem recebida, sendo uma das atividades mais solicitadas ao longo dos meses seguintes. Na lógica de dar relevo ao momento de *performance*, a atividade "Circle Singing Wall" foi apresentada como um concerto. Dirigi inicialmente a atividade, e depois incentivei a exploração livre, chamando a atenção para a importância da gestão do espaço sonoro do grupo, algo em que um dos cantores demonstrou particular cuidado. No momento da criação de um produto musical semelhante à obra audiovisual "Turtle Dreams" de Meredith Monk, uma cantora liderou uma dança repetitiva, mostrando a ligação entre som e movimento.

Na sexta sessão, os cantores estavam especialmente agitados, exigindo uma conversa inicial sobre o comportamento desejável. Após concordarem em começar a sessão, realizámos o primeiro questionário, que iremos analisar posteriormente. Os cantores demonstraram dificuldades iniciais em compreender o que era pedido, nomeadamente pela necessidade de procura pelas respostas "certas". Depois do intervalo, partilharam individualmente as suas respostas, levando a uma discussão sobre gostos musicais. A atividade final desafiou os cantores

a improvisar com a música de suporte, resultando em alguma dificuldade em ouvir o áudio. No entanto, foi uma oportunidade para ouvir o grupo a mover-se e expressar-se livremente.

A última sessão deste subcapítulo contou com uma atividade de sonorização de movimentos em ostinato, tendo os cantores demonstrado grande entusiasmo, ao ponto de não quererem terminar a atividade. Como a atividade seguinte – “Vocal rooms” – era uma continuação desta, assumi o seu término e prosseguimos. Os cantores responderam bem ao pedido, tendo assumido graus de envolvimento diferentes com o movimento pedido. Após o intervalo, a criação de um “cadáver esquisito” evoluiu naturalmente para uma criação coletiva, onde cada cantor cantava parte de uma história. Veja-se que esta última atividade gerou dificuldades para alguns cantores, que sentiram não ter espaço para contribuir, permitindo uma pequena discussão sobre este assunto.

3.3.3. SESSÕES 8 A 10

Resumo atividades	Sessão
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de imitação. <p>Conversas em línguas inventadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores conversam, em jeito de pergunta-resposta, com línguas inventadas. <p>Sequência sonora – “Flying voices”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - À vez, os cantores criam uma sequência de sons, enquanto lançam uma bola ao próximo cantor da sequência. <p>Sonoplastia de uma história criada a partir de uma imagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um cantor inventa uma história, baseada numa imagem. Os restantes cantores fazem a sonoplastia dessa história à medida que esta avança (que evoluiu para a Criação de um canção a partir da imagem) 	8
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. - Improvisação sobre um <i>playalong</i>. <p>Jogo de identificação auditiva a partir de notação não convencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por grupos, ouvem a <i>performance</i> uns dos outros, fazendo corresponder as cartas aos diferentes sons. <p>Composição para voz falada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos criam uma pequena peça, notando-a, tendo como base palavras de um livro. 	9
<p>Aquecimento corporal e vocal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecem o corpo, espreguiçando, mastigando, movendo-se. Estimular sons que surjam espontaneamente. - Padrões sobre a música de fundo (que evoluíram para uma Conversa cantada) <p>Exploração sonora a partir da leitura de notação não convencional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada cantor produz um som que possa corresponder à carta que tem na mão. <p>Interpretação de uma partitura gráfica para voz falada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em pequenos grupos, os alunos discutem formas de executar a partitura que têm à frente. 	10

QUADRO 5 - RESUMO DAS SESSÕES 8 A 10

Na sessão oito, em vez do habitual aquecimento com a exploração de sons a partir de um pressuposto, optei por iniciar com exercícios de imitação de padrões cantados e percussivos,

abrindo espaço às propostas sonoras dos cantores. A atividade de sonoplastia de uma história não teve o resultado esperado, talvez devido a uma explicação insuficiente da minha parte, ou pela falta de um exemplo eficiente. As atividades que precederam esta última também não permitiram uma sequenciação lógica para a introdução desta atividade. Embora a sessão não tenha corrido especialmente bem, foi interessante conhecer alguns cantores no papel de liderar/criar a história.

A nona sessão foi reduzida a uma hora, conforme pedido pela coordenadora do centro de estudos, para que os alunos pudessem ensaiar uma peça de teatro para as comemorações do 25 de Abril. A atividade planeada foi, portanto, mais curta. Nas composições para voz falada, em grupo, os cantores usaram apenas os exemplos dados anteriormente, indicando a necessidade de mais experiências de exploração de notação não convencional. Na figura 9 é possível ver as semelhanças de algumas das notações. Esta sessão foi também reveladora dos cantores que se destacaram como líderes. Alguns grupos funcionaram melhor devido à presença de um cantor que organizou uma estrutura, enquanto outros tiveram dificuldades de comunicação, com posturas passivas ou individualistas. Esta dinâmica foi um bom primeiro passo para uma atividade mais complexa, destacando, inevitavelmente, cantores para papéis de organização e direção.



FIGURA 9 - REGISTO DO PROCESSO DE NOTAÇÃO DE COMPOSIÇÕES PARA VOZ FALADA.

A peça, escrita para a atividade da décima sessão, foi construída a partir de frases soltas sobre o tema da revolução do 25 de Abril, relacionando-se com as experiências dos cantores fora da sessão. Um dos grupos teve dificuldades em trabalhar em conjunto, optando por dividir-se em dois subgrupos e atribuir metade da peça a cada um. As interpretações focaram-se mais nas características sonoras de cada palavra do que no sentido global do texto, possivelmente devido às atividades anteriores de leitura de notação gráfica, ou porque os cantores tendem a focar-se mais nas partes do que no todo. A *performance* das interpretações aos colegas revelou seriedade por parte dos cantores, tanto dos intérpretes quanto dos ouvintes.

3.3.4. SESSÕES 11 A 16

Resumo atividades	Sessão
<p>Um líder um movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos copiam o movimento de uma pessoa do grupo. <p>Improvisação com duas notas dadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores improvisam ritmicamente, utilizando apenas duas notas. <p>Partilha de pequenas frases, palavras, desenhos... sobre o que é "Inventar". Exploração de sons, a partir das ideias recolhidas.</p>	11
<p>Um líder um movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos copiam o movimento de uma pessoa do grupo, produzindo o som desse movimento. <p>Som de objetos em movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os cantores produzem o som de objetos mundanos em movimento. <p>Escrita de propostas para a letra de uma canção, tendo como base a partilha da última sessão: Exploração da métrica e de possíveis melodias para as letras escritas.</p>	12
<p>Mímica com som:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada cantor conta uma história, ou encena uma pequena cena, sem palavras, só podendo imitar sons e fazer movimento. <p>História inventada a partir de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletivamente criam uma história, a cantar, a partir das imagens dos dados lançados. <p>Interpretação da canção "Quando não tenho ideias" criada a partir da exploração da sessão passada.</p>	13
<p>Criação de histórias a partir de imagens de um livro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletivamente criam uma história a partir das ideias de algumas páginas do livro de G. Tavares - O dicionário do menino Andersen. <p>Interpretação da canção "Quando não tenho ideias".</p>	14
<p>3 em linha:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apenas três cantores criam ostinatos, revezando-se ao sinal sonoro imposto por uma pessoa. <p>Preparação de uma apresentação individual em que se apresentam aos colegas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de uma compilação em formato audiovisual das várias atividades realizadas ao longo das sessões. Os alunos estruturam, individualmente, uma apresentação a solo ou pequenos grupos. <p>Interpretação da canção "Quando não tenho ideias".</p>	15
<p>Estátuas sonoras em movimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em silêncio, os cantores devem criar, em conjunto, uma representação no espaço com os seus corpos de uma palavra, posteriormente criam o som dessa estátua. <p>Sonoplastia de uma história a partir de várias imagens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um cantor inventa uma história, baseada em várias imagens. Os restantes cantores fazem a sonoplastia dessa história à medida que esta avança. <p>Preparação de uma apresentação individual em que se apresentam aos colegas. Interpretação da canção "Quando não tenho ideias".</p>	16

QUADRO 6 - RESUMO DAS SESSÕES 11 A 16

Na sessão onze construiu-se um mural com palavras sobre o tema "inventar a cantar", revelando alguns aspetos que os cantores associam às sessões: conceitos como - "construir", "imaginar", "sonhar", "voar"; a importância do outro - "cantar com os amigos"; o carácter lúdico das sessões - "brincar", "jogo", "faz-de-conta"; o uso do corpo - "mãos", "movimento", "dança"; termos musicosonoros - "padrões", "sons diferentes", "canções"; e referências a outras formas de expressão -

"pintar", "desenhar", "teatro", "vídeos" (Figura 10). A última atividade foi um pouco desorganizada, mas permitiu uma reflexão sobre as características sonoras que poderiam acompanhar algumas das palavras anterior, resultando num momento musical bem recebido pelos cantores, que aplaudiram no final.



FIGURA 10 - REGISTO DO MURAL SOBRE O TEMA "INVENTAR A CANTAR".

Para a décima segunda sessão levei uma estrutura geral, aberta, para o produto final, com quatro momentos: 1) apresentação individual dos cantores, 2) construção coletiva com ostinatos, 3) invenção de uma história, e 4) uma canção final. Nessa sessão dedicamo-nos à proposta de letras, o que permitiu uma reflexão sobre as atividades e sobre as palavras recolhidas na última sessão. Terminamos a sessão com uma exploração das letras escritas. Das propostas daqui produzidas, textuais e musicais, compus uma pequena canção. Essa canção foi presença assídua nas seguintes sessões, tendo os cantores contribuído para a composição de uma nova parte.

A sessão treze começou com dificuldades devido à presença tardia de dois colegas. A atividade, "mímica com som" incluiu histórias com experiências pessoais, sugerindo que os cantores encontravam nestas sessões um espaço seguro para as partilhar. A atividade dos dados foi bem-sucedida, notando-se uma evolução quanto à utilização do espaço sonoro, tendo o grupo feito uma melhor gestão nesse aspeto, ainda que uma das estratégias tenha sido estabelecer uma ordem sequencial.

A décima quarta sessão sofreu muitas alterações devido ao número de cantores presentes. Assim, focamo-nos na criação de uma história, explorando algumas imagens do livro "O Dicionário do Menino Andersen".

Na sessão quinze começamos a preparação das apresentações individuais, algo que acabou por demorar mais tempo que o previsto. No entanto, a sessão foi produtiva, tendo todos os cantores chegado a uma ideia sólida. Alguns optaram por apresentações conjuntas, enquanto outros escolheram estruturas mais livres para improvisar ou escreveram canções. A cantora mais nova precisou de mais orientação e dedicou-se ao desenho de personagens. Esse foi o papel que adotei - observar, orientar e dar *feedback* quando pedido. Como mote para possíveis adereços, levei umas caixas de cartão, que sugeri fazerem parte das suas apresentações - os cantores fizeram delas cofres para guardar coisas, suportes para notação das composições, objetos sonoros, ... ou chapéus (Figura 11).



FIGURA 11 - REGISTO DE UM MOMENTO DA SESSÃO 15, EM QUE A CAIXA É UTILIZADA COMO "CHAPÉU".

A última sessão antes dos ensaios para a apresentação, contou com a criação de mais algumas narrativas, a partir de imagens que ilustravam a história criada na sessão quatorze. Optei por não limitar a atividade ao que tinha sido criado anteriormente, observando a invenção de novas situações, cenários e personagens. A partir destas novas histórias, criei um guião, gravado, que utilizamos nos ensaios e na apresentação final.

3.3.5. SESSÕES 17 E 18

Resumo atividades	Sessão
Ensaio para a apresentação final.	17
Ensaio geral para a apresentação final. Audição de uma composição com técnicas vocais estendidas e preenchimento de um questionário: - Os cantores ouvem uma composição de Joan La Barbara. Respondem a questões sobre o que estão a ouvir.	18

QUADRO 7 - RESUMO DAS SESSÕES 17 E 18

Durante a semana de pausa entre as sessões anteriores, fui compondo uma estrutura final, tendo como base as coisas inventadas pelos cantores. Organizei-me para que pudesse ter algo que me permitisse dar algum apoio sonoro aos cantores, sem que o produto ficasse fechado. Assim, com recurso a um teclado (controlador MIDI), escolhi alguns instrumentos virtuais (VST), gravei alguns padrões e a história com a minha voz, mapeando-os posteriormente.

O primeiro ensaio para a apresentação, devido à entrada nas férias de verão e festas de final de ano, teve poucos cantores presentes, dificultando o cumprimento desse objetivo. Esse ensaio, na verdade, permitiu que, na sessão seguinte, os restantes cantores tenham sido rápidos a seguir o exemplo dos três cantores que já tinham experimentando a estrutura. Acabámos por começar a sessão com um verdadeiro ensaio geral, já que tínhamos os colegas do centro de estudos como público. Como não era esse o plano, e como tínhamos uma estrutura que ainda não estava de cor, optei por dar indicações durante esta *performance*. Não estando o produto final fechado, este ensaio geral foi interessante para compreender quais seriam as dificuldades que iriam ser sentidas na apresentação. Após este ensaio afinaram-se algumas questões e houve ainda tempo para o preenchimento do segundo questionário. A décima oitava sessão culminou com a apresentação pública aos familiares e educadoras do centro.

3.3.6. APRESENTAÇÃO PÚBLICA

No dia 4 de julho, após conclusão do ensaio geral, os cantores usufruíram de um intervalo longo, entre as 18h e as 19h, usando-o para lanchar, experimentar o teclado (controlador MIDI), brincar etc... aquilo que lhes apeteceu fazer durante esse tempo. O espaço já estava quase montado, tendo o ensaio geral sido realizado com a configuração da apresentação, faltando só colocar as cadeiras. Conteí com a ajuda da Cristiana, professora que organiza as atividades no centro de estudos, e que esteve a acompanhar o projeto. Para além da sala onde decorreria a apresentação,

foi montado um projetor numa outra sala, onde os familiares poderiam assistir a uma pequena compilação de registos audiovisuais e materiais produzidos ao longo do projeto. Pelas 18h30 os cantores começavam a antecipar a apresentação, mencionando que estavam nervosos, ou questionando se os pais iriam demorar. Decidiram organizar uma equipa de sala, estipulando um circuito que primeiro levava o público à sala da projeção, e depois à cadeira de onde iriam assistir à apresentação. A figura 12 mostra uma das “reuniões” à porta da sala. Ensaaiaram inúmeras vezes como iriam receber o público à porta, o que iam dizer – alguns “faziam de conta” que eram o público a chegar, outros que recebiam o público – e decidiram ser importante assinalar a casa de banho. Quando os pais, avós e outros convidados começaram a chegar colocaram em prática o plano. A apresentação começou mais tarde que o previsto, já que foi importante assegurar que os familiares, cuja presença tínhamos confirmação, estavam presentes. Assim, pelas 19h15 os cantores tiraram os sapatos – ritual habitual na entrada de cada sessão – e verificaram se os adereços que precisavam estavam nos seus lugares.



FIGURA 12 - REGISTO DE UMA “REUNIÃO” DOS ASSISTENTES DE SALA.

Antes da *performance*, e como tínhamos combinado no ensaio geral, chamei os cantores ao palco que apresentaram aquilo que iam fazer como um “teatro” com “20 minutos, no máximo” “sobre várias atividade e experiências” que fizeram nas sessões. Ao questionar o que fizeram durante as

sessões, um cantor respondeu - “muitos barulhos que podíamos até não conhecer, aprendemos também muitas formas de música e, o mais importante, é que nos divertimos” - e uma cantora acrescentou que aprenderam a cantar. Após esta conversa a *performance* começou:

A *performance* iniciou com as apresentações, a solo e em dueto, que os cantores prepararam nas sessões anteriores. Este momento contou com estruturas diversas, claramente inspiradas por atividades exploradas durante as sessões - conversas em línguas inventadas, canções, movimento associado a padrões musicais e utilização de notação não convencional. Seguiu-se um momento de ostinatos associados a movimentos, onde notamos a utilização de percussão corporal, de técnicas vocais estendidas e da voz cantada, cuja ordem/número de vezes foi liderada por um cantor. A seguir, os cantores fizeram a sonoplastia de uma história, com recurso à construção de estátuas em movimento. Este momento havia sido trabalhado no ensaio geral, tendo os cantores experimentado várias formas de construir e sonorizar cada momento. No entanto, nada ficou definido. À história seguiu-se um momento em que os cantores exploraram *clusters* com notas longas, fingindo que estavam a adormecer. Para terminar, os cantores levantaram-se e interpretaram a canção “Quando não tenho ideias”, convidando o público a vir cantar e dançar com eles. O público deu um *feedback* muito positivo quanto à apresentação e quanto às experiências que os cantores foram partilhando durante os meses do projeto. Os cantores estavam evidentemente felizes, tendo a apresentação sido um momento positivo como culminar do projeto.

No final da apresentação todos os cantores receberam um pequeno livro, inspirado pelas atividades que se exploraram ao longo do projeto, com um propósito explícito na primeira página - “Que este pequeno livro te lembre da importância de brincar e criar”. Esse livro foi elaborado com o propósito de deixá-los com um “artefacto” que possa recordar esta experiência, tendo uma componente de interação, propondo que o leitor invente e cante. O documento pode ser consultado em anexo (Anexo G), assim como os registos audiovisuais relativos à apresentação (Anexo F). Na figura 13 é apresentado o último *spread* do livro que conta com a letra da canção final.

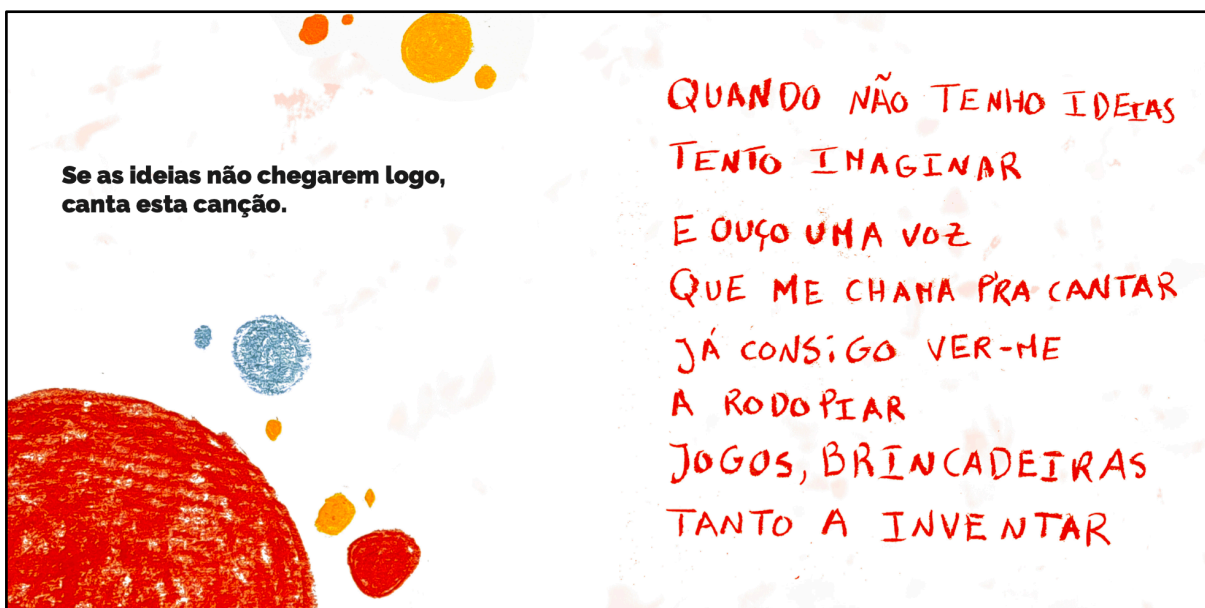


FIGURA 13 - SPREAD FINAL DO LIVRO "INVENTAR A CANTAR"

3.3.7. QUESTIONÁRIO

Para terminar a apresentação de resultados, resta-nos debruçar sobre os dois questionários, um realizado em março e outro em julho. O questionário foi respondido pelos cantores, de forma individual, e as perguntas pressupunham a audição de um áudio de uma *performance* representativa de práticas de improvisação/composição. Foram escolhidas duas *performances* distintas - um dueto improvisado de Bobby McFerrin e Maria João no *Jazz Festival Burghausen* de 2002 e uma composição de Joan La Barbara interpretada pela mesma - que se assemelhavam na estrutura pouco clara e uso de técnicas vocais estendidas. O intuito foi conhecer melhor as percepções dos cantores sobre aquilo que se foi trabalhando ao longo das sessões, se reconheciam semelhanças na sua prática e na prática de cantores profissionais, aproveitando para recolher as palavras e conceitos que utilizavam para as descrever.

O questionário incluía cinco perguntas, terminando com uma proposta - desenharem o que estavam a ouvir. Em março, participaram nove cantores, tendo, em julho, respondido cinco dos nove cantores iniciais, além de um outro cantor que não participou no primeiro momento. Em anexo é possível consultar as respostas dos cantores (Anexo E).

Às duas primeiras perguntas - "O que estás a ouvir?" e "Consegues explicar ou descrever o que a cantora está a fazer?" - , em março e julho, a resposta mais comum foi que estavam a ouvir pessoas a "cantar". Destaco algumas respostas do primeiro momento que mencionaram "pessoas a falar em música" e a "gritar". Em julho, dois cantores acrescentaram que a cantora estava "a dizer

coisas inventadas" e que ouviam "música chinesa" (esta última expressão foi confirmada pelo cantor como uma forma de destacar que não compreendia a língua). Em ambos os momentos, alguns cantores optaram por utilizar notação gráfica.

Os resultados da terceira pergunta - "O que achas do que estás a ouvir? Gostas ou não? Porquê?"-, em março, mostram que metade dos cantores apreciou a *performance* áudio por ser "engraçada" e ter "movimentos", enquanto a outra metade não gostou, considerando-a "estranha", "muito rápida", semelhante a pessoas "loucas e possuídas", ou como não sendo o seu "tipo de música". Um cantor mencionou gostar "mais ou menos" por ser "ópera", mas considerou que era "um bocado chato para crianças". Em julho, quatro cantores não gostaram da *performance* ouvida, descrevendo-o como "estranho" e "horrível", e afirmando que não perceberam o que se passava. Dois cantores gostaram, descrevendo-a como "divertida" e "relaxante".

À pergunta "Já ouviste coisas parecidas com as que estás a ouvir? Se sim, o quê?", em março, apenas um cantor indicou ter ouvido algo parecido anteriormente. Em julho, dois cantores mencionaram ter ouvido coisas parecidas nas sessões.

À pergunta "Já fizeste algo parecido? Se sim, conta a tua história", em março, nenhum cantor afirmou ter feito algo semelhante, tendo um justificando que era "muito difícil". Em julho, apenas um cantor afirmou nunca ter feito algo semelhante, enquanto os restantes mencionaram as sessões como "local" onde exploraram atividades semelhantes.

Quanto à proposta "Desenha o que estás a ouvir", prevaleceram desenhos de figuras humanas com microfone, colunas e palco. Em março dois cantores utilizaram notação não convencional, e um deles desenhou quatro personagens que poderiam estar "possuídas" (veja-se as respostas às primeiras perguntas). Em julho, um cantor utilizou notação não convencional e outro não respondeu. Em algumas representações gráficas do som, presentes no questionário, não só em resposta a esta questão, encontramos texto. Estes resultados estão em concordância com o estudo de Davidson e Scripp (1988), incluindo-se nos cinco sistemas de símbolos propostos⁶.

Assim, vê-se uma consistência na descrição do áudio como "pessoas a cantar" em ambos os momentos, tendo a apreciação da *performance* ouvida variado. A familiaridade com o tipo de música aumentou ligeiramente, com mais cantores mencionando ter ouvido algo semelhante nas

⁶ Os cinco sistemas propostos por Davidson e Scripp são: "the pictorial, abstract patterning, rebus, text and combination/elaboration" (1988, p. 204)

sessões de julho. As representações gráficas permaneceram similares. Com isto, à parte da experiência prática que reconhecem ter adquirido com as sessões, encontra-se pouca variação nas respostas às restantes perguntas.

3.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação procurou convocar práticas de criação musical vocal e coletiva que pudessem ser adequadas ao grupo em questão. Dos resultados expostos propomos que é essencial considerar abordagens que sejam próximas da ludicidade e colaboração.

Assumindo a criatividade como um “direito à nascença” (Rubin & Strauss, 2023, p. 12), partimos do princípio de que as crianças são capazes de criar de forma intencional, como verificamos nos registos deste projeto, e na linha do que Glover (2000) observa – a criação musical é algo que as crianças fazem de forma espontânea. Essa prática de criação parece ser potenciada quando se aproxima daquilo que as crianças conhecem bem – o “brincar”. Assim, a dimensão lúdica da criação sonoro-musical deve ser protegida, assegurando que esta é impulsionada pelos sentidos da criança.

Ao considerarmos aquilo que as crianças fazem, as inúmeras formas de expressão que conhecem não estão desconectadas entre si. Antes, apresentam-se como extensões uma das outras, em concordância com a observação de Glover (2000) sobre as conexões entre movimento e som para as crianças. Daí, um outro ponto a ter em atenção quando falamos da criação musical feita por crianças, é que esta poderá confundir-se não só com o movimento como com o teatro, o desenho, etc. Aquilo que Campbell (1998) observa nos jogos das crianças e apelida de *Gesamtkunstwerk*⁷. Abraçar esta dimensão foi um ponto crucial durante este projeto, proporcionando várias janelas de acesso à forma como as crianças percebem a música.

A promoção de um ambiente colaborativo apresentou-se como essencial para a prática de criação desenvolvida durante o projeto. Não será possível valorizar a dimensão criativa e musical da criança se não estivermos à procura com ela. Para fomentar esta colaboração, criando um espaço seguro para a expressão artística, sublinhamos a postura do educador como pessoa que também brinca. O educador, mantendo a sua missão de impulsionador da aprendizagem, não pode estar à

⁷ “Uma obra de arte produzida por uma síntese de várias formas de arte (como música e drama)”. Retirado de Merriam-Webster. (n.d.). *Gesamtkunstwerk definition & meaning*. Merriam-Webster. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Gesamtkunstwerk>

parte do processo artístico, deve imbuir-se nele, como Cernev propõe, o “professor sai do foco” e junta-se à construção (2018, p. 34). Isto é realmente importante, já que, como veremos, o mundo sonoro-musical das crianças não tem amarras, e o educador tem de estar aberto e preparado para o inesperado, abraçando-o.

Tentando contribuir para dar resposta à segunda parte da primeira questão que guiou esta investigação, é necessário colocar, em primeiro lugar, as expressões das crianças, facilitando atividades que lhes permitam explorar essas expressões, com objetivos adequados ao contexto. É necessário, assim, conhecer o contexto, e estar interessado em conhecer verdadeiramente quem faz parte desse contexto, valorizando as suas experiências e construindo relações. Isto poderá permitir a incorporação dos seus mundos sonoros nas suas criações (Beineke & Zanetta, 2014).

Assim, as práticas mais adequadas serão todas aquelas que as crianças considerarem relevantes por experimentação. Podemos, no entanto, considerar opções menos adequadas para trabalhar a criação musical coletiva: propor atividades excessivamente estruturadas, que não dão espaço à exploração; colocar foco excessivo na parte técnica; esquecer a dimensão interpessoal inerente a qualquer contexto de aprendizagem colaborativa.

Com esta investigação tentamos compreender as formas de interação do grupo em questão, privilegiando as suas opiniões. Na lógica colaborativa assumida pela metodologia de trabalho, o grupo foi (re)construtor de muitas atividades, alterando o curso de inúmeras propostas, em rumo a uma nova ideia. Alguns cantores destacaram-se como líderes, e assumiram esse papel para o “bem” do grupo, organizando, propondo e ouvindo os pares. O trabalho colaborativo manteve-se em momentos não organizados por adultos - por exemplo nas brincadeiras dos intervalos, ou, mais evidentemente, na forma como decidiram organizar a “equipa de sala” antes da apresentação final.

O grupo reconheceu, ainda, a dimensão lúdica. Talvez isto pareça óbvio, já que esse é o ofício da criança - brincar -, mas é importante ter em conta que as crianças são muito competentes a fazer o que os adultos lhes pedem. Assim, destacamos que, na partilha de palavras associadas ao “Inventar a cantar” (ver sessão onze), os cantores evidenciaram reconhecer que aquilo que fizeram durante as sessões poderia ser chamado de “brincar”, de “jogo”, de “faz-de-conta”.

A partilha da sessão onze revelou-se essencial não só para conhecer a forma como as crianças viam a criação musical, como também aquilo que valorizaram no projeto. A importância do

trabalho com os colegas foi destacada por um *post-it* onde se lia - “cantar com os amigos”. Tendo os cantores destacado a natureza criativa das atividades e a multiplicidade de expressões abordadas durante as sessões. Inclusive, na apresentação final foi utilizada a expressão “teatro” para explicar a *performance*.

Quanto aos dados produzidos através dos questionários, é interessante perceber que as técnicas vocais estendidas são vistas como “cantar”, revelando a noção aberta que os cantores têm da prática vocal. Daí a necessidade do educador estar aberto a elas, como sugere Bonenfant (2018) quando reitera a importância de não castrar os sons “feios” produzidos pelas crianças. Ainda, cantar inclui a interpretação de canções que conhecem ou improvisações, revelando que prática vocal é próxima do “criar com a voz”, como sugere Glover (2000), sublinhando que, do ponto de vista das crianças, a relação entre “música inventada” e “música conhecida” é fluída.

A partir dos dados recolhidos através do questionário observa-se que os cantores foram capazes de reconhecer, em julho, que fizeram coisas parecidas durante as sessões, algo que não aconteceu no questionário de março. Existe, portanto, um reconhecimento das práticas exploradas ao longo do projeto, e daquilo que são capazes de fazer. Parece paradoxal os cantores não terem gostado do que estavam a ouvir, mas terem dado *feedback* bastante positivo sobre as atividades trabalhadas nas sessões. Na verdade, isto sugere, como indicado por Guderian (2012), que o processo da prática artística é mais relevante para estes cantores do que o produto artístico.

Gostaria de mencionar a importância que a apresentação final teve não só para a valorização do trabalho realizado durante o projeto, como também para a construção de uma relação significativa com a criação musical. Foi enternecedor ver as crianças, felizes, a partilhar algo que lhes pertencia com os seus familiares, edificando a sua identidade de “fazedores” de música.

Por último, aponto que a dimensão visual deste projeto - desde o grafismo evidenciado pelos anexos, ao livro elaborado, às imagens que pontuam este relatório, à valorização colocada na representação pelo desenho e movimento - não é um acaso. Esta faz parte da minha vivência, fruto da minha experiência enquanto profissional de artes gráficas, e mostra-se essencial no trabalho com as crianças que, como vimos, apresenta linhas ténues entre várias práticas artísticas. É uma outra forma de comunicar, para além das palavras, como o é também a música e o som e tantas outras linguagens.

A conclusão deste projeto reforça a importância de uma atitude pedagógica consistente que proponha uma abordagem educativa que valorize a criatividade, a ludicidade e a colaboração. As crianças possuem uma capacidade inata para criar música, e é responsabilidade dos educadores fomentarem ambientes que desenvolvam essa capacidade. Este projeto foi um passo significativo nessa direção, nomeadamente na minha prática enquanto educadora. Foi um privilégio poder trabalhar com este grupo e criar música com estas crianças.

Deixo, em jeito de conclusão, aquilo que uma cantora escreveu (como proposta para a letra da canção da sessão doze):

*todos juntos sonhamos
e brincamos com a voz*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório de estágio damos conta de experiências de trabalho no âmbito da prática pedagógica em dois contextos distintos – nas aulas da área disciplinar de Educação Musical e nas sessões do projeto-piloto “Inventar a Cantar”. Para finalizar o trabalho levado a cabo durante este ano, é pertinente uma breve reflexão sobre estes dois contextos, explorando a educação formal/não formal. Com isto, é importante salvaguardar que as idades dos grupos em questão não são as mesmas, e isso dificulta uma tentativa de comparar – aliás, comparar dois grupos distintos, independentemente da idade, será também uma tarefa difícil e, talvez, pouco apropriada. Mais, nenhuma das investigações deste relatório propôs como objetivo uma análise comparativa, pelo que seria pouco objetivo fazê-lo. Nesse sentido, as considerações que se seguem pretendem apenas contribuir para repensar alguns aspetos, do ponto de vista de professora/educadora, em jeito de reflexão final sobre o ano letivo.

Aquela que foi a minha experiência enquanto docente (em formação) de Educação Musical, assentou na planificação detalhada de aulas, tomando especial atenção ao currículo, objetivos e conteúdos de cada aula. Esta postura trouxe, sem dúvida, aprendizagens importantes, nomeadamente no que diz respeito às dificuldades em equilibrar os programas (mesmo que as Aprendizagens Essenciais se apresentem como um documento bastante aberto) com o contexto e a autonomia do professor. Como vimos, é necessário reconhecer o papel do currículo na valorização do projeto de futuro de uma sociedade, formando cidadãos críticos que participam nas decisões comuns (Duarte, 2021), olhando o professor como construtor do currículo (Reis, 2011). Dos papéis assumidos durante o estágio (professora em formação / aluna em avaliação) emergiram naturalmente condicionantes, limitando, por exemplo, o espaço para desvios nas planificações das atividades.

As sessões do projeto “Inventar a Cantar”, não estando presas a um programa imposto, tiveram em atenção os objetivos da investigação, à luz de uma fundamentação teórica que orientou o projeto. A planificação não deixou de existir, mas assumiu-se como um ponto de partida para trabalhar certos conteúdos, dando mais autonomia e liberdade ao grupo. Esta foi uma escolha intencional pelo carácter da investigação se aproximar à metodologia de projeto e de investigação-ação – assente em hipóteses de trabalho que são experimentadas na prática com e pelas crianças.

Ao assumirmos uma visão construtivista da educação, a lógica de planificações estanques, iguais para todos os contextos, fechadas e pouco colaborativas não permite que o professor assuma um papel de orientador das aprendizagens, mas antes, que exerça o seu poder enquanto “mestre” do conhecimento. Este poder exercido parece ser muito importante para controlar o comportamento do grupo, e essa lógica punitiva, durante o estágio, foi visível. A relação pedagógica de que falamos, em contrapartida, valoriza a agência das crianças, reconhece-lhes competência, olha-as como seres ativos com vontade própria.

Ora, o espaço educativo, se assumido que pertence ao grupo, coloca em cheque uma noção mais autocrática de professor, tendo este de negociar o controlo sobre o que acontece na sala. Para isto é necessário valorizar as interações – o professor deve ser capaz de construir relações de confiança com os alunos. Mas, talvez isto implique abraçar que os processos de aprendizagem não são sempre lineares, simples ou silenciosos, antes precisam de uma dose de caos, “erro” e barulho.

Todas estas considerações refletem a visão da escola sobre o que é o aluno, como referimos antes. Para Sarmiento a escola ocupa-se do aluno e, “perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (2011, p. 588). Na escola encontramos, por isso, uma tendência para a subvalorização do brincar, vista como atividade pouco séria (Araújo, 2020). Esta hiper-escolarização da criança retira-lhe os seus direitos: a brincar, a imaginar.

A criação musical implica esta dimensão lúdica, de exploração que parte do sujeito e da sua imaginação. Não será por acaso que, no contexto formal que experienciei, existiram vários constrangimentos para a implementação de atividades deste género – do espaço, à planificação, à gestão de comportamentos desejáveis, àquilo que é esperado de uma “aula”. Diversos autores, (Glover, 2000; Sawyer, 2007; Dâmaso, 2011; Hargreaves, 2011; Larsson & Georgii-Hemming, 2019) denunciam que as atividades de criação musical continuam a ser negligenciadas nos contextos escolares por fatores como: a falta de experiência e métodos para abordar a criação (Larson & Georgii-Hemming, 2019), o pouco conhecimento das capacidades de criação dos alunos (Glover, 2000); a dificuldade em abandonar metodologias tradicionais (Reigado, 2018).

Olhando para o projeto de investigação, fica claro a sua ligação com o brincar/jogar, e talvez essa aproximação a uma coisa que as crianças conhecem bem, tenha permitido a construção de um ambiente que as implica, com uma dose de espaço para o inesperado – que deixa o processo

artístico acontecer sem muitos entraves, afinal, a “música acontece às crianças” (Campbell, 1998, p. 4). Esta postura valoriza as relações sociais que ali se constroem, assumindo as múltiplas “criatividades musicais” (Burnard & Kuo, 2015) que ali têm lugar. Aquilo que Brown (2015) sugere quando propõe o conceito de “sound musicianship”⁸ – considerar não apenas competências musicais tradicionais, mas também aquelas que são relevantes dentro dos contextos socioculturais das crianças. Nesse sentido, a educação para a música tem um papel na construção de uma sociedade mais igualitária, reconhecendo esta prática como expressão humana diversa e plural (Beineke, 2024).

Vimos que as artes, num contexto formal, permitem uma ligação ao lado subjetivo e emocional, apresentando-se como forma única desta relação no currículo (Paynter, 1989). Não podemos, assim, tentar subjugar-las à racionalidade que o saber científico propõe se isso destruir a sua dimensão lúdico-expressiva. Com isto, não se pretende negar a componente racional da música, já que, uma educação pelas artes tem de ser mais profunda do que simplesmente sentir, deve antes procurar a sensibilidade e racionalidade – ou o emocional e intelectual – que, aliás não existem uma sem a outra. (Best, 1996; Vygotsky, 2009).

Assim, urge que o educador, num contexto de educação artística, possa adotar abordagens mais flexíveis e centradas nos processos artísticos dos alunos – valorizando a experimentação e a criação.

⁸ Optou-se pelo uso do conceito na língua original, atendendo à dificuldade de tradução mantendo o mesmo significado.

REFERÊNCIAS

- Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2021). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2021-2025*. https://aematosinhos.pt/wp-content/uploads/2024/01/DOC_Projeto-Educativo-2021-25.pdf
- Amado, J., & Cardoso, A. P. (2014). A Investigação-ação e suas modalidades. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed., pp. 187–197). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Araújo, M. J. (2020). O Jogo da Roda Viva e os Ladrões do Tempo. Pelo direito ao tempo de brincar. In M. J. Araújo & H. Monteiro (Eds.), *Direitos das crianças interpretados pelos adultos. A propósito dos 30 anos da Convenção dos Direitos das Crianças* (pp. 253–265). Afrontamento.
- Bailey, D. (1993). *Improvisation: Its nature and practice in music*. Da Capo Press.
- Barrett, M. (2000). O conto de um elefante: Explorando o Quê, o Quando, o Onde. O Como e o Porquê da Criatividade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 2, 31–45. <https://doi.org/10.26537/RMPE.V0I2.2400>
- Beineke, V. (2024). Criatividades musicais em projeto. In *Educação musical em projeto: Criatividades na escola* (pp. 10–27). Hucitec.
- Beineke, V., & Zanetta, C. C. (2014). “Ou Isto ou Aquilo”: A Composição na Educação Musical para Crianças. *Revista Música Hodie*, 14(1), 197–210. <https://doi.org/10.5216/mh.v14i1.32978>
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento* (M. Rocha, Trans.). ASA.
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (2020). Formação de Professores de Música e Práticas de Educação Musical nas Escolas. In G. Boal-Palheiros & P. Boia, (Eds.), *Desafios em Educação Musical* (pp. 117–141). CIPEM-INET/md, ESE/ P-PORTO. <http://hdl.handle.net/10400.22/16994>
- Bonenfant, Y. (2018). Children’s Queered Voicings: Questions of (voiced) power. *Performance Research*, 23(1), 52–60. <https://doi.org/10.1080/13528165.2018.1460448>

- Bröndum, L. (2018). Graphic Notation, Indeterminacy and Improvisation: Implementing Choice Within a Compositional Framework. *Open Cultural Studies*, 2(1), 639–653. <https://doi.org/10.1515/culture-2018-0058>
- Brown, A. R. (2015). Engaging in a sound musicianship. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 208–220). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0011>
- Burnard, P. (2000). How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking pedagogy in music education. *Music Education Research*, 2(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/14613800050004404>
- Burnard, P., & Kuo, H.-C. (2015). The individual and social worlds of children's musical creativities. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 485–499). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0026>
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Cernev, F. (2018). Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: Uma perspectiva metodológica para o ensino de música. *Revista da ABEM*, 26(40), 23–40. <https://doi.org/10.33054/ABEM2018a4002>
- Cross, I., & Tolbert, E. (2012). Music and meaning. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 33–46). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199298457.013.0003>
- Crossan, M., & Sorrenti, M. (2002). Making sense of improvisation. In K. Kamoche, M. P. Cunha, & J. V. Cunha, *Organizational Improvisation* (pp. 27–48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203361603>
- Dâmaso, L. (2011). Composição, criatividade e desenvolvimento musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 137, 47–56.

- Davidson, L., & Scripp, L. (2001). Young children's musical representations: Windows on music cognition. In J. Sloboda (Ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (pp. 195–230). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198508465.001.0001>
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: Uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19104/1/LIV_PedroDuarte_2021.pdf
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (D. Batista, Trans.). Artmed.
- Galon, M., Boal-Palheiros, G., & Joly, I. Z. L. (2023). Influência dos conceitos de educadores musicais sobre criação musical na sua prática em sala de aula. *Revista da ABEM*, 31(1). <https://doi.org/10.33054/ABEM202331118>
- Glover, J. (2000). *Children composing, 4–14*. Routledge.
- Guderian, L. V. (2012). Music Improvisation and Composition in the General Music Curriculum. *General Music Today*, 25(3), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1048371311415404>
- Hallam, S. (2015). Musicality. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 67–80). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0004>
- Hannula, M., Suoranta, J., & Vadén, T. (2014). *Artistic Research Methodology*. Peter Lang US. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1308-6>
- Hargreaves, D. J. (2011). Criatividade, bem-estar e improvisação musical das crianças, em casa e na escola. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 137, 5–10.
- Hubner, A. (2022). Agência na sociologia: Os diferentes usos do conceito de agência em Weber, Giddens e Latour. *Caderno Eletrônico de Ciências Sociais*, 9(2), 86–103. <https://doi.org/10.47456/cadecs.v9i2.38407>

- Hummes, J. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, 17–25.
- Karwowski, M. (2017). Subordinated and Rebellious Creativity at School. In R. A. Beghetto & B. Sriraman (Eds.), *Creative Contradictions in Education* (Vol. 1, pp. 89–113). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-21924-0_6
- Kaschub, M. E., & Smith, J. (2009). Learning and Teaching Music Composition. In *Minds on Music: Composition for Creative and Critical Thinking* (pp. 3–21).
- Kratus, J. (1995). A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26(1), 27–38. <https://doi.org/10.1177/025576149502600103>
- Larsson, C., & Georgii-Hemming, E. (2019). Improvisation in general music education – a literature review. *British Journal of Music Education*, 36(1), 49–67. <https://doi.org/10.1017/S026505171800013X>
- Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global Tradition and Change in Children's Songs and Games*. Oxford University Press.
- Matos, L. (2022). *Ensemble de improvisação vocal coletiva – Uma investigação artística*. [Tese de Licenciatura não publicada]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Mouraz, A., & Cosme, A. (2021). The Ongoing Curriculum Reform in Portugal: Highlighting Trends, Challenges and Possibilities. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum Making in Europe: Policy and Practice within and Across Diverse Contexts* (pp. 77–98). Emerald Publishing Limited.
- Nachmanovitch, S. (1990). *Free play: Improvisation in life and art*. G.P. Putnam's Sons.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In *Professores Imagens do futuro presente* (pp. 25–46). EDUCA.

- Paynter, J. (1989). The Challenge of Creativity. *British Journal of Music Education*, 6(2), 235–237. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007166>
- Reigado, J. (2018). Novos referenciais curriculares e implicações na Educação Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144, 12–22.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <http://hdl.handle.net/10451/4708>
- Rubin, R., & Strauss, N. (2023). *The creative act: A way of being*. Penguin Press.
- Ruivo, J., Katz, L., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sarath, E. (1996). A New Look at Improvisation. *Journal of Music Theory*, 40(1), 1. <https://doi.org/10.2307/843921>
- Sarcevic, S. (2018). Improvisação em grupo instrumental diversificado com jovens entre os 12 e os 15 anos. In C. Gonçalves, N. Cristóvão, & P. Esteireiro (Eds.), *Reflexões atuais sobre a educação musical* (pp. 118–165). Governo Regional da Madeira.
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(3), 581–602.
- Sawyer, K. (2007). Improvisation and Teaching. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2). <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.380>
- Serrão, C., & Barros, S. (2010). A Psicologia da Educação. In M. Pessanha, S. Barros, R. Sampaio, C. Serrão, S. Veiga, & S. C. Araújo, *Psicologia da Educação* (pp. 234–263). Plural Editores. <http://hdl.handle.net/10400.22/8605>
- Siljamäki, E. (2022). Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 234–256. <https://doi.org/10.1177/1321103X20985314>

- Stoer, S. (2008). Sociologia da educação e formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 71–84.
- Swanwick, K. (2003). *A basis for music education*. Taylor and Francis.
- Thomson, S. (2007). The Pedagogical Imperative of Musical Improvisation. *Critical Studies in Improvisation*, 3(2). <https://doi.org/10.21083/csieci.v3i2.353>
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância* (M. S. Pereira, Trans.). Relógio D' Água.
- Wiggins, J. (2015). Musical agency. In G. E. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp. 102–121). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198744443.003.0006>
- Zubiría Samper, J. de. (2014). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (4ªed). Magisterio Editorial.

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A: OBSERVAÇÕES DA PES

ANEXO B: PLANIFICAÇÕES, REFLEXÕES, MATERIAIS E REGISTOS AUDIOVISUAIS DA PES

ANEXO C: REGISTOS AUDIOVISUAIS DAS APRESENTAÇÕES E ATIVIDADES PÚBLICAS DA PES

ANEXO D: PLANIFICAÇÕES, MATERIAIS E REGISTOS AUDIOVISUAIS DAS SESSÕES DO PROJETO
“INVENTAR A CANTAR”

ANEXO E: QUESTIONÁRIOS IMPLEMENTADOS (MARÇO E JULHO) E ANÁLISE DE CONTEÚDO,
NO ÂMBITO DO PROJETO “INVENTAR A CANTAR”

ANEXO F: REGISTOS AUDIOVISUAIS DA APRESENTAÇÃO FINAL DO PROJETO “INVENTAR A
CANTAR”

ANEXO G: LIVRO “INVENTAR A CANTAR”

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M MESTRADO
EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

***Inventar a cantar, grupo de criação
coletiva. Um projeto-piloto.***

Luísa Matos

