

Orientação

AGRADECIMENTOS

Aos professores que me ensinaram a aprender, e inspiraram a ser melhor, ao longo de tantos anos a estudar, em particular:

À professora Graça Boal Palheiros, pela orientação, pelos conselhos sempre pertinentes e pelo entusiasmo;

Ao professor Rui Bessa pela disponibilidade e paciência;

Ao professor Carlos Graciano, pelo apoio constante e pelas críticas sempre construtivas;

Aos professores Graça Mota e Jorge Alexandre Costa, pela amizade, exemplo e incentivo.

À minha família por apoiar incondicionalmente os desvios (im)prováveis do meu percurso, e facilitar a minha vida de (eterna) aprendiz.

Aos meus amigos e colegas de curso, por me acompanharem no caminho.

Aos meus alunos por me ajudarem a crescer e a manter viva a criança que há em mim.

RESUMO

Este relatório foi escrito no âmbito do estágio de Prática Educativa do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

No primeiro capítulo encontra-se a caracterização dos contextos onde decorreu a Prática Educativa – escolas, turmas e comunidades educativas.

O segundo capítulo engloba a reflexão e fundamentação das opções realizadas ao longo das três Práticas Educativas, que resultaram da negociação entre os ideais, os programas e as crianças e os jovens envolvidos, suas competências, anseios e motivações.

O terceiro capítulo é dedicado ao projeto de investigação realizado sobre a motivação de crianças e jovens dos 2º e 3º ciclos do ensino básico para participarem em atividades de prática vocal extracurriculares e suas implicações para a Educação Musical na sala de aula. O contraste entre a motivação dos alunos na sala de aula e em atividades extracurriculares suscitou o desenvolvimento deste estudo em dois contextos: o Coro dos Meninos Cantores do Município da Trofa e o Clube de Canto da Escola Básica Augusto Gil.

A reflexão sobre a Prática Educativa é um instrumento ao serviço dos professores que lhes permite avaliar, e avaliarem-se, e introduzir mais consciência e reflexividade na sua acção, com vista a melhorá-la continuamente e a torná-la pertinente para o percurso dos seus alunos num mundo em constante mudança.

Palavras-chave: Educação Musical, Prática Educativa, motivação, prática vocal.

ABSTRACT

This is the final report of an internship in teaching practice as part of the Master in Music Teacher Education in Elementary School of the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.

The first chapter contains the characterization of the contexts in which the teaching practice took place – schools, classes and educational communities.

The second chapter includes the reflection and theoretical foundation of the choices made over the teaching practice, which resulted of a constant negotiation between the ideals, the music education programs and the children and adolescents involved – their skills, desires and motivations.

The third chapter is dedicated to a research project about motivation of children and adolescents, attending elementary school, to participate in singing extracurricular activities and its implications for music education. The contrast observed between the motivation of young people in the classroom and in extracurricular activities inspired the development of this study, undertaken in two contexts: an infant-juvenile choir and an after school singing club.

Thinking about the teaching practice is a valuable instrument for teachers, allowing them to evaluate their practice and assess themselves, and bring more consciousness to their action, in order to improve it and make it relevant to the pathways of their students in a changing world.

Keywords: Music Education, Teaching Practice, motivation, singing

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract	5
Introdução	13
1. Capítulo I – Observação da Prática Musical no Ensino Básico	17
1.1. Prática Educativa I	17
1.1.1. Caracterização da Escola Básica das Antas	17
1.1.2. Recursos	19
1.1.3. Caracterização da Turma	21
1.2. Prática Educativa II	22
1.2.1. Caracterização da Escola Básica Augusto Gil	22
1.2.2. Recursos	23
1.2.3. Importância da Educação Musical na EBAG	25
1.2.4. Caracterização da Turma	26
1.3. Prática Educativa III	28
1.3.1. Caracterização da Turma da Prática Educativa III	28
2. Capítulo II – Prática Educativa I, II e III	31
2.1. Prática Educativa I	39
2.2. Prática Educativa II	44
2.3. Prática Educativa III	52
3. capítulo III – Projeto de Investigação	61
3.1. Introdução	61

3.2. Contexto	62
3.2.1. O Coro dos Meninos Cantores do Município da Trofa	62
3.2.2. O Clube de Canto da Escola Básica Augusto Gil	64
3.3. Enquadramento teórico	65
3.3.1. Motivação	66
3.3.2. O Canto e o desenvolvimento vocal	69
3.3.3. Prática coral: uma experiência multidimensional	70
3.4. Metodologia	74
3.5. Análise e discussão de dados	78
3.5.1. O reportório	78
3.5.2. Perfil dos participantes	84
3.5.3. Preferências musicais dos participantes	93
3.5.4. A participação em atividades de prática vocal	96
3.5.5. Avaliação do reportório pelos participantes	107
3.5.6. Propostas de mudança dos participantes	112
3.6. Conclusão	115
Reflexão final	119
Referências Bibliográficas	127
Anexos	131

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. À esquerda: fotografia de uma sala do ensino pré-escolar; À direita: fotografia de uma sala do 1º ciclo.	18
Figura 1.2. Planta da biblioteca onde decorreram as aulas de Educação Musical	19
Figura 1.3. Fotografias da biblioteca: espaços A, B e C na planta (da esquerda para a direita)	20
Figura 3.1. Coro MCMT: Distribuição dos membros por género.	85
Figura 3.2. Coro MCMT: Distribuição dos membros por idade.	85
Figura 3.3. Coro MCMT: Distribuição dos membros por ano de escolaridade.	85
Figura 3.4. Clube de Canto: Distribuição dos membros por género.	86
Figura 3.5. Clube de Canto: Distribuição dos membros por idade.	86
Figura 3.6. Clube de Canto: Distribuição dos membros por ano de escolaridade.	86
Figura 3.7. Coro MCMT: Habilitações académicas dos pais.	88
Figura 3.8. Coro MCMT: Profissão dos pais categorizadas de acordo com a CNP.	88
Figura 3.9. Coro MCMT: Habilitações académicas das mães.	89
Figura 3.10. Coro MCMT: Profissão das mães categorizadas de acordo com a CNP.	89
Figura 3.11. Clube de Canto: Habilitações académicas dos pais.	90
Figura 3.12. Clube de Canto: Profissão dos pais categorizadas de acordo com a CNP.	90
Figura 3.13. Clube de Canto: Habilitações académicas das mães.	91
Figura 3.14. Clube de Canto: Profissão das mães categorizadas de acordo com a CNP.	91

Figura 3.15. Coro MCMT: Tempo de permanência no projeto.	97
Figura 3.16. Clube de Canto: Tempo de permanência no projeto.	97
Figura 3.17. Coro MCMT: Distribuição das médias da avaliação dos membros do coro a vários aspetos da sua participação nas atividades do grupo.	105
Figura 3.18. Clube de Canto: Distribuição das médias da avaliação dos membros do Clube de Canto a vários aspetos da sua participação nas atividades do grupo.	106
Figura 3.19. Coro MCMT: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que mais gostaram de cantar.	108
Figura 3.20. Coro MCMT: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que menos gostaram de cantar.	109
Figura 3.21. Clube de Canto: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que mais gostaram de cantar.	111
Figura 3.22. Coro MCMT: Propostas de alteração do reportório	113
Figura 3.23. Clube de Canto: Propostas de alteração do reportório	113
Figura 3.24. Coro MCMT: Propostas de alteração ao funcionamento do Coro	114
Figura 3.25. Clube de Canto: Propostas de alteração ao funcionamento do grupo	114

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. Lista de Instrumentos Musicais da Escola	20
Tabela 1.2. Lista de Instrumentos Musicais utilizados nas aulas	21
Tabela 1.3. Lista de Instrumentos Musicais	23
Tabela 1.4. Lista de Instrumentos Musicais Tradicionais	24
Tabela 1.5. Lista de Livros/Partituras/Software musical	24
Tabela 1.6. Lista de outros Equipamentos	24
Tabela 2.1. Cronograma da Prática Educativa I (2014)	42
Tabela 2.2. Cronograma da Prática Educativa II (2014/15)	49
Tabela 2.3. Cronograma da Prática Educativa III (2015)	59
Tabela 3.1. Reportório interpretado pelo Coro MCMT (2014/15)	78
Tabela 3.2. Reportório interpretado pelo Clube de Canto (2014/15)	82
Tabela 3.3. Intérpretes/Canções favoritos dos membros do Coro	94
Tabela 3.4. Intérpretes/Canções favoritas dos membros do Clube	95
Tabela 3.5. Razões dos participantes para entrar no Coro ou no Clube	98
Tabela 3.6. Razões dos participantes para entrar no Coro ou no Clube, segundo os directores	99
Tabela 3.7. Razões dos participantes para permanecerem no projeto	101
Tabela 3.8. Razões para a permanência/desistência dos participantes, segundo os directores.	102
Tabela 3.9. Avaliação da experiência: comparação dos grupos	107
Tabela 3.10. Canções/obras favoritos do reportório do Coro	108
Tabela 3.11. Canções/obras menos apreciadas do reportório do Coro	109
Tabela 3.12. Canções/obras favoritos do reportório do Clube	111
Tabela 3.13. Canções/obras menos apreciadas do reportório do Clube	112

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do potencial das crianças em todas as áreas do conhecimento, incluindo nas áreas artísticas como a música. Aliás, para muitas crianças, a escola é o lugar privilegiado, senão o único lugar, onde podem explorar o seu potencial musical até níveis mais elevados de complexidade. O desenvolvimento do potencial artístico e musical é uma parte essencial do crescimento das crianças enquanto indivíduos e também enquanto membros ativos de uma sociedade e de uma cultura.

A Educação Musical pode e deve potenciar a construção e expressão da identidade do aluno e simultaneamente promover a tolerância aos valores e às culturas diferentes da sua, por exemplo, através de uma abertura às várias culturas musicais: quer às diferentes culturas das crianças e dos jovens que estão na sala de aula (diversidade intracultural), quer às várias culturas musicais que existem no mundo (diversidade intercultural). A escola é um dos locais privilegiados para o confronto e interação com a diversidade (Walker, 1996. In Carignan, 2003).

O facto de a Educação Musical (e Artística em geral) ser considerada uma área secundária do currículo faz com que se aceitem acriticamente a implementação de práticas artísticas na sala de aula com pouca qualidade e consistência, como se as artes fossem um momento de pausa ou intervalo em relação ao que realmente é importante ensinar e aprender, ou devessem existir apenas para apoiar as aprendizagens noutras áreas. Outra limitação dessas práticas é a forma como são planeadas menosprezando as reais capacidades criativas das crianças, as suas capacidades de decisão, improvisação e compreensão, as suas motivações, interesses e conhecimentos prévios. Para intervir é preciso observar e interpretar a realidade – é esse o propósito do primeiro capítulo deste relatório.

Por muito que o trabalho do professor na escola esteja, hoje, condicionado (pelas políticas, pelas imposições curriculares, pelas restrições de espaço e tempo, pela dimensão das turmas - que reduzem o tempo de atenção que o professor pode conceder a cada aluno), o seu posicionamento diante dessas constringências, as suas opções pedagógicas, as relações que estabelece, são fatores que determinam a qualidade das experiências escolares dos alunos, o nível de participação destes no processo educativo e conseqüentemente a qualidade da aprendizagem.

Este relatório final de estágio é uma narrativa reflexiva, e por isso (re)construída, da fase final desta etapa na minha formação como professora. Segundo Nóvoa, escrever e refletir sobre a vivência pessoal e sobre a prática profissional:

é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (2009, p. 213)

Por um lado a Prática Educativa – descrita no segundo capítulo deste relatório – foi uma oportunidade de estabelecer um contacto permanente com a escola, com os alunos e com professores mais experientes. A importância da profissão docente ser construída “dentro” da profissão também é defendida por Nóvoa:

é inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional. (2009, p. 211)

Por outro lado, o projeto de Investigação – apresentado no terceiro capítulo deste relatório – permitiu-me articular a minha experiência enquanto investigadora com a prática pedagógica. Durante um ano de Prática Educativa na Escola Básica Augusto Gil, o contraste entre a falta de motivação de alguns alunos nas aulas, e a observação informal de crianças e jovens muito motivados em contextos de prática vocal extracurricular, estimulou o meu interesse em investigar a motivação destes últimos, tendo em vista as possíveis implicações desse estudo para a Educação Musical na sala de aula.

O professor enquanto investigador tem a oportunidade de construir um conhecimento aprofundado sobre os contextos, os sujeitos envolvidos, a prática pedagógica de outros professores, ou a sua própria prática que lhe permitam ir transformando a sua ação adequadamente. Como referem Cortesão e Stoer:

a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da sua acção pedagógica (...), numa actividade de permanente questionamento aos diferentes significados do que está a fazer, num vai-vem criativo entre a acção que desenvolve com os formandos/alunos e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos: em processo, portanto de investigação-acção. (1997, p. 12)

A realidade das escolas está permanentemente a inquietar, a interpelar, a colocar problemas aos professores que estes só poderão enfrentar se estiverem dispostos a aceitar o duplo desafio de se deixarem questionar pela realidade e de se questionarem a si próprios.

1. CAPÍTULO I – OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

1.1. PRÁTICA EDUCATIVA I

A Prática Educativa I realizou-se na Escola Básica das Antas (EB1/JI) do Agrupamento de Escolas de António Nobre, tendo sido professora cooperante a Dr.ª Elisabete Madureira Pereira e professor supervisor o Doutor Rui Manuel Pereira da Silva Bessa.

1.1.1. Caracterização da Escola Básica das Antas

A Escola Básica das Antas localiza-se numa zona residencial da cidade do Porto com boas acessibilidades. A escola mantém vários protocolos/parcerias, entre as quais os projetos "Porto de Crianças" e "Porto de Atividades", com a Câmara Municipal do Porto, e o "Projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º CEB/ Bilingual Schools Project", resultante de uma parceria entre a DGE, o British Council e o Agrupamento de Escolas de António Nobre (Escola Básica das Antas, s.a.).

A Escola Básica das Antas foi construída em 2010 e encontra-se em boas condições de conservação. O edifício inclui onze salas destinadas ao Ensino Pré-Escolar e 1º ciclo (ver figura 1.1), refeitório, biblioteca, ginásio, gabinete de Ensino Especial e gabinete médico.



Figura 6.1. À esquerda: fotografia de uma sala do ensino pré-escolar;
À direita: fotografia de uma sala do 1º ciclo.

No ano letivo 2013/14, o corpo docente da escola era constituído por nove professores, três educadoras e dois professores do ensino especial. O corpo não docente era constituído por dez funcionários e duas terapeutas da fala.

A escola era frequentada por 269 alunos distribuídos por dez turmas do Pré-Escolar ao 4º ano, com componente letiva no horário das 9:00h às 16:00h. As atividades de animação e de apoio à família (AAAF) funcionavam das 8:00h às 9:00h e das 16:00h às 18:30h. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) funcionavam entre as 16:30h e as 17:30h.

Não existe na escola um espaço com palco e equipamentos de apoio (luz e som) apropriado para práticas performativas. O ginásio, embora seja demasiado grande e com má acústica, e uma sala multiusos de médias dimensões são os espaços da escola que eventualmente se poderiam adequar a uma apresentação musical.

Pelo facto de ter lecionado as aulas de Educação Musical sempre ao final da tarde tive poucas oportunidades para estabelecer contacto com outros professores e pouco acesso a projetos e atividades da escola (visitas de estudo, festas/ apresentações, etc.). Através dos alunos fiquei com a impressão de que, no âmbito das AEC, não havia uma oferta regular na área da Música (os alunos tinham tido professor de Música no ano anterior, mas naquele ano já não tinham). No final do ano realizou-se um sarau cultural, na

sede do agrupamento, do qual fui informada tardiamente pelo que não foi possível preparar a minha turma para participar.

1.1.2. Recursos

As aulas de Educação Musical foram leccionadas na biblioteca da escola, uma sala de amplas dimensões, com janelas grandes – muita luz natural controlável através de cortinas pretas – dividida em quatro espaços através de estantes e paredes interiores (figuras 1.2 e 1.3). Optou-se por este espaço por ser mais versátil e fácil de organizar do que a sala de aulas da turma.

O espaço A da biblioteca foi utilizado em quase todas as aulas, para atividades de audição, movimento e interpretação. O espaço B foi utilizado principalmente em atividades de composição e trabalhos de grupo.

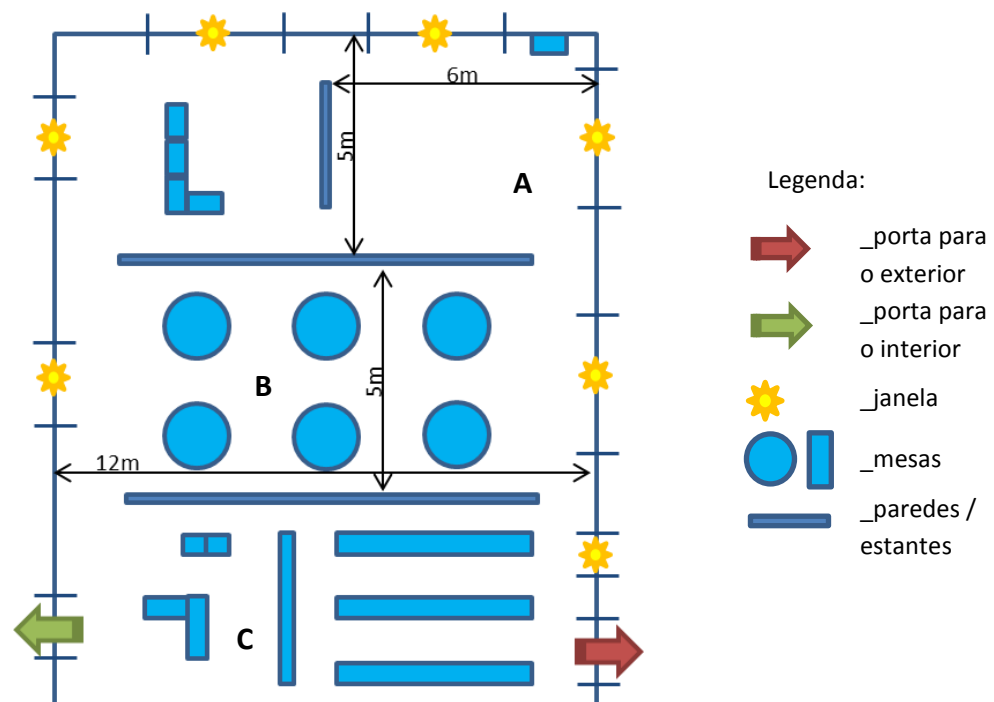


Figura 6.2. Planta da biblioteca onde decorreram as aulas de Educação Musical

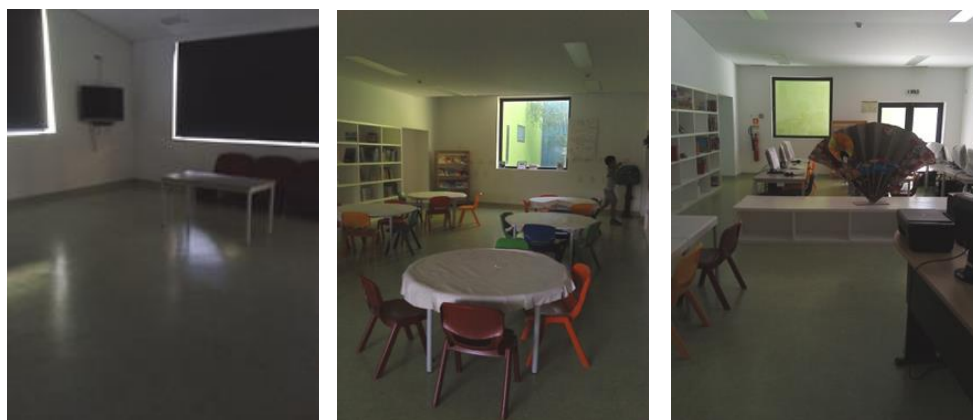


Figura 6.3. Fotografias da biblioteca: espaços A, B e C na planta
(da esquerda para a direita)

Tabela 6.1. Lista de Instrumentos Musicais da Escola

Da sala de jardim-de-infância A (disponíveis só à sexta):	Da sala de jardim de infância B (disponíveis à terça e à sexta):
<ul style="list-style-type: none"> - 1 caixa chinesa; - 3 maracas; - 1 pandeireta; - 1 teclado pequeno de brincar; - 1 tambor de brincar; - 2 guiseiras; - 1 harmónica; - 2 flautas de bisel; - 1 martelo de são João; - 3 sinos afinados (dó, fá, sol); - 1 castanhola; - 1 jogo de sinos; 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 par de clavas; - 2 pandeiretas; - 1 caixa chinesa; - 1 bloco de dois sons; - 3 sinos afinados (dó, fá, sol); - 5 maracas de diferentes tamanhos; - 2 jogos de sinos.
Da biblioteca (sempre disponível): 1 xilofone soprano	

Uma vez que os instrumentos das salas de jardim-de-infância nem sempre estavam disponíveis e eram muito desiguais (ver tabela 1.1) não foram utilizados nas aulas. Foram utilizados instrumentos não convencionais (emprestados pelo professor supervisor) principalmente nas actividades de composição. Em algumas das aulas, nas actividades de composição e interpretação, foi também utilizado algum instrumental Orff, propriedade da

formanda, e outro emprestado pela Unidade Técnico-Científica de Música da Escola Superior de Educação (tabela 1.2).

Tabela 6.2. Lista de Instrumentos Musicais utilizados nas aulas

Da Formanda	Da Área de Música da ESE
- 9 pares de clavas; - 5 pares de maracas; - 4 pares de ovos; - 5 pandeiretas; - 2 triângulos; - 2 guiseiras; - 2 bongós.	- 2 metalofones alto; - 1 xilofone soprano.
	Da biblioteca da escola
	- 1 xilofone soprano

Foi necessário levar para todas as aulas o computador portátil com colunas, propriedade da formanda, por não haver um sistema de som adequado que pudesse ser utilizado. Em algumas aulas foi também utilizado o ecrã LCD, com leitor de dvd's e o projector que existiam na biblioteca.

1.1.3. Caracterização da Turma

A turma com a qual realizei a Prática Educativa I era constituída por vinte e seis alunos do 3º ano do Ensino Básico (ver anexo 1.1). Não foi possível consultar as fichas socioeconómicas dos alunos para recolher informação mais detalhada sobre a turma.

As aulas de Educação Musical realizaram-se às terças e sextas das 16h30 às 17h30. Havia três alunos da turma que nem sempre assistiam às aulas porque não estavam na escola nesse horário.

A turma era de um modo geral muito comunicativa, participativa e receptiva às actividades propostas. O comportamento da turma era razoável, havendo no entanto três alunos que tinham comportamentos desadequados (por vezes até mal educados e provocatórios) que perturbavam a turma e o

funcionamento das aulas. O comportamento deles foi piorando ao longo de semestre e foi-se tornando cada vez mais difícil de gerir.

Alguns alunos frequentavam actividades desportivas e uma aprendia bateria numa escola de música.

1.2. PRÁTICA EDUCATIVA II

As Práticas Educativas II e III realizaram-se na Escola Básica Augusto Gil do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, tendo sido professor cooperante o Dr. Carlos Graciano e professora supervisora a Doutora Graça Boal-Palheiros.

1.2.1. Caracterização da Escola Básica Augusto Gil

A Escola Básica Augusto Gil (EBAG) faz parte do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS) e ocupa um antigo edifício de quatro pisos na Rua de Alegria, em plena malha urbana da cidade do Porto. Os espaços exteriores de recreio são de pequenas dimensões, assim como a sala museu, tornando-se insuficiente para albergar toda a comunidade escolar em algumas das actividades aí desenvolvidas, como as audições de natal e de final de ano. Existe uma biblioteca/centro de recursos bem equipada (AEAS, 2014).

Na EBAG desenvolvem-se várias actividades extracurriculares, entre as quais os clubes que, no ano lectivo 2014-15 eram doze, quatro dos quais da responsabilidade do Departamento de Música: Instrumental Orff, Clube de Canto, Clube de Flautas e Clube de Percussão (AEAS, 2014).

De acordo com o Projeto Educativo 2013-2017 o AEAS assume como sua missão fundamental “consolidar-se como entidade promotora de Educação para a Cidadania”, implementada através da qualidade, exigência e rigor das

aprendizagens e experiências educativas proporcionadas aos alunos e da promoção de valores como a responsabilidade cívica, a solidariedade, a tolerância, a autonomia e a cultura de avaliação (AEAS, 2013, p. 6).

1.2.2. Recursos

Existem duas salas específicas para a música (salas 12 e 13), ambas equipadas com quadro branco com pautas, aparelhagem, colunas, computador ligado à internet e projector. Nas tabelas 1.3 a 1.6 estão elencados os instrumentos, livros e equipamentos disponíveis.

Tabela 6.3. Lista de Instrumentos Musicais

Instrumentos Musicais	
- 2 blocos de 1 som	- 3 pandeiretas (sem pele)
- 3 blocos de 2 sons (estragados)	- 3 pandeiretas (com pele) (+4 estragadas)
- 4 caixas-chinesa (+1 estragada)	- 1 piano digital korg
- 1 caixa de	- 1 piano digital roland
- 2 castanholas	- 1 piano ¼ cauda (sala museu)
- 1 par de címbalos	- 3,5 pares de pratos
- 19,5 pares de clavas	- 2 reco-reco
- 2 congas	- 1 tamboril
- 10 guitarras	- 2 tamborins
- 4 guizeiras	- 6 timbales (+1 estragado)
- 3 jogos de sinos	- 6 triângulos
- 3,5 pares de maracas	- 5 xilofones soprano
- 3 melódicas	- 6 xilofones contralto
- 1 metalofone soprano	- 2 xilofones baixo
- 1 metalofone contralto	
Acessórios	
- 4 pares de baquetas para tarola	
- 33 pares de baquetas várias (+ 10 soltas)	
- 10 correias para guitarra	

Tabela 6.4. Lista de Instrumentos Musicais Tradicionais

Instrumentos Musicais Tradicionais	Acessórios
<ul style="list-style-type: none"> - 2 adufes (1 bom + 1 estragado) - 1 bombo - 6 bombos 55 cm - 1 brinco (Madeira) - 3 caixas tradicionais - 5 cavaquinhos - 1 gaita-de-foles (avariada) - 4 timbalão em pele natural sem pêlo 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 baquetas em pele para bombo - 7 pares de baquetas para caixa e timbalão

Tabela 6.5. Lista de Livros/Partituras/Software musical

Livros/Partituras/Software musical
<ul style="list-style-type: none"> Volta ao Mundo em 40 canções (com 1 CD) Uma canção por semana (com 1 CD) Canções de Festas + Livro de Atividades (1 CD+1 CD Rom) Canções de Natal + Livro de Atividades (1 CD áudio) Orquestra do Pautas (12 posters + 1 fixador dos mesmos) Goldwave (Programa de edição de som)

Tabela 6.6. Lista de outros Equipamentos

Outros Equipamentos
<ul style="list-style-type: none"> - 28 auscultadores - 4 colunas (sala museu) (2 pertencem ao prof. Carlos Graciano) - 1 estante (+ 9 que estão na sala 13) - 1 gira-discos (pertence ao prof. Carlos Graciano) - 1 microfone (captação de som)

Perto do final do ano letivo foram adquiridos novos equipamentos de som (mesa de som, duas colunas e microfones) que foram utilizados nos concertos do Clube de Canto e nas audições de final de ano da escola.

1.2.3. Importância da Educação Musical na EBAG

O ensino da música é valorizado na escola, valorização essa evidenciada pela aposta constante, ao longo dos anos, na oferta da disciplina de Educação Musical no 3º ciclo e dos clubes de música e na realização de audições.

As atividades mais privilegiadas nas aulas de Educação Musical na EBAG são a prática vocal e instrumental e a audição. Também são realizadas algumas actividades de improvisação e composição, principalmente com as turmas do 3º ciclo do ensino básico. O repertório trabalhado nas aulas abrange diferentes estilos (tradicional, erudito, popular) incluindo algumas peças sugeridas nos manuais de Educação Musical adoptados pela escola.

No plano de atividades do Departamento de Música são referidos os clubes, as audições de Natal, Páscoa e Final do Ano e as visitas de estudo (que no plano não estão definidas). As audições são uma tradição da escola e têm um importante papel na sensibilização dos encarregados de educação e restante comunidade escolar para o trabalho que é desenvolvido nas aulas de Educação Musical. Numa altura em que a carga horária de Educação Musical tem vindo a ser reduzida no Ensino Básico¹ e a disciplina é muitas vezes considerada secundária (ou mesmo opcional) a melhor advocacia continua a ser fazer e apresentar um trabalho de qualidade.

No início do ano letivo 2014/15 os Clubes de Flautas, Percussão e Canto tinham, respetivamente, 7, 9 e 23 alunos inscritos. O Clube de Canto parecia estar a fazer bastante sucesso, tendo sido a sua performance na Audição de Natal uma das mais apreciadas pelos alunos e encarregados de educação que assistiram. O Clube de Canto apresentou-se na audição com um repertório de

¹ Ver no Decreto-Lei nº 18/2011, de 2 de Fevereiro, a reestruturação da organização curricular do Ensino Básico em que a Educação Musical no 3º ciclo foi reduzida a uma opção de oferta de escola no 7º e 8º ano, com carga horária de 45min semanais; no 9º ano os alunos têm que escolher apenas uma disciplina do conjunto de disciplinas dos domínios artístico e tecnológico que frequentaram no 7.º e 8.º ano.

canções de estilo popular (maioritariamente *pop* de origem/influência anglo-saxónica), que costuma agradar aos alunos. Ao longo do ano o Clube de Flautas acabaria por deixar de funcionar, por falta de alunos, tendo-se mantido ativos os Clubes de Canto e Percussão. No final do ano estes dois clubes apresentaram-se em Audições na EBAG e na Escola Secundária Aurélia de Sousa, para angariar fundos com vista à construção de um estúdio de gravação na EBAG.

Apesar de existir uma dinâmica interessante em torno da Educação Musical não se apostou, até ao momento, em estabelecer um protocolo que possibilitasse a existência de ensino articulado de música na escola, o que seria uma forma de diversificar e consolidar a oferta educativa nesta área.

1.2.4. Caracterização da Turma

No início do ano letivo 2014/2015, a turma 5^ºB era composta por 28 alunos (ver anexo 2.1), com média de idades de 10,3 anos, tendo um deles sido transferido de escola no início do mês de Novembro.²

A maioria dos alunos residia no concelho do Porto, ou em concelhos próximos, integrados em agregados familiares constituídos pelos pais (ou só pela mãe) e pelos irmãos (apenas quatro eram filhos únicos). Onze alunos recebiam apoio da Ação Social Escolar.

A idade dos pais variava entre os 30 e os 48 anos. No que respeita às habilitações académicas, a maioria ficava entre o 9.º e o 12.ºano, registando-

²Toda a informação de caracterização da turma foi extraída do Projeto Curricular de turma e fornecida pela Diretora de Turma, professora Maria Antónia Magalhães, com exceção da informação relativa ao comportamento da turma nas aulas de Educação Musical, obtida por observação; às preferências musicais dos alunos e à frequência de atividades extracurriculares – obtidas através de um inquérito por questionário (ver enunciado do inquérito no anexo 2.1.2) Para consultar uma caracterização mais pormenorizada da turma ver anexo 2.1.3.

se sete casos de escolarização até ao 6.º ano e onze de formação universitária. Os pais desempenhavam profissões diversas, registando-se nove casos de desemprego e vários de situação contratual precária. Na sua maioria os encarregados de educação estavam atentos ao percurso escolar dos seus educandos.

A turma contava com um grupo de alunos com baixo nível de desempenho na maioria das disciplinas. Dez alunos frequentavam aulas de Apoio Educativo a Matemática, oito a Português e sete a Inglês.

No primeiro período vários professores referiram que a turma evidenciava dificuldades em cumprir as regras de sala de aula (saber ouvir; interação verbal/tomada da palavra), razão pela qual se realizou uma reunião com os encarregados de educação. Estas questões comportamentais poderão estar relacionadas com o período de adaptação dos miúdos ao novo contexto (ambiente da escola, professores, colegas, currículo).

Nas aulas de Educação Musical observou-se também algum incumprimento de regras de participação, mas, de uma maneira geral, os alunos estavam interessados e motivados para as actividades desenvolvidas, tendo a grande maioria participado na Audição de Natal. Os alunos mostraram-se receptivos a repertório de diferentes estilos, embora manifestassem claramente a sua preferência pela música de estilo popular (pop, dança/electrónica, quizomba).

A maioria dos alunos declarou ocupar os seus tempos livres a ver televisão e a jogar computador. Doze alunos referiram a frequência de actividades extracurriculares, cinco Clubes da escola – Jornalismo (3), Cientistas (2), Ar Livre (1), Canto (1) e Ginástica Acrobática (1) – e cinco actividades fora da escola – Desportivas (Natação, Hóquei, Futebol) (5), Ballet/Dança (3) e Instituto de Línguas (1).

Quando inquiridos sobre a profissão desejada, os alunos referiram um leque vasto de possibilidades, sendo as de médico e futebolista as mais mencionadas.

1.3. PRÁTICA EDUCATIVA III

1.3.1. Caracterização da Turma da Prática Educativa III

A turma 7^ªA era constituída por 28 alunos (ver anexo 3.1), sendo a média de idades 12,2 anos. Treze alunos beneficiavam de Ação Social Escolar, e três alunos eram abrangidos pela Educação Especial – dois com Plano Educativo Individual e um com Currículo Específico Individual, a frequentar a Unidade de apoio à Multideficiência. Cinco alunos encontravam-se a repetir o 7^º ano (quatro dos quais com Plano de Acompanhamento Pedagógico) o que poderá ser uma das causas do elevado grau desmotivação que alguns deles demonstravam (recusando-se a participar em algumas das atividades propostas; reagindo negativamente quando chamados a atenção; e faltando com alguma frequência).³

A maioria dos pais tinha como habilitações académicas a frequência do ensino básico, registando-se cinco casos de frequência do ensino secundário e quatro de formação universitária. Do ponto de vista profissional, cerca de metade dos pais (22) tinham um emprego estável, nove encontravam-se em regime de contratação a prazo, dez estavam desempregados e um reformado. Dos restantes não se conhecia a situação profissional.

A maioria dos alunos manifestava interesse pelas matérias abordadas e pelas atividades desenvolvidas na disciplina de Educação musical, embora a

³ Toda a informação de caracterização da turma foi extraída do Projeto Curricular de Turma e fornecida pela Diretora de Turma, professora Margarida Godinho, com exceção da informação relativa ao comportamento e competências da turma nas aulas de Educação Musical (obtida por observação); às preferências musicais dos alunos e à frequência de atividades extracurriculares – obtida através de um inquérito por questionário. O enunciado do inquérito realizado foi idêntico ao utilizado na PE II (ver anexo 2.1.2) Para consultar uma caracterização mais pormenorizada da turma ver anexo 3.1.2.

turma fosse heterogénea em termos dos seus conhecimentos e competências prévios. As preferências musicais dos alunos recaíam maioritariamente na música de estilo popular – Pop (13), Hip-Hop/Rap (12), Rock (8), Quizomba (6), Electrónica (2), R&B (1), Reggae (1), Blues (1) e Samba (1).

A maioria dos alunos frequentava atividades extracurriculares, seis das quais clubes da escola – Canto (5), Flautas (3), Teatro (1), Jornalismo (1), Tiro ao Alvo (1) e Ginástica Acrobática (2) – e as restantes onze fora da escola – Escola de Dança (2), Escola de Música (1), Instituto de Línguas (1), Futebol (3), Voleibol (1), Natação (1), Basquetebol (1), Karaté (1), Escola de Skate (1), Sala de Estudo (1) e Escuteiros (1).

2. **CAPÍTULO II – PRÁTICA EDUCATIVA I, II E III**

a percepção precisa do contexto, a atenção às pessoas a quem se dirige e às suas necessidades, a urgência de acompanhá-las e de torná-las atores, protagonistas. (Spadaro & Bergoglio, 2013, p. 113)

As minhas opções ao longo das três Práticas Educativas resultaram do constante confronto entre as exigências do programa, aquilo que tinha aprendido e que acreditava serem os objetivos e o papel da disciplina de Educação Musical no Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001a) e as características dos alunos de cada turma (as suas competências, gostos, expectativas, comportamentos). Do mesmo modo a escolha do repertório que fui trabalhando com os alunos ao longo do tempo resultaram dessa negociação entre adequação às competências dos alunos, qualidade musical, gosto pessoal e as preferências e motivações dos meus alunos. Na certeza de que cada escolha, quer feita por mim, quer feita pelos alunos, nunca agrada a todos, tentei também que a diversidade de estilos e épocas fosse um dos critérios de escolha do repertório porque acredito que a escola pública tem um papel fundamental de facilitar o acesso a oportunidades e experiências, neste caso musicais, abrangentes e variadas. Como refere Stephanie Pitts:

a disponibilização de oportunidades musicais nas escolas é vital para assegurar que todos os alunos têm a possibilidade de desenvolver interesses e conhecimentos musicais. No entanto, no ambiente educacional atual, é difícil, para o professor, reconhecer que nem todos os alunos vão experienciar essas oportunidades com o mesmo grau de profundidade e envolvimento que os seus pares. (...) Desde que seja assegurada uma

igualdade no acesso, a variedade de respostas deve ser não apenas aceite, mas até encorajada.⁴ (2005, p. 127)

Através de um reportório variado tentei promover experiências de vivência e prática musical interessantes e significativas – nos domínios da audição, interpretação e composição – que permitissem explicitar a forma como os “elementos sonoros e musicais interagem e se organizam na criação de diferentes tipos de obras musicais” (Ministério da Educação, CNEB, 2001a, p. 167). Este “é um dos aspetos centrais da literacia musical” (*ibidem*) e uma das tarefas mais importantes das escolas. Como defende Swanwick:

as escolas e as universidades têm pois a tarefa mais importante, a de tornar os procedimentos musicais, de uma forma objectiva e cumulativa, *explícitos*. (...) Um currículo musical verdadeiramente plurarista poder-se-á desenvolver pela identificação de «conjuntos de som» numa sequência progressiva, ligando-os a exemplos específicos, retirados de várias culturas musicais, e escolhidos pelo seu impacto. Estes «conjuntos de sons», constituídos por intervalos, escalas, *ragas*, acordes, linhas sonoras, *ostinati*, bordões, etc. podem ser pela composição, audição e «performance», explorados interculturalmente como factos musicais substituindo «conceitos» teóricos e abstractos.⁵ (1990, pp. 11-12)

Uma das minhas preocupações foi tentar adequar o grau de dificuldade das atividades de forma a serem simultaneamente acessíveis e desafiantes para

⁴ Tradução da autora: The provision of musical opportunities in schools is vital in ensuring that all pupils have the chance to develop musical interests and expertise. However, it is difficult in the current educational climate for teacher to acknowledge that not all pupils will experience these opportunities with the same depth of engagement and enthusiasm as their peers. [...] so long as equality of access is ensured, then a variety of responses should not only be acceptable, but even encouraged (Pitts, 2005, p. 127).

⁵ Artigo traduzido por Graziela Cintra Gomes; publicado originalmente no *International Journal of Music Education*, n.º 12, 1988.

os alunos. A importância da adequação do desafio às competências dos indivíduos foi estudada e evidenciada por Csikszentmihalyi através da teoria *flow*⁶:

flow é um estado em que a actividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente disponibilizando todas as suas capacidades; conforme essas competências se vão desenvolvendo, assim os desafios têm de ser maiores para atingir o estado de *flow*. (1975. In O'Neill, 1999, p. 36)

Por outro lado tentei, ao longo das três práticas educativas, encontrar um equilíbrio, sempre difícil de atingir, entre a necessidade de repetir/treinar uma determinada peça para obter um produto final com qualidade musical (alimentada pelo meu perfeccionismo natural e pelos hábitos do trabalho coral) e a intenção de variar o repertório e os exemplos musicais apresentados. A rotina tende a ser desvalorizada, quando comparada com a variedade e a inovação. No entanto, como refere Flávia Vieira, a rotina assegura: adequada

o sentimento de segurança e de competência que é tão vital para ensinar e aprender como a motivação e a novidade. (...) A rotina pode facilitar a aprendizagem ao permitir que o professor e os estudantes se adaptem progressivamente a novas situações.⁷ (1993, pp. 50-51)

Os alunos resistem à repetição excessiva e por isso as suas reacções acabaram por funcionar como um alarme contra o meu perfeccionismo, mas a

⁶ Manteve-se a palavra na língua original, *flow*, por não se ter encontrado tradução adequada.

⁷ Tradução da autora: "one thing about routine which is positive (...) is the sense of security and know-how it ensures, something as vital for teaching and learning as motivation and novelty. (...) Routine can facilitate learning by allowing the teacher and the students to adapt progressively to new situations through successive readjustment" (Vieira, 1993, pp. 50-51).

importância do treino fez-se notar nas audições, onde se tornou evidente que as peças mais treinadas eram aquelas que os alunos interpretavam com maior autonomia e musicalidade. Espero que a satisfação que os alunos manifestaram pelo trabalho apresentado nas audições os ajude a valorizar o processo e desenvolva neles a percepção de que “podem aprender e desenvolver-se com o trabalho” (O'Neill, 1999, p. 41).

De uma maneira geral os alunos do 1º e 2º ciclo foram mais receptivos às propostas de repertório e aos exemplos musicais que fui apresentando, enquanto os alunos do 3º ciclo foram mais críticos, manifestando claramente as suas preferências musicais.

As preferências musicais de crianças e jovens são influenciadas por múltiplos factores: características da música (tempo, estilo, performance, complexidade e familiaridade); características pessoais (idade, sexo, treino musical, etc.); e factores extramusicais (contexto social, agentes de socialização, efeitos de grupo e aculturação (Boal-Palheiros, 2002, p. 43).

As preferências musicais têm também implicações no desenvolvimento da identidade, em particular na adolescência, em que existe um processo de identificação com certos estilos de música, intérpretes, canções e tudo o que eles representam. A música é muitas vezes usada como um meio para expressar os valores identificativos de uma determinada subcultura juvenil (Arnett, 1995. In Boal-Palheiros, 2002, p. 37). O comportamento musical dos adolescentes parece desenvolver-se num contínuo entre a satisfação de necessidades individuais, como, por exemplo, a regulação do humor – “função social individual” – e a resposta a preocupações de grupo, cumprindo uma função de diferenciação social, “através do seu uso como um distintivo” (*badge*) (Tarrant, North, & Hargreaves, 2002, pp. 144-145).

Tendo em conta a importância das preferências musicais para os adolescentes e as reacções e opiniões manifestadas pelos meus alunos na Prática Educativa III senti uma maior necessidade de negociar com eles o repertório a ser trabalhado. A importância de interpretar peças da preferência

dos alunos e a partir daí tentar expandir os seus horizontes e preferências musicais é realçado por Arostégui & Louro:

o professor deve garantir um equilíbrio entre os conhecimentos académico e experiencial dos alunos e promover um diálogo entre o conhecimento formal e a identidade sociocultural dos alunos. (...) O professor de música deve começar pelas origens dos seus alunos [os seus géneros musicais] e a partir daí tentar expandir o universo deles. Para isso é preciso contrariar a influência dos meios de comunicação facultando aos alunos ferramentas para decidirem, por si mesmos, as suas preferências estéticas e musicais.⁸ (2009, p. 27)

É bastante consensual considerar que a educação musical se operacionaliza através de três actividades centrais: composição, audição e performance (Ministério da Educação, CNEB, 2001a). Swanwick (1979) realça também a importância de algumas actividades periféricas à experiência musical, alertando para o risco destas se tornarem predominantes, de se converterem num fim em si mesmas, quando deviam desempenhar um papel de suporte. O autor agrupa estas actividades periféricas em dois grandes grupos: “aquisição de competências” – desenvolvimento da técnica instrumental, da percepção auditiva, da leitura à primeira vista, etc. – e “estudos literários” – que englobam literatura sobre história da música, musicologia e crítica musical (Swanwick, 1979, pp. 44-45).

Nas minhas aulas tentei alternar entre actividades de composição, audição e performance, introduzindo momentos de treino e de contextualização

⁸ Tradução da autora: “teacher should ensure balance between the academic and the students’ experiential knowledge, and should promote a dialogue between formal knowledge and student’s social and musical identities. (...) Music teacher should start from their students’ origins [their music genres] and expand their universe. To accomplish this, we should try to thwart the influence of mass media by providing students tools to decide, by themselves, their musical preferences and aesthetics” (Arostégui & Louro, 2009, p. 27).

histórica. De uma maneira geral parece-me que nas Práticas Educativas I e II tive uma preocupação maior na realização de actividades de composição e na utilização do movimento e de estratégias diversificadas nas actividades de audição, enquanto na Prática Educativa III fiz mais exercícios de percepção e identificação auditiva e privilegiei as actividades de interpretação em detrimento da composição.

Relativamente às estratégias nas actividades de interpretação tentei sempre começar com a apresentação da peça (interpretada por mim ou em versão gravada) e posteriormente recorri à divisão da peça em frases, ou motivos mais curtos, e à aprendizagem por imitação. Os motivos rítmicos geralmente eram treinados primeiro em percussão corporal (às vezes durante o aquecimento, no início da aula) e só depois cantados ou tocados nos instrumentos. Na interpretação das canções/peças insisti para que os alunos tentassem cantar/tocar de memória porque permite maior autonomia e expressividade na interpretação.

Ensinei e utilizei a leitura na pauta nas minhas aulas, mas tentei não fazer depender dela a aprendizagem das peças porque as turmas tinham alunos com diferentes níveis de conhecimentos e de competências; havia em todas as turmas alunos que manifestavam grandes dificuldades na leitura. Na Prática Educativa I ensinei sempre as peças por imitação e introduzi alguns conceitos de leitura na pauta através de jogos. Nas Práticas Educativas II e III utilizei a leitura na pauta em simultâneo com a aprendizagem por imitação de forma a manter uma coexistência de estratégias formais, necessárias e importantes para o desenvolvimento musical dos alunos, com estratégias mais informais, próximas das experiências musicais dos alunos fora da escola, para que a prática musical nas aulas não se tornasse demasiado teórica e afastada da realidade e das expectativas dos alunos:

Trazer as técnicas da aprendizagem informal para o ambiente da educação formal não é um processo simples (...). A educação musical nas escolas tem que ser compatível, mas distinta da vivência musical dos alunos fora da sala

de aula, para que estes se sintam encorajados, nas suas aprendizagens autónomas, por professores que mantêm um papel credível e de apoio.⁹ (Pitts, 2005, p. 128)

A audição musical é uma actividade inerente à própria música na qual as crianças e jovens passam muito tempo envolvidos informalmente. Quando consciencializada (e conceptualizada) contribui para o desenvolvimento musical dos indivíduos – designadamente da audição interior, memória musical, compreensão e apreciação musical, capacidade crítica, sentido estético, etc. A audição não deve substituir a prática musical, mas pode desempenhar um papel importante no “desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical” (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995, p. 11).

Como todas as situações de aprendizagem, a audição musical implica um envolvimento ativo, consciente e experiencial. Para promover uma “audição empenhada” tentei utilizar “meios de activação e assimilação” que tornassem mais evidentes determinados elementos musicais, através de propostas concretas: entoar ou reproduzir o motivo e o tema; destacar células rítmicas, percutindo-as isoladamente e a acompanhar a audição; evidenciar a forma através do movimento, musicogramas e puzzles; identificar timbres e instrumentos (orquestração); utilizar o movimento livre, coreografado ou orientado para ajudar a vivenciar a pulsação, a dinâmica, altura do som, etc.; comparar diferentes interpretações ou arranjos da mesma obra; apresentar uma breve contextualização histórica da obra e dados biográficos do compositor (*idem*, pp. 32-51).

⁹ Tradução da autora: “Bringing the techniques of informal learning to the environment of formal education is not a straightforward process (...) Music in schools needs to be compatible with, but distinctive from, the musical learning in which students are engaged beyond the classroom, so that students are encouraged in their independent learning by teachers who retain a credible and supportive role” (Pitts, 2005, p. 128).

A composição e a improvisação na sala de aula são atividades indispensáveis para desenvolver e estimular a criatividade das crianças e para, através de uma prática refletida, estas irem adquirindo um domínio cada vez maior da linguagem musical e mais competências para se expressarem e comunicarem musicalmente. Num contexto educacional o conceito de criatividade refere-se à novidade e originalidade de um processo/produto para um determinado indivíduo, como sublinha Tafuri:

Num campo de desenvolvimento, um produto é criativo quando é novo para o seu autor, não para a sociedade à qual o sujeito pertence, quando o processo de associar ou combinar ou transformar estes materiais concretos (sons, palavras, imagens, etc.), regras ou conceitos acontece intencionalmente nesta criança pela primeira vez. (...) Deve também ser original (...), algum aspeto significativo deve ser diferente do que geralmente é produzido.¹⁰ (2006, pp. 135-136)

A investigação nesta área tem demonstrado que o desenvolvimento do pensamento musical criativo está directamente relacionado com o acesso das crianças a “propostas estimulantes e encorajamento para expressarem as suas ideias usando regras assimiladas” (*idem*, pp. 153-154). A definição das tarefas em atividades de improvisação e composição deve ser cuidadosa. Tafuri salienta a importância de estabelecer regras/limitações neste tipo de atividades uma vez que a “extensão da activação do potencial criativo das

¹⁰ Tradução da autora: “In a developmental field, a product is creative when it is novel for its author, not for society to which the subject belongs, when the process of associating or combining or transforming these concrete materials (sounds, words, images, etc.), rules or concepts happens intentionally in this child for the first time. (...) Should also be original (...), some significant aspect has to be different from what is commonly produced. This means that a person should know what is common practice in order to be able to deviate from it in a significant way” (Tafuri, 2006, pp. 135-136).

crianças depende da natureza das tarefas e da presença de restrições que não sejam demasiado prescritivas” (*idem*, p. 151).

Ao longo das várias Práticas Educativas recorri a diferentes tipos de propostas neste domínio: exploração de ambientes sonoros; sonorização de pequenos textos/poemas; composição de acordo com regras previamente estabelecidas, referentes à estrutura das peças – por exemplo, definição de um princípio, meio e fim – ou à exploração de determinados aspetos musicais – repetição e contraste, altura dos sons, timbre, duração dos sons, pulsação ou ausência de pulsação, etc. Ao longo do tempo fui adquirindo consciência da importância do trabalho prévio de exploração dos instrumentos, audição de exemplos musicais pertinentes e realização de exercícios com a escala ou estética subjacente à proposta. Por outro lado a gravação, audição e discussão dos trabalhos realizados foram momentos significativos de (auto e hétero) avaliação, consciencialização e verbalização do processo e desenvolvimento do sentido crítico e estético dos alunos.

2.1. PRÁTICA EDUCATIVA I

*Gatos e gatos e gatos. Arre, que já estamos fartos!*¹¹

A Prática Educativa I foi aquela em que senti que me foi concedida maior liberdade na escolha dos temas e do tipo de atividades a desenvolver com os alunos. O facto de não existir um livro adotado pela escola para a área de Educação Musical e de os temas não terem sido impostos, mas negociados com a professora titular da turma, também ajudou. A professora titular da

¹¹ Excerto da letra da canção “Gatos” – poema de Eugénio de Andrade, música de Fernando Lopes-Graça.

turma pediu que tentasse articular as minhas aulas com os temas de Estudo do Meio e com o Inglês porque aquela turma estava incluída no “Projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1.º CEB/ Bilingual Schools Project”.

Foram escolhidos três grandes temas: “Animais”, “Música (tradicional) portuguesa” e “Symphony Orchestra”. O tema “Animais” foi sugerido pela professora titular da turma por ser o tema que, naquele momento, estava a ser trabalhado em Estudo do Meio. O tema “Música (tradicional) portuguesa” foi escolhido por mim, por uma questão de interesse e gosto pessoal. No âmbito desse tema realizei actividades de interpretação de canções tradicionais portuguesas (“Este linho é mourisco”; “A saia da Carolina”; “Ó minha amora madura”), sempre acompanhadas de uma contextualização da região do país correspondente; actividades de audição de obras de compositores portugueses de diferentes épocas; e actividades de composição a partir de contos e lendas de escritores portugueses. O tema “Orquestra Sinfónica/Symphony Orchestra” foi sugerido pelo professor cooperante e pareceu-me passível de ser trabalhado em inglês. Com o decorrer do semestre, devido ao cancelamento de algumas aulas, não cheguei a ter tempo para abordar este último tema.

Nas primeiras aulas com esta turma tentei estabelecer todos os diálogos com os alunos em inglês (incluindo vocabulário musical). No entanto, depois de reclamações de vários alunos por não perceberem as instruções em inglês, considerei que poderia estar a haver prejuízo na aquisição de competências e conhecimentos musicais devido a um factor externo - a língua. Discuti este assunto com o professor supervisor e acabei por decidir lecionar as aulas maioritariamente em português.

Ao rever as planificações da Prática Educativa I (anexo 1.3) apercebo-me do carácter das reflexões e comentários que fui escrevendo ao longo do semestre. Algumas notas têm um tom mais confessional, compondo um registo das dúvidas, ideias (e estados de alma) no final de cada aula. Outras são mais reflexivas, constituindo-se uma ferramenta de trabalho útil na

medida em que traduzem um esforço de avaliação e revisão das estratégias utilizadas nas aulas e das reacções dos alunos.

A luta para tentar cumprir aquilo que tinha planificado acabou por atravessar toda a Prática Educativa I. Tendencialmente planifiquei sempre mais do que aquilo que consegui realizar. Por um lado isso permitia-me ter actividades alternativas preparadas, caso fosse necessário substituir alguma que não funcionasse tão bem. Por outro lado, se tivesse optado por planificar actividades mais curtas, cada aula teria uma maior variedade de experiências, o que poderia ser motivador para os alunos. Mesmo optando por actividades mais longas, procurei, ao longo do tempo, proporcionar aos alunos um conjunto diversificado de vivências musicais. A Prática Educativa I foi, das três, aquela em que utilizei com mais frequência estratégias com movimento (nas actividades de audição principalmente), jogos e dinâmicas de grupo, actividades de exploração de ambientes sonoros e de sonorização de pequenos textos/poemas (ver cronograma na tabela 2.1).

O comportamento dos alunos foi, para mim, um dos aspectos mais difíceis de gerir. Alguns alunos tinham reiteradamente comportamentos que perturbavam o funcionamento da aula que eu nem sempre fui capaz de resolver em tempo útil (no tempo da aula). Talvez me tenha faltado alguma assertividade e capacidade de implementar um ritmo de aula mais intenso. Por outro lado seria necessário tentar perceber as razões subjacentes aos comportamentos de alguns alunos, o que nem sempre é fácil em tão pouco tempo de aula e com uma turma grande. Procurei alguma cooperação com a professora titular da turma – que tinha um conhecimento mais aprofundado das características e do contexto familiar de cada um dos alunos – para lidar com algumas situações.

Acho que este estágio foi uma experiência enriquecedora e desafiante que me obrigou a procurar estratégias que permitissem comunicar, de forma simples, conceitos com alguma complexidade, e a estar aberta a aprender com os meus alunos.

Tabela 2.1. Cronograma da Prática Educativa I (2014)

Aula	Data	Atividades/Sumário	Temas
0	28 fev.	Observação	
	3-5 mar.	FÉRIAS DE CARNAVAL	
1	7 mar.	Exploração rítmica e tímbrica: jogo de apresentação; jogos de percussão corporal. Audição ativa da canção "Pintainho, Pi" de João Lóio.	Animais
2	11 mar.	Observação e discussão de um vídeo dos STOMP. Jogos de percussão corporal. Audição ativa da canção "Gatos" de Fernando Lopes-Graça e Eugénio de Andrade.	
3	14 mar.	Audição e interpretação da "Canção do Dia do Pai" de Margarida Fonseca Santos. Preparação da actividade de composição a partir do poema "Gatos" de Eugénio de Andrade.	
4 e 5	21 mar.	Exploração de instrumentos convencionais e não convencionais. Composição de ambientes sonoros a partir do poema "Gatos" de Eugénio de Andrade.	
6	25 mar.	Discussão sobre os ambientes sonoros escolhidos pelos alunos: quintais, quartéis, pensões, ruínas. Continuação do trabalho de composição de ambientes sonoros a partir do poema "Gatos".	
7	28 mar.	Contextualização da canção "Gatos" e seus autores: Eugénio de Andrade e Fernando Lopes-Graça. Interpretação da canção "Gatos".	
8	1 abr.	Continuação do trabalho de composição de ambientes sonoros a partir do poema "Gatos": ensaio em pequenos grupos; ensaio e interpretação em grande grupo; gravação e discussão.	
	4 abr.	Aula cancelada ¹	
	7-18 abr.	FÉRIAS DA PÁSCOA	
9	22 abr.	Audição e discussão da gravação da composição dos alunos a partir do poema "Gatos". Ensaio da composição "Gatos", em grande grupo, tendo em conta as sugestões dos alunos e as propostas da professora para melhorar a interpretação.	Animais
	23 abr.	Aula-extra ² Ensaio da composição "Gatos". Gravação.	
	25 abr.	FERIADO	
10	29 abr.	Audição ativa da Cantiga de Santa Maria: "Quen Serve Santa Maria". Introdução de um novo tema: Viagem pela música tradicional portuguesa. Interpretação vocal e instrumental da canção "Este linho é mourisco" (Minho)	Música (tradicional) portuguesa
11	6 mai.	Interpretação vocal e instrumental da canção "Este linho é mourisco" (continuação).	

12	9 mai.	Audição ativa da canção “A saia da Carolina” (Trás-os-Montes): - Acompanhamento da versão 1 (Galandum Galundaina) com instrumentos de percussão; - Realização de uma coreografia ao som da versão 2 (Uxu Kalhus).	
13	13 mai.	Introdução à escrita musical: Jogo de entoação melódica e interação com a pauta. Interpretação da canção “A saia da Carolina”: arranjo para instrumental Orff e voz.	
14	16 mai.	Introdução à escrita musical: jogo de entoação melódica e interação com a pauta (continuação). Interpretação da canção “A saia da Carolina” (continuação).	
15	20 mai.	Jogo de entoação melódica e interação com a pauta. Audição; interpretação vocal e instrumental da canção “Ó minha amora madura”.	
16	23 mai.	Interpretação vocal e instrumental da canção “Ó minha amora madura” (continuação).	
	27 mai.	Aula cancelada ³	
17	30 mai.	“A princesa dos sapatos de ferro”: leitura da história e discussão em grande grupo. Trabalho de exploração em pequenos grupos com vista à sonorização da história.	Música (tradicional) portuguesa
18	3 jun.	Trabalho de composição em pequenos grupos: sonorização de contos tradicionais escolhidos pelos alunos do livro “Os mais belos Contos Tradicionais” de M. Margarida Pereira-Müller.	
	10 jun.	FERIADO	
19	11 Jun.	Inquérito de avaliação das aulas de Música. Sonorização do conto popular “A princesa dos Sapatos de Ferro”: continuação do trabalho de grupos; apresentação e gravação.	Música (tradicional) portuguesa
20	13 jun.	Aula Livre ⁴ Improvisação em grupo utilizando instrumental Orff e instrumentos não-convencionais.	

Observações:

1. Aula cancelada por falta de alunos: os encarregados de educação com disponibilidade vieram buscar os alunos mais cedo por ser o último dia de aulas do trimestre.
2. Aula leccionada em horário extra, acordado com a professora titular da turma, para concluir as actividades da aula anterior, evitando um intervalo grande de tempo (devido ao feriado) e um atraso na mudança de tema.
3. Aula cancelada pela professora titular da turma.
4. Aula livre por falta de alunos (8 alunos presentes): os encarregados de educação com disponibilidade vieram buscar os alunos mais cedo por ser o último dia de aulas.

2.2. PRÁTICA EDUCATIVA II

*Nós tenemos muitos nabos a cozer nua panela...*¹²

Quando iniciei a Prática Educativa II sentia-me particularmente insegura perante o desafio de ser professora estagiária no 2º ciclo. O facto de ter um percurso musical com inflexões, ter pouca experiência de docência e não exercer actividade profissional como música fazia-me duvidar das minhas competências musicais e pedagógicas.

Desde o início senti que existiam uma série de condicionamentos à prática pedagógica que, para mim, eram novos e que tornavam a escolha de repertórios, actividades e estratégias para cada aula um desafio ainda maior, nomeadamente: o facto de ter que cumprir um programa que me parecia rígido e demasiado focado nos conteúdos (Ministério da Educação, Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo - Vol I, 1991); de haver um manual de Educação Musical adotado pela escola; e de ter que fazer uma avaliação formal dos alunos.

Apesar dos meus receios iniciais, a Prática Educativa II foi uma experiência de grande aprendizagem, para a qual muito contribuiu a receptividade, o apoio constante e as críticas construtivas do professor cooperante. Fui também bem acolhida pelos restantes professores e funcionários da escola.

Penso que consegui estabelecer uma boa relação com os alunos. Senti sempre receptividade da parte deles às actividades que fui propondo e a maioria foi mostrando interesse e competências na área de Educação Musical.

O manual adoptado pela escola foi “Educação Musical 5º ano” de José Carlos Godinho (2012). O manual está organizado de uma forma simples e eficaz, com informação concisa, apropriada e contextualizada. As propostas

¹² Excerto da letra da canção tradicional mirandesa “Nós tenemos muitos nabos” (Galandum Galundaina).

de atividades de composição, audição e interpretação têm um grau de dificuldade adequado à idade dos alunos e são interessantes. No final de cada nível são propostas atividades complementares de música e drama – lendas tradicionais musicadas e óperas ligeiras, que podem ser encenadas e apresentadas em audição. Este manual segue de forma bastante próxima o Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo - vol I (Ministério da Educação, 1991), convertendo a tabela de conteúdos organizados por níveis numa sequência de aulas e fazendo corresponder a cada conteúdo uma aula de noventa minutos. Ao fazê-lo torna-se uma espécie de ilustração prática do programa, mas optando por uma abordagem mais segmentada e restritiva do que o programa à partida implicaria. A ideia de organizar os conceitos musicais em níveis, aumentando gradualmente a complexidade, não implica uma segmentação dos conteúdos. Pelo contrário, o programa sugere que se olhe para os níveis como enquadramentos abertos (e se procurem as interligações, a integração de ideias musicais de um nível nos seguintes) e defende a espiral de conceitos “como uma forma de organizar o conhecimento sem o fragmentar e isolar do contexto musical que lhe deu significado” (Ministério da Educação, 1991, p. 214). Como a apresentação dos conceitos deve ser feita através do envolvimento individual e colectivo dos alunos em actividades de audição, interpretação e composição, o mais natural seria que através dessas actividades fossem abordados mais do que um conteúdo. Na prática é isso que acontece mesmo que se esteja a explicitar intencionalmente um determinado elemento musical. A estratégia de planificar a partir dos conteúdos parece-me que introduz uma segmentação excessiva, pouco natural e menos musical.

Se a educação estiver demasiado centrada nos conteúdos, pode haver o risco de se perder de vista a possibilidade de nos deixarmos interpelar pela música, e de despertar nos alunos essa curiosidade, essa necessidade de querer saber mais – O que preciso de treinar para poder tocar esta canção? O que posso aprender sobre este estilo musical ou sobre este compositor? Como é que poderia escrever esta peça/canção? – em vez de lhes estarmos a

impingir um conhecimento que lhes parece, à partida, incompreensível ou desnecessário.

Apesar de existir um manual adotado pela escola, o professor cooperante deu-me liberdade total para escolher reportório e propor atividades que não estivessem no livro. Nesse sentido o manual acabou por não ser um condicionamento à minha prática pedagógica, mas antes uma ferramenta útil de trabalho e uma fonte de inspiração para algumas das atividades que desenvolvi.

A Prática Educativa II foi aquela em que, para além da avaliação contínua (da participação, da realização das actividades nas aulas, dos trabalhos de casa), foram definidos dois momentos de avaliação sumativa: um teste escrito e um momento de avaliação individual de flauta de bisel. Tentei utilizar a correcção do teste para rever os exercícios em que a turma tinha sentido maiores dificuldades. A audição dos alunos em flauta de bisel foi importante para estimular um ambiente de silêncio e de respeito entre eles e para perceber as dificuldades de cada um – procurei fazer comentários que pudessem ajudá-los a superar essas dificuldades e a melhorar o seu desempenho.

Outo momento importante de avaliação foi a Audição de Natal. Esta audição foi pensada como uma oportunidade dos alunos das várias turmas apresentarem à comunidade escolar e aos encarregados de educação o que tinham trabalhado nas aulas de Educação Musical (não obrigatoriamente subordinada ao tema do Natal). Seguindo essas indicações, mas não querendo ignorar a época Natalícia, seleccionei para a apresentação do 5º B duas canções: “Nós tenemos muitos nabos” – canção tradicional mirandesa ensaiada ao longo do trimestre e à qual os alunos aderiram – e “Truz, truz, truz” – canção tradicional de Natal. Por sugestão do professor Carlos a professora de Educação Visual da turma construiu com os alunos alguns caretos para eles usarem durante a interpretação da canção mirandesa. Para contextualizar a participação do 5º C, tornando-a um momento pedagógico (para os alunos e para os pais), preparei um pequeno texto de apresentação

das canções, para ser lido por dois alunos, acompanhado com projecção de imagens (ver documentos da aula 9 no anexo 2.3).

A Audição de Natal teve duas sessões, ambas no dia 16 de dezembro, na Sala Museu: às 10h30 para a comunidade escolar e às 20h00 para os encarregados de educação.

Na sessão da manhã participaram as turmas de 5º e 7º ano do professor Carlos, uma turma de 6º ano da professora Paula e os Clubes de Canto e Percussão. A sala estava cheia (maioritariamente com as turmas que iam atuar) e o ambiente foi sempre de bastante ruído, obrigando o professor Carlos a chamar a atenção várias vezes para pedir silêncio. A movimentação das turmas entre atuações gerou alguma confusão, mas funcionou razoavelmente bem tendo em conta o pouco espaço e a quantidade de alunos. À medida que o tempo foi decorrendo, os alunos foram ficando impacientes (alguns tinham passado toda a manhã na sala museu pois os ensaios começaram às 8h30 e a audição terminou às 13h00).

A apresentação da turma 5º B correu bem, com os alunos visivelmente concentrados na minha direcção e empenhados na interpretação. A interpretação da canção “Nós tenemos muitos nabos” foi mais musical e mais segura do que a da canção “Truz, Truz, Truz”, como era de esperar uma vez que foi menos ensaiada. Alguns alunos evidenciaram falta postura em palco (distribuição desigual da turma no espaço, posição desleixada) o que me pareceu normal, tendo em conta a sua falta de experiência e o facto de não ter tido muito tempo para trabalhar esses aspetos com eles.

Na audição para os encarregados de educação participaram apenas três turmas de 5º ano e os Clubes. A sala estava cheia, havendo vários pais de pé no fundo da sala e no corredor de acesso. Os alunos tinham que aguardar a sua vez de atuar na sala 12, ou no corredor, o que por vezes gerou algum barulho e confusão.

A apresentação da turma 5º B correu bastante bem. Os alunos apresentaram-se com uma postura/atitude mais assertiva do que de manhã, provavelmente por causa da presença dos pais. Aproveitei a canção “Truz,

truz, truz” para criar alguma interacção ensaiando previamente o público para participar no refrão. O público reagiu bem, aprendeu rapidamente o refrão e participou com entusiasmo. No ensaio com o público os alunos que estavam nos xilofones e metalofones tocaram a acompanhar, mesmo sem eu lhes dar a entrada, provando que afinal estavam mais autónomos do que eu pensava. Os alunos responderam bem a todas as indicações, alterações e improvisações: pude explorar melhor o ambiente sonoro na canção “Nós temos muitos nabos” criando mais contrastes de dinâmica; até quando me enganei na letra da estrofe da canção “Truz, Truz, Truz” fizeram algumas caretas, mas acabaram por me seguir e “enganaram-se” comigo.

A participação na Audição foi importante para mim, enquanto estagiária, pela responsabilidade de ajudar a organizar e de dirigir a turma e serviu como reforço positivo para os alunos, um sinal de que o trabalho realizado nas aulas tinha qualidade para ser apresentado diante dos colegas e dos pais.

A sala museu torna-se pequena para este tipo de apresentação. De qualquer forma penso que é preferível fazer as audições nas condições possíveis do que não as fazer.

A gestão da sala de aula e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes foram as questões em que senti mais dificuldades e que mais trabalhei e discuti com o professor cooperante nos seminários semanais, ao longo da Prática Educativa II.

Relativamente à gestão da turma penso que consegui melhorar, ser mais assertiva e incisiva, controlar melhor o comportamento e participação dos alunos e tentar garantir que todos me estavam a ouvir. Penso que a questão da atenção – conseguir manter os alunos em silêncio e atentos quando estão a ouvir, quer seja a professora, um excerto musical, ou um colega a falar ou a tocar – é essencial para o sucesso na transmissão da mensagem e para se conseguirem atingir os objectivos da aula. Promover um grau de atenção elevado depende de dois factores: conseguir motivar os alunos para a actividade; treinar a competência da atenção/concentração – que parece

estar a perder preponderância na sociedade das múltiplas tarefas (ou múltiplas distrações?).

Em termos de estratégias nem sempre consegui um bom equilíbrio entre a componente teórica e a vivência prática (essencial para o desenvolvimento musical dos alunos). A minha tendência para falar muito (e explicar demais) é algo em que terei que continuar a trabalhar.

Continuei a sentir dificuldades com a gestão do tempo. Revelou-se difícil contrariar o meu ritmo, que é naturalmente mais lento do que aquele que os alunos precisariam. Por outro lado, a procura de correcção na execução dos exercícios/peças (perfeccionismo) levou-me, por vezes, a perder de vista o objectivo do exercício (ou da aula) e as competências que pretendia desenvolver nos alunos. Tentei ser rigorosa e detalhada na preparação das aulas e dos materiais, mas talvez precisasse de ter dedicado mais tempo a pensar nas estratégias, na forma de implementar as ideias na prática porque foi aí que falhei mais vezes. Aconteceu-me, por vezes, ao avaliar, perceber que planificara com mais detalhe do que na prática conseguira executar porque, na aula, sob a pressão da gestão do tempo e da turma, não conseguia controlar todos os pormenores.

A Prática Educativa II foi desenvolvida ao longo de quinze semanas, durante as quais foram leccionadas catorze aulas de 100 minutos cada¹³, de acordo com o cronograma da tabela 2.2.

Tabela 2.2. Cronograma da Prática Educativa II (2014/15)

Aula	Data	Atividades/Sumário	Temas
0	8 out	Aquecimento - percussão corporal. Exercícios de entoação. Introdução à notação musical. Altura definida e indefinida: exercício de identificação auditiva e exploração instrumental.	[Observação] Notação musical. Altura definida e indefinida.

¹³ 50'+50' com 10 minutos de intervalo.

1	15 out	Iniciação à flauta de bisel. Exploração vocal de diferentes registros. Audição e identificação da altura de excertos. Audição ativa de “Música Ricercata” de Ligeti.	[Cooperação] Iniciação à flauta de bisel. Altura: registo grave, médio e agudo.
2	22 out	Aquecimento - percussão corporal. Audição ativa de dois excertos da “Suite Quebra-Nozes” de Tchaikovsky. Vivência da pulsação de excertos musicais de diferentes estilos. Canção: “Nós tenemos muitos nabos”.	[Lecionação/ Supervisão] Ritmo: pulsação e tempo.
3	29 out	Interpretação da canção: “Nós tenemos muitos nabos”. Jogos de Percussão Corporal. Audição ativa da “Badinerie - Suite Orquestral nº 2” de J.S. Bach. Ditado rítmico. Flauta de bisel: Puzzle Instrumental.	Forma: Organizações elementares. Figuras rítmicas: semínima, colcheia e pausa de semínima.
4	05 nov	Apresentação dos trabalhos de casa. Exercícios de entoação. Puzzle Instrumental: Leitura rítmica e entoada; execução em flauta de bisel.	Forma: Organizações elementares. Figuras rítmicas: semínima, colcheia e pausa de semínima.
5	12 nov	Aquecimento - Percussão corporal. Exercícios de acentuação binária, ternária e quaternária. Puzzle Instrumental: flauta de bisel. “Fui um dia à China” - interpretação de arranjo instrumental.	Forma: Organizações elementares. Timbre: Semelhança e contraste tímbrico.
6	19 nov	Aquecimento - Percussão corporal. Sons semelhantes e contrastantes: exercício de identificação auditiva. Ensaio da canção “Nós tenemos muitos nabos” - arranjo instrumental.	Timbre: Semelhança e contraste tímbrico (consolidação).
7	26 nov	Aquecimento – Percussão corporal (exploração de dinâmica e andamento). Ensaio da canção de natal: “Truz, Truz, Truz”. Exercícios de entoação: nota ré. “Fui um dia à China” – interpretação em flauta de bisel, variando o andamento.	[Supervisão] Dinâmica: crescendo e diminuendo. Altura: nota ré. Andamento: rápido, médio, lento.
8	3 dez	Auto-Avaliação. Avaliação de flauta de bisel: interpretação de “Fui um dia à China”.	Flauta de bisel: avaliação. Ensaio para a Audição

		Ensaio da canção “Nós temos muitos Nabos”: versão final com ambiente sonoro e solista.	de Natal.
9	10 dez	Ficha de avaliação. Ensaio do texto para a Audição de Natal; Ensaio da canção de natal “Truz, Truz, Truz: versão final com interlúdio e acompanhamento instrumental.	Ficha de avaliação. Ensaio para a Audição de Natal.
10	16 dez	Interpretação das canções: “Nós temos muitos nabos” e “Truz, Truz, Truz”. Projeção de imagens ilustrativas e leitura de texto de apresentação.	Audição de Natal
	22 dez - 2 jan	Férias de Natal	
11	7 jan	Correção da ficha de avaliação (repetição de dois exercícios). Introdução da mínima. “Encontros Imediatos na escola”: interpretação e improvisação instrumental.	Figuras rítmicas: mínima. Forma: repetição e contraste; pergunta e resposta.
12	14 jan	Interpretação de partituras gráficas: exploração instrumental. Audição de excertos ilustrativo de música aleatória: “Music of Changes” de John Cage; e Durations 1 de Morton Feldman. Improvisação coletiva.	[Supervisão] Forma: repetição e contraste. Altura: movimento sonoro ascendente, descendente e ondulatório.
13	21 jan	Improvisação coletiva dirigida. Audição e discussão de excertos ilustrativos de exploração tímbrica: “Metastaseis” de Xenakis e “Ionisation” de Varèse. Composição: trabalho de grupos. Apresentação e gravação dos trabalhos.	Forma: repetição e contraste. Altura: movimento sonoro ascendente, descendente e ondulatório.
14	28 jan	Audição e discussão dos trabalhos de composição. Audição ativa de um excerto da obra “The Young Person’s Guide to the Orchestra” de Benjamin Britten. Apresentação de instrumentos da orquestra: clarinete, violino e trompa.	Timbre: as famílias de timbres da orquestra.

2.3.PRÁTICA EDUCATIVA III

*Ainda há esperança na última criança...*¹⁴

As Orientações Curriculares de Música no 3º Ciclo do Ensino Básico estão organizadas em torno de onze módulos cuja selecção, sequenciação e implementação poderia ser feita com algum grau de liberdade permitindo uma adaptação ao contexto sociocultural das escolas, ao desenvolvimento e apetências dos alunos e às características dos professores (Ministério da Educação, 2001b).

O livro adoptado pela escola – “Music Box” (Carneiro, Santos, & Carlos, 2012) – apresenta uma selecção de nove módulos organizados em três capítulos¹⁵. O Departamento de Música da EBAG optou por destacar os quatro módulos de carácter mais geral e dividi-los pelos dois anos letivos, atribuindo ao 7º ano os módulos ‘Músicas do Mundo’ e ‘Sons e Sentidos’ e ao 8º ano os módulos ‘Música e Movimento’ e ‘Pop Rock’.

Relativamente à adequação dos módulos seleccionados ao percurso dos alunos e ao seu contexto sociocultural considero questionável a opção de excluir o módulo ‘Memórias e Tradições’ (em torno da música portuguesa), tendo em conta a importância de valorizar a música portuguesa num contexto em que a influência anglo-saxónica se tornou predominante. Do mesmo modo me parece estranho no módulo de ‘Músicas do Mundo’ não ter sido considerado o continente Europeu, apesar de ser aquele em que os alunos vivem.

¹⁴ Excerto da letra da canção “Última Criança” da banda Dealema.

¹⁵ O livro apresenta uma associação de três módulos por capítulo: Cap. 1 - Músicas do mundo. Formas e estrutura. Música e movimento; Cap. 2 - Sons e sentidos. Música e multimédia. Melodias e arranjos; Cap. 3 - Pop-rock. Música e tecnologia. Improvisação (Carneiro, Santos, & Carlos, 2012).

Quando a disciplina de Educação Musical se prolongava até ao 9º ano de escolaridade seriam trabalhados mais dois módulos perfazendo um total de seis módulos que são indicados como número mínimo a ser trabalhado durante o 3º ciclo. Fui informada de que era habitual na escola abordar-se a música tradicional portuguesa no 9º ano. A redução de tempo disponível para a disciplina de Educação Musical no 3º ciclo obriga a fazer opções quanto aos módulos a trabalhar e o tempo a dedicar a cada um (que se admite poder variar entre nove e dezasseis semanas):

A duração variável de cada módulo deve-se ao facto de que a aprendizagem e os saberes e conhecimentos artísticos necessitam de tempo para a sua exploração, criação e interpretação de forma a que o aluno aproprie adequadamente os diferentes conceitos, códigos, convenções e terminologias. Considera-se que o número mínimo de módulos a desenvolver ao longo do 3º ciclo são seis. A existência de módulos opcionais enquadra-se na possibilidade de uma melhor adequação aos percursos educativos e formativos e aos contextos socioculturais. (Ministério da Educação, 2001b, p. 15)

Tendo em conta o tempo disponível (dezassete semanas; 33 aulas de 50 minutos – ver cronograma da PE III na tabela 2.3) e a necessidade de dedicar algum desse tempo à preparação da audição final penso que seria irrealista abordar mais do que dois módulos em cada ano letivo (semestre), sob pena de se fazer um trabalho demasiado superficial e pouco relevante para os alunos. Os módulos seleccionados – ‘Músicas do Mundo’ e ‘Sons e Sentidos’ –, por serem vastos e complexos, representaram um desafio para mim, e implicaram um esforço de estudo, pesquisa, selecção de informação e escolha das actividades a desenvolver, de modo a tentar obter um equilíbrio aceitável entre quantidade e qualidade da informação e entre contextualização e prática musical. Se a informação contextual for muito reduzida torna-se mera

curiosidade sem profundidade, se for excessiva retira tempo necessário para a vivência musical.

Nem sempre consegui o melhor equilíbrio entre a componente teórica e as actividades de audição, interpretação e composição: a componente teórica poderia ter sido ainda mais condensada; realizei demasiadas actividades de percepção auditiva, quando poderia ter utilizado estratégias mais variadas nas actividades de audição; e deveria ter feito mais actividades de criação e experimentação. Penso que as actividades de interpretação foram as mais bem sucedidas, tanto em termos de processo, como de produto final.

Devido aos condicionamentos de tempo senti alguma dificuldade em abarcar todos os subtemas propostos pelo manual¹⁶ e adoptados pelo Departamento de Música da EBAG (ver Plano Curricular no anexo 3.2) pelo que acabei por tentar criar associações entre subtemas, por exemplo: utilizei exemplos de música no cinema para ilustrar determinados estilos musicais (excertos do filme “Orfeu Negro” a propósito do samba; excertos do filme “New Orleans” a propósito do aparecimento e desenvolvimento do *blues*); e abordei conceitos relacionados com a música instrumental a propósito da Música da Ásia.

No módulo de ‘Músicas do Mundo optei por escolher (para as actividades de audição e interpretação) exemplos mais tradicionais/rurais, menos acessíveis para os alunos, em detrimento de exemplos mais contemporâneos/urbanos. Por outro lado tentei utilizar o módulo ‘Sons e Sentidos’ para estabelecer relações com o contexto dos alunos. Aproveitei o subtema “Música e Palavra” para estabelecer uma ligação com a celebração da data do 25 de Abril, apresentando canções de intervenção das décadas de

¹⁶ No manual adoptado pela escola cada capítulo estava dividido em subtemas, cinco no caso de ‘Músicas do Mundo’ - Música da África Subsariana, Música do Médio Oriente, Música da América e Música da Ásia - e quatro no caso de ‘Sons e Sentidos - Música instrumental, Música e palavra, Música e acção cénica (ópera e musicais), Música e imagem (cinema e televisão)

60/70 e outras mais recentes que, não sendo típicas canções de intervenção, tinham mensagens fortes e pertinentes, passíveis de identificação com os contextos, vivências e preferências musicais dos alunos. A partir destas canções foi possível estabelecer com os alunos uma discussão interessante sobre o poder da palavra, a pertinência e actualidade das mensagens veiculadas, e a possibilidade da música reforçar a transmissão dessa mensagem. Uma dessas canções, “Última criança” dos Dealema, foi escolhida pelos alunos e ensaiada para ser apresentada na audição final juntamente com a outra turma de 7º ano do professor Carlos.

A avaliação foi feita com base na participação dos alunos nas actividades da aula (execução vocal e instrumental, capacidade de intervenção e sentido crítico, apropriação de conceitos e vocabulário musical, percepção sonora e musical, comportamentos e atitudes), na realização de um trabalho de investigação sobre um dos temas trabalhados nas aulas, e participação na Audição Final.

A Audição Final (do 3º ciclo) realizou-se na sala museu, no dia 11 de junho, às 20h00, e contou com a participação de três turmas do professor Carlos Graciano, (duas de 7º ano e uma de 8º) e dos Clubes de Canto e Percussão.

A participação da turma 7ºB incluiu três peças: a canção tradicional turca “Üsküdar'a gider iken”, uma dança dos índios Cree “Wéya héya” (interpretada como canção, sem dança) e a canção (rap) “Última criança”. Os alunos estiveram muito concentrados e responderam bem à minha direcção. A performance correspondeu às minhas expectativas, tendo em conta aquilo que tínhamos ensaiado nas aulas. Os alunos também fizeram uma avaliação bastante positiva da sua participação na audição.

A preparação desta audição deu-me grande satisfação pessoal, pela oportunidade de ir construindo a estrutura das peças, testando e introduzindo novas sonoridades (por exemplo a máquina de escrever e as caixinhas de música na canção “Última criança”), dirigindo momentos de improvisação colectiva (ambientes sonoros).

Os aspetos menos positivos da performance do 7ºB foram: alguma falta de musicalidade na interpretação vocal, a utilização de partituras e a excessiva dependência da direcção. Eu teria preferido que os alunos cantassem e tocassem de cor, mas não me pareceu que estivessem suficientemente seguros para poderem prescindir das partituras e da letra da canção “Última criança”. Precisava de ter implementado, nas aulas, estratégias que desenvolvessem mais a autonomia nos alunos, para que na audição não estivessem tão dependentes da minha direcção, tanto ao nível de técnica instrumental, como da improvisação colectiva. A procura de um equilíbrio entre as competências técnicas e as expectativas dos alunos (representações internas da música que gostariam de compor ou interpretar) é de extrema importância para evitar a frustração e sustentar a motivação e o sentimento de auto-eficácia. Nesse sentido Hallam defende que:

os professores têm que tentar garantir a existência de uma correspondência entre as aspirações dos alunos e as suas competências. Inevitavelmente haverá grande variação no nível geral de proficiência musical em qualquer turma. Os professores de música têm portanto que desenvolver estratégias de trabalho e métodos de ensino que possam acomodar este facto. Felizmente a música oferece múltiplas e variadas oportunidades de aprendizagem.¹⁷ (Hallam, 2001, pp. 73-74)

A melhoria da técnica instrumental (nomeadamente na flauta de bisel) passaria provavelmente por um maior rigor no trabalho técnico realizado nas aulas, que permitisse ultrapassar as dificuldades que fossem surgindo e

¹⁷ Tradução da autora: “Teachers need try to ensure that there is a close match between pupils’ aspirations and their technical skills. Inevitably, there will be wide variation in the overall level of musical expertise within any one class. Music teachers therefore have to develop schemes of work and ways of teaching which can accommodate this. Fortunately music offers many different kinds of learning opportunities” (Hallam, 2001, pp. 73-74).

prevenindo dificuldades futuras. A realização de um maior número de atividades de improvisação e composição ao longo do semestre teria potenciado uma maior liberdade e autonomia na performance. A interpretação vocal e instrumental provavelmente teria sido mais musical se os alunos estivessem um pouco mais autónomos e portanto mais disponíveis para desfrutar daquele momento. O'Neil realça a importância, do ponto de vista motivacional, de criar um ambiente de trabalho amigável onde “erros e falhas sejam vistos como experiências e momentos positivos do processo de aprendizagem” e os alunos sejam encorajados a participar (tocar, cantar, compor, etc.) o mais possível pelo prazer da atividade em si (1999, pp. 41-42).

Na Prática Educativa III notei uma grande melhoria na minha assertividade e confiança perante a turma e até diante de alunos de outras turmas com quem tive oportunidade de contactar; senti mais facilidade em motivar e estabelecer o diálogo com os alunos do 3º ciclo do que tinha sentido com os alunos do 2º ciclo, talvez por ser uma idade mais próxima da minha, e porque as minhas experiências anteriores foram maioritariamente com jovens desta faixa etária.

Apesar dos meus esforços para motivar os alunos, houve alguns que foram alternando momentos de maior participação com outros de algum afastamento e desinteresse, que se agravou no final do ano (alguns deles faltaram às últimas aulas e à audição final). Tentei sempre oferecer-lhes oportunidades de participar ativamente nas aulas, de se envolverem, mas eram mais as vezes que recusavam do que as que aceitavam e a relação que conseguia, por vezes, estabelecer com eles era sempre demasiado frágil, difícil de sustentar. Qualquer crítica, correção ou chamada de atenção da minha parte fazia-os regressar à revolta ou à indiferença (recuar para o seu casulo). Como refere Susan Hallam:

Em instituições educacionais o problema não é que os alunos não aprendem, é que não aprendem o que professores querem que eles aprendam. (...) Muitos estudantes afastam-se da aprendizagem por causa

das suas reacções emocionais e tentativas de lidar com elas. Se sentem que “fizeram figura de parvos”, se sentem inadequação ou a situação de aprendizagem provoca ansiedade, eles podem desmotivar-se ou desenvolver um “bloqueio” à aprendizagem nesse domínio.¹⁸ (2001, pp. 62-63)

Num percurso escolar marcado pelo insucesso¹⁹, estes alunos parecem ter aprendido (consciente ou inconscientemente) que é preferível não tentar, do que tentar e falhar. É difícil perceber quem deixou de acreditar primeiro: se foi a escola que deixou de acreditar neles, se foram eles que deixaram de acreditar na escola (e neles próprios?). Certo é que cabe à escola, e aos professores, o papel de voltar a acreditar neles (por eles) – um verdadeiro trabalho de (com)paixão e paciência –, sob pena de os deixarmos estar na escola, mas vivendo à margem, à margem da relação e portanto à margem da educação. Nesta primeira abordagem, não consegui (re)estabelecer a relação com estes alunos (e deles com a escola). Talvez fosse intento desmedido para empreender sozinha, em tão pouco tempo, mas não é esse o objetivo da Educação? Como refere António Nóvoa “ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia” (2012, p. 4).

Eu que passei tanto tempo da minha vida na escola, qual eterna aprendiz, acredito na educação e, como tive a sorte de me cruzar com professores que acreditaram em mim, aprendi que aquilo em que errar posso tentar melhorar na próxima oportunidade. Dito de outra forma: “o ato de ensinar só termina

¹⁸ Tradução da autora: “In educational institutions the problem is not that pupils do not learn, it is that they do not learn what teachers want them to learn. (...) Many students are prevented from learning because of their emotional responses and attempts to cope with them. If they are made to look foolish, feel inadequate or the learning situation creates anxiety, they may either become de-motivated or develop a ‘block’ to learning in that domain” (Hallam, 2001, pp. 62-63).

¹⁹ Segundo informação fornecida pela directora de turma, cinco alunos encontravam-se a repetir o 7º ano, três dos quais pela terceira vez, e dois pela segunda vez (anexo 3.1.2).

quando alguém aprende” (*idem*, p. 6), afirmação válida tanto para o aluno, como para o professor, acrescentaria eu.

Tabela 2.3. Cronograma da Prática Educativa III (2015)

Aula	Data	Atividades/Sumário	Módulos/Temas
	27 jan	Apresentação – Material necessário. Programa e critérios de avaliação. Formação de grupos de trabalho.	[50min]
	03 fev	Avaliação diagnóstica. Características da música africana. Instrumentos africanos. Canção “Eh Mfulu”.	[50+50min] Músicas do Mundo: África Subsariana
0	10 fev	Montagem da canção africana “Eh Mfulu” em percussão e flautas a duas vozes. Reconhecimento auditivo de instrumentos africanos.	[Observação] Músicas do Mundo: África Subsariana
	24 fev	Ficha de avaliação formativa 1. Canção: “Kokdook.” em flauta.	Faltei por motivos de doença.
1	03 mar	Música do Médio Oriente: características e instrumentos musicais. Canção tradicional turca: “Üsküdar'a gider iken”.	[Cooperação] Músicas do Mundo: Médio Oriente
2	10 mar	Interpretação da canção tradicional turca “Üsküdar'a gider iken” (continuação). Montagem da canção com acompanhamento de percussão e flauta de bisel.	[Lecionação/ Supervisão] Músicas do Mundo: Médio Oriente
3	17 mar	Avaliação de flauta de bisel: “Üsküdar'a gider iken”. Música do Médio Oriente: sistematização e avaliação.	Músicas do Mundo: Médio Oriente
	23 mar – 3 abr	FÉRIAS DA PÁSCOA	
4	07 abr	Introdução à Música da América do Norte. Interpretação da dança dos índios Cree: “Wéya, héya”.	Músicas do Mundo: América do Norte
5	14 abr	Interpretação da dança dos índios Cree “Wéya, héya” – continuação da aula anterior. Gravação da interpretação e discussão.	Músicas do Mundo: América do Norte
6	21 abr	Música da América do Norte: gospel, blues e jazz. Introdução à música da América do Sul: ritmo de samba.	[Supervisão] Músicas do Mundo: América do Norte e América do Sul
7	28 abr	Interpretação do ritmo de samba.	Músicas do Mundo:

		Músicas do mundo – exemplos de músicas do Brasil: capoeira e samba. Sons e sentidos: música, palavra e revolução.	América do Sul.
8	05 mai	Sons e Sentidos: música, palavra e revolução. Audição de exemplos de canções de intervenção. Interpretação da canção “Última criança”.	Sons e Sentidos: Música e Palavra
9	12 mai	Interpretação da canção “Üsküdar'a gider iken”. Interpretação da canção “Última criança”.	Sons e Sentidos: Música e Palavra
	19 mai	Aula cancelada: Exame de Português 6º ano	
10	22 mai	Aula EXTRA ¹ Música Instrumental: Audição de excertos de diferentes agrupamentos e estilos musicais. Interpretação da canção “Üsküdar'a gider iken”. Música e palavra: improvisação colectiva a partir da letra da canção A Última Criança”.	Músicas do Mundo: Ásia. Sons e Sentidos: Música instrumental
11	26 mai	Ensaio para Audição: interpretação das canções “Üsküdar'a gider iken” (canção tradicional turca), “Weya, Héya” (dança dos índios Cree) e “Última Criança” (rap dos Dealema).	[Supervisão] Ensaio para a Audição
	02 jun	Aula cancelada: Visita de Estudo	
12	09 Jun	Ensaio para Audição na sala museu: interpretação das canções “Üsküdar'a gider iken” (canção tradicional turca), “Weya, Héya” (dança dos índios Cree) e “Última Criança” (rap dos Dealema).	Ensaio para a Audição

Observações:

1. Aula extra realizada no dia 22 de maio para substituir a aula de dia 19 de maio.

3. CAPÍTULO III – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

A minha experiência pessoal como membro de um coro infanto-juvenil, ao longo de vários anos, foi uma grande influência na construção da minha identidade musical e de um conhecimento pragmático sobre a prática vocal infantil que naturalmente se refletiu na minha Prática Pedagógica, designadamente na minha atitude perante os alunos, na utilização de determinadas estratégias e na escolha de repertório (movida pela convicção de que o contacto com um repertório variado permite ampliar as referências estéticas dos alunos).

Durante um ano de Prática Educativa na Escola Básica Augusto Gil senti dificuldades em motivar os alunos nas aulas para repertórios que não coincidiam com as suas preferências musicais. Esta experiência coexistia com a observação informal que fazia de crianças e jovens muito motivados em contextos de prática vocal extracurricular, aos quais tinha fácil acesso – o Coro dos Meninos Cantores do Município da Trofa e o Clube de Canto da Escola Básica Augusto Gil. Este contraste estimulou o interesse em investigar a motivação destas crianças e jovens para participarem em atividades de prática coral/vocal, questão que pode ter implicações para a Educação Musical na sala de aula.

Os dois grupos apresentam diferenças significativas que poderão de influenciar a motivação dos seus membros: os elementos do Clube de Canto desempenham, quase todos, o papel de solistas e participam na escolha do repertório, enquanto no coro a componente do canto em grupo é predominante e o repertório é escolhido pela maestrina. Por um lado a possibilidade de escolher o repertório (no clube) pode traduzir-se num maior grau de satisfação dos participantes. Por outro lado, o repertório imposto

pode ter exercido a médio prazo um efeito de seleção natural, fazendo com que os que se mantêm no coro sejam aqueles cuja motivação é suficiente para permanecerem, mesmo que o repertório não seja sempre do seu agrado. O repertório será um fator determinante para a participação neste tipo de actividades? Ou a motivação intrínseca para cantar e aprender a cantar, bem como a componente social da atividade, são aspetos mais preponderantes? O presente estudo desenvolveu-se na tentativa de explorar estas questões e de compreender um pouco melhor as dinâmicas subjacentes à motivação para a participação em actividades de prática vocal.

3.2. CONTEXTO

3.2.1. O Coro dos Meninos Cantores do Município da Trofa

O Coro dos Meninos Cantores do Município da Trofa (MCMT) nasceu a 1 de Outubro de 1999, por iniciativa da maestrina Antónia Serra (A.S.) e do Pelouro da Cultura do Município da Trofa, com o objetivo de juntar no mesmo grupo crianças de todas freguesias do concelho e de lhes proporcionar, através de uma prática coral de qualidade, o contacto com compositores, obras e estilos musicais aos quais normalmente não teriam acesso, contribuindo para a sua formação global, e para a formação de públicos:

O coro serve para os tornar, mais tarde, melhores médicos, melhores enfermeiros, melhores carpinteiros, melhores mecânicos, melhores músicos também, porque não? O coro só serve para isso, não serve para formar cantores (...) E para formar também público porque estes miúdos já, quando vão a um concerto, já têm uma noção... olham e já sabem dizer se

gostam ou se não gostam e já sabem apreciar. E é para formação também de públicos, serão... farão parte de um público também muito mais exigente do que se não tivessem frequentado o coro. (A.S.)

A frequência do coro é gratuita, não existindo prova de acesso. O horário de quatro horas de ensaio semanais (três ensaios) e a exigência do repertório trabalhado exerce, por vezes, um efeito de selecção natural, segundo a diretora:

Se vierem e gostarem ficam. Se estivermos a fazer, por exemplo, um repertório que seja um bocadinho mais difícil, e que eles não apanhem aquilo, dificilmente ficam, não é? Portanto, é preciso gostar muito. (A.S.)

O repertório é escolhido pela maestrina e abarca obras de diferentes estilos²⁰, incluindo de compositores portugueses como Fernando Lopes-Graça, Eurico Carrapatoso, João Lóio, Jorge Constante-Pereira, Andreia Pinto Correia e Mário Alves (Serra, 2015). O coro apresenta-se frequentemente em várias cidades portuguesas, tendo realizado também concertos fora do país (em Espanha, Itália, França e Brasil).

Em junho de 2015 o coro era constituído por 34 elementos: oito com menos de 6 anos (que apenas participavam nos ensaios uma vez por semana), cinco do 1º ciclo do ensino básico, dezasseis do 2º ou 3º ciclo do ensino básico, e cinco que se encontravam a frequentar o ensino secundário, ou universitário.

²⁰ Para mais informação consultar o currículo completo do coro no anexo 4.1

3.2.2.O Clube de Canto da Escola Básica Augusto Gil

O Clube de Canto surgiu no ano letivo 2014/15 na EBAG, no âmbito de uma vasta oferta de atividades extracurriculares de frequência voluntária e gratuita. O Clube de Canto foi criado para dar resposta ao interesse manifestado por alguns alunos e tendo em vista os seguintes objectivos: desenvolver o gosto pelo canto em crianças e adolescentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico; constituir-se como local de partilha de gostos musicais e de discussão saudável, de forma a permitir o desenvolvimento musical, pessoal e social dos seus elementos, como transparece nas palavras do seu director, o professor Carlos Graciano (C.S.):

O Clube de Canto surgiu com a necessidade de... tentar que os miúdos... gostassem de cantar (...) E tentei fazer com que, através do canto, eles partissem para as escolhas e gostos musicais diferentes também.

Dos clubes de música, o Clube de Canto acabou por ser aquele com maior número de inscritos (23, em novembro de 2014). Durante o ano, por exigência dos elementos do grupo e do tipo de trabalho que estavam a desenvolver, o tempo de ensaio foi aumentado de uma para duas horas de ensaio semanais. Os membros do Clube participam na escolha do repertório que é constituído por canções de estilo popular.

Ao longo do ano, o grupo participou nas audições da EBAG (Natal, Final do Ano) e no final do ano letivo apresentou-se em concerto na Escola Aurélia de Sousa (sede do agrupamento) e noutros locais da cidade do Porto.

3.3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Existem múltiplos estudos que têm demonstrado o impacto do envolvimento em actividades musicais no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. Susan Hallam (2010), numa revisão bibliográfica sobre o tema, enumera as evidências do impacto do desenvolvimento de competências musicais no desenvolvimento da linguagem, na literacia, na performance matemática, no desenvolvimento intelectual, na criatividade, nas competências sociais, na autoconfiança e na autodisciplina, entre outros aspetos.

Do ponto de vista pessoal e social vários estudos evidenciam que o envolvimento em actividades musicais de grupo (coros, bandas, etc.) promove o desenvolvimento de fortes sentimentos de pertença, a melhoria das competências sociais e pessoais, o desenvolvimento da identidade, da auto-estima e da motivação intrínseca (Hallam, 2010).

A música adquire uma importância ainda mais preponderante na adolescência, período durante o qual a audição de música pode ocupar bastante tempo, sendo utilizada para satisfazer necessidades individuais – ocupar o tempo, aliviar a tensão, distrair das preocupações, regular o humor – e sociais – preservar sentimentos de pertença e expressar valores pessoais ou colectivos (Hallam, 2010; Tarrant, North, & Hargreaves, 2002).

O facto da maioria dos estudos recorrer a indivíduos que se encontram a participar ativamente em práticas musicais implica uma falta de informação sobre aqueles que não tiveram experiências musicais positivas e compensadoras e sobre o efeito dessas experiências no autoconceito, no desenvolvimento e na motivação (Hallam, 2010).

3.3.1.Motivação

Do ponto de vista histórico, existem três grandes grupos de teorias da motivação: as que consideram que a motivação é intrínseca ao indivíduo, as que consideram que o indivíduo é motivado por factores ambientais (extrínsecos) e as que consideram que a motivação resulta de uma complexa interacção entre factores individuais e ambientais, mediados pela cognição (Hallam, 2002).

A investigação focada na motivação para a acção, desenvolveu-se em dois ramos principais: um focado na satisfação de necessidades e outro no estabelecimento de objectivos. Koestener e MacClelland sugeriram uma “concepção da motivação como necessidade de competência”, que subentende uma visão do homem como “organismo proactivo motivado para expandir as suas capacidades e capaz de interagir eficazmente com o ambiente” (1990. In Hallam, 2002, p. 228). A motivação intrínseca deriva da necessidade de competência e da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985. In Hallam, 2002) enquanto na motivação extrínseca a acção está dependente de uma compensação externa.

Um estudo de Csikszentmihalyi et al. (1993. In O’Neill, 1999) evidenciou que adolescentes que desenvolvem o seu talento com maior sucesso o fazem devido à perseverança e à capacidade de apreciar intrinsecamente as actividades musicais, atingindo um estado de total envolvimento, *flow*. As tarefas intrinsecamente motivadoras são aquelas em que o nível de desafio está em equilíbrio com as competências individuais, pois potenciam o envolvimento (*flow*). Quando os desafios são demasiado elevados para o nível de competências individuais, geram ansiedade e quando são demasiado baixos para as competências individuais, geram enfado. Do ponto de vista pedagógico estes resultados realçam a importância de escolher um repertório em que o nível de desafios e competências seja equilibrado, e garantir que ambos estão suficientemente elevados para evitar a apatia.

O'Neill investigou a relação entre motivação, experiências de *flow* e nível de performance musical e a contribuição dessas experiências para as diferenças de tempo gasto no estudo e para os resultados finais. Os resultados evidenciaram que “os alunos melhor sucedidos gastavam mais tempo na prática instrumental do que os que apresentam resultados médios” (O'Neill, 1999, p. 39). Do ponto de vista da motivação para a prática instrumental este estudo realça a importância de: reconhecer “o ponto de excelência e desistência” dos alunos e ajustar objectivos e nível de desafio/esforço a cada um; “não criar dependência de factores motivadores extrínsecos”; criar bom ambiente de trabalho, encarando os erros como “momentos positivos do processo de aprendizagem”; “identificar obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda aos alunos”; estar consciente das implicações sociais (pares) que a participação em actividades musicais possa ter para os jovens; e “encorajar os alunos a tocar o mais possível”, pelo prazer da actividade em si (O'Neill, 1999, pp. 41-42).

De acordo com a Teoria da Atribuição a forma como avaliamos os nossos sucessos e insucessos tem uma grande influência na motivação (Weiner, 1986. In Hallam, 2002). As causas do sucesso ou insucesso podem ser vistas como estáveis (falta de competências) ou instáveis (azar), controláveis (esforço), ou não controláveis (dificuldade do teste), internas (capacidades intelectuais) ou externas (qualidade do ensino). Há diferenças individuais, de género e culturais que influenciam a forma como recorremos a estes três componentes para explicar o sucesso e o insucesso.

Outra abordagem considera que o comportamento é regulado por objectivos auto-impostos e suas consequências. A expectativa que um indivíduo tem em relação à sua capacidade de desempenhar uma determinada tarefa (auto-eficácia) depende de performances anteriores (Bandura, 1977. In Hallam, 2002). A auto-eficácia tende a estar associada a tarefas específicas e depende “da forma como explicamos a nós próprios os nossos sucessos e insucessos prévios” (Hallam, 2002, p. 230). Segundo Bandura a motivação será elevada quando a pessoa se sente competente e

desafiada (1989. In Hallam, 2002). A teoria da avaliação cognitiva, desenvolvida por Deci & Ryan, foca-se especificamente nas condições que afetam a motivação intrínseca, defendendo que esta é promovida quando a situação/atividade sustenta a percepção de competência e autonomia do sujeito - autodeterminação (1980. In Ryan & Deci, 2000). Ambas as teorias consideram que o *feedback* desempenha um papel importante na motivação.

Os modelos de expectativa-valor focam-se na motivação para tarefas específicas e consideram o efeito de três componentes: a importância/valor que os estudantes atribuem à tarefa; as expectativas que têm em relação à capacidade/competência para a desempenharem; os sentimentos dos estudantes sobre si próprios e reacções emocionais à tarefa. Os indivíduos que atribuem o sucesso a causas internas e o insucesso a causas externas geralmente apresentam melhor desempenho em tarefas académicas.

A motivação é portanto uma questão complexa que envolve múltiplos factores em interacção entre si. Segundo Hallam:

a extensão até onde um individuo está motivado para persistir numa determinada atividade musical vai depender das interações entre as suas características, auto-conceito e objectivos e as características do ambiente circundante, incluindo fatores culturais e históricos, o ambiente educacional e o apoio da família e dos pares.²¹ (2002, p. 332-333)

Os pais podem desempenhar um papel importante na promoção da motivação das crianças: potenciando uma vivência musical estimulante nos primeiros anos; facilitando o acesso das crianças a experiências musicais

²¹ Tradução da autora: "the extent to which an individual is motivated to pursue musical activity will depend on the interactions between their characteristics, self concept and goals and the characteristics of the immediate environment, including cultural and historical factors, the educational environment and the support they receive from family and peers" (Hallam, 2002, p. 332-333).

agradáveis que promovam a motivação para um envolvimento continuado com a música; e “apoiando o treino” musical dos filhos, “através do encorajamento ou da supervisão”, principalmente durante a infância (Hallam, 2002, p. 235).

3.3.2. O Canto e o desenvolvimento vocal

Cantar é um aspeto essencial do comportamento e desenvolvimento humanos. A grande diversidade de comportamentos vocais humanos, ao longo das diferentes fases de desenvolvimento, resulta da interacção entre uma componente anatómica e fisiológica e uma componente ambiental (Welch, 2006).

Nos primeiros meses de vida as produções vocais são regidas por necessidades fisiológicas, adquirindo posteriormente um carácter mais exploratório. Durante a infância e adolescência o desenvolvimento vocal é resultado da interacção entre o desenvolvimento físico e psicológico e o ambiente sociocultural circundante, caracterizado pelos padrões musicais dos géneros musicais dominantes. Existem múltiplos factores que podem promover ou inibir o desenvolvimento vocal como por exemplo: “a adequação de uma determinada tarefa vocal, definida por um adulto, às competências vocais do sujeito, as expectativas dos pares e/ou o valor atribuído ao canto na cultura circundante” (Welch, 2006, p. 325).

Os ambientes e culturas que favorecem o desenvolvimento do canto são aqueles que valorizam, apoiam e permitem o desenvolvimento das competências individuais de cada criança através do acesso a oportunidades de envolvimento em jogos musicais, explorações vocais (com pares e acompanhamento adequado), actividades de improvisação e composição. “Todos têm o potencial para aprender a cantar” desde que tenham acesso a condições e experiências adequadas e compensadoras (Welch, 2006, p. 325).

A performance vocal tende a melhorar com a idade (principalmente quando há uma prática regular). Paradoxalmente, as crianças mais velhas (adolescentes), apesar de mais competentes, apresentam atitudes menos positivas e confiantes, em relação ao canto, principalmente em contexto escolar ou social, do que as crianças mais novas. De uma forma geral as raparigas apresentam atitudes mais positivas, em relação ao canto, do que os rapazes (Welch, Himonides, Papageorgi, et al., 2009).

3.3.3. Prática coral: uma experiência multidimensional

Elizabeth Parker (2010), na sua revisão da literatura sobre coros enquanto experiências comunitárias, identificou três temas frequentemente abordados neste tipo de estudos: os fatores da experiência coral significativos para os participantes (desenvolvimento pessoal; reforço dos sentimentos de comunidade; desenvolvimento de competências musicais e experiência performativa; benefícios sociais, relacionais e psicológicos); a motivação para entrar e para permanecer no grupo (fatores internos: desejo de cantar, desejo de performance e afiliação social, gostar de música; e fatores externos: influência familiar e benefícios sociais); e os benefícios terapêuticos (desenvolvimento pessoal e de competências musicais; sentimentos de libertação e de propósito/sentido) (Parker, 2010, p. 340).

Esta autora desenvolveu alguns estudos sobre a participação de adolescentes em coros (Parker, 2010; Parker, 2011). Num deles realizou entrevistas de grupo focal com elementos do coro que dirigia sobre as suas experiências de pertença ao grupo. Da análise dessas entrevistas emergiram cinco temas:

- “A experiência coral enquanto experiência voluntária e não competitiva”, cujo carácter opcional parece contribuir para uma maior abertura à relação com os outros, uma maior responsabilização/participação, e o

desenvolvimento de um trabalho colaborativo (não competitivo) em que todos contribuem e se sentem igualmente reconhecidos;

- A conexão/afinidade social dentro dos naipes e o seu contributo para o sentimento de pertença ao grupo grande;

- “O canto enquanto experiência partilhada” – apropriação da participação no coro enquanto experiência de uma certa universalidade, que os diferencia em relação aos que não participam; a participação no coro como manifestação identitária na comunidade escolar; o canto como experiência de vulnerabilidade e de risco partilhado;

- “O coro como lugar seguro” (santuário) – onde se sentem relaxados, aliviados, envolvidos num objetivo partilhado em contexto de aprendizagem saudável, de aceitação, onde se estabelecem fortes relações entre professor-aluno e entre pares;

- As viagens/digressões como experiências essenciais de aproximação e desenvolvimento da confiança entre os membros do coro (Parker, 2010, pp. 344-349).

Num outro estudo, Elizabeth Parker (2011) procurou identificar algumas das convicções filosóficas dos adolescentes sobre a sua prática coral entre as quais se destacaram: a perceção estética da experiência (sentimento de realização e antecipação musical); a componente de conhecimento interpessoal do processo; a performance como forma expressão e de comunicação com o público; e a componente de transcendência (*enlightening*) e unificação (sentimentos de paz e de elevação quando há um grande envolvimento na performance).

Como não se encontram muitos estudos sobre coros infanto-juvenis foram considerados para esta revisão artigos sobre as motivações para entrar e permanecer em coros universitários, uma vez que algumas destas razões poderão ser transversais.

Num estudo qualitativo sobre a participação de estudantes universitários num coro amador (*leisure-based*) – sobre as razões para entrarem e para se manterem envolvidos, e os efeitos que a experiência tinha nas suas vidas –

foram identificados cinco temas predominantes (pontos de vista comuns entre os vários participantes):

- Influência de “experiências musicais prévias” – todos os participantes tinham tido experiências musicais prévias que tinham influenciado a sua entrada no coro;

- “Sentimento de comunidade e vínculo social” – a maioria dos participantes referiu ansiar pelo encontro com os amigos no coro e valorizar o lado social da experiência;

- “Sentimento de realização” (*accomplishment*) – a maioria dos participantes partilhava o desejo de que o coro cantasse bem e estava disponível a trabalhar para alcançar esse objectivo; os entrevistados referiam apreciar mais a experiência quando o som do coro tinha uma maior qualidade;

- “Alívio do *stress* e melhoria do humor” – alguns dos efeitos referidos pelos participantes foram a melhoria do humor, sentimentos de relaxamento e alívio do stress, aumento da energia e até sentimento de euforia (Jacob, Guptill, & Sumsion, 2009, pp. 189-190).

Os autores deste estudo salientaram ainda temas referidas por um número menor de participantes, que poderão refletir aspetos idiossincráticos da experiência coral, como por exemplo: desafiar-se ou encontrar satisfação no desafio de cantar; o prazer de ouvir a harmonia das peças interpretadas; a expectativa de desenvolver outro tipo de competências – liderança, concentração, capacidade de trabalhar em equipa; e a possibilidade de expressar a sua personalidade (Jacob, Guptill, & Sumsion, 2009, pp. 190-191).

McCrary (2001) estabeleceu uma distinção entre “boas” razões – fatores de natureza estética ou altruísta – e razões “reais” – influenciadas por factores sociais ou utilitários – que levam estudantes universitários a entrar e a gostar de participar em coros gospel ou tradicionais. Nas razões para entrar emergiram sete categorias: gostar de cantar; ter saudades de cantar num coro; decidir entrar depois de ter assistido a um concerto – três razões classificadas como “boas” –; querer conhecer pessoas novas; querer

experimental algo novo/único; ter sido encorajado a entrar pelos amigos; ser uma disciplina obrigatória ou que satisfazia requisitos curriculares – quatro razões “reais”. Relativamente aos aspectos que os estudantes apreciavam na sua experiência coral foram identificadas onze categorias: gostar do estilo/género musical; a música ser estimulante (*uplifting*); gostar da diversidade cultural; gostar dos concertos e da resposta da audiência; aprender novas competências vocais e pedagógicas – cinco razões “boas” –; gostar das pessoas envolvidas; requerer pouco tempo e esforço; ser divertido e aliviar o stress; gostar do maestro; gostar de participar num trabalho de grupo; satisfazer necessidades espirituais/ religiosas – seis razões “reais”. Neste estudo os participantes apresentaram com mais frequência razões “reais” para entrar no coro, mas os aspetos mais apreciados da experiência coral eram de natureza estética ou altruísta – “boas” razões (McCrary, 2001).

De uma forma geral os estudos referidos evidenciam que a participação musical parece ser motivada por razões de três tipos: musicais, relacionadas com a exploração e/ou expectativa de desenvolvimento de competências musicais; sociais, que se prendem com o carácter comunitário das atividades; e pessoais/individuais, que refletem a intenção de satisfazer outro tipo de necessidades – ocupação de tempos livres, alívio do stress, desenvolvimento de outro tipo de competências, etc. Há um aspeto que, não tendo sido explicitamente referido nestes estudos, está subentendido em alguns deles e Stephanie Pitts (2005) destaca-o como um fator crítico para compreender o envolvimento dos indivíduos em atividades musicais – a fruição/prazer. Segundo Pitts:

os participantes nos casos de estudo²² frequentemente esforçavam-se para articular as razões para se envolverem em atividades musicais, mas

²² A autora refere-se a quatro estudos de caso sobre a experiência individual de participação musical, em contextos comunitários, de intérpretes e/ou membros da audiência: 1- Estudantes de música em transição (uns a

tendiam a enfatizar a fruição (*enjoyment*), o sentimento de conexão social e de pertença, e o desenvolvimento de percepção e competências musicais (...) Estes elementos assumiam diferentes níveis de importância de acordo com as necessidades e perspectivas dos participantes (...). Porém, a fruição foi o fator crítico, sustentando participantes em actividades que podiam, por vezes, ser exigentes, dispendiosas e frustrantes, mas que geravam sempre algum grau de satisfação e prazer.²³ (2005, p. 120)

3.4.METODOLOGIA

Tendo em conta que neste trabalho se pretendia estudar a motivação de crianças e adolescentes para participarem numa actividade de prática vocal extracurricular considerou-se que seria adequada uma abordagem investigativa de carácter qualitativo que permitisse abordar os significados e intenções subentendidos nas ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem e nas opiniões que manifestam. O objectivo desta investigação orienta-se mais para a compreensão da realidade observada do que para a sua explicação. A compreensão hermenêutica (como a entenderam Dilthey e Weber) resulta de um processo interpretativo que compreende a importância do contexto na experiência humana: “não pode existir nenhuma linguagem

terminar o ensino secundário, outros a começar o ensino universitário); 2- Intérpretes e audiência de um Festival de “Gilbert and Sullivan” (operetas vitorianas); 3- Participantes numa Escola de Verão de Música Contemporânea para amadores (COMA); 4- Intérpretes e audiência de um Festival de Música de Câmara (Pitts, 2005).

²³ Tradução da autora: “Participants in the case studies often struggled to articulate their reasons for engaging with musical activity, but tended to emphasise the enjoyment, the sense of social connection and belonging, and the broadening of musical awareness and skills (...) These elements assumed different levels of importance according to the needs and perspectives of the participants (...). Whatever the emphasis, though, enjoyment was the critical factor, sustaining participants in activities which could at times be demanding, expensive and frustrating, but which always yielded some element of satisfaction and pleasure” (Pitts, 2005, p. 120).

científica neutra ou isolada de contexto, para expressar o que acontece no mundo social” (Bresler, 2000, p. 13).

O paradigma qualitativo baseia-se numa “noção construtivista da realidade” e caracteriza-se por privilegiar: a observação naturalista; “a interpretação de questões ‘emic’ (as dos participantes) e éticas” (as do investigador); “a descrição contextualizada de pessoas e acontecimentos” e “a validação de informação através da triangulação” (Bresler, 2000, p. 5).

Como o tempo disponível para a realização da recolha e tratamento de dados era limitado, considerou-se que seria mais eficaz utilizar uma metodologia mista, recorrendo a diferentes métodos de recolha de dados: observação direta não participante de dois ensaios e uma apresentação pública do Clube de Canto; observação direta participante de ensaios e concertos do Coro MCMT; realização de um inquérito por questionário, com perguntas de resposta aberta e fechada, às crianças e adolescentes dos dois grupos; realização de entrevistas semiestruturadas aos responsáveis dos grupos; e análise do reportório interpretado pelos grupos no ano letivo 2014/15. Alguma informação adicional foi obtida através da consulta de páginas da internet e documentos relevantes.

Através da triangulação dos dados recolhidos pretende-se evitar uma visão demasiado simplista ou redutora dos contextos em causa e do comportamento dos atores, que a utilização de um único método provavelmente originaria (Cohen & Manion, 1994, p. 233).

Considerou-se que o inquérito por questionário seria o método mais rápido e eficaz de obter uma caracterização dos dois grupos de participantes – idade, ano de escolaridade, perfil académico e profissional dos pais – e simultaneamente permitira obter informações que ajudassem a responder às questões de investigação.

Na construção do inquérito tentaram evitar-se questões complexas, que orientassem a resposta, ou que usassem negativas. Usou-se uma linguagem clara e adaptada à idade dos participantes, tendo em consideração as recomendações de Cohen & Manion (1994, pp. 83-105). Foram introduzidas

algumas perguntas de resposta aberta, que permitissem a formulação de opiniões e enumeração de razões que não tivessem sido consideradas no desenho do inquérito, apesar da desvantagem de não ser possível pedir esclarecimentos aos inquiridos sobre respostas pouco claras (Cohen & Manion, 1994, p. 94).

Foi utilizada uma escala de Likert (de 1 a 5) para tentar avaliar o grau de satisfação dos inquiridos sobre vários aspetos da sua participação nas actividades (questões musicais, sociais e de aprendizagem).

Um inquérito piloto (anexo 4.5) foi realizado para testar a compreensibilidade das questões colocadas. Com base nas respostas a esse inquérito fizeram-se algumas alterações, nomeadamente para tentar facilitar a leitura da questão 4.3 e da escala²⁴ e introduzir uma maior reflexividade na resposta (obrigando os participantes a contornar a opção pretendida). Introduziu-se também uma nova pergunta de resposta aberta, antes da questão em causa, que permitisse obter alguma informação complementar, para o caso da informação obtida com a questão 4.3 (4.4 no inquérito final) ser pouco conclusiva.

Foram feitas duas versões do questionário, uma para os membros do Clube de Canto e outra para os do Coro MCMT, com as necessárias adaptações.²⁵

Os opções/tópicos considerados como motivações para entrar e para permanecer no grupo (questão 4.2 e 4.4 nos inquéritos finais) foram escritas com base nas categorias definidas por McCrary (2001) a partir das razões apontadas por estudantes universitários, para entrarem se manterem em coros tradicionais e de gospel (num inquérito com questões de resposta

²⁴ Na resposta à questão 4.3 do inquérito piloto a aluna classificou todos os aspetos da sua participação no Clube de Canto com a qualificação máxima (5 na escala de Likert utilizada).

²⁵ Na questão 4.2 (razões para entrar no grupo) a opção "O professor de Educação Musical me convidou (Clube de Canto) foi substituída no questionário destinado ao Coro MCMT por duas opções: "Um professor da escola me recomendou. Qual?" e "A diretora do coro me convidou" (ver enunciado dos questionários nos anexos 4.7 e 4.8).

aberta). Neste estudo os participantes referiram “razões estéticas, psicológicas, informativas e sociais”²⁶ (McCrary, 2001, p. 28).

Foi pedida, e concedida, autorização à direção da Escola Básica Augusto Gil e à direção do Coro MCMT para a distribuição dos inquéritos.

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos responsáveis de cada um dos grupos pretendiam esclarecer questões relacionadas com o funcionamento e os objetivos do grupo e com as motivações dos participantes para entrarem e se manterem na atividade, de forma a cruzar estes dados com as informações recolhidas através dos inquéritos (ver guiões e transcrições das entrevistas nos anexos 4.2 a 4.5).

É importante assumir que tenho um conhecimento privilegiado do coro MCMT, muito superior ao que tenho sobre o Clube de Canto. Enquanto investigadora não tenho a pretensão de conseguir ser completamente imparcial, mas considero, à partida, que isso não afetará a análise dos dados uma vez que as questões sob investigação não têm relação direta com a minha participação no coro.

²⁶ Tradução da autora: “participants decided to join and remain in college gospel and traditional choirs for aesthetic, psychological, informational, and social reasons” (McCrary, 2001, p. 28).

3.5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

3.5.1. O repertório

Coro MCMT

O repertório do coro MCMT, durante o ano letivo 2014/15, é de diferentes estilos – erudito, popular e tradicional – e épocas – século XX e XXI. A maioria do repertório é interpretado a três vozes, *a cappella*, ou com acompanhamento de piano, e em diferentes línguas, sendo o português e o inglês predominantes (ver tabela 3.1). Para classificar o repertório e posteriormente as preferências musicais dos alunos foram utilizadas três categorias gerais definidas por Arnold Hauser (1998) com base nos mecanismos de produção e de consumo, nas características e suporte de transmissão das obras – tradicional, popular e culta. Neste trabalho utilizou-se a denominação erudita em vez de culta.

Tabela 3.1. Repertório interpretado pelo Coro MCMT (2014/15)

Compositores / Obras / Canções
Erudito
<u>Latim</u> <ul style="list-style-type: none">• Orlande de Lassus (sec. XVI) ; <i>Ipsa te Cogat</i>. SSA• Josquin des Prez (sec. XV); <i>Ave Maria</i>. SSA• Deborah Lutz; <i>Ave Maria</i>. SSA e piano
<u>Inglês</u> <ul style="list-style-type: none">• Benjamin Britten (1943); <i>A Ceremony of Carols</i>. SSA e piano<ul style="list-style-type: none">- <i>Wolcum Yole!</i>- <i>There is no Rose</i>- <i>Balulalow</i>- <i>This little Babe</i>- <i>Deo Gratias</i>• John Rutter; <i>A Gaelic Blessing*</i>. SSA e piano

<ul style="list-style-type: none"> • Mark Lowry & Buddy Greene; <i>Mary, did you know?*</i>, arranjo de Mac Huff (1991). SSAA <i>a cappella</i>
<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fernando Lopes-Graça; <i>Canções Heróicas</i> - <i>Acordai!*</i> (poema de José Gomes Ferreira)
<p>Erudito / Popular - Banda Sonora de Filmes</p>
<p><u>Latim</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Richard Rogers (1995); <i>The Sound of Music</i> - <i>Mono chant</i> (psalm 109. Dixit Dominus) - <i>Morning Hymn</i>. SSSA - <i>Alleluia</i>. SSSA • Bruno Coulais (2004); <i>Les Choristes</i> - <i>In memoriam</i>. Solista e coro - SSSAA
<p><u>Inglês</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Richard Rogers (1995); <i>The Sound of Music</i> - <i>The Sound of music</i>. SSA • Vários; <i>Medley from Sister Act*</i>, arranjo de Mac Huff. SSA e piano
<p><u>Francês</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bruno Coulais (2004); <i>Les Choristes</i> - <i>Cerf-Volant</i>. solista e coro - SSA
<p>Erudito / Popular - Canções Infantis Contemporâneas</p>
<p><u>Português</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • João Lóio - <i>Olha o arco-íris.*</i> SSAA - <i>Uma joaninha.*</i> SA - <i>Embaló.*</i> SSA e piano (da obra <i>Pirilampo</i>, história contada com música, adaptada do conto <i>Pirilampo e os Deveres da Escola</i> de João Alberto Roque, escrita para o coro MCMT em 2007) • Carlos Garcia (2009); <i>Cancioneiro da bicharada.*</i> Voz e piano - <i>A cigarra e a formiga</i> (poema de Bocage) - <i>O grilo</i> (poema de Alexandre O'Neil) - <i>Gatos</i> (poema de Eugénio de Andrade) • Mário Alves (2011), <i>Amílcar, consertador de búzios calados</i>, obra para narrador, coro <i>a cappella</i> - SSA e dois solistas (adaptada do conto homónimo e escrita para o coro MCMT), • Mário Alves (2013); <i>Cantata de Natal Adoro Dezembro</i>, obra para narrador, coro - SSA e

três flautas de bisel soprano (escrita para o coro MCMT).
Tradicional / Erudito
<u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> • Fernando Lopes-Graça, <i>Canções e Rondas Infantis*</i> (adaptadas do Cancioneiro Popular Português). Voz e piano <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ali, mais abaixo</i> - <i>A mulher dos ovos</i> - <i>Ai solidão, solidão</i> - <i>Bóia, bóia, binha</i>
Tradicional / Popular
<u>Português</u> <ul style="list-style-type: none"> • Canções tradicionais portuguesas*, arranjo de prof. Ian Mikirtoumov para SSA <ul style="list-style-type: none"> - <i>Laurindinha</i> - <i>Ontem à tarde indo eu</i> - <i>Tia Anica</i> • Canções Tradicionais brasileiras <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fai La Nana</i>, folclore italiano, arranjo de Rachel Lissovsky. SSAA - <i>Estrela do Mar</i>, letra de Wilson Rodrigues, música de Cacilda Borges Barbosa. SSA - <i>Baianinha</i>, letra e música de Maria Dulce Sampaio Antunes. SSA - <i>Nhapopé</i>, folclore, arranjo de Cacilda Borges Barbosa. SATB - <i>Sinhaninha</i>, folclore, arranjo de Emília d'Anniballe Jannibelli. SATB - <i>Sino do meu povoado</i>, música de José Alexandre Denis, letra de Anísio Godinho. Cânone a 4 vozes • Canções Populares brasileiras <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vira Virou</i>, Kleiton e Kleidir, arranjo de Marco Aurélio Lisch. SSA - <i>Gente Humilde</i>, Chico Buarque e V. Moraes, arranjo de M. V. Calazans. SSA

*As obras/canções assinaladas foram aprendidas pela primeira vez no ano letivo 2014/15.

Cerca de metade do repertório tinha sido trabalhado e apresentado pelo coro em anos anteriores, portanto já era conhecido para parte ou grande parte dos membros coro. As canções das obras *Canções e Rondas Infantis*, de Fernando Lopes-Graça, e *Cancioneiro da bicharada*, de Carlos Garcia, são peças simples, a uma só voz, que foram introduzidas no repertório no ano letivo 2014/15 para serem interpretadas pelo grupo de oito novos elementos do coro, que tinham entre 4 e 6 anos de idade e participavam nos ensaios

apenas uma vez por semana. Esse reportório foi depois aprendido por todo o coro para integrar os novos elementos nos concertos de final do ano.

O reportório do coro foi definido pela diretora do coro, Antónia Serra (A.S.), tendo como principal objetivo variar o mais possível os estilos e também, em certa medida, o grau de dificuldade e o carácter das obras. Segundo a diretora:

os critérios é tentar manter o programa o mais variado possível, primeiro também porque isto tem um função educativa, não é? Sempre que se trabalha um compositor ou um texto, um autor, fala-se sobre o texto, fala-se sobre o compositor e isso é muito importante porque eles começam a ouvir falar de vários autores, de vários compositores, ouvem vários estilos de música. (A.S.)

Esta diversidade pretende apoiar a motivação e, simultaneamente, serve os propósitos educativos do coro ao facilitar o acesso a músicas, compositores e autores que, de outro modo, estas crianças e jovens não conheceriam, contribuindo para o desenvolvimento da sua cultura musical, e tornando-os assim um público mais crítico e exigente. Como é explicitado nas palavras da diretora:

o objectivo foi criar algo de diferente daquilo que eles estavam acostumados, portanto é tentar dar-lhes aquilo que eles não tinham acesso. (...) Se eu conseguir fazer um reportório muito largo os miúdos saem daqui muito mais bem preparados e com uma noção geral da música e isso para mim é que realmente interessa. (A.S.)

Clube de Canto da EBAG

O reportório do Clube de Canto da EBAG, no ano letivo 2014/15, é maioritariamente de estilo popular, interpretado a uma voz, em língua inglesa, com acompanhamento de piano, ou acompanhamento áudio

gravado. A maioria das canções foi composta no século XXI, havendo oito (33%) do século XX (ver tabela 3.2).

Tabela 3.2. Reportório interpretado pelo Clube de Canto da EBAG (2014/15)

Intérpretes/Compositores/Obras/Canções
Popular
<u>Inglês</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Elvis Presley (1957); <i>Jailhouse Rock</i> (música de Jerry Leiber e Mike Stoller). Solista e coro - John Lennon (1971); <i>Imagine</i>. Coro - Abba (1975); <i>Mamma Mia</i>. Coro - John Travolta e Olivia Newton-John (1978); <i>Summer Nights</i> (música de Jim Jacobs e Warren Casey) do filme <i>Grease</i>. Dois solistas e coro - Michael Jackson (1985); <i>USA for Africa - We are the World</i>. Vários solistas e coro - Natalie Imbruglia (1997); <i>Torn</i>. Duas solistas e coro - Alicia Keys (2003); <i>If I Ain't Got You</i>. Solista - Christina Perri (2010); <i>Jar of Hearts</i>. Duas solistas - Christina Perri (2011); <i>A Thousand Years</i>. Solista e coro - Demi Lovato (2011); <i>Give your heart a break</i>. Solista - Little Mix (2012); <i>DNA</i>. Solista e coro - Jason Mraz (2012); <i>I Won't Give Up</i>. Solista - The Carter Family (1931); <i>When I'm Gone</i>; versão com jogo de copos à semelhança da interpretada por Anna Kendrick no filme <i>Pitch Perfect</i> (2013). Duas solistas e coro - Demi Lovato (2013); <i>Let It Go</i>, do filme da Disney <i>Frozen</i>. Solista e coro - Echosmith (2013); <i>Cool Kids</i>. Solista e coro - Sam Smith (2014); <i>I'm Not The Only One</i>. Duas solistas - Sam Smith (2014); <i>Stay With Me</i>. Duas solistas e coro - Alesso ft. Tove Lo (2014); <i>Heroes (we could be)</i>. Duas solistas - Olly Murs ft. Demi Lovato (2014); <i>Up</i>. - Ariana Grande (2015); <i>Just a Little Bit of Your Heart</i> (música de Harry Styles). Solista e coro
<u>Português</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Carlos Paião (1981); <i>Playback</i>. Coro - Rui Veloso (1990); <i>A Paixão</i>. Duas solistas e coro - Filipa Azevedo (2010); <i>Há dias assim</i>. Solista

Neste primeiro ano, grande parte do repertório foi proposto pelos membros do clube e selecionado, após discussão com o professor Carlos Graciano (C.G.), tendo em consideração a adequação da tessitura vocal e da mensagem e a qualidade musical das canções. O professor considera que esta estratégia favorece a motivação e ajuda os alunos a expressarem-se vocalmente, como se pode perceber através das suas palavras:

esta primeira abordagem deste Clube de Canto foi exactamente tentar motivá-los. E motivá-los através de quê? Músicas que eles gostassem, embora com algum controlo, ao nível da parte de qualidade musical. (C.G.)

A longo prazo existe a intenção de alargar os estilos e épocas das peças interpretadas, com vista ao desenvolvimento das preferências musicais e do sentido crítico das crianças e jovens. O objectivo do professor:

é abrir-lhes perspectivas de visão, de crítica da estética musical, de perceber o que estão a fazer, ter consciência daquilo que cantam, daquilo que escolhem. (...) Eu quero que eles sejam um grupo eclético, que percebam que há coisas diferentes, não é? E que não é por não gostarem que não podem fazer. Eles podem abordar determinadas coisas que não lhes diz nada, mas que se pode construir sempre coisas de qualquer época da história da música. (C.G.)

Nos ensaios e nas apresentações algumas canções são interpretadas apenas por solistas, mas a maioria tem a participação do coro nos refrões. Esta alternância foi definida pelo professor para criar contrastes e dinâmicas em concerto. O professor escolheu algumas canções que permitissem a participação do coro e ajudassem a criar um fio condutor para o concerto, contextualizando as canções na história do pop-rock. O professor refere que:

[as canções dos anos 60/70] fui eu que sugeri (...) porque fazia parte do programa, a história do rock e do pop, pronto, e... é importante, eu quando dou a história do rock não dou só o rock actual. Pronto, eles têm que perceber como é que nasceu o rock, qual é a evolução, mas sempre contextualizar aquilo (...). [A] parte do coro, para haver diálogo com o coro e solistas, fui eu que escolhi determinadas [canções] para que pudesse fazer isso. (C.G.)

O coro surgiu também da necessidade de integrar os membros do clube que não se sentiam suficientemente confortáveis para cantar a solo e para funcionar como um sistema de apoio aos solistas, favorecendo a solidariedade e o bom ambiente entre todos. Segundo o professor:

o coro, o mini-coro, que foi construído tem também por base a interajuda entre eles. Mesmo quando está um solista a cantar o coro sabe que tem que ajudar. Às vezes se houver alguma falha no solista o coro está lá por trás e apoia. E por outro lado também o diálogo entre vozes - solista - vozes - solista que eu acho que é muito interessante e que cria um ambiente sociável muito, muito bom. (C.G.)

3.5.2. Perfil dos participantes

Caracterização geral

Os 16 membros do coro MCMT que preencheram os inquéritos eram maioritariamente do sexo feminino (75%) e tinham idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos (figuras 3.1 e 3.2). Metade encontrava-se a frequentar o 2º ciclo e a outra metade o 3º ciclo do ensino básico (figura 3.3).

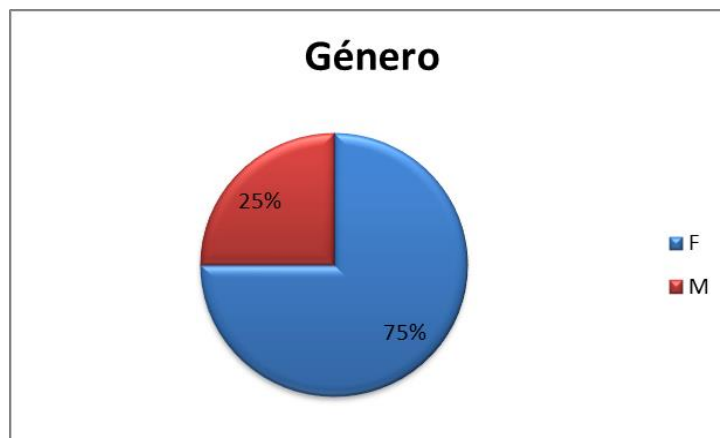


Figura 3.1. Coro MCMT: Distribuição dos membros por género. F: feminino; M: masculino.

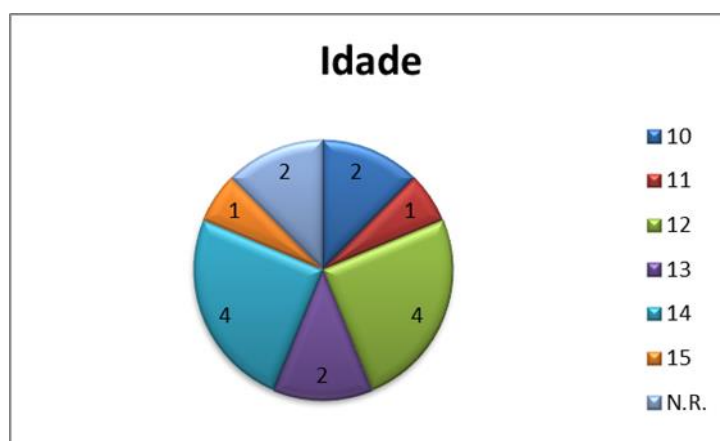


Figura 3.2. Coro MCMT: Distribuição dos membros por idade. N.R.: Não respondeu.

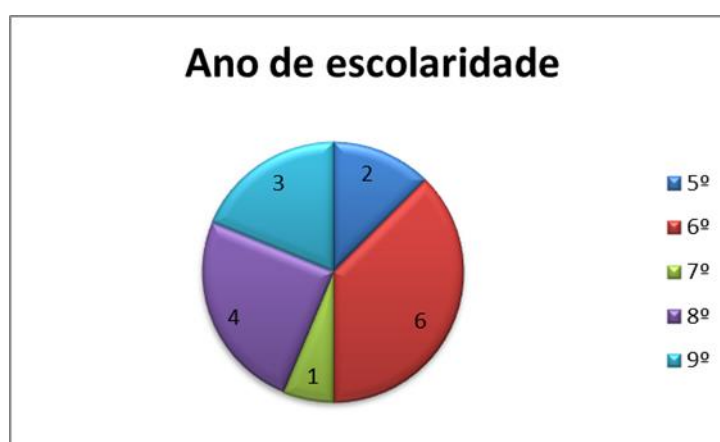


Figura 3.3. Coro MCMT: Distribuição dos membros por ano de escolaridade.

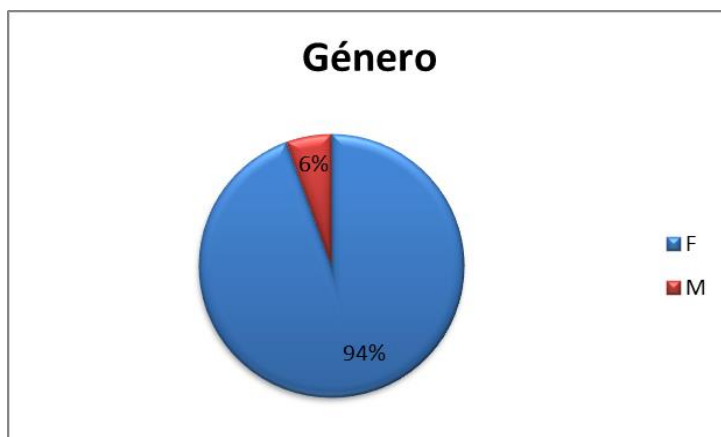


Figura 3.4. Clube de Canto: Distribuição dos membros por género. F: feminino; M: masculino.

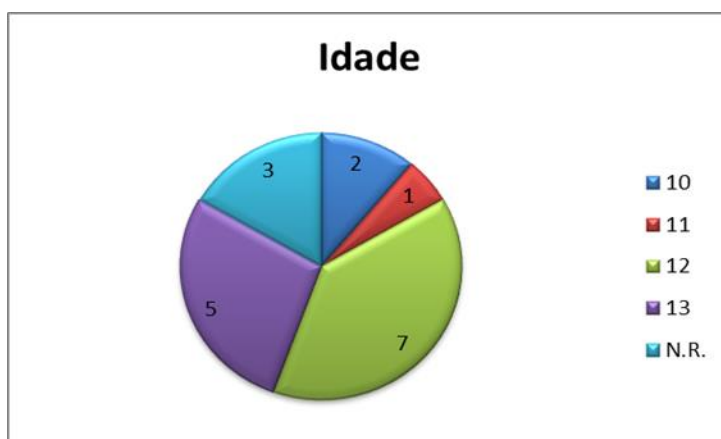


Figura 3.5. Clube de Canto: Distribuição dos membros por idade. N.R.: Não respondeu.



Figura 3.6. Clube de Canto: Distribuição dos membros por ano de escolaridade.

Os membros do Clube de Canto são quase todos raparigas (só um é rapaz), têm idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, e cerca de metade frequenta o 7º ano de escolaridade (ver figuras 3.4 a 3.6).

Embora a média de idades dos membros do Coro MCMT (12,6) seja superior à dos alunos do Clube de Canto (12,0), no Clube existem mais alunos de 3º ciclo. A média de idades do Coro é superior devido à maior dispersão de idades existente.

Caracterização do agregado familiar

A maioria dos elementos do Coro MCMT (70%) faz parte de agregados familiares com quatro ou mais elementos.

Os agregados familiares de que fazem parte os membros do Clube de Canto têm em média 3,9 pessoas (contra 3,7 do Coro), no entanto, mais uma vez importa considerar que os resultados do Clube apresentam maior dispersão. Apenas 56% dos membros do Clube pertencem a agregados familiares com quatro ou mais elementos.

Em ambos os grupos o encarregado de educação geralmente é a mãe.

Onze (70%) pais dos elementos do Coro MCMT têm habilitações académicas ao nível do ensino básico, três frequentaram o ensino secundário e apenas dois frequentaram o ensino superior (figura 3.7).

Dos onze pais com habilitações ao nível do ensino básico, dez (63%) têm profissões que se enquadram, segundo a Classificação Nacional de Profissões (CNP)²⁷, nas categorias N5 a N8, que exigem menos habilitações.

²⁷ A Classificação Nacional de Profissões estabelece nove categorias/grupos e respectivos subgrupos. Para efeitos de classificação neste trabalho utilizaram-se apenas as categorias gerais: N1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa; N2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; N3 - Técnicos e Profissionais de nível intermédio; N4 - Pessoal Administrativo e Similares; N5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores; N6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; N7 - Operários, Artífices e Trabalhadores similares; N8 - Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; N9 - Trabalhadores não qualificados (Classificação Nacional das Profissões, s.a.).

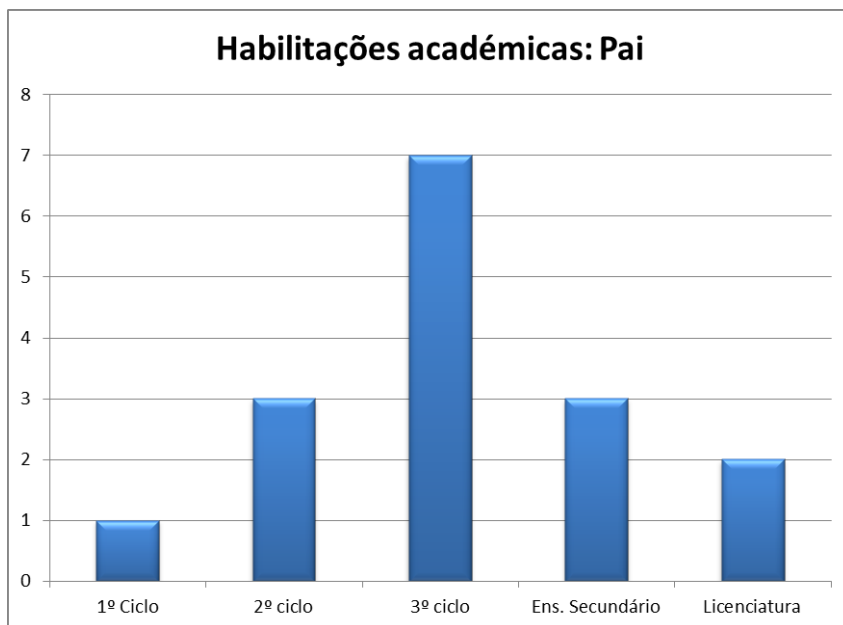


Figura 3.7. Coro MCMT: Habilitações académicas dos pais.

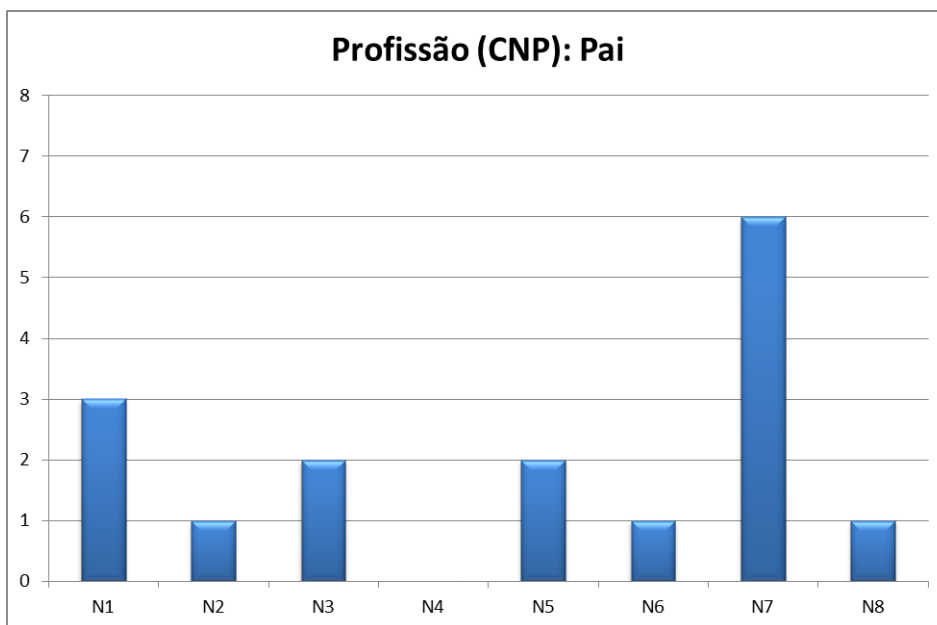


Figura 3.8. Coro MCMT: Profissão dos pais categorizadas de acordo com a CNP.

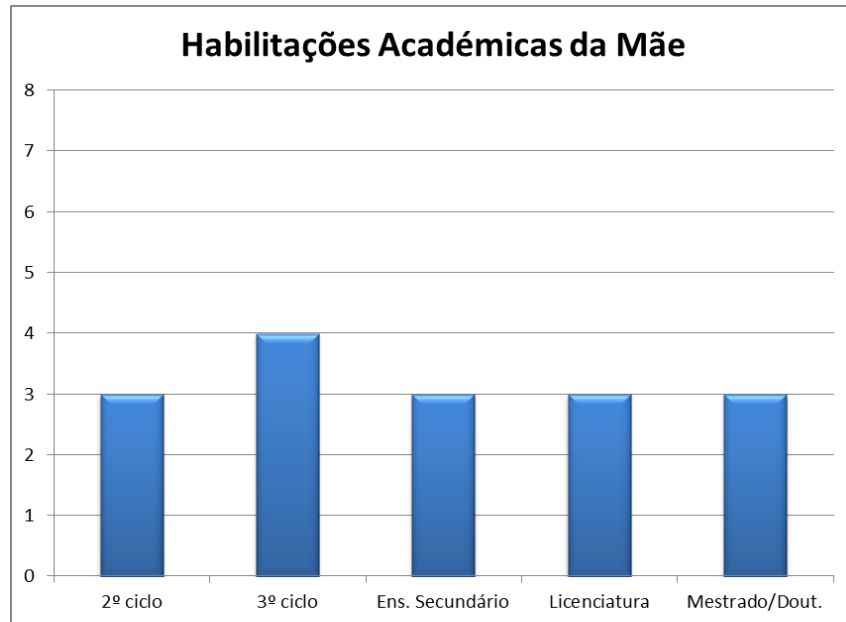


Figura 3.9. Coro MCMT: Habilitações académicas das mães.

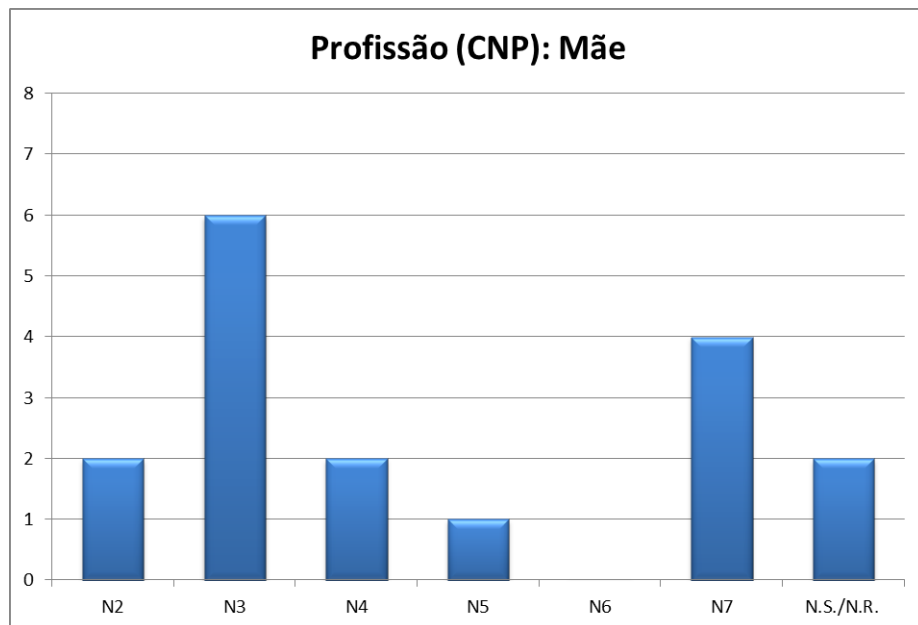


Figura 3.10. Coro MCMT: Profissão das mães categorizadas de acordo com a CNP.
N.S./N.R.: Não Sabe/Não responde.

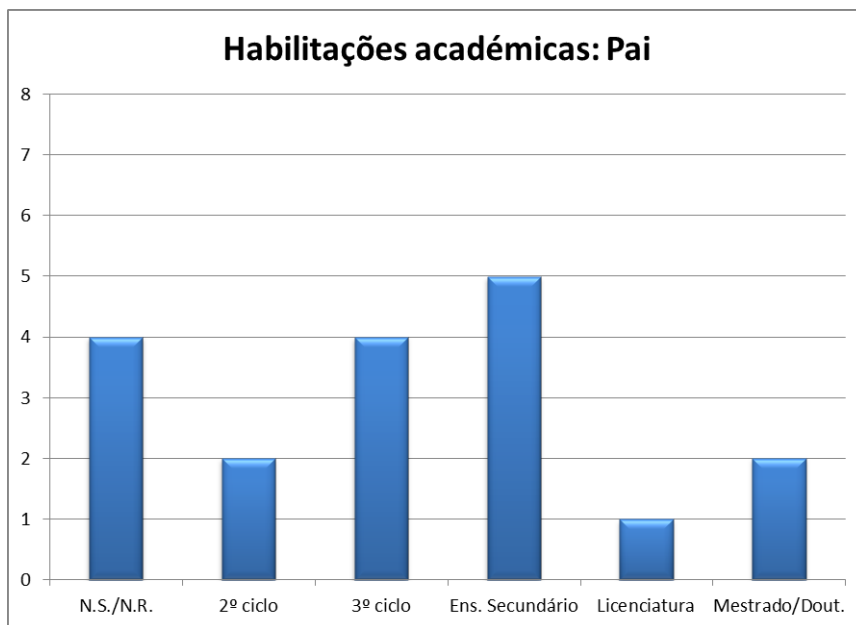


Figura 3.11. Clube de Canto: Habilitações académicas dos pais.
N.S./N.R: Não Sabe/Não responde.

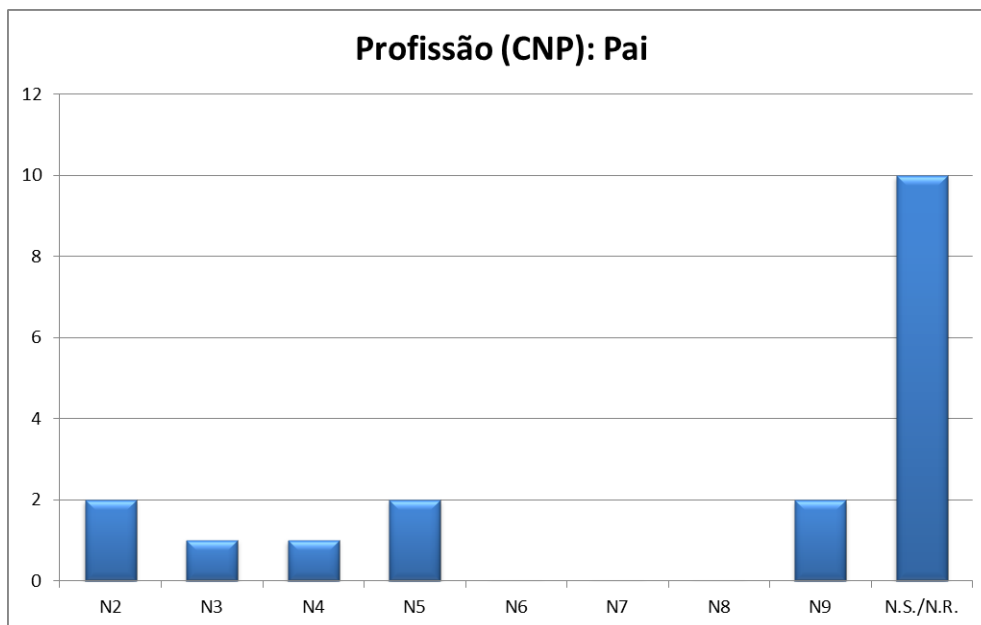


Figura 3.12. Clube de Canto: Profissão dos pais categorizadas de acordo com a CNP.
N.S./N.R: Não Sabe/Não responde.

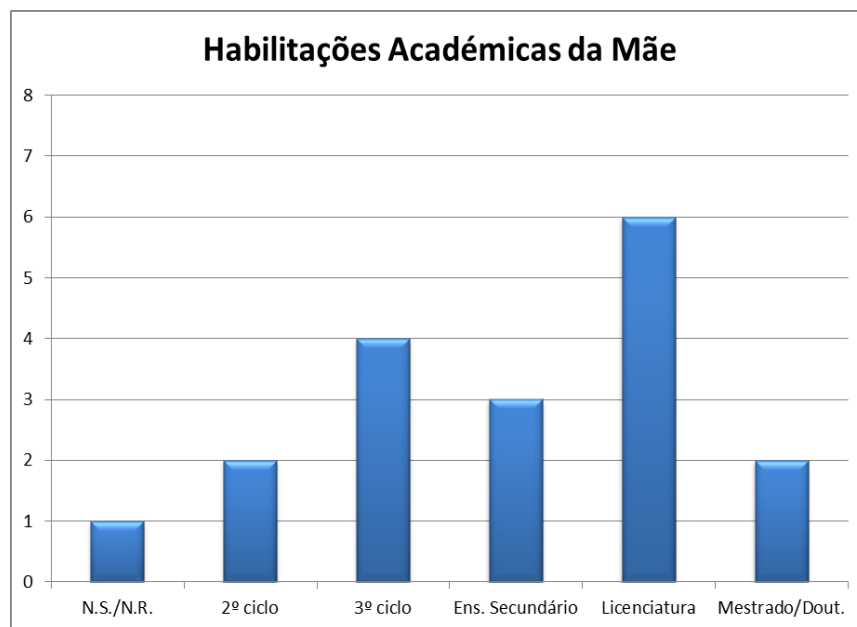


Figura 3.13. Clube de Canto: Habilitações académicas das mães.
N.S./N.R: Não Sabe/Não responde.

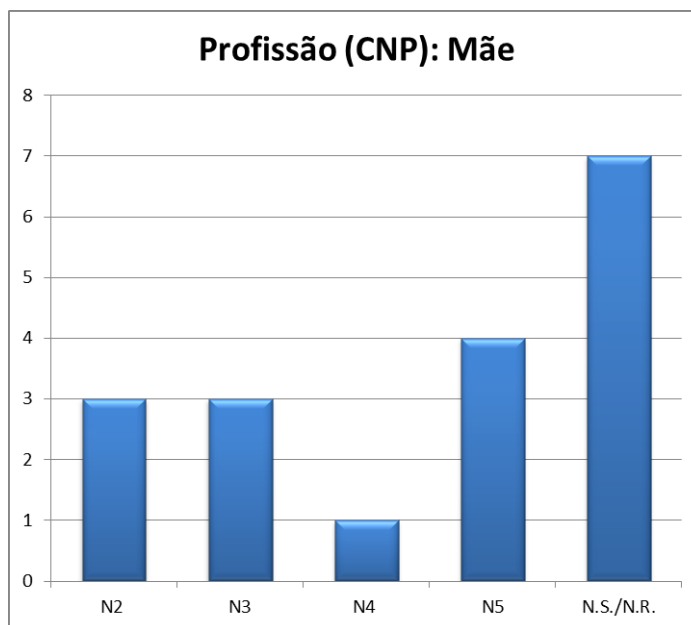


Figura 3.14. Clube de Canto: Profissão das mães categorizadas de acordo com a CNP.
N.S./N.R: Não Sabe/Não responde.

As profissões dos restantes seis pais (37%) enquadram-se nas categorias N1 a N3 (ver figura 3.8). Todos os pais estavam, no momento, empregados.

As mães dos membros do Coro apresentam habilitações académicas ligeiramente melhores do que os pais: sete (44%) frequentaram o ensino básico, três (19%) o ensino secundário e seis (38%) o ensino superior (figura 3.9).

Como seria de esperar o maior nível de habilitações tem uma correspondência com profissões classificadas nas categorias N2 a N4 – existem oito (63%) mães com profissões destas categorias (figura 3.10), incluindo cinco das seis mães com habilitações de nível superior. Seis mães (31%) têm profissões que se enquadram nas categorias N5 e N7. A maioria das mães dos elementos do Coro encontrava-se, no momento, empregada, havendo três em situação de desemprego.

Os pais dos alunos do Clube parecem apresentar habilitações ligeiramente superiores aos pais dos alunos do Coro: dez (56%) pais têm habilitações académicas ao nível do ensino básico, cinco (28%) frequentaram o ensino secundário e três, o ensino superior (figura 3.11).

Durante o preenchimento do inquérito vários membros do Clube interpelaram-me porque não sabiam as habilitações académicas e/ou a profissão do pai e alguns deixaram transparecer que tinham pouco contacto com ele. Um número relativamente elevado de elementos do Clube acabou por não referir a profissão do pai (10; 56%) e/ou da mãe (7; 39%).

Dos oito pais com profissão conhecida (figura 3.12), os três (17%) que se enquadram nas categorias N2 e N3, frequentaram o ensino superior e os cinco (28%) com profissões das categorias N4, N5 e N9 têm habilitações de nível básico, ou secundário. A maioria dos pais (treze, 72%) encontrava-se empregado, dois estavam desempregados e um reformado.

Oito (44%) mães dos membros do Clube de Canto têm habilitações académicas de nível superior, três frequentaram o ensino secundário e cinco (33%) frequentaram o ensino básico.

As seis mães (34%) com profissões das categorias N2 e N3 têm habilitações de nível superior. As cinco (28%) com profissões das categorias N4 e N5 apresentam habilitações variadas: duas frequentaram o ensino básico, duas, o ensino secundário e uma, o ensino superior. Treze (72%) das mães dos membros do Clube de Canto encontram-se empregadas e cinco em situação de desemprego.

As mães dos membros do Clube apresentam habilitações mais elevadas que os pais (tal como acontecia no Coro). De uma maneira geral as mães dos alunos do Clube apresentam habilitações mais elevadas do que as mães dos membros do Coro.

3.5.3. Preferências musicais dos participantes

As peças e intérpretes musicais favoritos dos membros do Coro MCMT e do Clube de Canto estão compilados na Tabelas 3.3 e 3.4, respetivamente. Todas as peças referidas são canções e todas se enquadram no estilo popular. Considerando que dentro do estilo popular podem existir diferentes registos musicais, as canções favoritas dos membros do Coro são na sua maioria de registo *pop* (63%), seguindo-se o *hip-hop* (14%), o *rock* (11%), o *reggae* (5%) e outros registos (4%). A maioria das canções mencionadas é cantada em inglês (64%) e as restantes em português (32%).

No caso alunos do Clube o registo *pop* impôs-se de forma ainda mais acentuada (79%), seguindo-se, o *hip-hop* (10%), e outros registos (8%). A maioria das canções referidas é cantada em língua inglesa (81%). Foram referidas apenas cinco vezes canções em português, duas canções em chinês/coreano, e uma canção em espanhol.

Tabela 3.3. Intérpretes/Canções favoritos dos membros do Coro MCMT

Intérpretes - Canções Favoritas	Total	(%)
Popular: Pop	35	63%
<u>Português</u> Agir - <i>Se o tempo é dinheiro</i> DAMA - <i>Balada do desajeitado</i> (4); outras canções Diogo Piçarra - <i>Tu e eu</i> Amor Electro - <i>Mar Salgado</i>	<u>14</u> 4 7 2 1	
<u>Inglês</u> One Direction - <i>Story of my life</i> (3); outras canções Wiz Khalifa ft. Charlie Puth - <i>See you again</i> Hozier - <i>Take me to church</i> Ed Sheeran - <i>I see fire; Thinking out loud</i> (1 resposta cada) Rihanna - <i>Diamonds; Four Five Seconds</i> Taylor Swift - <i>Blank space; Shake It off</i> Outras canções (1 resposta cada)	<u>21</u> 5 3 2 2 2 2 5	
Popular: Hip-Hop	8	14%
<u>Português</u> Capicua - <i>Maria Capaz</i> Dengaz ft. Marcelo D2 - <i>Tamo juntos</i>	<u>2</u> 1 1	
<u>Inglês</u> Lil Jon & The East Side Boyz - <i>Get low</i> Outras canções (1 resposta cada)	<u>6</u> 2 4	
Popular: Rock	6	11%
<u>Inglês</u> Foo Fighters - <i>Best of you; Everlong</i> The Smiths - <i>Bigmouth strikes again; There is a light that never goes out</i> Outras canções (1 resposta cada)	<u>6</u> 2 2 2	
Popular: Reggae	3	5%
<u>Inglês</u> MAGIC! – <i>Rude</i> Matisyahu - <i>Sunshine</i> OMI – <i>Cheerleader</i>	<u>3</u> 1 1 1	
Popular: Outros registos	2	4%
<u>Português</u> Mariza - <i>Alma minha alma</i> (fado) Zona 5 ft. Landrick - <i>Segunda mão</i> (quizomba)	<u>2</u> 1 1	
Outro (não sabe / não respondeu)	2	4%
Subtotal: canções em português	18	32%
Subtotal: canções em inglês	36	64%
Total	56	

Tabela 3.4. Intérpretes/Canções favoritas dos membros do Clube de Canto.

Intérpretes - Canções Favoritas	Total	(%)
Popular: Pop	38	79%
<u>Português</u> Agir - <i>Se o tempo é dinheiro</i>	<u>2</u> 2	
<u>Inglês</u> Wiz Khalifa ft. Charlie Puth - <i>See you again</i> Demi Lovato - <i>Give your heart a break</i> Jai Waetford - <i>Shy</i> Ariana Grande - <i>One last time (2); I have nothing</i> Pink - <i>Fucking perfect</i> Alicia Keys - <i>If I ain't got you</i> One Direction - <i>You and I</i> ; Outras canções (1 resposta cada) Cimorelli - <i>Believe it</i> ; Outras canções (1 resposta cada) 5 seconds of summer - <i>Don't stop</i> Outras canções (1 resposta cada)	<u>36</u> 5 4 3 3 2 2 6 4 3 4	
Popular: Hip Hop	5	10%
<u>Inglês</u> Bars and Melody - <i>Hopeful</i> Becky G - <i>Shower</i> Pitbull ft Ke\$ha – <i>Timber</i>	<u>3</u> 1 1 1	
<u>Chinês/Coreano</u> Exo (boysband chinesa/sul coreana) - <i>Wolf</i> Luhan - <i>Beautiful stranger</i>	<u>2</u> 1 1	
Popular: Outros registros	4	8%
<u>Português</u> Master Jake - <i>Sou teu fã</i> (quizomba) Boy Teddy - <i>Deixa-me ser eu</i> (quizomba) Bruno & Marrone - <i>Dormi na praça</i> (duo sertanejo)	<u>3</u> 1 1 1	
<u>Espanhol</u> Daddy Yankee – <i>Limbo</i> (Dança/Pop latino)	<u>1</u> 1	
Outro (não sabe / não respondeu)	1	2%
Subtotal: canções em português	5	10%
Subtotal: canções em inglês	39	81%
Subtotal: canções em chinês/coreano	2	4%
Subtotal: canções em espanhol	1	2%
Total	48	

As canções preferidas pelos membros do Clube de Canto são menos variadas e apresentam maior diversidade de línguas, embora a predominância do inglês seja superior (81% contra 64% dos membros do Coro). Os membros do Coro referiram mais canções em português.

3.5.4. A participação em atividades de prática vocal

Tempo de permanência no projeto

Uma das grandes diferenças entre o grupo de crianças e adolescentes que fazem parte do Coro MCMT e do Clube de Canto é o tempo de permanência no projeto (ver figuras 3.15 e 3.16). Os elementos do Coro que responderam ao inquérito estão, em média, há 4,5 anos no coro; 52% fazem parte do coro há 5 anos ou mais.

O Clube de Canto só iniciou a sua actividade na EBAG no ano letivo 2014/15 portanto a maioria pertence ao grupo há 8 meses (12; 67%), três entraram mais tarde e três não responderam à questão.

Neste momento não é possível avaliar o grau de persistência dos alunos no Clube de Canto. Tendo em conta as circunstâncias em que se desenvolve o projeto, os alunos do Clube poderão fazer parte do grupo, no máximo, durante cinco anos (se entrarem no 5º ano). Dos 18 alunos do Clube que preencheram o inquérito, a maioria (61%) encontra-se já no 3º ciclo: a aluna do 9º ano já não deverá fazer parte do projeto no próximo ano, os dez alunos de 7º ano poderão frequentar o projeto durante 3 anos. De uma maneira geral um Clube numa escola EB 2,3 tenderá a ter um grupo menos estável do que um Coro, que não esteja dependente da frequência de um determinado ciclo de escolaridade.

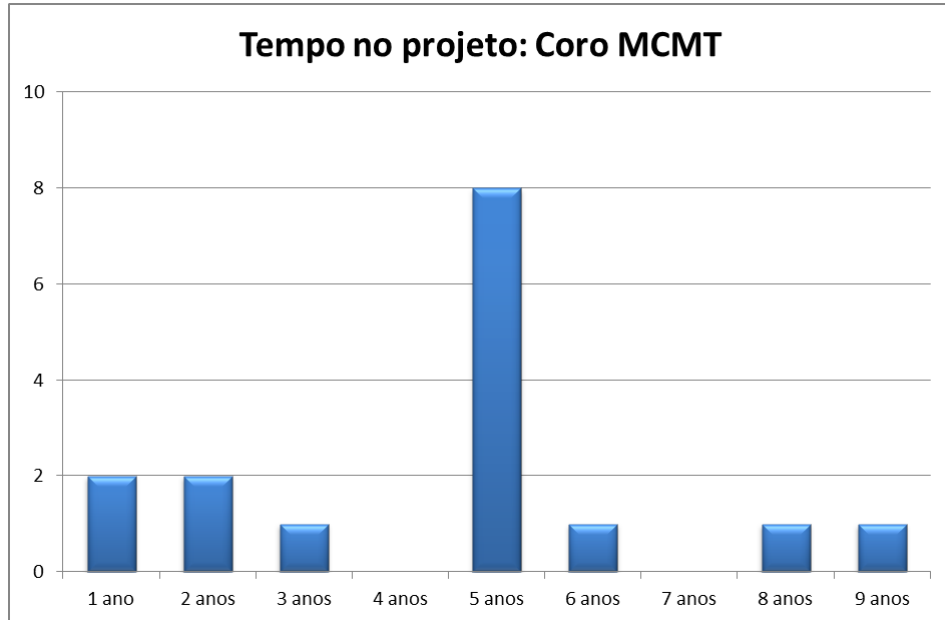


Figura 3.15. Coro MCMT: Tempo de permanência no projeto.

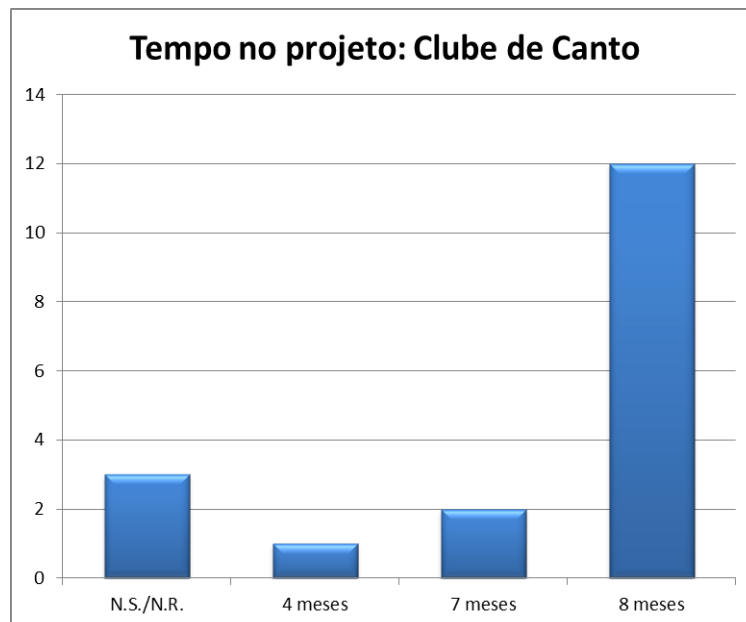


Figura 3.16. Clube de Canto: Tempo de permanência no projeto.

Razões para entrar no grupo

Não se registam diferenças significativas entre o Coro MCMT e o Clube de Canto no que concerne às razões para entrar no grupo (tabela 3.5). Em ambos os casos as razões com maior frequência relacionam-se com aspectos musicais, com 48% (coro) e 46% (clube) das respostas; seguindo-se, com frequências semelhantes, as categorias ‘Aprender’ com 27% (coro) e 26% (clube) e ‘Social’ com 25% (coro) e 24% (clube).

Tabela 3.5. Razões dos participantes para entrar no Coro MCMT ou no Clube de Canto

Razões para entrar	Coro	(%)	Clube	(%)
Categoria Musical	23	48%	23	46%
Gosto muito de cantar.	13		15	
Acho que canto bem.	2		4	
Vi uma apresentação do grupo e fiquei com vontade de participar.	5		3	
O professor de Educação Musical me convidou.	-		1	
* Um professor da escola me recomendou: “Professora de Música das AEC’s”; Outro Professor	2		-	
* A directora do coro me convidou.	1		-	
Categoria Aprender	13	27%	13	26%
Queria aprender a cantar melhor.	9		9	
Queria aprender canções novas.	4		4	
Categoria Social	12	25%	12	24%
Tenho amigos que já faziam parte do grupo e encorajaram-me a entrar.	7		8	
Queria conhecer pessoas novas.	4		3	
Outras razões: “Queria viajar para outros lugares”	1		-	
Outras razões: “Achei que fosse divertido.”	-		1	
Categoria Pessoal/Identidade	0	0%	2	4%
Outras razões: “Conseguir mostrar a todos o que eu posso e consigo fazer.”	-		1	
Outras razões: “É a minha vida.”	-		1	
Total	48		50	

Observações: No questionário destinado ao Coro a opção h) “O professor de Educação Musical me convidou.” foi substituída por duas opções: “Um professor da escola me recomendou. Qual?” e “A directora do coro me convidou.”

A maioria das razões enumeradas pelos alunos para entrar no projeto enquadrava-se nas três categorias predefinidas, com exceção de duas razões indicadas por membros do Clube que levaram à criação da categoria “Pessoal/Identidade”, pois refletem uma identificação do sujeito com a actividade, ou objectivos pessoais que pretende atingir através dela.

Estes resultados evidenciam que as razões ligadas à prática e à aprendizagem musical são preponderantes, perfazendo juntas cerca de 70%, em ambos os grupos, e contrariando a tendência evidenciada no estudo de MacCrary (2001), em que as razões para entrar no grupo eram maioritariamente sociais ou utilitárias.

Tabela 3.6. Razões dos participantes para entrar no Coro MCMT ou no Clube de Canto, segundo os diretores

Razões para entrar	Citação
Categoria Musical	
Ter visto uma apresentação do grupo ou de outros grupos	“Já ouviram este Clube a cantar. Portanto essa será uma das primeiras razões, é ouvir, ouvir outros, ouvir grupos” (C.G.)
Categoria Aprender	
Achar que o canto é tecnicamente mais fácil do que aprender a tocar um instrumento	“a facilidade do canto, não ter que aprender a técnica instrumental, porque eles, às vezes, desligam do instrumento pela técnica instrumental, porque “Ai, é muito difícil, porque tenho que estudar, é complicado”. E assim no canto é mais fácil, pensam que é mais fácil, mas não é. (C.G.)
Categoria Social	
Sentir que o professor e os colegas o respeitam	“A vontade de cantar acho que surge naturalmente quando eles percebem que há respeito pelo canto (...) e sobretudo pela diferença das escolhas” (C.G.)
Ser influenciado pelos colegas	“Às vezes entram alguns miúdos aqui de paraquedas (...) há uma tendência muito natural que os miúdos... há alguém que anda no coro também querem ir para o coro (...) mas não fazem ideia nenhuma do que é que aquilo é.” (A.S.)

As razões identificadas pelos diretores para a entrada das crianças e adolescentes nestes projetos podem ser enquadradas em três das categorias já definidas: 'Musical', 'Aprender' e 'Social' (tabela 3.6). Algumas são semelhantes às razões selecionadas pelos alunos (ter visto uma apresentação; ser influenciado pelos colegas); outras acrescentam novas perspectivas – a ideia do canto como um instrumento mais fácil de dominar/aprender; a importância de haver um ambiente inclusivo. Nenhum dos diretores referiu as razões mais votadas pelos participantes, que no fundo são as mais simples: gostar de cantar e querer aprender a cantar melhor.

Razões para permanecer no grupo

Na tabela 3.7 encontram-se as categorias e subcategorias em que se enquadram as razões indicadas pelos alunos para gostarem de fazer parte dos respetivos grupos (questão de resposta aberta). Mais uma vez as razões relacionadas com a música são as mais frequentes com 47% (coro) e 52% (clube) das respostas. Note-se que as categorias 'Musical' e 'Social' apresentam, para ambos os grupos, frequências semelhantes às que apresentavam nas 'razões para entrar' sugerindo que as razões que levam os miúdos a permanecer nos grupos são em certa medida as mesmas que os levaram a entrar, ou que a experiência no grupo não defraudou as expectativas que tinham ao nível musical e social.

As respostas dos dois grupos apresentam diferenças nas categorias 'Aprender' e 'Pessoal/Identidade'. Os membros do Coro continuam a apresentar razões relacionadas com o prazer de aprender (25%), com uma frequência semelhante à evidenciada pela categoria 'Aprender' nas razões para entrar no grupo (27%). Os alunos do Clube de Canto praticamente não focam questões de aprendizagem, saindo reforçada a categoria 'Pessoal/Identidade' com um maior número de alunos a referir a frequência da atividade como uma forma de alimentar o sonho, nem sempre explícito, de ser cantor(a), ou de atingir outros objectivos pessoais ("foi uma maneira de perder a vergonha").

Note-se que as razões identificadas nas categorias com maior frequência, em ambos os grupos, ou seja, na categoria ‘Musical’ – gostar de cantar, gostar do repertório, gostar do produto final/concertos, ou gostar da atividade e do prazer que envolve – e na categoria ‘Social’ – gostar do lado social da experiência musical, das relações de amizade com os pares e com o professor/maestrina – são semelhantes às apresentadas por outros membros de coros em investigações semelhantes (Parker, 2010; Jacob, Guptill, & Sumsion, 2009).

É importante realçar a componente de prazer/satisfação ou até de diversão presente nestas categorias: o prazer de cantar, de aprender, de conhecer novos lugares/pessoas, de fazer parte de um grupo, de concretizar sonhos.

Tabela 3.7. Razões dos participantes para permanecerem no projeto

Razões para permanecer no projeto	Coro	(%)	Clube	(%)
Categoria Musical	17	47%	14	52%
Gostar de cantar	12		8	
Achar que consegue cantar bem	-		1	
Gostar do repertório	3		-	
Gostar dos concertos	1		-	
Gostar da experiência/das actividades; Prazer/emoção	1		5	
Categoria Aprender	9	25%	1	4%
Gostar de aprender/Gostar do que aprende	7		1	
Gostar de conhecer novos lugares / viajar	2		-	
Categoria Social	10	28%	7	26%
Gostar dos colegas/amizades	7		5	
Gostar de conhecer pessoas novas	2		-	
Gostar da maestrina/professor	1		2	
Categoria Pessoal/Identidade	0		5	19%
Identificar-se com o sonho [de ser cantor(a)]	-		4	
Querer atingir outros objectivos pessoais	-		1	
Total	36		27	

Tabela 3.8. Razões para a permanência/desistência dos participantes, segundo os directores.

Razões para permanecer/desistir	Citação
Categoria Musical	
Gostam muito de cantar ou do coro em geral	“Esses que permanecem muito tempo no coro já é porque gostam muito. Eles já gostam, já não estão aqui porque os pais querem muito que eles estejam. (...) E é claro que os pais gostam, mas essencialmente porque os miúdos querem.” (A.S.)
Têm expectativas positivas em relação ao resultado final, gostando (ou não) do reportório,	“Eu penso que também tem a ver com o reportório. Há coisas que a gente faz que eles andam muito mais motivados, há outras que não andam tão motivados, mas eles sabem que, quanto mais variedade houver, podem não gostar tanto disto, mas depois gostam daquilo. E há coisas que, a princípio, eu noto que eles ficam assim um bocadinho, como quem diz “eu não gosto muito disto”, mas depois quando ouvem o som, o resultado final, eles ficam contentes, e ficam sempre nessa expectativa que o resultado final vai ser bom. E isso motiva-os, sem dúvida nenhuma.” (A.S.)
Desistem devido à dificuldade do reportório (desafio superior às competências)	“Portanto, se vierem e gostarem ficam. Se estivermos a fazer, por exemplo, um reportório que seja um bocadinho mais difícil, e que eles não apanhem aquilo, dificilmente ficam, não é? Portanto, é preciso gostar muito. (...) Não esperam, muitas vezes não têm paciência para esperar (...) E os miúdos estão muito habituados a saltar de atividade para atividade, são muito inconstantes. (...) E depois andam um mês, ao fim de um mês desistem. E os pais não fazem nada. Porque ao fim de um mês não dá para perceber se gostam, se não gostam” (A.S.)
Categoria Social	
O grupo como lugar seguro	“É o sentirem que podem cantar sem... sem a tal crítica, perder aquela vergonha, libertarem-se completamente dos olhares de fora (...) É um espaço que estão, pronto, protegidos.” (C.G.)
Gostam do ambiente, do grupo, do trabalho de grupo	“Muitas vezes penso que nem sequer é só pela música, é a questão da sociabilização, a questão social, de se sentirem em grupo, se sentirem bem.” (C.G.) “Isto é um trabalho de grupo, (...) exige que todos se entendam, que todos se ouçam muito bem,

	que todos se apoiem, que todos cumpram o objetivo em simultâneo para que ninguém fique para trás, não é? E isso faz com que todos também se ajudem mutuamente, e isso acontece no coro. Todos têm interesse que todos aprendam, para não ficarem ali muito tempo a empatar.” (A.S.)
Sentem-se valorizados/respeitados pelo público e pelos pais	“E depois quando vêem também o público, nos espetáculos, que os... adultos, os pais, os familiares respeitam aquilo e gostam, então vêem: “Alto, então afinal eu a cantar sou respeitado e sou... e sou valorizado, as pessoas valorizam o que eu canto.” (C.G.)
Desistem por causa dos namoros	“Os que, no início, deixaram foi por razões... para já, andavam com os namoricos... normalmente, a maioria dos nonos anos é assim.” (C.G.)
Categoria Identidade	
Partilham uma identidade de grupo que representa a escola, pela qual são reconhecidos	“E depois também há aquela parte de representar a escola (...) quando vão fora e tal – ‘A nossa escola, Augusto Gil, tem um grupo que faz isto, que faz aquilo.’ Também há uma questão de orgulho, também pessoal, e orgulho do grupo, também social, que isso é fundamental.” (C.G.)
Questões operacionais/académicas	
Desistem devido ao fim de ciclo e mudança de escola	“Nunca há continuidade nestes trabalhos, por duas razões, por várias razões: saem e vão para outras escolas; acabam o ciclo.” (C.G.)
Desistem por mau aproveitamento académico	“Tive miúdos que deixaram de vir ao Clube porque os pais não deixaram porque tinham más notas, e era um castigo, era não vir ao Clube, porque eles adoravam o Clube” (C.G.)
Desistem por incompatibilidade de horário	“Eu penso que a maior parte dos miúdos que desistem no final de um período assim já alargado tem a ver com a indisponibilidade depois; às vezes a mudança de escola, ou o facto de o horário ser incompatível e eles terem que faltar um dia por semana, eles perdem o comboio e isso desmotiva.” (A.S.)

Os fatores de persistência ou desistência dos participantes, identificados pelos diretores (ver tabela 3.8), englobam igualmente as questões musicais – por exemplo, gostar muito de cantar (motivação intrínseca) – e sociais – como a importância do trabalho de grupo e o “coro enquanto lugar seguro”, também referido por Parker no seu estudo (2010, p. 348). É interessante verificar que os diretores dos grupos, em vários momentos, focam aspetos relacionados com teorias da motivação:

- A relação entre o repertório e a motivação, e o facto de um repertório demasiado exigente ser desmotivante para crianças que entraram há pouco tempo no grupo e que portanto têm menos competências, vai ao encontro da teoria *flow* de Csikszentmihalyi, segundo a qual a motivação depende do equilíbrio entre desafio e as competências (1993. In O'Neill, 1999);

- A manutenção de expectativas positivas em relação a um produto final de qualidade – também referido no estudo de Jacob, Guptill, & Sumsion (2009) – como outro factor que mantém as crianças e jovens motivados, relaciona-se por seu turno com os modelos de valor-expectativa e com o conceito de auto-eficácia de Bandura (1977. In Hallam, 2002).

Avaliação global da experiência

Nas figuras 3.17 e 3.18 encontram-se representadas as médias da avaliação que os membros do Coro e do Clube fizeram a vários aspetos das atividades do grupo. Essa avaliação era feita numa escala de Likert de 1 a 5 (em que 1 correspondia a “nada” e 5 a “muitíssimo”).

Os aspetos descritos enquadravam-se nas três categorias predefinidas: “Musical”, “Social” e “Aprender”. As médias das respostas dos alunos do Coro variam entre 3,8 – a média mais baixa, atribuída à questão “Gostarias de participar na escolha das canções/obras que vais cantar?” – e 5,0 – a média atribuída à questão “Gostas de viajar com o grupo quando fazem apresentações fora da Trofa?”. Todos os aspetos descritos obtiveram, em média, avaliações superiores a 3,5 o que revela um elevado grau de satisfação. Os aspetos sociais foram os que obtiveram classificações mais

elevadas, juntamente com alguns aspetos musicais (gostar de participar nos concertos/apresentações e gostar de cantar canções em grupo).

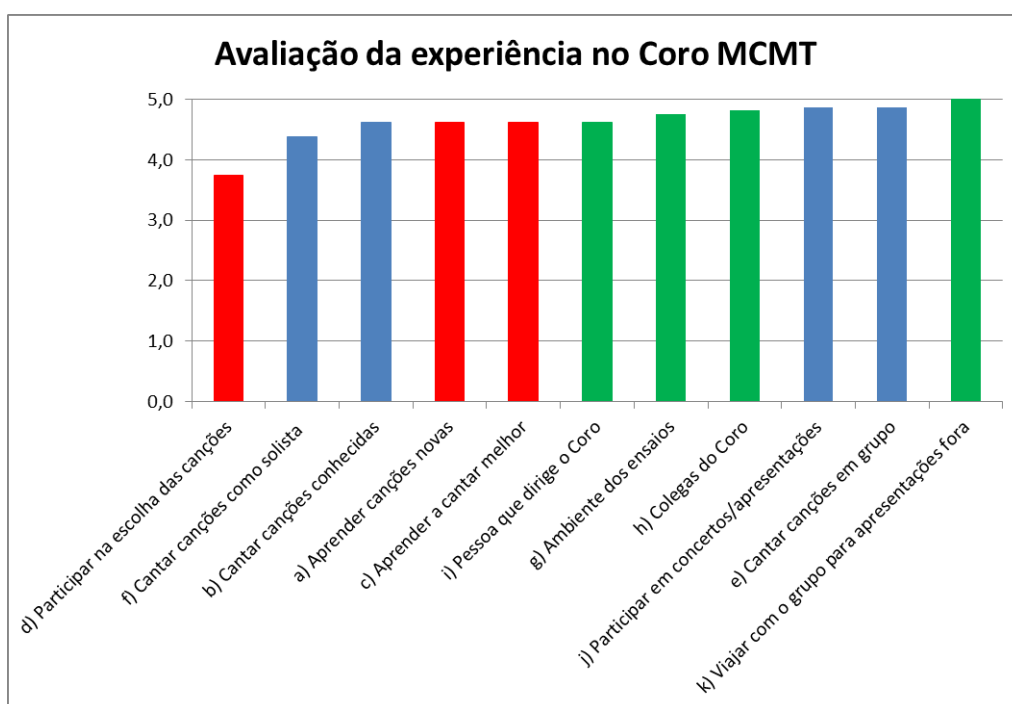


Figura 3.17. Coro MCMT: Distribuição das médias da avaliação dos membros do coro a vários aspetos da sua participação nas atividades do grupo. Classificação numa escala de 1 a 5 (em que 1 correspondia a “nada” e 5 a “muitíssimo”. Colunas azuis: categoria musical; Colunas verdes: categoria social; Colunas vermelhas: categoria aprender.

As médias das respostas dos alunos do Clube de Canto variam entre 4,1 – a média mais baixa, atribuída à questão “Gostas do ambiente dos ensaios do Clube de Canto?” – e 4,9 – a média atribuída à questão “Gostas de viajar com o grupo quando fazem apresentações fora da escola?”. Note-se que no momento em que os alunos preencheram os inquéritos ainda não tinham feito nenhuma apresentação fora da escola, mas encontravam-se a três dias da primeira apresentação na Escola Secundária Aurélia de Sousa, de forma que a resposta não pode ser lida como uma avaliação de experiências passadas, mas permite aferir as expectativas dos alunos em relação a essa experiência. Todos os aspetos descritos obtiveram, em média, avaliações

semelhantes e elevadas, superiores a 4,0 o que sugere um grau elevado de satisfação dos alunos com a actividade. As questões musicais foram as que obtiveram classificações mais elevadas, juntamente com alguns aspetos sociais.

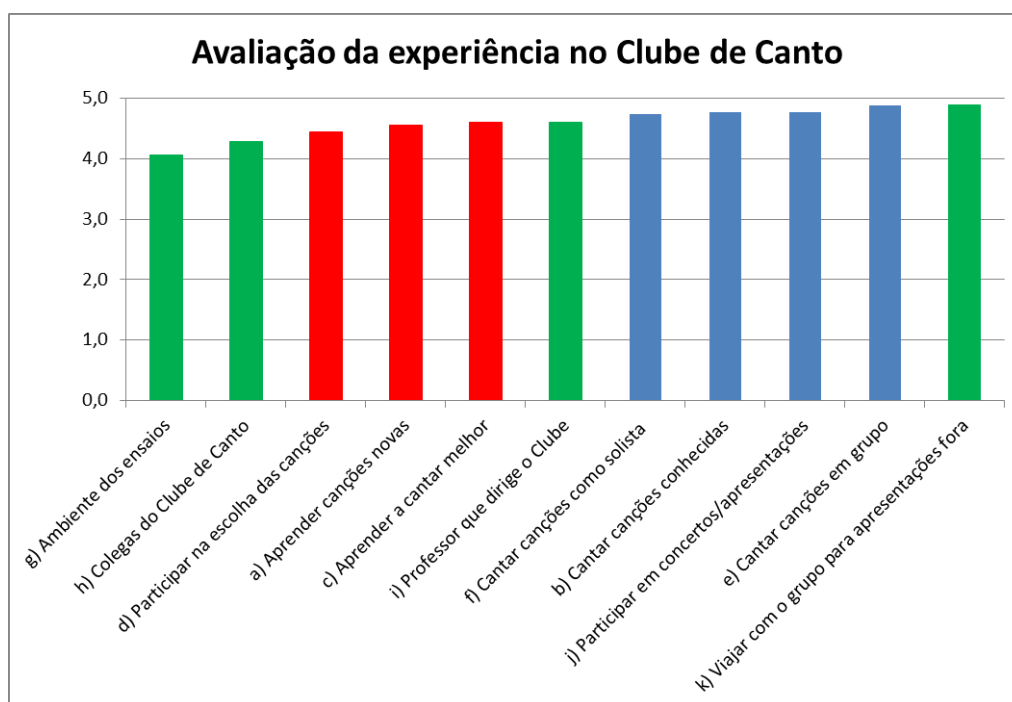


Figura 3.18. Clube de Canto: Distribuição das médias da avaliação dos membros do Clube de Canto a vários aspetos da sua participação nas atividades do grupo. Classificação numa escala de 1 a 5 (em que 1 correspondia a “nada” e 5 a “muitíssimo”). Colunas azuis: categoria musical; Colunas verdes: categoria social; Colunas vermelhas: categoria aprender.

As médias das pontuações da categoria ‘Musical’ são relativamente semelhantes nos dois grupos, havendo uma diferença um pouco maior nas categorias ‘Aprender’ e ‘Social’ (ver tabela 3.9). Na categoria ‘Aprender’ o Clube de Canto apresenta uma média mais elevada (contrariamente ao que aconteceu na questão de resposta aberta). Na categoria ‘Social’ o Coro tem a média mais elevada. As médias finais dos dois grupos são idênticas.

Parece existir alguma dificuldade dos alunos em discriminar e avaliar quantitativamente aspetos subjetivos da sua experiência, uma vez que na

questão anterior (de resposta aberta) foi possível estabelecer uma maior discriminação entre os aspetos musicais, sociais, identitários e de aprendizagem.

Tabela 3.9. Avaliação da experiência: comparação dos grupos

Avaliação da experiência no projeto	Coro	Clube
Categoria Musical	4,7	4,8
Cantar canções conhecidas.	4,6	4,8
Cantar canções em grupo.	4,9	4,9
Cantar canções como solista.	4,4	4,7
Participar em concertos/apresentações.	4,9	4,8
Categoria Aprender	4,3	4,5
Aprender canções novas.	4,6	4,6
Aprender a cantar melhor.	4,6	4,6
Participar na escolha das canções	3,8	4,4
Categoria Social	4,8	4,5
Ambiente dos ensaios	4,8	4,1
Colegas do grupo	4,8	4,3
Pessoa que dirige o grupo	4,6	4,6
Viajar com o grupo para apresentações fora	5,0	4,9
Total	4,6	4,6

3.5.5. Avaliação do repertório pelos participantes

Os membros do Coro MCMT, quando inquiridos sobre quais as obras/canções que mais tinham gostado de cantar no coro, referiram cinco obras, ou excertos de obras (ver tabela 3.10), maioritariamente de estilo popular (Canções da Disney, *Os Saltimbancos*), ou erudito/popular (*Les Choristes*, e *Música no Coração* - bandas sonoras de filmes). As razões apresentadas para esta escolha foram variadas, sendo as mais frequentes:

aspectos musicais (nove; 33%) – gostar da canção/obra ou de características musicais específicos da mesma, como a melodia ou o ritmo/energia –, prazer/diversão obtido na interpretação (oito; 30%), gostar da história/encenação (seis; 22%).

Tabela 3.10. Canções/obras favoritas do repertório do Coro MCMT

Obras/Canções favoritas	Total	(%)
<i>Les Choristes</i> , de Bruno Coulais (E/P)	5	28%
Canções da Disney (P)	5	28%
<i>Os Saltimbancos</i> , de Chico Buarque (P)	3	17%
<i>Música no Coração</i> , de Richard Rogers (E/P)	3	17%
<i>Chove Canela</i> , <i>Natal Matel</i> , da cantata <i>Adoro Dezembro</i> de Mário Alves (E)	2	11%
Subtotal: Estilo Erudito (E)	2	11%
Subtotal: Estilo Popular (P)	8	44%
Subtotal: Estilo Erudito/Popular (E/P)	8	44%
Total	18	

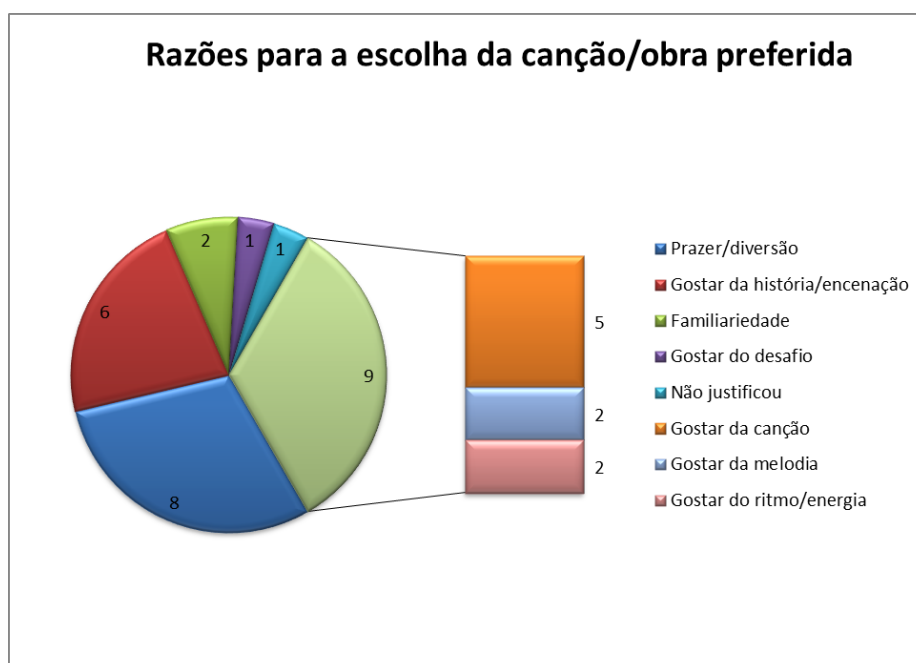


Figura 3.19. Coro MCMT: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que mais gostaram de cantar.

Tabela 3.11. Canções/obras menos apreciadas do repertório do Coro MCMT

Obras/Canções menos apreciadas	Total	(%)
<i>Adoro Dezembro</i> , cantata de Natal de Mário Alves (E)	6	32%
<i>Amílcar</i> , <i>consertador de búzios calados</i> , de Mário Alves (E)	4	21%
<i>Nasci</i> , da cantata <i>Adoro Dezembro</i> de Mário Alves (E)	2	11%
Canções tradicionais brasileiras (T)	1	5%
Canções tradicionais portuguesas (T)	1	
Canções infantis (E)	1	
<i>Os Coristas</i> , de Bruno Coulais (E/P)	1	
<i>Kyrie</i> , da obra <i>Os Coristas</i> de Bruno Coulais (E/P)	1	
Nenhuma	1	
Não respondeu	1	
Subtotal: Estilo Erudito (E)	13	68%
Subtotal: Estilo Tradicional (T)	2	11%
Subtotal: Estilo Erudito/Popular (E/P)	2	11%
Total	19	

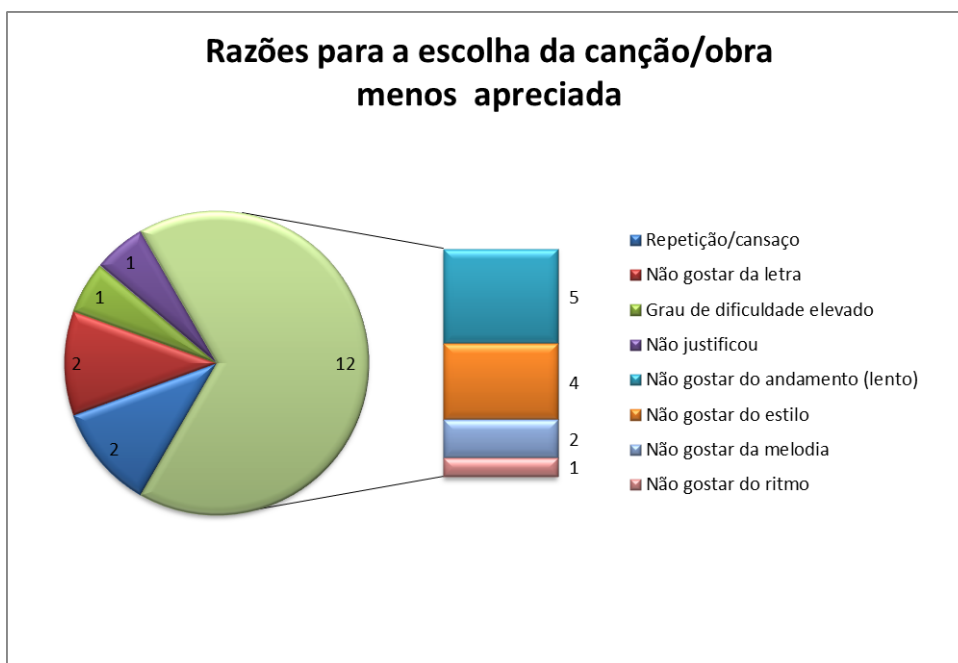


Figura 3.20. Coro MCMT: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que menos gostaram de cantar.

As oito canções/obras que os membros do Coro menos gostaram de cantar são maioritariamente de estilo erudito (13; 68%), tendo sido também referidas algumas de estilo erudito/popular e tradicional. Mais uma vez as razões apresentadas para escolha prendem-se maioritariamente com aspetos musicais (12; 67%) – não gostar do andamento (lento), estilo, melodia, ou ritmo –, tendo sido também referido cansaço associado à repetição, e desagrado em relação à letra ou ao grau de dificuldade (elevado) de determinadas peças.

Os membros do Clube de Canto quando inquiridos sobre as obras/canções que mais tinham gostado de cantar referiram doze canções diferentes, nenhuma delas com mais de três votos e a maioria com um voto cada. Esta maior dispersão de resultados poderá estar relacionada com alguma tendência para indicarem a canção do repertório do Clube que foi escolhida por eles e em que são solistas. A maioria (dez; 56%) não justificou a sua escolha, os restantes referiram gostar da canção (5), do ritmo/energia (1), ou do intérprete (1); dois alunos atribuíam um significado pessoal à canção.

Os membros do Clube referiram apenas três canções que não tinham gostado de cantar (nove; 45%). Mais de metade não respondeu ou afirmou gostar de todas as canções (dez, 52%). Apenas dois justificaram a escolha: “não se adequava às nossas vozes” e “não gosto da música”. De certa forma esta ausência de críticas por parte dos elementos de Clube de Canto justifica-se uma vez que o repertório é escolhido por eles.

Os membros do Coro são mais críticos em relação ao repertório e mais consistentes nas justificações que apresentam, o que denota um maior sentido crítico, que poderá dever-se ao facto de terem uma maior experiência de prática vocal (mais tempo no coro e contacto com um repertório mais variado).

Tabela 3.12. Canções/obras favoritos do repertório do Clube de Canto

Obras/Canções favoritas	Total	(%)
<i>We are the World</i> , Michael Jackson	3	14%
<i>Give your heart a break</i> , Demi Lovato	3	14%
<i>Just a Little Bit of Your Heart</i> , Ariana Grande	2	10%
<i>If I Ain't Got Yo</i> , Alicia Keys	2	10%
<i>A Thousand Years</i> , Christina Perri	2	10%
<i>Mamma Mia</i> , Abba	1	5%
<i>When I'm Gone (Cups)</i> , Anna Kendrick	1	
<i>Playback</i> , Carlos Paião	1	
<i>Imagine</i> , John Lennon	1	
<i>All about that bass</i> , Meghan Trainor	1	
<i>Torn</i> , Natalie Imbruglia	1	
<i>A paixão</i> ("anel de rubi"), Rui Veloso	1	
Não respondeu	1	
Subtotal: Estilo Popular	20	
Total	21	



Figura 3.21. Clube de Canto: Razões apresentadas pelos participantes para a escolha da canção/obra que mais gostaram de cantar.

Tabela 3.13. Canções/obras menos apreciadas do reportório do Clube de Canto

Obras/Canções menos apreciadas	Total	(%)
<i>Somewhere over the rainbow</i>	5	26%
<i>Summer Nights</i> , do filme <i>Grease</i>	3	16%
<i>Playbak</i> , Carlos Paião	1	5%
Nenhuma/Gostou de todas	5	26%
Não respondeu	5	26%
Subtotal: Estilo Popular	9	45%
Total	19	

3.5.6. Propostas de mudança dos participantes

Reportório

Apesar de alguns membros do Coro não terem valorizado muito a opção de participar na escolha do reportório (ver tabela 3.9, secção 3.5.4), quando interrogados sobre as alterações que fariam ao reportório, a maioria fez sugestões de alterações (ver figura 3.22): introduzir novas canções (8; 50%) – de estilo pop, “mais conhecidas e mais divertidas” ou “de cantores e bandas conhecidas”; retirar canções/obras (2; 13%); alterar a interpretação de determinadas canções/obras (1; 6%) ou variar mais o reportório (1; 6%). Três alunos não fariam alterações e um não respondeu.

Os elementos do Clube de Canto, talvez por já participarem na escolha, não propuseram introdução de novas peças no reportório (ver figura 3.23). As mudanças propostas recaíram sobre: a alteração da interpretação de determinadas canções (5; 28%); retirar canções (3; 17%); e alterar a forma como o professor escolhe as canções (1; 6%). Três alunos não responderam a esta questão e seis (33%) não fariam qualquer alteração – um valor mais elevado do que no Coro (19%) o que pode sugerir um maior grau de satisfação com o reportório.



Figura 3.22. Coro MCMT: Propostas de alteração do repertório



Figura 3.23. Clube de Canto: Propostas de alteração do repertório

De um modo geral os membros do Coro foram mais críticos e propuseram mais alterações ao repertório (12; 75%), do que os elementos do Clube, talvez

por este já refletir as suas preferências musicais – fizeram nove (50%) propostas de alteração (relativas à interpretação, ou à exclusão de peças).

Funcionamento do grupo

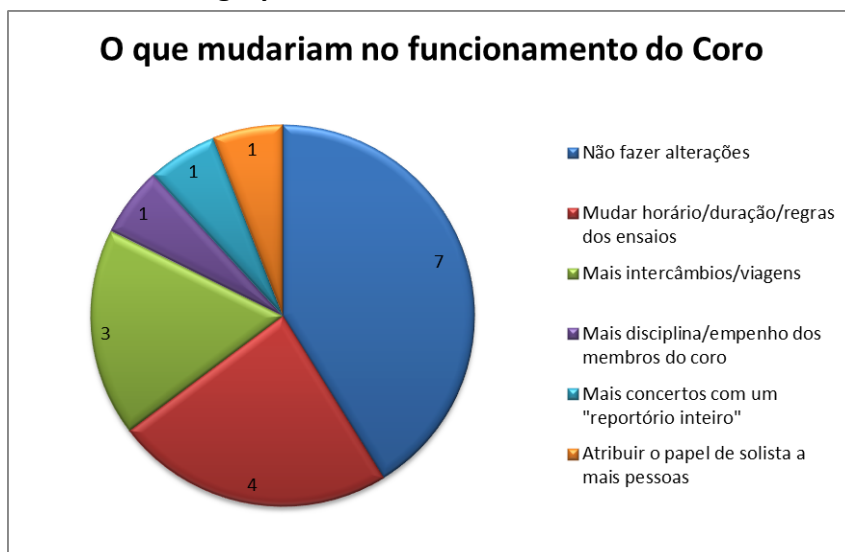


Figura 3.24. Coro MCMT: Propostas de alteração ao funcionamento do Coro

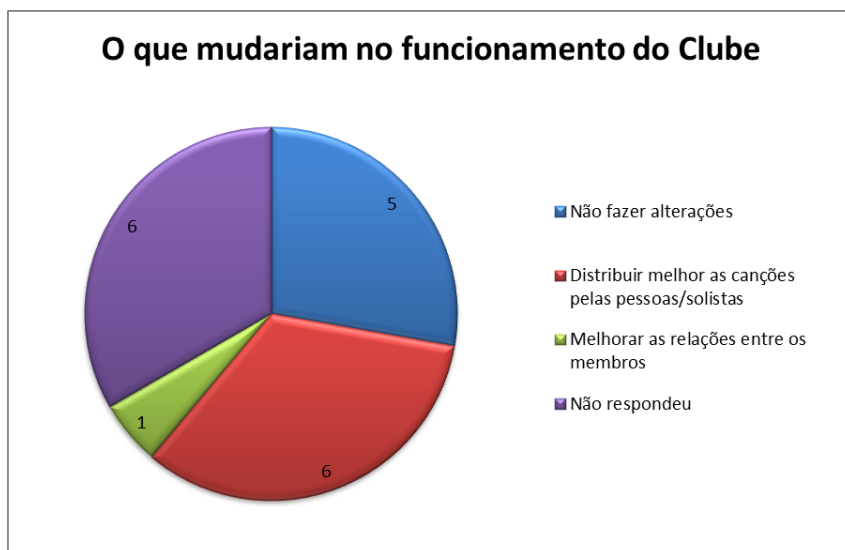


Figura 3.25. Clube de Canto: Propostas de alteração ao funcionamento do grupo

Relativamente ao funcionamento do grupo novamente os elementos do Coro foram mais participativos/opinativos, fazendo propostas mais variadas – dez propostas (59%) agrupáveis em cinco categorias – do que os membros do Clube – sete propostas (39%) associadas em duas categorias (ver figuras 3.24 e 3.25). As propostas realizadas refletem uma maior preocupação por parte dos membros do Clube com a atribuição/distribuição do papel de solista (referida seis vezes por elementos do Clube e apenas uma vez por elementos do Coro). Parece haver alguma insatisfação no Clube em relação à expectativa de ser solista, apesar de quase todos os seus membros o serem, em maior ou menor grau; insatisfação que não parece tão presente no Coro talvez porque os participantes não tenham essa expectativa.

3.6. CONCLUSÃO

A avaliação que os alunos fizeram da sua participação nas actividades extracurriculares de prática vocal/coro foram bastante positivas tendo-se destacado em ambos os grupos os aspetos musicais e sociais da experiência como aqueles que mais determinam a entrada e a permanência na atividade.

Não foi possível estabelecer uma grande diferença entre os grupos a partir da questão 4.3 do inquérito, como o resultado do inquérito piloto já fazia supor. Ou as crianças/adolescentes realmente avaliam de forma muito positiva quase todos os aspetos da experiência (musicais, de aprendizagem, e sociais) ou sentem alguma dificuldade em discriminar as várias componentes da experiência, porque a vêem/sentem como um todo.

Na questão anterior (de resposta aberta) foi possível estabelecer uma maior distinção entre os aspetos musicais, sociais, identitários e de aprendizagem. As categorias “musical” e “social” apresentam, para ambos os grupos – coro e clube – valores semelhantes aos que apresentavam nas razões para entrar sugerindo que as razões que levam os miúdos a

permanecer nos grupos são em certa medida as mesmas que os levaram a entrar, ou que a experiência no grupo não defraudou as expectativas que tinham a nível musical e social. As respostas dos dois grupos apresentaram diferenças nas categorias 'Aprender' e 'Pessoal/Identidade'. Para os membros do Coro o prazer/vontade de aprender é um fator relevante para se manterem no grupo enquanto os alunos do Clube praticamente não referem essa questão, saindo reforçada a categoria 'Pessoal/Identidade' com um maior número de alunos a referir a frequência da atividade como uma forma de alimentar o sonho de ser cantor(a), ou de atingir outros objectivos pessoais.

O prazer/diversão experimentado nestas atividades extracurriculares – o prazer de cantar, de aprender, de viajar, de conhecer pessoas novas, etc. – não deve ser menosprezado. Afinal, como refere Pitts, “a fruição, o divertimento e o prazer são as forças motrizes da participação de adultos em atividades musicais” o que torna ainda mais surpreendente a sua ausência em discursos e documentos oficiais sobre Educação Musical (2005, p. 120). Talvez a promoção de oportunidades de fruição na sala de aula seja um aspeto central para fomentar a motivação dos alunos.

Os aspetos realçados pelos diretores dos projetos, relativamente aos motivos para a persistência dos alunos no coro englobam também as questões musicais e sociais. Paralelamente é possível estabelecer uma clara relação entre alguns dos seus argumentos e as teorias da motivação, particularmente em relação ao equilíbrio entre desafio e competências – teoria *flow* de Csikszentmihalyi (1993. In O'Neill, 1999) – e à manutenção de expectativas positivas em relação a um produto final de qualidade – relacionados com os modelos de valor-expectativa e com o conceito de auto-eficácia de Bandura (1977. In Hallam, 2002).

Os dois grupos têm preferências musicais semelhantes, havendo um claro domínio do estilo popular – mais especificamente pop de influência anglo-saxónica. Os alunos do coro referiram um maior número de canções em português e mais variedade de estilos.

De uma maneira geral os membros do Clube de Canto parecem apresentar um maior grau de satisfação com o repertório do grupo, o que seria de esperar tendo em conta que têm um papel ativo na escolha do mesmo e que este reflete as suas preferências musicais. Propuseram poucas alterações ao repertório do grupo (de interpretação, ou exclusão de peças propostas pelo professor).

Por seu lado, os membros do Coro MCMT foram mais críticos em relação ao repertório do grupo, manifestando preferência pelas canções/obras mais próximas do estilo popular em detrimento de peças com um registo mais próximo do erudito. Os membros do Coro foram mais consistentes na justificação das suas preferências, recorrendo várias vezes a aspetos musicais das peças, o que denota um maior sentido crítico e estético. Este sentido crítico reflectiu-se também na proposta de várias alterações ao repertório do grupo: a introdução de novas canções – de estilo pop, “mais conhecidas e mais divertidas” –, a exclusão de outras, alterações à interpretação e maior variação do repertório.

Relativamente ao funcionamento do grupo os membros do Coro foram novamente mais participativos/opinativos, fazendo propostas mais variadas, relativas a regras de funcionamento, intercâmbios/viagens, disciplina/empenho, repertório, atribuição do papel de solista. Os membros do Clube manifestaram principalmente a preocupação com a atribuição/distribuição do papel de solista o que sugere a necessidade de fazer uma melhor gestão das expectativas dos participantes em relação a essa questão.

Os resultados deste estudo permitem definir algumas estratégias com possíveis implicações na motivação dos alunos nas aulas de Educação Musical:

- Variar o repertório e evitando a repetição excessiva da mesma obra ou mesmo estilo;
- Procurar um equilíbrio entre peças/obras que sejam do agrado dos alunos e outras que sejam novas/desconhecidas – aceitar e fomentar as críticas e sugestões dos alunos em relação ao repertório;

- Manter expectativas positivas em relação à qualidade do produto/ performance final (pode ajudar a motivar os alunos para peças que não sejam inicialmente do seu agrado);

- Fazer uma boa gestão das expectativas dos alunos em relação ao papel que vão desempenhar (ser solista ou não, por exemplo) e à qualidade desse desempenho, o que requer cuidado na atribuição de papéis e adequação entre desafio e as competências individuais dos alunos;

- Promover oportunidades de fruição/diversão nas atividades musicais em sala de aula (“despenalizar” o erro e valorizar o prazer).

Seria interessante complementar este trabalho investigando também as razões que levam os alunos a desistir das atividades de prática vocal, e compará-las com as razões referidas pelos diretores.

REFLEXÃO FINAL

O estágio de Prática Educativa não foi, para mim, um caminho fácil de percorrer. Afinal estar diante de uma turma é um “gesto” que envolve “solenidade e risco”.²⁸ Educar implica ter um respeito imenso pelo outro que cresce e se desenvolve diante de nós (e, às vezes, apesar de nós) e estabelecer com ele uma relação de confiança – arriscar conhecer e arriscar ser conhecido. Às vezes, estar diante de uma turma é como estar diante de um espelho, sentindo que a realidade reflete as nossas limitações, medos e inseguranças, mas é também descobrir recursos que não sabíamos que existiam (em nós e no outro). Só no âmbito de uma relação (pedagógica) e através de um processo de (auto)descoberta – não linear, mas contínuo, singular e ao mesmo tempo partilhado, fascinante, mas trabalhoso – pode o desejo de aprender florescer.

Não posso dizer que, terminado o estágio, me sinto “pronta” para ensinar. Assim como no momento em que tirei a carta, não me sentia “pronta” para conduzir. A expressão “estar pronto” parece subentender um fim, mas, por muito que domine a sua área de conhecimento, e se tenha dedicado a estudar psicologia, didáctica, pedagogia, ... o conhecimento do professor nunca é total, a sua aprendizagem nunca está terminada. Não sei se um professor algum dia se sente “pronto”. Talvez se possa sentir preparado para enfrentar o desafio de continuar a aprender.

Esta minha dificuldade com a noção de fim, de conclusão, talvez se prenda com a procura de uma perfeição inatingível, com o facto de ter sido educada para dar a resposta certa. É essa a resposta que a escola valoriza, que a

²⁸ Excerto do poema “Escuto” de Sophia de Melo Breyner Andresen: “Apenas sei que caminho como quem/ É olhado amado e conhecido/ E por isso em cada gesto ponho/ Solenidade e risco” (Andresen, 1996, p. 32).

sociedade valoriza, mas a perfeição, para além de inatingível, é estática, resiste à transformação. Como descreve Tolentino de Mendonça:

a perfeição coloca-nos perante a realidade como se de um facto consumado se tratasse: se formos mexer, intervir, retocar ou alterar, sentimos isso como uma perturbação. Essa perfeição é estática. Existe só para ser admirada... à distância. A imperfeição, porém (...), é uma história ainda em aberto, que conta ativamente connosco. Na imperfeição é sempre possível começar e recomeçar. (...) A imperfeição humaniza-nos. (2013, pp. 116-117)

Não estou certa de que a escola esteja a educar para a imperfeição, para a inteireza, para aprender com os sucessos e com os erros (principalmente com os erros). Eu, como fui muito bem educada, sinto que tenho ainda um longo caminho a percorrer para aprender a valorizar a resposta errada (e o que posso aprender com ela). Para quem está habituado a procurar sempre a resposta certa é como ter que reaprender a escrever, ou a falar uma nova língua. Mas se não aprender a errar melhor, como serei capaz de valorizar os erros dos meus alunos? Não é a sala de aula um lugar onde o erro pode e deve acontecer, um lugar onde se podem correr riscos? Bruner defende que o professor deve ser um modelo daquilo que pretende desenvolver nos seus alunos:

Um professor é não só um comunicador, mas também um modelo. (...) Nunca será considerado um modelo de coragem, se tiver medo de ser apanhado em erro. Se o professor não se atreve a apresentar uma hipótese mais ousada, como o fará o aluno? Para comunicar conhecimento e fornecer um modelo de competência, o professor deve estar à vontade para ensinar e aprender. (2011, pp. 99-100)

Um professor precisa de ter a coragem de errar e estar sempre disponível para aprender. Agora que esta fase de formação termina, em que aspetos sinto que tenho que aprender a errar melhor? As áreas em que senti mais dificuldades foram: a seleção da informação, do conhecimento – o que ensinar; a definição de estratégias que tornassem o conhecimento acessível aos alunos – como ensinar; o estabelecimento das condições (disciplina, silêncio, motivação, disponibilidade) para que a aprendizagem pudesse acontecer.

(Re)pensar o meu papel como professora faz-me voltar às questões primordiais. Para lhes responder atrevo-me a (re)visitar, em jeito de despedida, três tópicos, ou “paragens” [obrigatórias], sugeridos por António Nóvoa a quem se atreve a empreender essa viagem desmedida que é a pedagogia: “o conhecimento, a autoridade e o trabalho” (Nóvoa, 2012, p. 5).

A primeira “paragem” é o conhecimento, a necessidade de comunicação do conhecimento, de apropriação do conhecimento pelos alunos, sendo responsabilidade do professor construir o “ambiente” e as “situações pedagógicas propícias ao estudo e à aprendizagem”. O ambiente favorável à aprendizagem não promove o facilitismo, antes cria as condições para se poder pedir às crianças “um esforço, continuado, regular, com sentido” (2012, p. 6).

Esta necessidade subentende uma outra pergunta, eternamente repetida e nunca completamente respondida: que conhecimento vale a pena comunicar? Não vou tentar responder sozinha, quando caminho aos ombros de gigantes. Bruner respondeu assim:

Poderíamos perguntar, como norma para qualquer matéria leccionada no ensino básico, se, quando totalmente desenvolvida, valerá a pena ser conhecida por um adulto, e se este, por a ter conhecido em criança, se tornou um adulto melhor. Se a resposta às duas questões for negativa ou ambígua, então a matéria está a mais no currículo. (Bruner, 2011, p. 67)

Nóvoa cita Olivier Reboul para defender que importa ensinar tudo o “une” e “liberta” simultaneamente – tudo o que integra o indivíduo na sociedade, “numa comunidade tão vasta quanto possível: (...) a humanidade, para lá de todas as fronteiras, territoriais, ideológicas ou culturais”; e ao mesmo tempo promove a liberdade individual, o desenvolvimento da consciência, a autonomia, a responsabilidade (1993. In Nóvoa, 2012, p. 12).

Será que sujeitei as matérias que leccionei ao crivo, sugerido por Bruner, com frequência suficiente? Ou fui, por vezes, fiel executora de um currículo predefinido por outrem? Será que confrontei o currículo com as necessidades reais das crianças que estavam diante de mim? Será que respondi à ânsia de integração e de autonomia dos meus alunos?

A questão da autonomia traz-me à segunda “paragem”: a autoridade. Serão a autoridade do professor e a autonomia do aluno realidades incompatíveis? Ou serão duas faces desse complexo poliedro chamado relação pedagógica? Ao longo da Prática Educativa senti várias vezes dificuldades em encontrar a melhor postura, em implementar um ambiente de disciplina e de respeito pelas regras necessárias para que qualquer tipo de atividade se pudesse desenvolver na sala de aula.

A autoridade do (bom) professor é legítima e necessária, mas “não é nunca arbitrária”, não pode ser imposta, “é sempre construída numa relação [de liberdade] com o outro” e portanto está em permanente negociação, e sustenta-se num paradoxo – o mestre tem de aprender a “tornar-se inútil”, a esvaziar-se daquilo que traz em si em favor do aprendiz, e é nessa disponibilidade para se tornar inútil que reside a sua autoridade (Nóvoa, 2012, p. 8). Conquistar arduamente uma autoridade legítima para poder tornar-se inútil! É isto a que se propõe um professor... Há que reconhecer a nobreza e a loucura de tal empreendimento.

Numa era em que a informação disponível é tão grande, tornou-se recorrente, e fácil, questionar a legitimidade da autoridade do professor. Por um lado é importante que essa legitimidade seja de facto questionada, avaliada, validada, conquistada. Nem todos os professores são bons

professores. Por outro lado o acesso à informação não é sinónimo de acesso ao conhecimento. O professor não se tornou um instrumento obsoleto no século XXI, pelo contrário, é absolutamente necessário para ajudar a navegar o oceano imenso de informação atualmente disponível. E se, enquanto adultos, os professores que tivemos em crianças nos parecerem hoje inúteis, talvez seja porque (pelos menos) alguns deles cumpriram a sua missão.

O ideal a atingir será talvez o do equilíbrio entre a autoridade legítima do professor e a legítima autonomia do aluno. Não quero com isto dizer que a educação se deve tornar refém das preferências do aluno. Por um lado o professor tem um conhecimento que lhe dá legitimidade para seleccionar o que vale a pena ser ensinado. Por outro lado não cabe ao professor escolher e determinar o caminho do seu aluno, mas dar-lhe ferramentas para poder fazer as suas escolhas livremente, para pensar livremente. Só se é realmente livre para escolher depois de conhecer.

A grande dificuldade da escola hoje em dia está em criar as condições para que aprender seja possível. Entre a burocratização do trabalho do professor e desmobilização dos alunos em relação ao trabalho que o estudo exige, existe uma escola (ou várias) à procura uma organização possível, compatível com o mundo atual. Nóvoa propõe, na sua terceira “paragem”, que a escola não se reconcilie com o mundo, mas antes com o trabalho:

A escola não deve confundir-se com a vida, deve sim preparar para a vida (...). A escola não deve funcionar como uma democracia, deve sim preparar para a democracia (...). A escola não deve dar à criança mais do que ela já tem no dia-a-dia, deve sim procurar que a criança viva na escola o que não pode viver em qualquer outro lugar. (...) É necessário que a Escola se reconcilie com o trabalho. (2012, pp. 9-10)

Outra difícil tarefa portanto: motivar as crianças para o estudo, para o trabalho, algo que dificilmente poderá competir com as múltiplas solicitações da vida fora da escola. Eu própria, no início deste mestrado confrontei-me

durante algum tempo com a sensação de não me sentir motivada para estudar. Quase todas as disciplinas me pareciam uma imposição externa, quase todos os temas me soavam repetitivos e desinteressantes. Quantos alunos não sentirão isso todos os dias na sala de aula? Como refere Ortega y Gasset:

Ser estudante [salvas as devidas exceções] é ser-se alguém obrigado a interessar-se directamente por aquilo que não o interessa ou que, em última análise, o interessa apenas de forma vaga, genérica ou indireta. (...) É evidente que este estado de espírito nunca conduziu à criação de nenhum saber (...). Aqueles que criaram um saber sentiram, não um vago desejo de saber, mas uma concretíssima necessidade de averiguar uma determinada causa. (...) A situação do estudante perante a ciência é oposta à do criador. (2000, pp. 91-94).

Estudar pode converter-se numa tarefa não só difícil de desejar, externamente imposta, mas também interminável – porque o objeto de estudo é uma ciência inteira, criada por outros, impossível de abarcar na sua totalidade. O desafio é ainda maior porque não basta estudar para aprender, não basta repetir para compreender. Continua Ortega y Gasset:

Ninguém pode entender uma resposta sem previamente ter sentido a pergunta a que ela responde. (...) Não basta que eu seja um bom estudante para que consiga assimilar ciência. O estudar é, portanto, um fazer humano que se nega a si mesmo, que é simultaneamente necessário e inútil. (*idem*, p. 100)

A solução deste problema é virar o estudo (ou o ensino) do avesso. Segundo Ortega y Gasset “ensinar é primária e fundamentalmente ensinar a necessidade de uma ciência e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante” (p. 101). Assim sendo, ensinar será,

antes de mais, despertar essa necessidade interna, ajudar a redescobrir o prazer de aprender. A satisfação do estudo (a realização do estudante) reside no próprio ato de estudar, um ato de consciente e deliberada inutilidade, que não precisa de se materializar em obra, ou templo, ou grau acadêmico, para se concretizar. Como diria Agamben:

deste modo o estudo liberta-se da tristeza que o desfigurava, para regressar à sua verdadeira natureza: não a obra, mas a inspiração, a alma que se alimenta de si própria. (1999, p. 56)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AEAS. (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2013-2017 - Educação para a Cidadania*. Obtido em 16 de Novembro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013_2017.pdf
- AEAS. (2014). *Clubes (2014-2015) EB Augusto Gil*. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: <http://ae-aureliadesousa.com/clubes.html#>
- AEAS. (2014). *Escola Básica Augusto Gil*. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa: <http://ae-aureliadesousa.com/agil.html>
- Agamben, G. (1999). Ideia do estudo. In G. Agamben, *Ideia de prosa* (pp. 52-56). Lisboa: Cotovia.
- Andresen, S. M. (1996). *Obra Poética III*. Alfragide: Caminho.
- Aróstegui, J. L., & Louro, A. L. (2009). What we teach and what they learn: Social identities and cultural background forming the musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 19-29.
- Boal-Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Surrey Roehampton: Faculty of Education, University of Surrey Roehampton.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carignan, N. (2003). Thinking about music: For a construction of meaning. In S. Leong, *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities* (pp. 39-50). Australia: Australia Music Centre.
- Carneiro, I., Santos, L. T., & Carlos, C. (2012). *Music Box - Educação Musical 3º Ciclo do Ensino Básico [Exemplar do Professor]*. Lisboa: Raiz Editora.
- Classificação Nacional das Profissões*. (s.a.). Obtido em 2015 de Junho de 15, de Cidade das Profissões:

<http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>

- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Escola Básica das Antas*. (s.a.). Obtido em 12 de Junho de 2014, de Agrupamento de Escolas António Nobre: <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48/escolas-do-agrupamento/escola-basica-antas>
- Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5º ano – Manual do aluno; Caderno de Atividades; Guia de Recursos do Professor*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Hallam, S. (2001). Learning in music. Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge, *Issues in music teaching* (pp. 61-75). Oxon: Routledge Falmer.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesizing the research. *Music Education Research*, 4 (2), 225-244.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 269-289.
- Hauser, A. (1998). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jacob, C., Guptill, C., & Sumsion, T. (2009). Motivation for continuing involvement in a leisure-based choir: The lived experiences of university choir members. *Journal of Occupational Science*, 16 (3), 187-193.
- McCrary, J. (2001). "Good" and "Real reasons college-age participants join university gospel and traditional choral ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 23-29.
- Mendonça, J. T. (2013). *O hipopótamo de Deus*. Prior Velho: Paulinas.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo - Vol I*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. (P. Abrantes, & M. L. Mendes, Edits.) Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2001b). *Música - Orientações Curriculares 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (12 de Outubro de 2012). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio [Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP a 20/05/2011]*. Obtido em 30 de Junho de 2015, de Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at_download/file
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In O. Pombo, *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D'Água.
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research* 12 (4), 339-352.
- Parker, E. C. (2011). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29 (4), 305-317.
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. Aldershot: Ashgate.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation - The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). San Diego: Academic Press.

- Serra, A. (2015). *Meninos Cantores Município Trofa*. Obtido em 26 de Junho de 2015, de Facebook: <https://www.facebook.com/meninoscantores.trofa/about?section=bio&pnref=about>
- Spadaro, A., & Bergoglio, J. M. (2013). *Temos de ser normais. Papa Francisco em conversa aberta com Antonio Spadaro*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* 65, 9-12.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège, & G. A. Wiggins, *Musical Creativity - Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp. 134-157). Hove and New York: Psychology Press.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth Identity and Music. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell, *Musical Identities* (pp. 134-150). New York: Oxford University Press.
- Vieira, F. (1993). It made me think... about the role of routine in the classroom. *Modern English Teacher* 2 (1), 50-51.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. E. McPherson, *The child as musician - A handbook of musical development* (pp. 311-329). New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F., Hímonides, E., Papageorgi, I., et al. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research*, 11 (1), 1-22.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Ativa - Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Anexos

Pasta 1: Prática Educativa I

- 1.1 Turma
- 1.2 Documentos
- 1.3 Planificações e Materiais de Apoio
- 1.4 Trabalhos dos Alunos

Pasta 2: Prática Educativa II

- 2.1 Turma
- 2.2 Documentos
- 2.3 Planificações e Materiais de Apoio
- 2.4 Trabalhos dos Alunos

Pasta 3: Prática Educativa III

- 3.1 Turma
- 3.2 Documentos
- 3.3 Planificações e Materiais de Apoio
- 3.4 Trabalhos dos Alunos

Pasta 4: Projeto de Investigação

- 4.1 Currículo do Coro MCMT
- 4.2 Guião da entrevista à diretora do Coro MCMT
- 4.3 Transcrição da entrevista à diretora do Coro MCMT
- 4.4 Guião da entrevista ao diretor do Clube de Canto
- 4.5 Transcrição da entrevista ao director do Clube de Canto
- 4.6 Inquérito Piloto
- 4.7 Inquérito Final Coro MCMT
- 4.8 Inquérito Final Clube de Canto

Pasta 5: Relatório de Estágio

NM