ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Culturas musicais nas aulas de Educação Musical

André Novais Pereira

07/**2021**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

André Filipe Novais Pereira

Culturas musicais nas aulas de Educação Musical

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof.(ª) Doutora Graça-Boal Palheiros

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais. Eles sabem porquê.

Ao meu irmão, que embora longe, é um exemplo a seguir.

Ao meu Padrinho, pela serenidade e prudência que insiste em me ensinar.

Ao meu primo Hugo, pela ajuda e discussão de assuntos de maior interesse.

Aos meus amigos mais próximos, que me acolheram e aconselharam em suas casas durante esta fase da minha vida.

A todos os professores do primeiro e segundo ano deste mestrado. Todas as disciplinas estão articuladas, e todos vocês tiveram uma forte contribuição para a minha formação académica e pessoal. Agradeço todo o esforço que fazem por nós. Por fim, reconheço o diálogo expositivo referente a assuntos inadiáveis que devem ser debatidos e resolvidos neste século XXI.

RESUMO ANALÍTICO

O relatório que apresento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

O primeiro capítulo destina-se às observações da Prática Musical no Ensino Básico, onde podemos encontrar uma breve caracterização das escolas onde decorreram essas mesmas observações, bem como se apresenta uma descrição mais detalhada das observações feitas aos professores cooperantes e colegas de estágio.

O segundo capítulo ilustra a Prática de Ensino Supervisionada. De forma fundamentada, reflito acerca das decisões que tomei para o planeamento e lecionação das minhas aulas.

Reservo o terceiro e último capítulo para o meu Projeto de Investigação, desenvolvido ao longo do ano. Através de uma entrevista semiestruturada, a minha pesquisa pretende verificar que tipo de encadeamentos se podem observar entre o repertório escolhido pelos professores de Educação Musical, e os contextos socioculturais dos mesmos. Também procuro perceber o que motiva os professores a abordarem as *Culturas musicais nos contextos.* Foi feito um inquérito por questionário aos meus alunos, para confirmar se a exposição dos aspetos culturais dos diferentes tipos de repertório, influenciam as suas formas de pensar.

Os resultados revelam que o domínio das competências específicas e gerais a serem desenvolvidas pelos alunos, podem ser mais significativas se associadas ao efeito que a música tem na sociedade. Pretendo, acima de tudo, perceber a função que a música tem, para além de organizações sonoras.

Palavras-chave: Multiculturalidade; Interculturalidade; Educação; Culturas musicais nos contextos.

ABSTRACT

The report that I present was prepared within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice, of the Master´s in Music Education Teaching in Basic Education.

The first chapter is dedicated to observations of Musical Practice in Basic Education, where we can find a brief characterization of the schools where these same observations took place, as well as a more detailed description of the observations made to cooperating teachers and trainee colleagues.

The second chapter illustrates a grounded exposition about Supervised Teaching Practice. In a reasoned way, I reflect on the decisions I made for the planning and teaching of my classes.

I reserve the third and last chapter for my Research Project, which was developed throughout the year. Through a semi-structured interview, my research intends to verify what kind of relationships can be observed between the repertoire chosen by Music Education teachers, and their sociocultural contexts; if teachers value the area of competences related to musical cultures in contexts. A questionnaire survey was also carried out to my students, to confirm whether the exposure of cultural aspects of different types of repertoires influence their ways of thinking. The results reveal that the mastery of specific and general skills to be developed by students can be more significant if associated with the effect that music has on society. Above all, I want to understand the role that music has, in addition to sound organizations.

Keywords: Multiculturality; Interculturality; Education; Musical cultures in contexts.

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES/SIGLAS

Tabela 1.1 – Inventário dos instrumentos musicais da Escola Básica e Secundária Clara de Resende……16-17

Tabela 2.1 – Cronograma de atividades com a turma 5ºB……27-30

Tabela 3.3.1 – Média das respostas relativas às preferências musicais dos alunos……58

Tabela 3.3.2 - Respostas relativas aos conhecimentos adquiridos sobre o contexto histórico das tipologias musicais desenvolvidas durante o período colonial nos Estados Unidos……59

Tabela 3.3.3 - Respostas relativas ao interesse pelas contextualizações sobre os compositores……60

Tabela 3.3.4 - Respostas relativas à promoção do entendimento e respeito por outras culturas……61

Tabela 3.3.5 - Respostas relativas aos efeitos que a música tem na sociedade……62

Tabela 3.3.6 - Respostas relativas aos contributos que a música poderá ter na aproximação das culturas do planeta……63

ÍNDICE

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO 10
1.1. A ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL 10
1.2. RECURSOS 10
1.3. OBSERVAÇÃO DAS AULAS 11
1.4. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA CLARA DE RESENDE 12
1.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES DO 2º CICLO 14
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA 16
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO 30
3.1. INTRODUÇÃO 30
3.2. REVISÃO DE LITERATURA 32
3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 39
3.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS 41
4. CONCLUSÃO 64
5. REFLEXÃO FINAL 66

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico e ministrado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. É um trabalho de caráter investigativo e reflexivo, simbolizando todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano letivo.

O documento organiza-se por três capítulos: 1. Observação da Prática Musical no Ensino Básico; 2. Prática de Ensino Supervisionada; 3. Projeto de Investigação.

O primeiro capítulo compreende uma breve caracterização das instituições onde decorreram a Prática de Ensino Supervisionada: Escola Básica Augusto Gil e Escola Básica e Secundária Clara de Resende. Também aqui se presenteiam as observações feitas aos colegas de estágio e professores cooperantes.

O segundo capítulo configura uma reflexão fundamentada da Prática de Ensino Supervisionada. Aqui faço uma observação crítica e ponderada das minhas aulas, tentando fundamentar as minhas escolhas no que diz respeito à elaboração e lecionação das mesmas. Englobo todo o processo de ensino-aprendizagem discutido nos seminários e aulas de Metodologia e Didática da Educação Musical I e II. Poderá ver-se refletido o uso dos documentos obrigatórios para a elaboração das planificações, evidenciando a minha própria forma de abordar e utilizar estes documentos orientadores.

O terceiro e último capítulo precisa as minhas motivações enquanto futuro profissional da Educação. Através de uma cuidada revisão de literatura e recolha de dados, pretendo fundamentar o meu ponto de vista no que diz respeito às competências que podemos focar nas aulas de Educação Musical. Acredito que esta vertente educativa representa muito mais do que o ato de fazer música: representa épocas, movimentos e emoções, e tem vindo a fazer o seu papel reformulador de crenças e atitudes equivocadas do ser humano. Estes assuntos devem ser discutidos e transmitidos aos nossos alunos, de forma a criar uma

consciencialização das diferentes realidades culturais, promovendo a aceitação e entendimento das mesmas.

1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

A observação de aulas teve lugar na Escola Básica Augusto Gil, onde observei as aulas dos colegas Rui Neto e Emanuel Madureira, orientados pelo professor cooperante Carlos Graciano.

1.1. A ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

Esta escola faz parte do agrupamento de escolas Aurélia de Sousa, ministrando o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Situa-se na Rua da Alegria (n.º 251), e o edifício da escola tem quatro pisos em bom estado de conservação. Possui espaços exteriores destinados ao recreio e aulas de Educação Física. Os alunos da Augusto Gil podem usufruir de uma biblioteca e beneficiam de um projeto escolar denominado *Lugar da Ciência*, que tem como principal objetivo mobilizar e sensibilizar a comunidade escolar para a ciência e tecnologia (AEAS, 2021).

1.2. RECURSOS

As salas onde decorreram as minhas observações tinham uma boa quantidade de recursos, possibilitando a participação de todos os alunos nos momentos de aprender e fazer música. Na sala mais pequena, podiam usufruir de um modelo mais típico das salas de aula portuguesas. Tinha um quadro, projetor, colunas, piano, guitarra e computador. Os professores estagiários e cooperantes faziam uso de uma outra sala, bastante maior, onde se realizavam concertos e outras atividades do meio escolar. Essa sala ficava mesmo junto à sala onde observei a primeira hora das sessões. Na segunda, todos iam para esta sala grande, que tinha à disposição bastantes instrumentos musicais, como xilofones, metalofones, pandeiretas, tamborins, um piano, jogos de sinos, guizeiras, clavas e até instrumentos de percussão tradicionais portugueses.

1.3. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Estava entusiasmado para ver um profissional a dar aulas de Educação Musical. Queria muito perceber o ponto em que está o ensino da música. Claro está, não é possível saber com toda a certeza se todos os professores de Portugal fazem aquilo que é considerado um bom trabalho, tendo em conta as estratégias de ensino que desenvolvemos durante o mestrado, bem como a análise de práticas eficazes para o ensino desta disciplina. No entanto, queria ver o trabalho de um profissional que já exerce há bastantes anos e que demonstrou estar a par da música que se faz hoje. Questionava-me de que forma iria abordar a aula, que músicas iria ensinar.

Todo o desenrolar da aula se demonstrou eficaz, na medida em que todos os alunos participaram e demonstraram gosto naquilo que estavam a fazer. Creio que a primeira abordagem foi para perceber o nível de reação e capacidade de imitação dos alunos, uma vez que utilizou jogos de reação e imitação.

Fez uso do solfejo mímico para ensinar as primeiras melodias, com apenas três notas. Em primeira instância, utilizou apenas o canto e gestos, e depois criou um acompanhamento com o piano que intensificou a eficácia da sua primeira estratégia.

Já tinha conhecimento de que os meus colegas de estágio haviam dado aulas noutras escolas, pelas AEC, e fiquei de igual forma interessado em ver aquilo que eles tinham para ensinar, especificamente a forma como o fariam. Senti-me um pouco nervoso porque também iria chegar a altura em que eu teria de encaminhar a minha turma, ao longo do ano letivo. Os meus colegas revelaram alguma destreza nas primeiras aulas que lecionaram. Trouxeram coisas novas e de imediato adotaram as estratégias que puderam observar nas aulas do professor Carlos Graciano. Acima de tudo, fez-se notar um grande sentido de humildade e preocupação em ensinar de forma clara, cativando e dando início a uma relação saudável com os alunos. Por último, considerei de máxima importância o facto de terem ensinado músicas que os caracterizavam. Penso que, para além de se sentirem mais confiantes no que iam ensinar, começavam a solidificar aquilo que poderá ter sido uma

relação saudável entre alunos e professor, por existir uma partilha genuína de gostos e interesses que possam ser comuns a alguns alunos.

Relativamente ao comportamento das duas turmas que observei, creio ser bastante adequado e não me pareceu que o comportamento viria a ser um obstáculo para a lecionação ao longo do ano.

Acompanhei todas as aulas da minha colega de estágio Klaudia van Eenbergen. As aulas da colega sempre foram metódicas e maioritariamente bem-sucedidas. No entanto, como aconteceu com todos os estagiários, existiram coisas a descobrir e outras a melhorar. A colega nunca tinha dado aulas ao Ensino Básico, mas tinha experiência em aulas particulares. Portanto, tem um bom domínio das competências específicas no que diz respeito à composição, interpretação e audição. Penso que aquilo que foi mais difícil para a Klaudia, foi o desenvolvimento das suas estratégias pedagógicas, na medida em que, na sua fase inicial ainda não conseguia trazer atividades que ocupassem toda a aula. Depois, a sua escolha do repertório parecia ser maioritariamente acerca daquilo que imaginava que os alunos ouvissem. Nesse aspeto estava certa, mas poderia ter dado mais enfase àquilo que realmente gosta, de forma a se sentir mais confiante no momento de dar as suas aulas. Outro aspeto muito importante, era a dinâmica que criava na aula. Inicialmente, não se sentia muita energia, mas ao longo do ano foi criando uma relação mais estável com os seus alunos, e eles seguiam-na. A nível colaborativo, é muito fácil trabalhar com a Klaudia, e noto que ela se adapta muito bem às circunstâncias que tem de enfrentar. É uma professora muito prática e estabelece as suas metas e objetivos de forma muito assertiva. A sua carreira como docente será próspera.

1.4. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA CLARA DE RESENDE

Esta escola foi criada em 1949, num período em que o sistema educativo português se caracterizava por duas vertentes de ensino, a partir do primário: a liceal e a técnica. Faz parte do Agrupamento de Escolas Clara de Resende.

É uma escola de larga dimensão, com bastantes espaços abertos, dois pavilhões desportivos, sendo que um deles é ao ar livre. De destacar que tem uma horta destinada à aprendizagem da agricultura em pequena escala.

Embora seja uma escola com bastantes salas, tem apenas três destinadas às aulas de Educação Musical. Uma delas, a chamada "sala de espelhos", não está mobilada, sendo indicada para montar a orquestra Orff. A primeira sala é muito semelhante a todas as outras, com dois quadros (um deles pautado), tela para apresentações, projetor, três armários para arrumos de documentos e instrumentos musicais, um piano elétrico, colunas e um computador.

A nível de recursos disponíveis para utilização nas práticas musicais, a escola está bem equipada. Tínhamos o seguinte material à nossa disposição:

Tabela 1.1 – Inventário dos instrumentos musicais da Escola Básica e Secundária Clara de Resende.

Características da peça	**Quantidade**	**Estado de conservação**
Órgão Yamaha PSS – 51	1	Razoável
Órgão Yamaha PSR450 + suporte	1	Razoável
Transformador de 9 V	1	Razoável
Aparelhagem Hi-Fi Sony	1	Razoável
Mesa de apoio para aparelhagem Hi-Fi	1	Razoável
Xilofone soprano (cromático)	3	Bom
Xilofone contralto (cromático)	1	Bom
Xilofone contralto	1	Bom
Xilofone Baixo	1	Bom
Metalofone soprano	1	Bom
Metalofone soprano (cromático)	1	Incompleto
Metalofone soprano (apenas alterações de notas)	1	Incompleto
Metalofone contralto	1	Bom
Metalofone Baixo	2	Bom
Jogo de sinos soprano (cromático)	1	Incompleto
Jogo de sinos soprano (apenas notas com alterações)	2	Incompleto
Jogo de sinos contralto	1	Desconhecido
Pandeiretas com pele	2	Bom
Pandeiretas sem pele	2	Razoável
Tamborim (madeira branca)	1	Bom

Tamborim (madeira vermelha)	3	Bom
Reco-reco	2	1 Bom + 1 Mau
Triângulo	3	Mau
Caixa Chinesa	4	Bom
Guizeira	6	4 Bom + 2 Mau
Bloco de 2 sons	5	Bom
Timbales individuais	2	Razoável
Rom-tom-tone + suporte	1	Bom
Cowbell	2	Bom
Pratos	1 prato + 1 par	1 Bom + 1 Razoável
Clavas	8 pares	Bom
Castanholas	1	Bom
Maracas	1 par	Bom
Flautas de Pan	2	Bom
Chocalhos	2	Razoável
Bongós	1	Razoável
Baquetas	4 pares	Razoável
Adúfe	1	Bom
Guitarra Alhambra 3C + Estojo	1	Bom
Guitarra Folk	1	Desconhecido
Desktop Hp	1	Bom
Projetor Epson	1	Bom - sem lâmpada
Colunas PC	1	Mau - o som distorce
Extensão tripla	1	Bom
Teclado Roland (Silva Monteiro)	1	Razoável
Quadro Pautado	3	Bom
Armário (Arrumos)	1	Bom
Estante (arrumos)	5	Bom
Estante (Transporte)	2	Bom
Estante preta (Pautas/partituras)	1	Bom

1.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA DA PES DO 2º CICLO

Tive a oportunidade de estagiar com alunos do 5º ano de escolaridade, turma B. Era composta por 23 alunos, dos quais 10 eram raparigas e 13 eram rapazes.

Começo por caracterizar o 5ºB, como uma turma com forte sentido de cooperação e respeito pelos professores. Apesar de também terem os seus desentendimentos, eram sempre capazes de reconhecer quando agiam mal, resolvendo situações desapropriadas muito facilmente.

Existiram alguns momentos em que tive de chamar à atenção, mas foram raras as ocasiões em que o fiz. Normalmente ouviam-me, e percebiam quando podiam brincar ou estar atentos.

Fiz questão de cultivar um clima de transparência com estes alunos, expondo-lhes os meus erros e pedindo a compreensão dos mesmos. Assim, transmiti-lhes a ideia de que poderiam errar no momento em que participavam nas minhas aulas. Perceberam que o importante era participar e aprimorar conhecimentos. Incuti-lhes a ideia de que só participando é que podemos fazer música em conjunto. Penso que esta forma de ensino tem muito em comum com a ideia de Betancourt e Valadez (2012), (como citado em Sierra et al., 2015, p. 261), relativamente à motivação. Os autores sugerem que motivar os alunos a partir de atividades que consideram interessantes, bem como intrinsecamente encorajadoras, será uma contribuição para o sucesso escolar do aluno. Ensinar-lhes que sejam pacientes e tolerantes com a informação que à partida seja mais difícil de absorver, servirá a finalidade de posteriormente investigarem mais sobre o que lhes desperta interesse. Adicionam que, fazer muitas perguntas e dar poucas respostas, permitirá que sejam reflexivos e independentes, fomentando a participação ativa dos alunos. Sabendo que o medo de errar é altamente corrosivo no processo criativo, o professor deverá ensinar-lhes a aprender com os próprios erros.

Estes alunos sentiam-se confortáveis comigo e participavam de livre vontade, resultando num aproveitamento bastante positivo pela maioria. Apenas 4 deles não tiveram resultados totalmente positivos nos momentos de avaliação. Não obstante, não foram alunos que perturbaram o desenrolar das aulas. Apenas não estudavam para os momentos de avaliação, por muitas advertências que eu fizesse, e materiais instrucionais que eu preparasse.

O 5ºB foi uma turma ótima para trabalhar, e todos eles tinham diferentes capacidades que se puderam aproveitar durante as aulas. Alguns alunos sentiam-se impulsionados e motivavam os outros colegas a fazer melhor. Isto facilitou em muito o meu trabalho, tornando-o mais significativo e prazeroso.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

A Prática de ensino supervisionada teve início após as observações aos professores cooperantes e colegas de estágio. Tal como referi anteriormente, senti-me nervoso por ver os meus colegas a dar aulas, porque sabia que o momento de aprender a liderar uma turma estava próximo. Creio que todos tínhamos diversas preocupações em mente, até mesmo os colegas com mais experiência. O que vou ensinar? Como vou ensinar? Como vou causar uma boa "primeira impressão" e, assim, criar uma boa relação com os meus alunos?

Já tinha alguma experiência de ensino, e sabia que é preciso muito mais do que planear e ensinar conteúdos. É preciso iniciar o ano letivo criando uma relação saudável com a nossa turma. Como todos muito bem sabemos, as crianças também têm uma vida para além do meio escolar, que desconhecemos e que influencia em muito as formas de agir, de ser. A relação que temos com os nossos alunos pode muito bem condicionar a vontade e a motivação que terão para participar nas atividades que tão cuidadosamente planeamos. Isto quer dizer que, por muito que uma planificação esteja bem pensada, a execução da mesma, será determinada pelo engenho do professor, mas também pelo grau de motivação intrínseca e extrínseca do aluno. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143), o fator motivacional vai influenciar no processo de aprendizagem do aluno. Se ele estiver motivado, é provável que adote uma postura de resiliência quando surgem tarefas mais desafiantes, e contribuirá para que procure e desenvolva novas habilidades de compreensão e de domínio.

De facto, tentei que o clima sentido nas minhas aulas, estivesse aliado a atributos de personalidade que, como descritos por Alencar (2007, p. 46), promovem a expressão e sentido de iniciativa, independência, autoconfiança e persistência. Assim, se enraizaria um ambiente psicológico saudável que reflete valores como a "confiança na capacidade e competência de cada pessoa"; o "apoio à expressão de novas ideias"; a "provisão de incentivos à produção criativa" e a "implementação de atividades que ofereçam desafios e oportunidades de atuação criativa" (Alencar, 2007, p. 46).

Outra das questões sobre a qual refleti, foi a aceitação por parte da professora cooperante, relativamente ao trabalho que eu viria a desenvolver. Afinal de contas, é uma profissional da música, com bastante experiência e que, naturalmente, eu devo escutar. O apoio dado foi o necessário para me sentir livre e explorar as minhas ideias musicais com os meus alunos. Se existe liberdade para sermos quem somos e levar para a sala de aula aquilo que nos apaixona enquanto músicos, o resultado das aprendizagens musicais poderá ser mais genuíno e aprazível para todos. Nem todas as minhas ideias eram exequíveis, daí que ter tido o apoio da professora cooperante foi determinante para tomar as decisões mais acertadas, relativamente à forma como lidar com a minha turma, bem como, lhes transmitir conhecimentos. Destaco a transparência na sua forma de esclarecer dúvidas e transmitir conhecimentos. Os seminários delinearam assuntos de grande importância no que concerne à planificação de aulas e formas de lidar com os alunos.

As minhas planificações foram delineadas a partir de três documentos que ultimavam as competências gerais e específicas que os alunos terão de adquirir. São eles o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017), o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001) e o *Programa de Educação Musical 2.º Ciclo* (ME, 1991).

Durante as sessões de Metodologia e Didática da Educação Musical I e II, discutimos a adequação destes documentos, onde foi possível perceber que a finalidade do *Perfil dos Alunos,* visa educar para uma sociedade equilibrada, estável e sustentável, através de valores como a responsabilidade e integridade. Incita a que sejamos curiosos, reflexivos, inovadores e participantes no meio social. Reúne, portanto, dez áreas de competências a adquirir durante a escolaridade obrigatória, sendo que, cada uma delas é pertinente e indispensável para o desenvolvimento pessoal e coletivo do aluno. Então, existe uma ligação entre todos estes aspetos, e é necessária uma abordagem crítica e reflexiva relativamente a ideias que se desenvolvam e discussões que se criem, no sentido de gerar soluções aos desafios que surjam. Enquanto estagiários, precisamos de encontrar estratégias para "acordar" o desenvolvimento pessoal e autónomo do aluno, para que ele próprio cultive a autoconfiança e motivação necessárias para aprender. O documento também promove a

adoção de hábitos de saúde e bem-estar, articulando-os com a predisposição de trabalhar para um bem comum, consciente e responsável pelo meio ambiental e social (ME, 2017).

Neste sentido, o *Currículo Nacional do Ensino Básico* vê a música como um construto social e cultural, que poderá contribuir para a consolidação de um conjunto de competências gerais, que o aluno deverá adquirir ao longo da sua vivência no meio estudantil. Destaco o pensamento artístico-musical, que "implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos", que devem estar articulados com as vivências musicais dos alunos. A "observação e questionamento da realidade, com base nas questões emergentes do quotidiano e nas histórias individuais..." devem fundar a base de pensamento intervencionista e consciente do aluno. O documento justifica o imprescindível ato de fazer música, tendo em conta o desenvolvimento da imaginação musical, sensibilidade artística, valorização de diferentes tipos de ideias e a perceção do "papel dos artistas como pensadores e criadores", que "contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural" (ME, 2001; pág. 166).

Às capacidades que o aluno deverá desenvolver, conjuga-se um conjunto de princípios orientadores daquilo que o professor deverá ensinar. O *Programa de Educação Musical do 2º Ciclo* faz uma exposição organizada e bastante percetível dos conteúdos a serem lecionados, o que facilitou a minha perspetiva geral sobre aquilo que precisei de ensinar. Os conteúdos estavam organizados por níveis e em espiral. Tomei a liberdade de fazer conjugações entre os níveis, sempre que possível.

Privilegiei o uso do *CNEB Competências Essenciais,* porque me pareceu bastante completo, na medida em que adiciona e justifica a minha forma de ver e interpretar a educação. Ao longo do ano, garanti que a aquisição de conhecimentos se construísse segundo os três domínios da prática musical – *Composição, Audição e Interpretação.* Na área das competências específicas ramificam-se a *Interpretação e comunicação, Criação e experimentação, Perceção sonora e musical* e as *Culturas musicais nos contextos.* A descrição destas quatro componentes relaciona-se com as competências gerais, a refletir e adequar à planificação da aula. Por exemplo, podemos facilmente relacionar uma competência geral -

como a *Sensibilidade estética e artística -,* com uma competência específica – como as *Culturas musicais nos contextos.* Assim, sempre que interpretávamos um tema, aprendi a apresentar o compositor e o contexto social em que vivia. A meu ver, e de acordo com o que o CNEB estipula, o aluno deve desenvolver o "conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura", enquadrando o "fenómeno musical em determinados acontecimentos, tempos e lugares", comparando "estilos, géneros e estéticas musicais" (ME, 2001; p. 172).

O que eu tentava fazer no decorrer das minhas contextualizações, era transmitir a ideia de que a música representa mais do que organizações sonoras. Portanto, o meu trabalho com o 5ºB também incidiu com o tema do meu projeto de investigação, descrito no terceiro capítulo deste trabalho.

Como sempre foi do meu interesse perceber a que nível é que a música pode influenciar o indivíduo e a cultura em que se insere, por diversas ocasiões introduzi assuntos de fácil abordagem, tais como discutir a preferência musical dos alunos e de que forma é que a música os faz sentir, como por exemplo.

Uma das aulas mais importantes que dei, foi exatamente a segunda aula supervisionada, onde interpretámos o tema *Summertime* de George Gershwin. Por ser um tema de Jazz muito conhecido, e inúmeras vezes interpretado, que achei interessante dá-lo a conhecer aos miúdos. A isto, adicionei o facto de estar contextualizado numa época em que a segregação racial era uma realidade, e ainda hoje assistimos a vários episódios de racismo e xenofobia. A obra foi escrita para ser encenada por atores negros. No entanto, foi proibida de ser interpretada, a não ser que os atores fossem brancos (Harvey, 2014). Como poderia apresentar este tema, sem dar a conhecer estes factos aos meus alunos?

Como complemento à minha aula, abordei a situação da segregação racial que se vivia no século XIX. Havia uma clara necessidade de fazer uma leve exposição à realidade da comunidade afro-americana, e "leve" é a palavra correta a ser utilizada. Comecei por fazer uma localização geográfica e que tipo de trocas comerciais eram feitas, bem como o tipo de

plantações em que a comunidade africana iria ter forçosamente de trabalhar. Mostrei um panfleto da época que categorizava um "carregamento" de pessoas, com a descrição de género e idades, bem como o quanto elas valiam em dinheiro. Claro que, é chocante para uma criança ouvir isto, mas o meu discurso expositivo foi atenuado, e apelava apenas à consciencialização dos factos. Este é um marco muito importante na história da humanidade e não pode ser esquecido. Segundo Oliveira (2015),

> a expansão da cultura ocidental (…) acolheu, no seu bojo, uma das piores formas de neutralização do ser humano – a desumanização de milhões de africanos com a sua conversão em objeto de trocas comerciais: o tráfico negreiro para as mais diversas partes do mundo e durante um longo período de quase cinco séculos, constituiu um dos aspetos mais trágicos de desrespeito e intolerância perante a diversidade. (Oliveira, 2015, p. 221)

De acordo com Romo (2014, p.9), são necessárias pessoas com flexibilidade mental, que sejam capazes de aceitar as diferenças dos outros. Assim se superam preconceitos e se aceitam diferentes pontos de vista relativamente a atitudes, crenças e hábitos, combatendo o egocentrismo cultural. Num mundo em constante mudança, precisamos estar recetivos ao novo e ser perspicazes relativamente à incerteza. E isto leva-nos ao repertório a adotar, que nem sempre deverá ser selecionado só por suas qualidades estéticas. Penso que é este um dos propósitos para ter ficado estipulado o uso de diferentes estilos musicais.

Fiz a escolha do repertório segundo as normas dos três documentos já descritos. De um ponto de vista mais aprofundado, a diversidade cultural que está implícita nos diferentes estilos, traria atividades mais interessantes para os intervenientes da sala de aula. Foi então, de todo o meu interesse, incluir a música de outras culturas, também no sentido de criar uma aproximação e entendimento dos estilos que os alunos não escutam com tanta frequência. Complemento esta aproximação, com uma reflexão sobre a educação musical descrita por Anderson e Campbell (como citado em Almeida, 2012, p. 77):

> Educação musical multicultural reflete a diversidade cultural do mundo em geral, e dos Estados Unidos, em particular, promovendo um currículo de música que inclua canções, peças corais, seleções

> instrumentais e a escuta de experiências representativas de uma ampla série de culturas étnicas. (Anderson e Campbell, 1996, p.1)

O repertório que adotei incluiu o *blues, jazz, pop, pop/rock, música erudita, música erudita portuguesa, jazz cigano, música contemporânea, música portuguesa, reggae, músicas do mundo* e *música medieval.*

Muitas das vezes, nem toda a informação transmitida nestas apresentações fica na memória dos alunos. Para diminuir as probabilidades de se esquecerem, resolvi criar um Jornal Musical. Este jornal armazenou imagens e informação histórica sobre os artistas e compositores, e sempre que ensinava um tema novo, trazia a informação impressa, com um design atrativo. Após a apresentação em formato audiovisual feita no momento da aula, entregava essa apresentação em formato de papel, para que os alunos adicionassem ao seu *dossier*, que era o Jornal Musical. Foi uma ideia que teve bons resultados, porque os alunos queriam sempre ter aquela nova informação coletada. No final do ano letivo, tinham um jornal com a informação de todos os artistas abordados. Assim, esta foi uma forma de não deixar despercebida esta competência específica, que são as *Culturas musicais nos contextos* (ME, 2001; p. 170).

Desenvolvi várias fichas de trabalho para a apresentação de conteúdos, todas elas com um design cuidado de forma a não transmitir um "ar aborrecido". O mais complicado de escrever foi a adaptação da linguagem formal que temos entre músicos, à linguagem das crianças. Para tal, prestei muita atenção à forma como eram descritos e apresentados os conteúdos no livro Play (Araújo & Santos, 2016).

Tal como nos foi sugerido, desenvolvi todo o material utilizado nas aulas. Quase todas as semanas imprimi partituras, fichas de trabalho e o Jornal Musical. Desenvolver o nosso próprio material foi um requisito que potenciou em muito a minha forma de abordar as aulas, e distinguir com mais certeza aquilo que os alunos conseguem, daquilo que não conseguem fazer. No início do ano, a professora cooperante ajudou-me bastante com isto, chamando-me à atenção da forma como escrevia para metalofones, por exemplo. A

simplicidade dos arranjos fez com que a minha turma fosse capaz de interpretar diversos temas, ao mesmo tempo que se divertiam e melhoravam as suas capacidades de interpretação. Para mim, impulsionou a minha capacidade de escrever arranjos simples, práticos e agradáveis.

No primeiro período dei especial atenção ao uso da percussão corporal para desenvolver as capacidades rítmicas dos alunos. Fizemos vários jogos e exercícios rítmicos que focavam a atenção no controlo da pulsação a ser mantida pelo grupo. Também iniciámos a prática vocal, imprescindível ao desenvolvimento musical do aluno. De acordo com Kodály, (como citado em Cruz 1988, p.10), o ensino do Canto nas escolas será uma forma prazerosa de partilhar momentos musicais, incutindo nos alunos a vontade de aprender "boa música" de forma duradoura, que despertará interesse e autonomia no aluno para que aprecie e aprenda outros géneros musicais. A ideia de que o canto é uma prática viável para um bom ensino, também é partilhada por outros autores. Lopes-Graça (1973, p. 124) considera que devemos considerar o canto como:

> (…) o meio mais simples, mais espontâneo, mais direto de traduzir esteticamente, os estados psíquicos. (…) será pelo seu exercício que mais facilmente se fará a educação não só musical como artística em geral; será pela sua cultura que melhor se formará o sentido musical, que melhor se desenvolverá o *tónus* musical.

A nível de prática instrumental, tivemos ao nosso dispor vários xilofones e metalofones, que despertaram maior interesse e adesão por parte dos alunos.

Como tínhamos estes instrumentos ao nosso dispor, fizemos uso dos mesmos em praticamente todas as aulas. Foi do meu intuito proporcionar oportunidades a todos os alunos para experimentarem estes instrumentos. A partir de um sistema de troca de papéis, que todos os alunos podiam aprender as partes destinadas aos instrumentos de altura definida.

As primeiras abordagens com os instrumentos de altura definida e indefinida, resultaram por imitação. De acordo com Cruz (1988, p. 10), supõe-se que a música deverá ser aprendida primeiramente de forma intuitiva, adiando a abordagem teórica, intelectual ou racional, para uma posterior aprendizagem. A criança deve ser apresentada à verdadeira forma de música entre os seis e dezasseis anos de idade, e que a experimentação intuitiva é que fará realmente a diferença nos seus processos cognitivos. Mais acrescenta que "é o dever da escola fazer com que ela aconteça".

Posteriormente, quando começámos a aprender as primeiras notas na pauta, sempre fui capaz de colocar em prática a teoria. Para tal, escrevia pequenas melodias a serem interpretadas após as explicações teóricas. Muitas vezes, ensinava por imitação, e depois mostrava-lhes como poderia escrever e ler na pauta. Quando atingiram um nível mais avançado de leitura, preparei, até, um *Desafio Instrumental* destinado à prática nos xilofones e metalofones. Eram exercícios que previam o preenchimento de lacunas no que diz respeito à identificação dos diferentes "códigos e convenções que constituem o vocabulário musical" dos alunos (ME, 2001; p. 171).

Outra forma que encontrei para melhorar a prática de canto e de interpretação com os instrumentos Orff, foi a criação de diversos *play-along,* exportados em vários andamentos. Isto causava um certo entusiasmo nos alunos, porque queriam sempre chegar ao andamento mais rápido. A intenção era tocarem as peças num andamento quase impossível, para se sentirem confortáveis com o andamento original, que era sempre moderado.

Complemento a área do *Bem-estar, saúde e ambiente* descrita no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória,* com a necessidade de criar, descrita por Alencar. Ilustra a criação como um fazer saudável do ser humano, que proporciona sentimentos de satisfação e prazer, elementos necessários para o bem-estar emocional (2007; p. 45). Assim, realizámos três aulas de *Criação e experimentação*, obtendo composições com registo de áudio e vídeo.

Face à crise pandémica que vivíamos, que resultou num período de aulas dadas *online*, consegui motivar os alunos para fazerem uma pequena composição com dois instrumentos

virtuais. Cada aluno teve um tempo de trabalho autónomo, para compor. Feita a composição, apresentaram em tempo real, para a turma.

O segundo trabalho, ainda no período de aulas online, foi a filmagem de um vídeo, interpretando um tema musical com percussão corporal e fontes sonoras não convencionais. Este vídeo foi montado por mim e apresentado no final do ano letivo. Todos os alunos, à exceção dos que não enviaram, apareceram no vídeo.

O terceiro e último trabalho, diz respeito à música contemporânea, género musical obrigatório para a PES. Foram gravados sons produzidos pelos alunos, com fontes sonoras não convencionais, e com a voz. Estes sons foram editados por mim, com *plugins* de um software de produção musical: o *Ableton Live.* Com os sons editados, teríamos de colocá-los sobre uma base com ambientes sonoros naturais, como o cair da chuva e uma floresta tropical, elaborando uma pequena composição na área da música contemporânea.

Fizemos vários exercícios de audição para familiarizar os alunos com aquilo que significa *timbre, dinâmica, altura, ritmo* e *forma.* Uma das estratégias utilizadas foi o uso do Musicograma.

Organizámos dois concertos durante o ano, pela altura do Natal e no final do ano letivo. O primeiro concerto resultou num desfile pelos corredores da escola, cantando a música *Away in a manger.* No final do terceiro período, terminamos com um concerto onde fizemos a interpretação dos temas *Summertime, Sou teu amigo sim* e *Hani Kuni.* O concerto foi feito em parceria com a turma da minha colega de estágio, Klaudia. As duas turmas interpretaram o tema *Hani Kuni,* em conjunto. Aprendi muito com todo o processo de preparação desta experiência, desde os ensaios nas aulas, à elaboração dos cartazes e respetivos convites, em parceria com a Klaudia. Sempre trabalhámos bem em conjunto e conseguimos formar a banda *B-Music* (porque ambas as turmas são B). O design do cartaz foi uma ótima ideia, porque os alunos também sentiram que fizeram parte de uma criação resultante de todo o trabalho que desenvolveram ao longo do ano letivo. Foi determinante aprender sobre a forma como encaminhar os alunos durante os ensaios, bem como toda a preparação do

grande momento. Durante os ensaios anteriores foi feito um casting, fazendo com que os alunos se esforçassem para merecer os lugares nos xilofones e metalofones, que eram os instrumentos mais apreciados. Curiosamente, aqueles que eu pensava que iriam fazer melhor trabalho, acabaram por não ser selecionados.

A prestação de ambas as turmas foi boa, e a professora Klaudia também regeu adequadamente. Eu acompanhei com a guitarra. Por fim, é de referir que as turmas trabalharam bem em conjunto, mesmo já tendo existido alguns desentendimentos entre as duas (pelo que percebi da reação dos alunos, quando souberam que iam tocar juntos).

No final do concerto estivemos a falar um pouco com os pais, e muitos deles elogiaram o meu trabalho e da professora Maria do Carmo ao longo do ano. Significou muito para mim, ver que alguns pais se preocupam realmente com a educação dos filhos, e que sabem reconhecer o esforço e dedicação dos seus professores.

A parte mais difícil, poderia ter sido arrumar tudo. Mas, na verdade, foi despedir-me de uma turma que vi crescer ao longo deste ano letivo, e aperceber-me de que só agora os comecei a conhecer. Levo o espírito de equipa que tínhamos, que foi absolutamente necessário para superarmos as dificuldades sentidas, tanto da minha parte como da deles. Foram incansáveis, até nos momentos mais aborrecidos das minhas aulas e mostraram-se capazes de ouvir e interpretar boa música.

Tabela 2.1 – Cronograma de atividades com a turma 5ºB.

Aula	Data	Atividade/Sumário	Tema
1	22.10.2020	Apresentação; Discussão de ideias relativas à disciplina de Educação Musical e do ano letivo; O Ritmo: a pulsação; As intensidades sonoras: piano e forte.	Apresentação
2	29.10.2020	Introdução aos instrumentos Orff; As notas Ré, Lá e Si nos xilofones e metalofones; Exercícios rítmicos;	Pop/Rock

		Interpretação do tema “With or without you” dos U2; Vida e obra dos U2.	
3	12.11.2020	Continuação do estudo dos instrumentos Orff: família das madeiras, metais e peles; Consolidação da interpretação do tema “With or Without You” dos U2; Exercícios rítmicos com percussão corporal.	Pop/rock
4	19.11.2020	Introdução à família da flauta de bisel; Vida e obra dos Mercado Negro; Interpretação do tema “Oh Lua” dos Mercado Negro, com flauta e voz; A clave de sol; Notas Sol, Lá e Si na pauta e na flauta de bisel; O compasso quaternário; O sinal de repetição.	Reggae Música portuguesa
5	26.11.2020	O canto das notas Dó, Ré, Mi, Fá e Sol; A mínima e a pausa de mínima; A nota Sol na pauta e na flauta de bisel; Interpretação na flauta e instrumentos Orff de um pequeno estudo da mínima.	Blues
6	03.12.2020	Consolidação do estudo da mínima e pausa de mínima; Continuação da ficha de trabalho da aula anterior; Introdução aos instrumentos de altura definida e indefinida; A vida e obra de Carl Orff.	A mínima; altura definida e indefinida
7	10.12.2020	Teste de avaliação escrito; Teste de flauta; A forma binária; Interpretação do tema “Away in a manger”, versão dos Pentatonix; Discussão sobre a possibilidade de realização de um concerto de Natal.	Música de Natal Teste
8	17.12.2020	Ensaio para o desfile de Natal (concerto); Desfile de Natal.	Música de Natal.

9	07.01.2021	A semibreve; A nota Dó aguda; Contextualização e interpretação do tema “Gassenhauer”.	Músicas do mundo
10	14.01.2021	Introdução das barras: de divisão de compasso, dupla final e de repetição; Introdução aos compassos binário, ternário e quaternário; Introdução aos andamentos: lento, moderado e rápido; Vida e obra de Sidney Bechet; Interpretação da música “Si tu vois ma Mère” de Sidney Bechet; O Jornal Musical.	Jazz
11	21.01.2021	Consolidar as aprendizagens relativas ao tema “Si tu vois ma Mère”; Vida e obra de Randy Newman; Introdução da nota Fá; Interpretação do tema “You´ve got a friend in me”.	Jazz
12	11.02.2021	Revisão dos tipos de compasso. Introdução à colcheia. Interpretação do tema “While my guitar gently weeps”, The Beatles.	Reggae
13	18.02.2021	Continuação do estudo da colcheia; Composição de frases rítmicas; Filmagens para a interpretação do tema “While my guitar gently weeps”.	Pop Rock | Músicas do Mundo
14	25.02.2021	Revisão das notas aprendidas na flauta de bisel; Introdução das notas Dó, Ré, Mi e Fá; Exercícios técnicos para flauta de bisel; Melodia medieval para flauta de bisel.	Música Medieval
15	04.03.2021	Revisões para o teste de avaliação escrito; Teste de avaliação; Continuação do estudo da melodia medieval para o teste de flauta.	Música Medieval

16	11.03.2021	Continuação do estudo das novas notas musicais: Dó, Ré, Mi e Fá. Preparação para o teste de flauta.	Preparação para o teste de flauta.
17	18.03.2021	Avaliação a flauta de bisel; Composição de um ritmo e de uma melodia.	Composição
18	25.03.2021	Autoavaliação; Composição de um ritmo e de uma melodia.	Composição
19	08.04.2021	Tocar os temas: "Si tu vois ma mère", "You´ve got a friend in me". Introdução à anacrusa e ligadura de prolongação. Continuação do estudo da repetição.	Jazz e Blues | Música medieval
20	15.04.2021	Consolidação das aprendizagens da aula anterior; Continuação do estudo da melodia medieval II, dada na aula anterior.	Música Medieval
21	22.04.2021	Vida e obra de George Gershwin. Contextualização histórica e social da ópera Porgyand Bess. Variação de intensidade: crescendo e diminuendo. Introdução ao tremolo. Interpretação do tema "Summertime" de George Gershwin.	Jazz
22	29.04.2021	Consolidação das aprendizagens relativas à história do Espirituais, Blues e Jazz. Variação de intensidade: crescendo e diminuendo. O tremolo. Continuação da aprendizagem do tema "Summertime" de George Gershwin.	Jazz
23	06.05.2021	Consolidar as aprendizagens relativas ao tema "Summertime". Variações de intensidade: crescendo e diminuendo. O tremolo. Da capo. Interpretação do tema "Hani Kuni". Contextualização histórica do povo Iroquês.	Jazz; Músicas do mundo.

24	13.05.2021	Desafio Instrumental. O ponto de aumentação. As notas Ré, Mi, Fá e Sol agudas na pauta, nos xilofones e metalofones. Consolidar as aprendizagens relativas ao tema “Hani Kuni”.	Músicas do Mundo
25	20.05.2021	Consolidação das aprendizagens do Desafio Instrumental. Consolidação das aprendizagens das notas Ré, Mi, Fá e Sol agudas na pauta, xilofones e metalofones. Consolidar as aprendizagens relativas ao tema “Hani Kuni”. Ficha de trabalho.	Desafio Instrumental
26	21.05.2021	Introdução à Música Contemporânea e dois compositores do género: Flo Menezes e Robert Dudzic. Composição de um tema com base nos fundamentos da Música Contemporânea.	Música Contemporânea.
27	27.05.2021	Interpretação do tema “Humility” dos Gorillaz. Contextualização histórica da banda.	Pop
28	04.06.2021	Teste de avaliação escrito; Pequena interpretação de música erudita: Luís Cardoso – Romanesco.	Música Erudita.
29	10.06.2021	Iniciação dos ensaios para o concerto final: Discussão sobre a atribuição de papéis; Discussão sobre os preparativos para o concerto final; Consolidação das aprendizagens relativas ao timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma, através da interpretação dos temas: “Si tu vois ma mère”; “Summertime”; “Sou teu amigo sim”; “Hani Kuni”.	Jazz, Blues, Músicas do Mundo; Ensaio
30	25.06.2021	Continuação dos ensaios para o concerto final: Discussão sobre os preparativos para o concerto final; Consolidação das aprendizagens relativas ao timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma, através da interpretação dos temas: “Si tu vois ma mère”; “Summertime”; “Sou teu amigo sim”; “Hani Kuni”.	Jazz, Blues, Músicas do Mundo;
31	29.06.2021	Concerto Final	Concerto Final

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

Penso que se adequa dar início a este capítulo constatando que a música pode aglomerar uma panóplia de elementos sonoros ou expressões, como um conjunto de acordes, uma melodia, uma forma de expressão, um movimento ou até a representação sonora das emoções. Quando se discute o que significa música, as possibilidades são imensas, e não conseguimos dar uma resposta só. Podíamos apenas dizer que é um conjunto de sons, ou que todas as respostas dadas anteriormente estão corretas. Mas, o que é a música no contexto educacional? O que é que ela significa? Representará apenas um conjunto de sons organizados para provocar determinadas sensações? Traduz-se meramente no desenvolvimento cognitivo do aluno?

O principal intuito deste trabalho é pensar a música de uma forma que vai para além dos sons, observando as peculiaridades e representações mais subliminares que ela representa.

Observemos o século XXI. Apesar de tantos avanços que fizemos nas áreas das ciências e das tecnologias, ainda nos deparamos com grandes entraves a resolver, fruto da evolução natural da espécie humana. São consideráveis as discrepâncias entre os nossos semelhantes, não obstante a nossa posição privilegiada no mundo, na medida em que somos capazes de manipular grande parte dos recursos naturais terrestres, para nosso próprio benefício. Mesmo assim, ainda não encontramos uma forma equilibrada de viver, uma em que todos participem, uma em que todos vençam. Portanto, que papel poderemos atribuir à Educação Musical, e de que forma poderá contribuir para a resolução de problemas da atualidade? Se, no século XXI ainda assistimos a problemas como o racismo, xenofobia, intolerância cultural, crescimento demográfico acentuado - e consequente sobrepopulação e carência de condições para proporcionar uma vida digna a todos -, creio que as aulas de Educação Musical poderão oferecer muito mais do que a proficiência em organizações sonoras: ela pode oferecer uma consciência do mundo que nos rodeia.

É no seguimento desta forma de pensar e de estar perante o mundo, que se justifica este trabalho. Urge abrir o espectro da realidade local e global, e a resposta também passa pela educação. Afinal de contas, passamos grande parte das nossas vidas no meio escolar.

Na continuidade desta abordagem, debato o uso das músicas de todo o mundo, nas aulas de Educação Musical, porque as suas características culturais se articulam de forma natural com as questões da *multiculturalidade* e *interculturalidade*. Assim, recolho estratégias que tentam erradicar traços hereditários etnocentristas que possam deturpar a escola deste e dos séculos vindouros. São visíveis denúncias de atitudes posicionistas e um tanto xenófobas na pesquisa bibliográfica encontrada, na medida em que, a *monocultura* ainda poderá ser uma realidade. Assim, se discutirmos a diversidade musical nas escolas, a mesma surge como uma forte sugestão de melhoria e entendimento entre os povos do planeta. O que será necessário, é a descodificação da simbologia cultural que cada música tem, envolvendo as crianças em processos de interculturalidade que encontrem e justifiquem mais "porquês" de se fazer música, para além da abordagem estética da mesma.

Para onde nos levam estas assimilações? A resposta poderá relacionar-se com questões pedagógicas e de didática, que irão funcionar como vetores capazes de desenvolver aptidões de autonomia e posições críticas em relação ao mundo. As crianças precisam de estar preparadas para ele. Precisam de o conhecer e entender. Também é tarefa da escola e da Educação Musical em contribuir de forma ativa na disseminação de outras culturas e, que se saiba das condições políticas e sociais em que vivem, e de que forma a música ali se desenvolve. Finalmente, os alunos deverão ser capazes de entender a relação de *multiculturalidade* e *interculturalidade* existente entre a Educação Musical e as músicas de todo o mundo.

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

Desafios propostos à educação no século XXI

Atravessamos um período em que o conhecimento científico e tecnológico se tem desenvolvido de forma muito rápida, o que dificulta a capacidade de gerar respostas a questões relacionadas como a "identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade" (Delors et al, 2010, p. 5). A educação "surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" (Delors et al, 2010, p. 5). Analisando o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, podemos observar uma preocupação que converge com este primeiro ponto de vista. É um documento que "obriga à consideração da diversidade e da complexidade", que visa "criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia". Existe, assim, uma atitude reflexiva perante as práticas desenvolvidas na escola, de forma a responder ao rápido crescimento global, bem como atender a questões de interculturalidade e multiculturalidade nas escolas do século XXI (ME, 2017, p. 6).

Libâneo (2001, p. 4), diz-nos que existem diversos tipos de professores, e que os mais tradicionais se cingem a estratégias de ensino comuns a todas as matérias, "independentemente da idade e das características individuais e sociais dos alunos". Se este é um argumento atual e de verdade, teremos de concordar que é urgente repensar as formas pedagógicas com que abordamos os conteúdos. Ressalte-se que,

> não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade dos alunos, sua linguagem, suas perceções, sua prática de vida. Sem essa postura, será

> incapaz de colocar problemas, desafios e perguntas relacionados com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa. (Libâneo, 2001; p. 7)

Efetivamente, este discurso converge com uma tensão entre o universal e o singular, na medida em que,

> a globalização da cultura realiza-se de forma progressiva, mas ainda parcialmente. De facto, ela é incontornável com suas promessas e com seus riscos: um dos mais graves é, exatamente, o esquecimento do caráter único de cada pessoa, de sua vocação para decidir seu destino e realizar todas as suas potencialidades, conservando a riqueza de suas tradições e de sua própria cultura que, se não forem tomadas as devidas providências, corre o risco de desaparecer sob a influência das mudanças em curso. (Delors et al., 2010; p.8)

Uma vez mais, apesar de tantos avanços científicos, este século demarca-se "pela incerteza, por debates sobre identidade e segurança e por uma maior proximidade dos riscos colocados à sustentabilidade do planeta e da humanidade." O século XXI coloca, assim, sérios desafios aos sistemas educativos (DRE, 2016).

Uma visão transcendente para a Educação Musical

Com certeza que a maioria das pessoas já escutaram uma música cantada em língua estrangeira e, mesmo sem entender o que é dito, a estética fez com que se sentissem atraídos pela generalidade da música. Quando finalmente deciframos o tema que ali foi abordado, conseguimos de forma clara perceber se nos identificamos, ou não, com determinada forma de pensar. Posteriormente, o que poderá acontecer é a aproximação ou afastamento daquilo que estamos a ouvir. No entanto, existe um conjunto de fatores culturais, de vivências e aprendizagens, que nos vão levar a assumir uma posição relativa à música. Ser críticos perante o que escutamos.

Após a leitura da seguinte reflexão, debrucemo-nos sobre um estudo de caso, inserido num projeto curricular que adota métodos alternativos para o ensino da música.

> Music does not exist apart from its context; to the contrary, the context may well determine the conceptualization of music. Merriam (1964)

Num esforço para dar resposta ao rápido crescimento cultural hispânico de uma região dos Estados Unidos, uma professora de ensino básico decide dar início a uma orquestra Mariachi, no sentido de motivar aquela população a ingressar no programa de educação musical. Nancy - a professora – estudou a formação clássica ocidental, e não era hispânica. O que Abril (2010) pretendeu fazer no seu estudo de caso, foi examinar de que forma as decisões pedagógicas e curriculares da professora impactaram uma das alunas – Juli.

As aulas para o grupo de Mariachi objetivavam sessões de ensaio, escuta, e discussão de ideias relativas ao grupo e à cultura mexicana. Nos ensaios aprendiam o repertório e nas sessões de escuta ouviam gravações dos Mariachi profissionais, relativas ao repertório que estavam a aprender. A Juli era mexicana, praticava violino e tinha o interesse de se juntar ao grupo para aprender mais sobre a sua herança cultural. Havia presenciado e participado em várias atividades culturais mexicanas, e era conhecedora de diversos estilos de música do seu país de origem.

Este estudo dá-nos a conhecer as tensões que se geraram no decorrer do projeto, que fizeram com que Juli visse a sua cultura mal interpretada pela comunidade escolar dos Estados Unidos, onde estudava. Numa situação em particular, respetiva ao repertório escolhido para um concerto de época natalícia, aprenderam e tocaram ao vivo uma canção tradicional mexicana destinada à celebração de aniversários. A inclusão deste tema no repertório de época natalícia deixou Juli confusa, uma vez que a música não representava de forma apropriada a sua função cultural. Considerou que foi uma escolha desapropriada, assinalando uma falta de entendimento daquilo que realmente significava, por parte da professora e dos restantes membros da orquestra. Ora, segundo Abril (2010, p. 8), Juli entendeu o que Alan Merriam (1964) escreveu, supracitado.

Nos resultados do estudo, Abril (2010) refere mesmo que a Juli tinha uma perceção musical que transcendia “sons e silêncios”. Ela foi capaz de reconhecer o que Merriam (1964)

comprovou na sua pesquisa, na medida em que, a música "coexiste num complexo ecossistema sociocultural, que incita comportamentos que refletem lealdades e afiliações culturais dentro do grupo" (Abril e Howers, 2007; Morrison, 1998) (como citado em Abril, 2010, p. 29). Para além disso, na observação das sessões de discussão que tiveram, Abril pôde constatar que as observações que Juli fazia, contribuíram para que os alunos desenvolvessem um entendimento mais aprofundado das relações entre música e cultura (Abril, 2010, p. 29).

Delineando o que o presente documento pretende demonstrar, Small (1998, p.162), levanta questões relativas aos meios sociais em que a música acontece, numa tentativa de explicar o porquê de existirem certos géneros musicais e em que contexto social e político nascem. O porquê de os afro-americanos tocarem *gospel* ou o *blues.* Pretende ser capaz de explicar as motivações que levam um grupo cultural divergir nos seus meios de *musicar* de outro grupo, mas explicar como membros de outra cultura se interessam e até gostam do *musicar* das outras culturas.

Almeida (2012, p. 76) refere que a educação musical inclusiva de diferentes tipos de repertório não deve atender apenas à legislação, mas "refletir a postura política dos educadores musicais". Volk (1993), (como citado em Almeida, 2012, p. 77), define *cultura* como "formas aprendidas do pensamento e do conhecimento que habilitam um indivíduo a sobreviver em sociedade" e acrescenta que "se a *educação musical* é a transmissão dessa parte da cultura que se expressa através da música, *educação musical multicultural* habilita alguém para atuar efetivamente em múltiplas culturas musicais".

Relativamente aos processos de ensino e priorização de conteúdos, Emmanuel (2005, p. 49) (como citado em Almeida, 2012, p. 78), sugere que se façam mais estudos para alterar a norma relativamente ao que está a ser ensinado nas escolas. Argumenta que os cursos de formação de professores devem focar-se, também, nesses estudos, e que deve existir uma reflexão relativa às diferenças culturais entre os professores, futuros professores, e alunos – que não sejam monoculturais. Como resposta a estas problemáticas, sugere que estes cursos incluam "experiências interculturais significativas". Por estas razões que deu início a

uma investigação com músicos estagiários em comunidades culturalmente diversas, a fim de localizar e identificar "os efeitos da imersão nessas comunidades sobre as crenças e atitudes desses professores em formação. Descreve o intuito da sua entrevista segundo o seguinte ponto de vista: "competência intercultural, que está baseado sobre a premissa de que, para ser mais eficaz com os estudantes de diversas origens, os estagiários precisam confrontar e examinar suas crenças pessoais em relação aos estudantes tipicamente identificados como "o outro", e também para entender como eles se localizam nas suas próprias culturas. Desta forma, "a música na sala de aula torna-se muito mais que um lugar onde se faz música multicultural. Torna-se um lugar de autodescoberta, aceitação, reflexão, imaginação e, finalmente, de mudança social".

Multiculturalidade, Interculturalidade e Educação. Terminologias e posicionamentos.

Numa explicação sua a alguém indeterminado, Nettl (2005, p. 16) sobre as suas pesquisas em etnomusicologia acerca da música indígena norte americana, a reação do ouvinte foi a seguinte:

> Studying American Indian music?! I didn't know they even had music.

Se, efetivamente, a música faz parte do quotidiano das vivências culturais de um povo, creio que a Educação Musical deverá contribuir para a supressão deste tipo de argumentos. Ainda existem formas de pensar que desconsideram a música das outras culturas. Nettl (2005), demonstra que diferentes culturas, têm diferentes conceções daquilo que é música e faz uma exposição problemática sobre a forma como a cultura ocidental categoriza, classifica e entende aquilo a que chamamos de música. Explica que nem todas as culturas têm um conceito paralelo ao da música europeia, sensibilizando-nos para o facto de que estudar culturas musicais também requer uma compreensão da sua definição e concetualização. Assim, dá-nos a conhecer diferentes conceitos e terminologias que podemos observar nos dicionários, comparando com o entender de outros povos relativamente à definição de música. Além disto, evidencia a forma como os dicionários ocidentais a categorizam, que na

sua opinião, influenciam em muito a nossa construção de ideologias e pensamentos. No seu entender, ainda não existe uma conceptualização intercultural válida para a sua definição. Small (1998, p. 164), demonstra interesse sobre esta mesma questão: afinal, o que é música?

> O que é isto da música, em que os humanos encontram tanto interesse e onde investem tanto dos seus recursos? Qual é o significado de música e qual é a sua função na vida humana?

O autor reflete sobre a principal natureza e significado de ser professor da música. Procura um termo que considere as definições de várias culturas, formas e contextos em que se pratica música: o *musicar*. Deste modo, discute o facto de que a área da musicologia quase aborda por predefinição apenas a música clássica ocidental. Pelas suas próprias palavras,

> musicology is almost by definition, concerned with western classical music, while other musics, including even western popular musics, are dealt with the rubrica of ethnomusicology. (Small, 1998, p. 164)

Refere que a música clássica ocidental é vista como o modelo, o paradigma para toda a experiência musical, e que se pensa que uma preparação clássica é apropriada para qualquer tipo de música performativa. Na sua opinião, não se mistura nem se submete aos outros tipos de música, especialmente quando se trata dos seus significados sociais. No seguimento destas motivações, que assim nos propõe o *musicar.* É o ato que envolve todo o processo pelo qual a música em si passa, em que todos os processos e intermediários musicais pertencem ao conceito de música. Desde os músicos, aos ouvintes, ao *staff*. Propõe a teoria do *musicar*, levantando questões mais vastas em relação ao meio social que está inerente nas diversas tipologias de música. Esta teoria precisa de ser capaz de explicar o porquê de se fazer um género musical, em que contexto social e político nasce.

De forma a concluir o registo de problemáticas encontradas no decorrer deste estudo, relacionadas com as questões da perceção e entendimento das outras culturas, Schippers (2010), faz a disseminação do registo de diferentes terminologias, abordagens e conteúdos para a diversidade cultural em educação musical. A sua pesquisa demonstra que, um

número de fatores musicais e extramusicais influenciaram em muito o que é agora denominado como *músicas do mundo*, e o seu peso na aprendizagem musical. Constrói uma concetualização histórica de abordagens às *músicas do mundo*, distinguindo oito visões: *admiração*, *preconceito*, *sensação de lugar*, *sensação de tempo*, *estatuto*, *qualidades não musicais dos produtores*, *a música como um ponto de encontro* e, a *música como idioma universal*. Tal como diz,

> toda essa discussão demonstra que muitos dos termos usados se revelam posicionais e de uma forma geral, existe um sistema subjacente de crenças. (Schippers, 2010, p. 19)

Baseando-se na ideia de tempo e lugar, e da música como um fenómeno geográfico e cultural, destila cinco usos essencialmente diferentes do termo *músicas do mundo*: *músicas do mundo* como produto de um determinado povo, sociedade, geografia e tempo; *músicas do mundo* como "a música do outro" (maravilha, preconceito, entre outros); *músicas do mundo* como resultado da interação musical entre culturas; *músicas do mundo* como ferramenta de marketing; *músicas do mundo* como conceito filosófico (linguagem universal) (Schippers, 2010, p. 27).

Em suma, existem várias interpretações daquilo que a música significa. Uniformizar um conceito e visão da mesma, resulta numa desconsideração pelas vivências culturais das outras pessoas. Lazzarin (2006, p. 110), na sua aproximação concetual entre arte e educação, enviesa as diferentes perspetivas dos grupos culturais sobre a arte e contextos em que se inserem.

Desta forma, defende que devem ser ouvidas as questões que tem que ver com o *etnocentrismo*, *preconceitos* ou *racismo*, "tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo o tipo de opressão", uma vez que "somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática". Segundo os termos daquilo que intitula de *Nova Filosofia da Educação Musical*, é necessário que num ambiente educativo, o aluno se transporte para fora do seu contexto musical, cruzando os "significados musicais que os contextos não familiares podem proporcionar" (Lazzarin, 2006, p. 111).

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo que proponho debruça-se sobre o tipo de práticas que os professores de Educação Musical utilizam nas aulas, pretendendo verificar a presença ou ausência de tipologias musicais que atravessam as fronteiras do ocidente, no sentido de valorizar a música como uma ferramenta determinante para mudanças sociais. Ainda, pretende-se perceber se os professores fazem uso destes repertórios, tendo em conta os aspetos culturais das músicas ensinadas, bem como da abordagem e discussão sobre questões de multiculturalidade e interculturalidade. Por último, verificar se estas discussões influenciam de alguma forma, a maneira de pensar dos alunos relativamente a estes dois tópicos.

Participantes

Neste estudo participaram três professores de Educação Musical e nove alunos da turma 5ºB da Escola Básica e Secundária Clara de Resende.

Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

Fiz uso de dois métodos diferentes: entrevista semiestruturada e inquérito por questionário.

Tendo em conta que pretendo perceber de que forma as aulas de Educação Musical podem fazer a diferença no meio social, no que diz respeito à interculturalidade e multiculturalidade, creio que a melhor estratégia de instigar sobre o assunto, será de forma qualitativa, através da entrevista semiestruturada e do inquérito por questionário.

A escolha do inquérito serve o propósito de complementar as entrevistas que pude recolher, no sentido de perceber se as minhas abordagens às *Culturas musicais nos contextos* nutriram efeito na aquisição de conhecimentos relativamente a esta competência. E mais, pretende apurar se os alunos consideram a música como uma influência na vida das pessoas.

Tal como Gaskel (2014) e Minayo (2011) descreveram, a entrevista semiestruturada permite perguntas de resposta aberta, que irão contribuir para a estruturação de conclusões objetivas, mas também subjetivas, uma vez que nem todos os professores pensam da mesma forma, além de que, "a inter-relação, as experiências quotidianas e a linguagem do senso comum no momento da entrevista é condição indispensável para o êxito da pesquisa qualitativa (como citado em Batista et al., 2017, p. 25).

Uma vez que estou a estudar um fenómeno que diz respeito ao comportamento, postura e reações da multicultura existente nas salas de aula, perante a abordagem de temas relacionados a outras culturas, a pesquisa qualitativa permitir-me-á obter dados descritivos das observações feitas pelos professores entrevistados. Assim, poderei enfatizar "o processo ou a forma como ocorre o fenómeno" habilitando-me a "captar a perspetiva daqueles que participam da pesquisa" tal como Calil e Arruda (2004) sugerem (como citado em Batista et al., 2017, p. 25). Reforçando o meu ponto de vista, de acordo com Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo aplica-se "ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das perceções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem" (como citado em Batista et al., 2017, p. 25).

Ainda sobre a entrevista, dá-se ênfase à subjetividade de opiniões que a mesma nos poderá fornecer, uma vez que é de extrema importância entender e catalogar as opiniões que convergem e divergem daquilo que é a educação, e que propósitos pode servir. Para Duarte (2004), fazer uso da entrevista significa procurar "compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa o seu tempo histórico, e seu meio social", além de que nos "permite compreender a lógica das relações que se estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou, em um determinado tempo e lugar (como citado em Batista et al., 2016, p.26). Na escolha de uma entrevista semiestruturada, é do meu intuito que o entrevistado tenha a possibilidade de responder a perguntas de ordem fechada e aberta, na tentativa de se expressar livremente mediante a sua postura sobre o uso de outras músicas no contexto de sala de aula.

3.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Método I - Entrevista semiestruturada.

A presente pesquisa contou com a colaboração de três professores de Educação Musical. Dois deles ensinam ao 2º ciclo e um ao 1º ciclo.

O 1º professor (1P) fez o curso de piano pelo conservatório do Porto, fez formações em direção de orquestra e coros, e tem alguma formação em engenharia. Já leciona a disciplina de Educação Musical há mais de 40 anos. Não teve nenhuma experiência como docente no estrangeiro.

O 2º professor (2P) estudou num conservatório, conclui um curso complementar de formação musical, estudou piano Jazz, licenciou-se e tornou-se mestre através da ESE do Porto. Já leciona a disciplina de Educação Musical há 15 anos e teve a oportunidade de dar aulas em algumas escolas portuguesas. Teve uma única experiência educacional no estrangeiro, em colaboração com o Ministério da Educação, em São Tomé e Príncipe.

O 3º professor (3P) estuda na Academia de Música de Pinhel, obteve o CAP e tem dois cursos de produção e teoria musical. Ensina música há 4 anos em Pinhel, no âmbito das Atividades Extracurriculares. Teve uma experiência de ensino em Espanha - Vila Branca.

Preparei um total de 32 questões, que enriqueceram o meu estudo com aproximadamente 4 horas de entrevista, se somarmos as três participações. Mediante a informação recolhida e análise dos dados, percebi que muita informação se interligava. Assim, selecionei 6 questões para a orientação do meu trabalho.

Elas são:

1. **Que tipo de repertório podemos observar nas suas aulas?**

A esta questão, todos os professores demonstraram utilizar um repertório bastante eclético, mencionando a *música contemporânea,* a *ópera,* o *fado, música portuguesa, rap, funk, jazz*, *rock, metal* e *flamenco.* Naturalmente, este repertório revela-se diversificado e diz respeito a diferentes culturas musicais.

2. **Quais as suas fontes de pesquisa?**

A primeira pessoa entrevistada não mencionou nenhuma fonte em específico, mas manifestou o seu interesse por diversas áreas da pedagogia, retirando um pouco de cada uma, formando o seu próprio método no que diz respeito ao planeamento e lecionação de aulas. Considera importante construirmos a nossa própria forma de ensinar, para nos sentirmos confortáveis na transmissão de conhecimentos. Estudou com Jos Wuytack e explica que:

> Quem inventou as pedagogias, ou as organizou, nada melhor do que irmos à fonte e conseguirmos trabalhar com eles próprios. (P1)

Relativamente à segunda pessoa entrevistada, deduz-se que as suas experiências pedagógicas e musicais representam as suas fontes de pesquisa. É autor de um manual de Educação Musical e, naturalmente, toma todas as medidas necessárias para validar a informação que recolhe, relativamente ao repertório incluído. Pesquisa livros relacionados com etnomusicologia e dialoga com colegas etnomusicólogos sobre assuntos mais específicos, para tornar a informação que procura fidedigna. Colaborou com o Ministério de Educação e com a ESE de São Tomé, para uma reformulação do currículo de educação musical de São Tomé e Príncipe. Descreve um pouco do procedimento deste programa reformulativo, falando sobre o seu próprio processo de indagação, no que concerne a currículos estrangeiros para, assim, delinear a sua forma de reformular o currículo que iria escrever:

> Precisava encontrar o meu próprio caminho para redigir algo que fizesse sentido. (P2)

O 3º professor escolhe o repertório de acordo com os seus gostos pessoais, ao mesmo tempo que tenta perceber que estilos de música são mais apreciados entre os alunos, seja daquilo que as crianças levam para a aula, seja daquilo que lhes apresenta. Comenta a iniciativa da APEM – Cantar Mais -, pela gama de músicas de diferentes culturas que oferece, bem como das contextualizações que ilustra. Aprecia o facto de fazer

> uma seleção muito bem feita da música popular portuguesa, não só o fado, tradicional, música alentejana, música dos açores e música do Minho. E depois, tudo o que está a volta de cada uma das músicas, está muito bem desenvolvido porque te ensinam a letra, dão-te a partitura, falam-te da parte rítmica. (P3)

3. **Tem alunos de diferentes etnias nas turmas? Este fator incidiu na sua escolha de repertório?**

O primeiro professor já ensinou a alunos de diferentes nacionalidades e por vezes, escolhe repertório de acordo com as tradições das crianças, tornando aquilo que, à partida seria estranho para as restantes, num momento mais familiar para todos.

Dos alunos de diferentes ascendências que já partilharam as aulas do 2º professor, menciona os alunos asiáticos e africanos. Escolher repertório expositivo de diferentes culturas é uma prática que sente natural, não o tendo escolhido em função da chegada de novos alunos. Foi a espontânea curiosidade de querer "conhecer músicas de outras latitudes", descrevendo que isto acontece, "Sobretudo quando começas a tocar com outros músicos que já tinham lidado com outros temas, géneros musicais, e começas a conversar sobre isso, e a despertar algum gosto por isso" (P2).

O terceiro professor informa que já utilizou repertório em função dos alunos que tinha nas aulas, numa tentativa de inclusão daqueles que viviam em Portugal há muito pouco tempo.

Descreve que pode proporcionar um sentido de familiaridade com a música do país de origem:

> No caso dos miúdos brasileiros, utilizei porque "caíram ali de paraquedas e sentiam-se bastante mal. E então, para eles, é uma forma de sentirem que têm ali alguma coisa do país deles, e que os faz sentir mais seguros e mais identificados. E se todos cantarem no idioma brasileiro o miúdo vai achar engraçado. (P3)

Assim, ensinar músicas pertencentes à nacionalidade destas crianças, pode representar uma maior aceitação dos colegas de turma:

> se tiver alguns miúdos espanhóis, passo música espanhola, para eles perceberem isso: que a música é um idioma universal e que vai estar ali presente na sala de aula, e que isso faz com que possa existir uma melhor aceitação dos colegas. Porque os colegas vão ouvir a música, vão cantá-la e achá-la divertida. (P3)

4. Que estratégias de ensino costuma utilizar?

Para a organização da informação relativa às estratégias utilizadas na sala de aula, guiei-me pelas *competências específicas* do Currículo Nacional do Ensino Básico. Todos os professores falaram de momentos relativos à *interpretação e comunicação; perceção sonora e musical; criação e experimentação;* e *culturas musicais nos contextos.* A competência que mais se adequa ao meu trabalho é a das *culturas musicais nos contextos.* No entanto, também faço referência às restantes competências, pela descrição estratégica dos professores, que os ajudaram a estabelecer um efeito de recetividade a tipologias de música que, à partida, seriam "estranhas" para os alunos. Como valorizo aquilo que é descrito no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória,* retirei ditos que, de forma subentendida, aludem aos princípios de A a H descritos no documento aqui descrito: A – *Base humanista;* B – *Saber;* C – *Aprendizagem;* D – *Inclusão;* E – *Coerência e flexibilidade;* F – *Adaptabilidade e ousadia;* G – *Sustentabilidade;* H – *Estabilidade.* Estes campos também retratam aquilo que os professores consideram de maior importância, quando lecionam o repertório adotado.

Do ponto de vista do primeiro professor, não podemos simplesmente escolher uma pedagogia e aplicá-la às turmas, porque todos os alunos são diferentes. Os inícios de carreira também desabilitam a possibilidade de utilizar uma pedagogia só, no sentido em que não conhecemos as escolas e os contextos sociais em que se inserem. Deste modo, frisa o facto de que temos de nos adaptar aos alunos:

> os alunos não são todos iguais, os contextos são diferentes, sobretudo no início de carreira em que mudamos de escola para escola, os contextos sociais são completamente diferentes. O contexto urbano é diferente do rural, temos de nos adaptar constantemente aos miúdos. (P1)

Considera que a motivação é algo a desenvolver com os alunos, e toma em consideração o gosto pessoal de cada um. No entanto,

> Há-que também ensiná-los a gostar. Há coisas que não fazem parte da vida cultural deles, e podemos mostrar e provar que podem realmente gostar de coisas diferentes. (P1)

Uma forma que encontrou de intensificar o interesse pelo repertório que adota, foi a alteração da instrumentação original de um tema, quando o pretende interpretar, fazendo uso de sintetizadores, por exemplo. Explica que, a forma como apresentamos um género musical, provoca aproximação ou afastamento daquilo que estamos a falar. Explica que a maioria das crianças tem uma primeira impressão negativa em relação ao *Fado*, mas que quando lhes dá a conhecer o *Fado Canção,* que pode ser dançado, a opinião dos alunos muda. Evidencia que "é importante envolvê-los na culturalidade e envolvê-los nas perspetivas, a audição e visualização", valorizando a partilha de pequenas curiosidades sobre os compositores que apresenta. Assim, distingue duas vertentes no ensino público da música, que se justificam pelo ato de fazer música e a perceção do contexto em que a música é feita, valorizando a importância que a música tem para o indivíduo e para a sociedade:

> Por exemplo, quando lhes digo numa canção: 'olhem, vocês estão a cantar isto. Mas sabem quem é o cantor? Sabem como se chama? A idade? Onde ele vivia? O contexto social em que vivia? E sabem porque fez esta música?' Há sempre um contexto, numa composição. Por muito que queiramos ser

> originais há sempre coisas que nos influenciam na vida. Portanto, perante isso, se quero ensinar uma canção, vou procurar tudo à volta daquela canção. (P1)

Encadeia as diferentes épocas e desenvolvimentos musicais com o intuito de se fazer entender que "tudo tem uma evolução e tudo tem uma adaptação". Dá o exemplo prático das lições em que aborda os surgimentos das *work songs* até aos primórdios do *jazz.* Contextualiza os diferentes períodos da seguinte forma:

> Brincamos um pouco com a história da música, não cansando os miúdos, não tendo aquele conceito que eles têm de saber sobre história da música, por épocas, por isto, por aquilo, por aqueloutro. Mas, ao mesmo tempo, eles vão perceber que existem outras coisas. Isso é que é fundamental para mim. (P1)

Acredita que as discussões sobre os gostos e pesquisas de cada aluno, contribuem para o desenvolvimento de um nível de pesquisa saudável, na medida em que, o aluno deve procurar coisas novas, e não estar sempre a ouvir o mesmo. Se não trouxer algumas temáticas para as aulas, há uma grande probabilidade de os alunos não se sentirem interessados por coisas que desconhecem:

> Outra responsabilidade nossa é exatamente essa: despertá-los para quando fazem pesquisa, eles tentarem ver muito mais do que aquilo que está à vista, muito mais. (P1)

Relativamente à informação partilhada pelo segundo entrevistado, apenas vou incluir a *perceção sonora e musical* e as *culturas musicais nos contextos,* sendo são dados que, de forma direta, se enquadram nas categorias supracitadas.

Será desejável que os alunos tenham um panorama mais completo do tipo de música que estão a ouvir. Por essa razão, que divulga factos e eventos históricos no decorrer das suas aulas. Por exemplo, as cores da bandeira do *reggae,* o que é que Bob Marley defendia, os seus princípios, e perceber "a influência que ele teve na época em que viveu, que a Jamaica estava em guerra civil, havia duas frações, ele teve que ir para Londres, o facto de ele não ter

recebido tratamento por causa da religião". Com isto, o professor pretende que estas contextualizações façam sentido para os alunos, sendo imperativo ter muito conhecimento daquilo que vamos exteriorizar, evitando, assim, momentos em que não conseguimos responder. Como fez desta prática um hábito, conta que, se não apresentar informação suficiente aos alunos, eles próprios fazem questões, de forma a dar mais desenvolvimento à conversa. Sermos curiosos espelha e espoleta a curiosidade que há nas crianças.

Fazer com que os alunos "tropecem" em temáticas que desconhecem, também é uma das suas intenções, levando para a aula coisas que naturalmente não iriam pesquisar, ou então coisas que não passam habitualmente na rádio. Fala, portanto, de dar a conhecer as *músicas do mundo, música contemporânea, erudita,* o *jazz.*

Acerca da qualidade dos ficheiros de áudio que leva para a sala de aula, expõe que se deve ter um cuidado especial, e encontrar uma boa gravação, que seja o mais percetível possível. Depois, fala da pureza da estética do género musical em questão. Se, por exemplo, um género musical tem uma ramificação, ou seja, uma colaboração com outros géneros musicais, a ideia inicial que se formou naquele estilo poderá tornar-se pouco percetível. Conquanto, faz uma reflexão sobre aquilo que um etnomusicólogo poderá supor, que "do mais puro não existe na etnomusicologia", mas a seu ver, existem muitos entrelaçamentos de distintos géneros, nos dias de hoje. Assim, encontrar registos sonoros que façam parte da fase da cronologia em que "aquele" estilo surgiu, é uma forma de tentar definir o seu "padrão de qualidade para mostrar aos alunos".

Por último, será adequado fazer uma observação ao processo de reformulação curricular em que este professor participou, numa tentativa de assimilar engenhos necessários ao construto de estratégias de ensino e aprendizagem, e atribuição de compromissos à educação. Então, a conservação das culturas à face da terra, foi um dos fatores que o motivou na missão a São Tomé e Príncipe. Esta jornada traduziu-se na avaliação e reconhecimento do que havia para preservar, reconstruir e aplicar ao currículo do país, capacitando os professores daquela região de elaborar estratégias de ensino que

efetivassem este trabalho. Ainda, possibilitar os alunos de estabelecerem oportunidades de estudar noutros países. Veja-se o seguinte:

> 15 dias a visitar escolas, reuniões, instituições de formação de professores. Inicialmente o objetivo foi exatamente esse, ou seja, irmos conhecer a realidade de São Tomé, para perceber de que forma é que podíamos integrar a cultura e tradições daquele povo no currículo de educação musical, de forma a preservar as tradições daquele povo. Faz parte do papel da escola a preservação da cultura do povo e das tradições. Por outro lado, providenciar aos alunos um currículo que lhes permitisse estar a um nível que lhes permita ir estudar para a Europa ou para outros sítios que gostariam. (P2)

Respondendo a uma questão acerca da abordagem que as culturas orientais têm no ensino da música, especificamente na Índia, comenta o facto de terem um sistema musical diferente do nosso, e que a "educação das crianças está muito ligada à questão cultural e muito ligada às tradições". Neste ponto da entrevista, delimita uma Educação Musical formal e informal, interligando o ensino e a aprendizagem às tradições. Narrou um episódio numa da escola de São Tomé, em que, durante um intervalo, questionou um aluno sobre a forma que mais gostava de dançar. Quando se apercebeu, já participavam mais alunos e professores, contagiados com o espírito das danças típicas daquela cultura. Numa das reuniões para a preparação dos manuais resultantes da alteração ao currículo, compreendeu que poderia transformar aquele acontecimento numa aula, já que, tal como diz, as aulas de música deles "eram totalmente teóricas e as canções que cantavam eram canções que aqui ensinamos no pré-escolar". Assim, fala de uma educação musical informal, que funcionava "através das canções, através das danças, dos grupos culturais". Na sequência deste pensamento, comenta a educação musical informal que pode acontecer noutros lugares do mundo, e que é uma prática comum a todas as sociedades:

> Por exemplo, se calhar, se fosses falar, num país mais desenvolvido. Se calhar a educação musical entra muito no registo das bandas de garagem, ou seja, existe uma educação musical não formal que acontece aí: o acorde é este, repete, no baixo tens de fazer isto, na bateria aquilo, e estás a trabalhar música, a ensinar música e a desenvolver competências musicais também (...) Portanto, há essa educação musical não-formal que penso existir em todas as sociedades. (P2)

Na sequência destes pensamentos, acrescenta que o desafio da Educação Musical será tentar perceber o que se pode retirar do ensino informal:

> Se calhar o grande desafio da educação musical, da disciplina da educação musical é esse. O que é que é preciso trabalhar ali? O que é que faz com que haja motivação, haja ensino, haja desenvolvimento de competências de uma forma tão informal, e de que forma podemos aproveitar isso para a educação musical em si. (P2)

No que diz respeito às *culturas musicais nos contextos,* o terceiro professor recorre ao cancioneiro de Música Tradicional Portuguesa, porque é facilmente cantável, e porque lhe permite desenvolver assuntos da cultura portuguesa, como descrição de lugares ou o contar de lendas, por exemplo.

Utiliza o seu instrumento musical para dar a conhecer obras de música erudita, que por vezes diz não serem tão facilmente apreciadas pelos alunos. Então, privilegia a performance no momento da aula, ao invés de simplesmente colocar uma reprodução. Quando sente que os alunos estão muito agitados, faz uso da pintura de Mandalas. Assim, eles escutam música, relaxam e não sentem que têm de ouvir aquela música por obrigação.

Uma das formas que diz ser eficaz para a aprendizagem de um novo tema com a presença de uma contextualização histórica, é o uso de letras com palavras ocultas, que os alunos terão de escutar e escrever. Assim, desperta o interesse pela música destacando-lhes uma tarefa de escuta ativa. Só depois é que faz a contextualização.

Uma das estratégias que utiliza para motivar os alunos na participação e interesse genuíno pela aula, é a encenação. Imagine-se uma representação do concurso *The Voice,* em que existe um repertório a tocar, um júri e um apresentador. Explica que lhes ensina a música à medida que faz a apresentação do programa, perguntando se "querem dizer alguma coisa lá para casa", entre outras coisas. É uma atividade que faz ao longo do ano, à medida que vai interpretando repertório. Pelo seu relato, atinge um nível em que os alunos já fazem as suas

próprias escolhas do repertório a cantar para o concurso. No momento das audições, afirma que todos os alunos estão muito atentos, porque vão pontuar e fazer algumas apreciações críticas àquilo que fizeram, justificando. Reforça o facto de que, os alunos conseguem aprender num contexto de "brincadeira". Observem-se os relatos do professor:

> Por exemplo, para lhes ensinar músicas novas, tenho de ter uma abordagem mais criativa, da seguinte forma: hoje vamos participar num concurso, do melhor cantor do ano aqui da escola, alguém se quer inscrever? 'Eu, Eu!' (...) Toco a música, elas cantam, e depois dão pontos (...) É um exercício muito fixe porque lhes peço para justificarem o porquê daquela pontuação. Mas eles querem sempre dizer, fez bem aqui, enganou-se ali (...) Tu poderias dizer, 'vocês ficam aí caladinhos enquanto elas cantam'. Eles começam logo a falar. (P3)

Um dos resultados desta prática é:

> E depois há uma altura do ano em que eles já aprenderam tantas canções e que eles próprios é que vão escolher as canções que vão cantar. Então, onde eu quero chegar, é que, para eles aprenderem têm de pensar que estão a brincar, que estão a fazer um jogo, porque eles através dessa brincadeira e da responsabilidade de querer cantar bem, porque querem ter muitos pontos, ou escutar bem porque vão ter de analisar e fazer de júri, eles esforçam-se muito mais, porque é uma brincadeira. (P3)

Escolhe o repertório com a finalidade de dar a conhecer algo de novo aos seus alunos, porque sabe que não vão encontrar estas tipologias em casa. Refere que as crianças vão procurar coisas que mais lhes interessam. Também está atento ao que está a passar na rádio, e seleciona alguns temas da atualidade porque lhes dá um sentido de satisfação:

> Eu tento levar aos miúdos uma linguagem musical que sei que por eles próprios, não vão procurar. Sinto que posso fazer, gerando curiosidade e também cativá-los e saber se eles vão ou não gostar. Às vezes levo músicas que sei que eles vão ouvir na rádio, mesmo que eles não conheçam a música, porque sei que eles depois vão dizer "Ai eu ouvi esta música na rádio" e ficam contentes. (P3)

Quando ensina músicas de outros países, com outros idiomas, tenta transmitir a ideia de que a música é uma linguagem e que "pode ser feita em qualquer idioma". Descreve a música como algo que transcende os sons e que os alunos devem perceber os seus aspetos mais subliminares. Tal como descreve,

> Têm de perceber que tem uma letra, e que essa letra fala de determinadas coisas e porque é que te fala sobre elas. E depois, eu utilizo tudo isso de forma didática para que os miúdos entendam que a música é uma linguagem, é uma ferramenta que permite transmitir. (P3)

Penso que a forma de ensino do terceiro professor tem muito em comum com a ideia de Betancourt e Valadez (2012), (como citado em Sierra et al., 2015, p. 261), relativamente à motivação. Os autores sugerem que motivar os alunos a partir de atividades que consideram interessantes, bem como intrinsecamente encorajadoras, será uma contribuição para o sucesso escolar do aluno. Ensinar-lhes que sejam pacientes e tolerantes com a informação que à partida seja mais difícil de absorver, servirá a finalidade de posteriormente investigarem mais sobre o que lhes desperta interesse. Adicionam que, fazer muitas perguntas e dar poucas respostas, permitirá que sejam reflexivos e independentes, fomentando a participação ativa dos alunos. Sabendo que o medo de errar é altamente corrosivo no processo criativo, o professor deverá ensinar-lhes a aprender com os próprios erros.

---

5. **Aborda assuntos relativos à multiculturalidade e interculturalidade da educação musical?**

Para além de já ter abordado assuntos sobre multiculturalidade e interculturalidade, o 1º professor faz o reconhecimento cultural da sua turma. Durante a entrevista partilhou uma situação em que convidou os alunos de diferentes nacionalidades, a fazerem uma pequena apresentação de danças das suas raízes, num sentido de partilha e inserção destas pessoas na comunidade portuguesa.

> A nível de multiculturalidade, eu aproveito imenso os alunos estrangeiros que temos. No outro dia estava a dar as danças do mundo e tínhamos uma miúda de Bangladesh, e uma de Cabo Verde. A primeira coisa que pedi foi: “meninos, mostrem uma dança da vossa região que vocês gostem de ver, ou que seja habitual na vossa região”. (P1)

O seu principal interesse é que exista uma troca cultural a fim de promover o respeito entre as diferentes culturas presentes na aula:

> ou seja, existiu uma troca cultural. É um dos pontos principais do meu trabalho, como é que os alunos num contexto de turma, a forma como os alunos observam a cultura dos outros, se aceitam, se não, se têm respeito. (P1)

Como já clarifiquei, o segundo professor contextualiza sempre as músicas que ensina. Explica que, no manual que desenvolveu, é responsável pela parte das *culturas musicais nos contextos*. Deste modo, para além de informação relativa aos artistas, faz questão de falar sobre os "momentos históricos que acabaram por influenciar a música" e as pessoas:

> Explicar que determinada banda ou artista, compositor, lança aquela música num contexto de guerra, ou revolução industrial, ou qualquer daquela fase que influenciou a música naquele momento. Perceber que a descrição mundial de 1892 – foi tipo, um marco; perceber como momentos extra-musicais acabavam por influenciar o que as pessoas faziam. (P2)

Fazer com que os alunos "tropecem" em temáticas que desconhecem também é uma das suas intenções, levando para aula coisas que naturalmente não iriam pesquisar, ou então coisas que não passam habitualmente na rádio. Fala, portanto, de dar a conhecer as *músicas do mundo, música contemporânea, erudita,* o *jazz.* Sublinha que este é o principal papel dos professores: de fomentar o conhecimento nos seus alunos acerca de tipos de música alheios à realidade que presenciam, e perceber que a música de diferentes culturas deve ser respeitada, sendo a música uma forma de expressão pessoal e cultural. Tal como na nossa cultura, os outros povos também utilizam a música como uma forma de expressão,

> e isso, parecendo que não, também faz com que os alunos aprendam a respeitar o outro (...) Pela pessoa que está do outro lado, pela tolerância, pela multiculturalidade. Portanto, pode não ser uma coisa muito direta, mas eu acho que pode ser o nosso contributo, enquanto professores de música. (P2)

No decorrer da entrevista, falámos sobre as culturas dos diferentes tipos de música, e explica que não aborda questões como estereótipos. Antes, demonstra que não existem "géneros musicais de primeira e segunda", apenas cultivando a ideia de que a diversidade musical deve ser respeitada.

> Mas nem é uma coisa que eu fale muito, a questão dos estereótipos, porque como eu próprio acho que, enquanto professor também penso dessa forma, como eu já disse à pouco, não existem géneros musicais de primeira e segunda, há música bem feita e música não bem feita. Eu também procuro nas minhas aulas não estar a dizer isso, mas a demonstrar-lhes, através da diversidade musical, através do respeito que eu exijo que eles tenham quando estão a ouvir seja que género for. (P2)

Os aspetos descritos pelo terceiro professor colmatam os assuntos que desejo abordar nesta categoria, no que concerne às questões de multiculturalidade e interculturalidade. O professor faz uma descrição objetiva dos contextos sociais por onde passou, partilhando as estratégias que adotou para combater um caráter preconceituoso a outras culturas, por parte dos seus alunos.

Como expliquei, teve a oportunidade de ensinar em Espanha - Vila Branca -, descrevendo o currículo espanhol como similar ao nosso. Apercebe-se que as crianças "são muito parecidas em todo o lado, independentemente da nacionalidade". Ainda assim, alerta para o facto de estarmos a partilhar uma cultura diferente, e que, naturalmente, existem coisas a que não estamos habituados. Fala do contexto cultural em que cada professor está inserido, fazendo uma observação sobre a perceção que temos da forma de educar:

> Quando não sais de cá pensas que é isto: é assim que se dá aulas, e que é assim que tens de abordar os temas. Quando trabalhas com outras crianças vês que há algo muito mais universal à volta delas, que não tem a ver com a nacionalidade delas, ou de onde são. (P3)

O professor diz que a atenção que as crianças dão à música, tanto em Portugal como em Espanha, era a mesma, mas que também existem algumas ideias pré-definidas relativamente a algumas culturas. Trabalhou e trabalha com alunos de etnia cigana e notou

algumas conotações depreciativas por parte dos alunos de outras culturas. Por exemplo, referirem-se ao *Flamenco* como música cigana, ou música não-cigana:

> Eles vêm com aquela conversa de "a música cigana" e a "música que não é cigana", estás a ver? E isso é uma coisa que eu trabalho muito que é explicar, não há "música cigana" e "música não cigana". Música é música. (P3)

Porque percebeu que as crianças normalmente veem o povo cigano como o único a interpretar o *Flamenco,* tenta encontrar ramificações do género*,* ou seja, misturas com outros estilos musicais. Dá o exemplo de Buika, cantora de descendência africana, nascida em Espanha e que canta sob influências do *flamenco, soul e jazz* (Smallman, 2015), numa tentativa de provar aos seus alunos

> que não precisas de ser cigano para tocar a música. A música é uma linguagem. (P3)

Ao longo da sua experiência com turmas multiculturais, presenciou momentos de alguma tensão nas aulas, ao ouvir comentários xenófobos:

> Já não querem ouvir música cigana porque acham que é música dos ciganos. Já tive momentos que tive de falar de uma forma mais séria com miúdos que me estão a dizer "tira essa música! Não quero ouvir música cigana!". (P3)

Informa que é um problema que se vive em Portugal:

> Da experiência que tenho, dei aulas a ciganos aqui em Fafe; dei aulas a ciganos em Vila Real de Santo António e agora no interior. Ou seja, em três pontos diferentes em Portugal, e isso está muito presente na nossa cultura. (P3)

6. Aspetos que podem influenciar as relações multiculturais e interculturais no meio escolar.

Os três entrevistados partilham da opinião de que o desenvolvimento de competências como a *Perceção sonora e musical,* a discussão de assuntos relativos às *Culturas musicais nos contextos,* bem como a própria cultura dos alunos, influencia a forma de pensar e agir dos mesmos.

O primeiro professor afirma que:

> Os alunos devem ter a consciência daquilo que estão a ouvir, para depois perceber as coisas de outra maneira. "Alguns até mudaram as escolhas, o gosto pela música, só por causa disso". "Música é muito mais do que fazer música, porque isto não é ensino específico. (P3)

_____

No decorrer das suas pesquisas sobre a influência da música no meio social, o 2º professor pôde constatar que, de facto, o gosto musical pode provocar aproximação ou afastamento entre as crianças que estão a entrar na fase da adolescência. Tal como, os interesses e formas de lazer pessoais de cada pessoa.

> a entrada na adolescência, os gostos musicais é algo que os une ou algo que os separa. Por acaso foi um aspeto que eu pesquisei um pouco e li um pouco sobre isso. No fundo os interesses, jogos que jogam, forma de vestir, etc. (P2)

_____

Quis saber se trabalhou com alunos que tinham reações negativas em relação às músicas das outras culturas, e se mudaram gradualmente de opinião após a audição e participação em interpretações dessas mesmas músicas. O 3º professor responde, afirmando que poderá haver uma mudança gradual, mas que não é logo visível, e que a opinião do aluno poderá estar associada à educação que tem no meio familiar:

> (...) pode naquele momento criar esse resultado, mas isso não quer dizer que amanhã eles já não se esqueçam e que o resultado anterior volte a estar presente outra vez. Porque, infelizmente isso não é

> uma coisa que se deveria trabalhar só na escola, eles trazem muita coisa de casa. Naquele momento é bom para desmantelar um bocado tudo isso. (P3)

Enfatiza o facto de que a música não deve ser só feita para divertir, mas para instruir, construir emoções, e que é munida de conteúdo histórico, político e social. Assim, devemos educar os alunos a ouvir para que saiam um pouco da própria realidade cultural:

> Tudo aquilo que ouves vai mudar a tua vida durante todo o teu período de vida. Tu estás a ouvir, está a dar-te bagagem emocional e também está a forçar por ti, para seres um pouco mais consciente porque 'tás a ouvir a música que fala sobre determinado problema, e vais identificar-te com esse problema, e vais ver que mais pessoas partilham das mesmas dificuldades que tu. A música também é para isso. (P3)

Método II – Inquérito por questionário

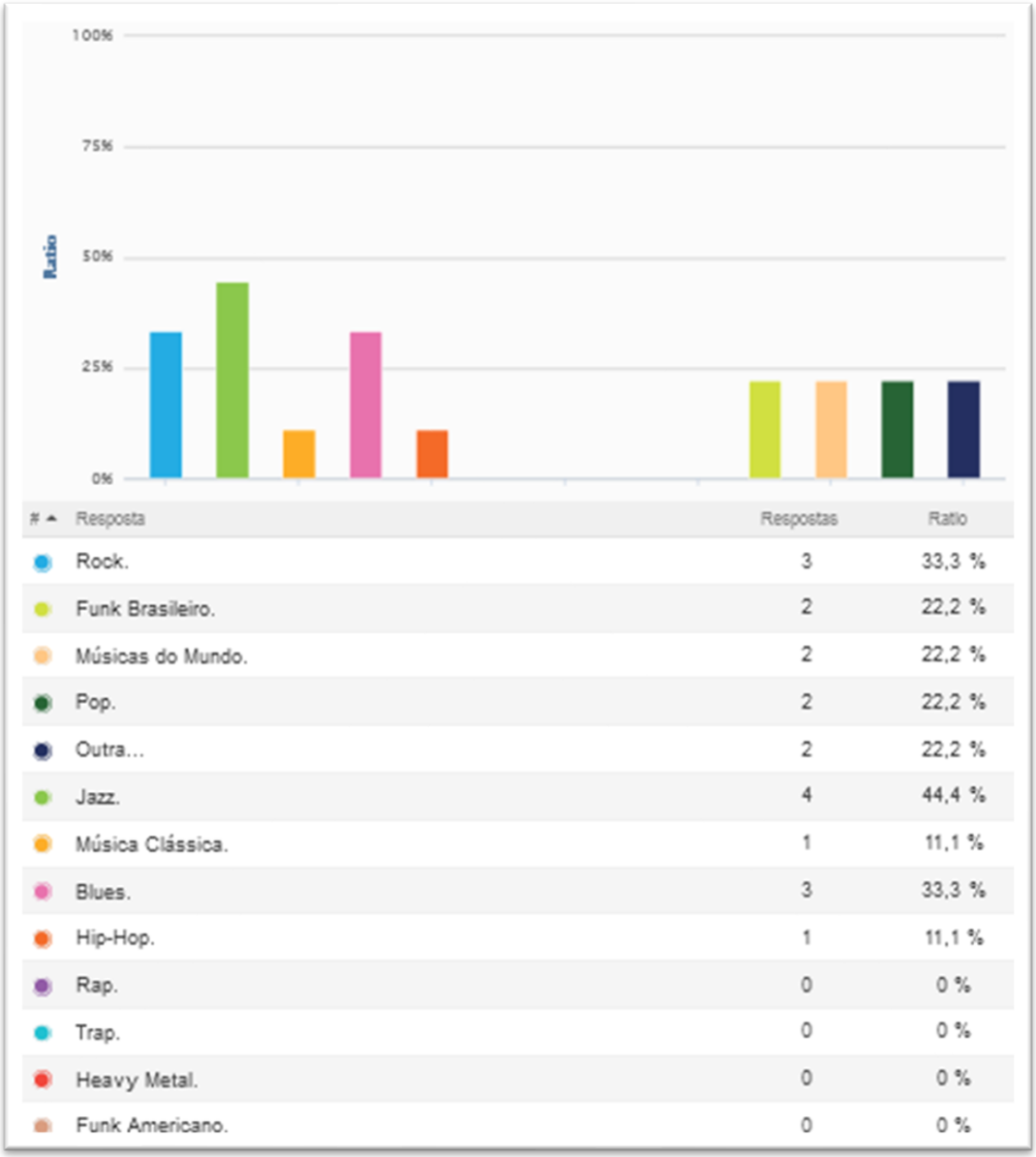
Inquérito à turma do 5.ºB da Escola Básica e Secundária Clara de Resende

Foi feito um inquérito por questionário aos alunos da turma 5ºB da Escola Básica e Secundária Clara de Resende, numa tentativa de perceber quais são os estilos musicais que os alunos mais ouvem, mas também recolher informação relativa ao que aprenderam nas aulas em que contextualizei histórica e socialmente os géneros musicais. Também lhes é sugerida a elaboração de respostas de opinião relativamente aos efeitos que a música pode ou não ter na sociedade. Obtive resposta de apenas 9 alunos.

Questão 1 - Que estilos musicais costumas ouvir?

Os estilos musicais enumerados foram 12, e as escolhas pessoais dos alunos são as seguintes: *rock* (3), *funk brasileiro* (2), *músicas do mundo* (2), *pop* (2), *jazz* (4), *música clássica* (1), *blues* (3), *hip-hop* (1), *rap* (0), *trap*(0), *heavy metal* (0), *funk americano* (0) e uma escolha intitulada de outro em que dois alunos escreveram "spirituals" e "tudo".

Tabela 3.3.1 – Média das respostas relativas às preferências musicais dos alunos.



#	Resposta	Respostas	Ratio
	Rock.	3	33,3 %
	Funk Brasileiro.	2	22,2 %
	Músicas do Mundo.	2	22,2 %
	Pop.	2	22,2 %
	Outra...	2	22,2 %
	Jazz.	4	44,4 %
	Música Clássica.	1	11,1 %
	Blues.	3	33,3 %
	Hip-Hop.	1	11,1 %
	Rap.	0	0 %
	Trap.	0	0 %
	Heavy Metal.	0	0 %
	Funk Americano.	0	0 %

Questão 2 - Relativamente às aulas em que falamos sobra a história das *work songs, spirituals, blues* e *jazz,* o que aprendeste sobre o povo afro-americano?

Tabela 3.3.2 - Respostas relativas aos conhecimentos adquiridos sobre o contexto histórico das tipologias musicais desenvolvidas durante o período colonial nos Estados Unidos.

Participantes	Respostas relativas aos conhecimentos adquiridos sobre o contexto histórico das tipologias musicais desenvolvidas durante o período colonial nos Estados Unidos.
1	Foi um povo que sofreu muito e muita da sua história era contada através da música. Alguns estilos foram criados por escravos e expressavam a liberdade e o fim da escravatura.
2	Que eles cantavam para se distraírem enquanto trabalhavam.
3	Aprendi que no tempo da escravatura os povos afro-americanos (povos africanos que vivem na América cantavam as worksongs, que serviam como fonte de motivação e de comunicação em código. A partir das worksongs criaram-se novos estilos de música e novas bandas.
4	Aprendi que os cidadãos afro americanos introduziram estilos de músicas como o Jazz, WorkSongs na América.
5	Que eles cantavam enquanto trabalhavam.
6	Que eram racistas e que escravizavam os negros e os negros faziam música enquanto trabalhavam.
7	Era um povo que enquanto trabalhava, cantava para se distraírem e para o tempo passar mais depressa.
8	Nesses estilos foram criados por conta da escravatura.
9	Não respondeu.

Questão 3 - Sempre que falávamos sobre a história de um artista, ou de uma banda, sentias mais curiosidade em relação à música que íamos interpretar?

Todos os alunos responderam "Sim" a esta questão, alguns com mais descrição:

Tabela 3.3.3- Respostas relativas ao interesse pelas contextualizações sobre os compositores.

Participantes	Respostas relativas ao interesse pelas contextualizações sobre os compositores.
1	Sim, pois a história da banda ou do artista fazia com que eu ficasse com uma certa curiosidade.
2	Sim pois quando não conhecia ficava muito curioso
3	Sim.
4	Sim
5	Sim
6	Sim
7	Sim
8	Sim
9	Sim

Questão 4 - Quando falámos sobre a história da escravatura nos Estados Unidos, achas que agora respeitas mais os povos de diferentes culturas?

Todos os alunos responderam "Sim", e dois deles desenvolveram da seguinte forma:

Tabela 3.3.4 - Respostas relativas à promoção do entendimento e respeito por outras culturas.

Participantes	Respostas relativas à promoção do entendimento e respeito por outras culturas.
1	Respeito muito mais, porque todos temos direito à liberdade e a ser tratados com respeito e dignidade. Devemos pensar na forma como gostaria que me tratassem e tratar os outros da mesma forma.
2	Eu sempre respeitei os povos de diferentes culturas, mas fiquei com uma maior noção da vida dura que alguns povos tinham.
3	Sim.
4	Sim
5	Sim
6	Sim
7	Sim
8	Sim
9	Sim

Questão 5 - Acreditas que a música possa melhorar a vida das pessoas? Diz porquê.

As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 3.3.5 - Respostas relativas aos efeitos que a música tem na sociedade.

Participantes	Respostas relativas aos efeitos que a música tem na sociedade.
1	A música melhora a vida das pessoas, serve para relaxar, traz memórias e também alegria. Se não existisse música não conseguiria dançar e cantar.
2	Sim acho. Porque a música tem muitos estilos a triste e a alegre pois quandis as pessoas estão tristes podem sempre ouvir música feliz e ficar em um dia mais alegre
3	Sim porque a música ás vezes quando estamos tristes a música deixa nos mais felizes e também porque se pode tirar cursos de música
4	Sim porque a música leva nos para diferentes mundos
5	Sim, pois a música é uma maneira de nos expressarmos, acabar com os nossos medos ou para animar alguém.
6	Sim, porque a música é uma forma de nos expressarmos melhor.
7	Sim porque pode servir como um meio de "meditação"
8	Sim porque assim as pessoas q n sabem nada de música agora eles podem entender
9	Sim.

Questão 6 - Acreditas que a música possa contribuir para unir as pessoas de todo o mundo e assim fazer paz entre todos? Diz o que pensas.

Tabela 3.3.6 - Respostas relativas aos contributos que a música poderá ter na aproximação das culturas do planeta.

Participantes	Respostas relativas aos contributos que a música poderá ter na aproximação das culturas do planeta.
1	Acredito que sim, porque a música está em todo o lado e não importa o estilo ou a língua. Todos a conseguem entender.
2	A música é algo que tem sempre mensagens, umas vezes mais óbvias outras vezes menos óbvias. Há músicas escritas com a intenção de fazer as pessoas ficarem felizes, rirem ou às vezes chorarem. A música acompanha a vida toda de uma pessoa. Todas as músicas têm algo em comum, unir, chamar à razão, percebermos o que os outros pensam e sentem. Isto só é possível através da música. A mensagem que eu quero transmitir através da música é https://www.youtube.com/watch?v=oWgTqLCLE8k
3	Eu acho que sim porque há muitas pessoas que se conhecem pelo estilo da música que gostam.
4	Sim.
5	Sim porque pode haver pessoas que gostam de músicas de outros países.
6	Sim. Eu acho que uma banda pode juntar pessoas de todos os paízes e assim criando uma relação entre todos os países.
7	Acho que a música consegue unir as pessoas porque por exemplo agora no europeu todos cantamos a mesma musica.
8	Sim.
9	Sim.

Embora tivesse obtido resposta de apenas 9 alunos, foi importante que tenham dedicado tempo para responder a este questionário. De facto, existem aqui evidências de que alguma informação lhes foi relevante, e que pode ter mudado a perceção pessoal de cada aluno, em relação ao mundo.

4. CONCLUSÃO

Após a análise dos resultados deste estudo, entendo que os professores de Educação Musical entrevistados têm uma preocupação com o mundo que os rodeia. É importante que se cultivem os aspetos subliminares da música no contexto da sala de aula, para que se promovam formas de estar e pensar, capazes de desacreditar atitudes preconceituosas relativamente à cultura dos diferentes povos do planeta. Deseja-se uma aproximação entre as culturas, não o afastamento.

Numa reflexão acerca da inteligência emocional, é atual a afirmação de Daniel Goleman quando explica que

> Vivemos tempos em que o tecido da sociedade parece romper-se a uma velocidade cada vez maior, em que o egoísmo, a violência e a mesquinhez de espírito parecem querer desalojar o bem das nossas vidas em comunidade. (Goleman, 1995; p. 12)

A inteligência emocional não foi um aspeto abordado nesta pesquisa, mas tenho de concordar com o autor quando diz que este tipo de inteligência "assenta na ligação entre sentimento, carácter e instintos morais". No meu entender, estes aspetos devem ser desenvolvidos na escola do século XXI. O autor explica que o "impulso é o meio através do qual a emoção se exprime; a semente de todo o impulso é um sentimento que quer traduzir-se em ação", e que aqueles que não aprendem a controlar os seus impulsos, poderão sofrer de uma deficiência moral. Para que se entenda o meu ponto de vista, no relato do 3º professor, tomámos conhecimento de alunos que impulsivamente, diziam "Tira essa música! Não quero ouvir música cigana!". Entenda-se que isto foi dito num contexto de sala de aula onde estavam presentes alunos de etnia cigana. O que o professor fez, foi exatamente esclarecer que estes argumentos são ofensivos. Isto significa que devemos aprender a reconhecer e controlar impulsos que têm traços preconceituosos, adquiridos no meio cultural em que vivemos. É quase a formulação da crença que só pessoas de outras etnias vivem em bairros sociais. O que, à partida, os conceitos de "bairros sociais" nunca deveriam existir, porque demarca as pessoas que têm melhores condições de vida das que

não têm. Numa sociedade em que toda a gente tem de vencer, o separatismo que posso observar, em nada contribui para uma sociedade equilibrada.

Embora as crianças digam coisas que não acreditam realmente, ou que não têm conhecimento sobre o que falam, creio que, se não eliminarmos esta forma de agir desde muito cedo, estas crianças poderão nunca desenvolver um sentido de altruísmo que "reside na empatia, na capacidade de ler as emoções dos outros". Uma atitude como esta que se desenvolva e se torne recorrente, demonstra uma incapacidade "de sentir as necessidades ou o desespero de outra pessoa" (Goleman, 1995; p. 13). Desta forma,

> (...) as multiplicidades e pluralidades culturais necessitam de professores de música que sejam capazes de incluir uma vasta panóplia de perspetivas culturais nos seus currículos, expandindo-se assim as exigências pedagógicas e musicais sobre eles". (Jorgensen, 2020; p. 19)

As estratégias que os professores partilharam demonstram que poderá, efetivamente, existir uma mudança gradual na perceção por vezes errada que os alunos têm em relação a outras culturas. Todos os professores justificaram de forma bastante completa e elucidativa a opção de abordar as *culturas musicais nos contextos*, e podemos perceber que existe um cuidado musical e extramusical na transmissão de conhecimentos.

Mediante as respostas dos alunos do 5ºB, podemos concordar que as contextualizações históricas que fiz, nutriram algum efeito. De facto, perceberam que a música tem mais para oferecer do que organizações sonoras. De acordo com o tipo de exposição que fazemos nas aulas, sinto que, a forma como abordamos as diferentes temáticas influencia em muito a curiosidade que o aluno poderá ter, ou não pelo assunto. Se a exposição for atrativa, aumenta as possibilidades de sucesso.

5. REFLEXÃO FINAL

Como todo o meu trabalho ilustra, a música para além dos sons é um assunto de grande interesse para a minha formação pessoal e profissional. Como produto da humanidade, ela tem uma grande capacidade de nos apoiar nos mais diversos aspetos, pelos diversos contextos em que a utilizamos. Se repararmos, tem sempre um propósito, por mais pequeno que seja: um festejo, uma intervenção, uma dedicação. E neste sentido, creio que o *musicar* de Chistopher Small (1998), descrito no presente trabalho, pode muito bem representar a globalidade daquilo que significa música, porque considera todos os processos musicais e extramusicais que decorrem na preparação, no momento e no pós período de se fazer música. Em todos os processos está o ser humano.

A totalidade da minha experiência neste Instituto não se resume ao estágio profissional desenvolvido neste ano letivo. Não. A totalidade da minha experiência engloba toda as áreas disciplinares das quais pude fazer uso para completar este relatório de estágio. Tal como podem observar, os meus agradecimentos dirigem-se a todos os professores destes dois anos letivos, porque toda esta carga curricular expecta que, pelo menos, eu e os restantes colegas, façamos uma reflexão a longo prazo (2 anos) das problemáticas com que os professores já profissionalizados se depararam ao longo de todos estes anos, que precedem a nossa frequência nesta área de especialização. Pelo sentido de serem precisas medidas que deem resposta ao rápido crescimento global, que será necessária a frequência a Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Teoria da Educação, entre outras. Subentende-se uma conceptualização do mundo que está em constante reformulação, e que vai para além dos sons. Existe uma urgência em dotar as futuras gerações com competências universais que assegurem o funcionamento saudável deste grande enigma a que chamamos vida.

A minha experiência como docente ainda agora começou, e só tenho ainda quatro anos de experiência. Já tive oportunidade de estagiar na Eslováquia, Itália, dei aulas na China, e em três escolas do Porto. Aquilo que pude reparar, é comum a todas estas culturas: existem sempre aspetos cognitivos a desenvolver. Mas aquele que mais se evidencia é o aspeto

cultural daquela criança. Isso, pode muito bem determinar o sucesso ou fracasso escolar da mesma. E isso, é o que mais me preocupa, porque todos nós devemos ser capazes de entender e solucionar os nossos próprios problemas, e temos que entender que uma criança já nasce num meio social que atua há anos, naquele que será também o seu meio. Assim, proporcionar a melhor experiência de aprendizagem possível, no que diz respeito à música, mas também à discussão dos diversos desafios a superar neste século e séculos vindouros, será o meu propósito principal, a nível pessoal e profissional.

Estes dois anos provam que o meu discurso é verdadeiro, por todos os trabalhos desenvolvidos, na medida em que, sempre que possível, os fundamentei. Fazer parte desta especialização significa muito para o meu caminho profissional, porque todas estas disciplinas reformulam e explicam o que é necessário para que o meio estudantil seja eficaz e harmonioso. É preciso fazer uso da teoria para reforçar a prática. A meu ver, o primeiro e segundo ano representam exatamente isso.

De forma poética, termino a minha reflexão final com a seguinte constatação.

> A música tem a extraordinária capacidade de abrigar e intercambiar diversas linguagens, que se prestam como meio de transmissão dos mais diversos temas e sugerem cenários objetivos e subjetivos, profundamente permeáveis à experiência existencial humana, em sua incessante busca de ampliação da expressividade. (Moliterno et al., 2021)

_____

Bibliografia/Referências Bibliográficas

Abril, (2010). – Alternative Approaches in Music Education – Case studies from the field – Opening Spaces in the Instrumental Classroom. Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Alencar, E. M. L. S (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, Vol. 23 n. especial, pp.45 a 49.*

Almeida, Cristiane (2012). Educação Musical e Diversidade: aproximações. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2012

Araújo, J., Santos, T. (Porto Editora). (2016). *Educação musical 5º ano: Play.* Porto: Porto Editora.

Batista, C., Matos, L., Nascimento, A. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 11, n.3, p. 23-38.*

Cruz, C. B. (1988). ZoltánKodály. Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao. (2010). *Educação, um tesouro a descobrir.* Brasília: UNESCO.

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação.

Diário da República Eletrónico n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21.

Goleman, D. (1995). *Inteligência emocional.* Espanha: Newco S.L.

Guimarães, S., Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004, 17 (2), pp. 143-150.*

Jorgensen, E. R. (2020). *Desafios em Educação Musical.* Porto: Multiponto S.A.

Lazzarin, L. (2006). Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. *Educação & Realidade, v. 30, n.1, pp. 104 a 124.*

Libâneo, J. C. (2001). Em *Didática, velhos e novos temas* (pp. 4-18).

Lopes-Graça, F. (1973). Refutação de alguns errados princípios que pretendem invalidar a eficiência pedagógica do solfejo entoado. *Obras literárias de Fernado Lopes-Graça: A música portuguesa e os seus problemas* (Segunda Edição ed., Vol. 8, pp. 119-144). Cosmos.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais.*Lisboa: ME-DEB

Ministério da Educação. (1991). *Plano de Organização do Ensino Básico - Programa de educação 2º ciclo.* Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda

Nettl, B. (2005). The Study of Ethnomusicology - Thirty-one Issues and Concepts. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Oliveira, G. (2015) – *A interculturalidade*. Errâncias do imaginário Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, pp. 218-236

Romo, M. (2014). Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais. Universidad Autonoma de Madrid.

Schippers, H. (2010). Facing the Music - Shaping Music Education from a Global Perspective cap. 2: Positioning "World Music" in Education: A Conceptual History.

Small, C. (1998). Musicking: The Meanings of Performing and Listening. *Music Theory Spectrum*, Volume 25, Issue 1, Spring 2003, p. 161–165, Hanover and London: Wesleyan University Press.

Sierra, M.D.V, Escobedo, P.S, Cuervo, Á.A.V, & Rosal, Á.B. (2015). Criatividade: aplicações práticas em contextos internacionais

Webgrafia

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2021). Escola Básica Augusto Gil. Retirado de Escola Básica Augusto Gil (ae-aureliadesousa.com)

Moliterno, A. C, Araujo, F., Alves, M., Yugo, V., Avilla, W. (2021). Multiculturalismo. Retirado de Multiculturalismo (mestradoeahc) - Perfil | Pinterest

Harvey, G. (2014, setembro 14). Story of a Song – Summertime. Retirado de https://simplymusic.com/story-song-summertime/

Smallman, E (Março 9 2015). Concha Buika: the outspoken queen of flamenco fusion. *The Guardian*. Retirado de https://www.theguardian.com/music/2015/mar/09/concha-buika-outspoken-queen-flamenco-fusion

Índice de anexos digitais

Pasta 1: Observação da Prática Musical no Ensino Básico

1.1 Observações

Pasta 2: Prática de Ensino Supervisionada

2.1 1º Período
2.2 2º Período
2.3 3º Período
2.4 Autoavaliação (estágio)
2.5 Cronograma

Pasta 3: Projeto de Investigação

3.1 Artigos

3.2 Entrevistas

3.3 Inquérito por questionário

Pasta 3: Relatório de Estágio

3.1 André_3190745_Relatório de Estágio

Pasta 4: Curriculum Vitae

4.1 Curriculum Vitae

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Culturas musicais nas aulas de Educação Musical

André Novais Pereira