



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO MUSICAL  
NO ENSINO BÁSICO**

**Ricardo Nuno Chéu Figueira Líbano**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a  
obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico

Orientado por

**Professora Adjunta Maria Isabel Ribeiro de Castro**

Bragança  
Junho de 2012

AO MEU PAI [*IN MEMORIUM*]  
João

À MINHA MÃE  
Jacinta

AO MEU IRMÃO  
Luís

À MINHA ESPOSA  
Patrícia

## AGRADECIMENTOS

À Dra. Isabel Castro pela sua orientação, dedicação, motivação e paciência no meu percurso como seu orientando;

Ao professor Artur Fernandes, titular da turma onde realizei a PES, pela partilha, companheirismo e saber-fazer;

Ao agrupamento de escolas Augusto Moreno pelo apoio ao projeto;

Aos alunos da turma do 7ºA do ano letivo 2009/2010 pela alegria com que encararam as minhas propostas, pela entrega nas aulas, foi um orgulho ensinar-vos música;

À Ana Flávia Miguel pelo ser humano que és, pela grandeza a que só alguns têm o privilégio de aceder, pela irmã que te tornaste;

À minha esposa Patrícia Figueira Líbano pela demonstração incondicional do sentido de família, confiante nos melhores e nos piores momentos deste projeto, pelo teu conhecimento e conselhos;

À minha mãe Jacinta pela coragem, preocupação, atenção e apoio com que sempre me inundou;

Ao meu irmão Luís pelo exemplo, dedicação, aconselhamento e partilha a que sempre me habituou;

Ao meu pai João que, na eterna saudade, me apraz dizer: obrigado, amo-te.

## **RESUMO**

Este estudo analisa a música do cotidiano de crianças e jovens que frequentam o Ensino Básico do ponto de vista da sua utilização no processo de ensino/aprendizagem. A partir da experiência em contexto de Prática de Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do EB e da narrativa da minha prática profissional nos 1º e 2º ciclos do EB, pretendi observar qual a importância que a música do cotidiano participativo tem no incremento da motivação dos alunos de Educação Musical no EB e na valorização da sua identidade pessoal e social. Partindo da análise e reflexão do contexto em que decorreu a PES, construí um modelo teórico de análise que serviu de referência para a planificação de toda a prática letiva. Através da utilização de uma metodologia de investigação-ação baseada na investigação qualitativa, procurei envolver os alunos de uma forma ativa e participativa na ação educativa. Os resultados descritos parecem evidenciar um incremento na motivação e na valorização da identidade pessoal e social das crianças e dos jovens, através utilização da música do seu quotidiano nas aulas de Educação Musical.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Música do Quotidiano, Motivação, Identidade, Educação Musical, Ensino Básico.

## **ABSTRACT**

This study analyzes the music of everyday life for children and young people attending Basic Education Level, from the standpoint of its use in the teaching / learning process. From my experience in the context of Supervised Teaching Practice in the 3rd Cycle of Basic Education Level and the narrative of my professional practice in the 1st and 2nd cycles of BEL, I intend to observe how important is the participative music of everyday life have in the increasing of the motivation in Music Education students and in the valuing of their personal and social identity. By analyzing and reflecting on the context in which the STP occurred, I built up a theoretical model of analysis that served as a reference in the planning of all my teaching practice. By using an investigation-action methodology based on a qualitative research, I tried to involve students in active and participatory educational activities. The results described seem to show an increment in both motivation and personal's and social's identity enhancement in children and youth, through the use of music of their everyday life in daily lessons of Music Education classes.

## **KEY WORDS**

Everyday Life Music, Motivation, Identity, Music Education, Basic Education.

## ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS .....	viii
ÍNDICE DE TABELAS .....	viii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	viii
INTRODUÇÃO.....	1

### CAPÍTULO UM

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	3
1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	3
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	3
1.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO .....	5

### CAPÍTULO DOIS

2. QUADRO TEÓRICO .....	7
2.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO .....	7
2.2. A MÚSICA NO QUOTIDIANO .....	11
2.2.1. A música e a vida social.....	11
2.2.2. Música e identidade – a música no cotidiano dos jovens e a construção de identidades .....	17
2.3. A MÚSICA DO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO MUSICAL – EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA.....	19
2.3.1. Música do Quotidiano Participativo.....	20

### CAPÍTULO TRÊS

3. A AÇÃO EDUCATIVA.....	24
3.1. METODOLOGIA.....	24
3.1.1. Problema: objetivos e questões de investigação .....	24
3.1.2. Investigação-ação como opção .....	25

3.1.3 Planos de intervenção.....	27
3.2. DESCRIÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	34
3.2.1. Descrição das experiências de aprendizagem.....	34
3.2.2. O universo musical – na descoberta de conceitos e práticas.....	36
3.2.2.1. Na descoberta de conceitos e práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico .....	36
3.2.2.2. Na descoberta de conceitos e práticas no 2º Ciclo do Ensino Básico .....	41
3.2.2.3. Na descoberta de conceitos e práticas no 3º Ciclo do Ensino Básico .....	45
3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA.....	67
FONTES ELETRÓNICAS .....	67
NOTAS DE CAMPO .....	69
ANEXOS.....	70

## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. PLANTA DA SALA DE AULA .....	6
FIGURA 2. PLANTA DA SALA DE AULA 3D .....	6
FIGURA 3. MODELO TEÓRICO DE ANÁLISE .....	21
FIGURA 4. JOGO INFANTIL TRADICIONAL - "DOMINÓ" .....	38
FIGURA 5. JOGO INFANTIL TRADICIONAL - "DOMINO PLÉ" .....	38
FIGURA 6. JOGO INFANTIL TRADICIONAL – “PARARA” .....	39
FIGURA 7. MOVIMENTO E COORDENAÇÃO MOTORA DOS JOGOS INFANTIS TRADICIONAIS .....	39
FIGURA 8. ENSAIOS DA ORQUESTRA ORFF DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE BRAGANÇA.....	40
FIGURA 9. CONCERTO DA ORQUESTRA ORFF NA CIDADE DO PORTO .....	40
FIGURA 10. SINTETIZADOR E PIANO DIGITAL.....	42
FIGURA 11. MANIPULAÇÃO DE FICHEIROS MIDI .....	43
FIGURA 12. PROGRAMA INFORMÁTICO ACID MUSIC .....	43
FIGURA 13. CONCERTO DE FINAL DE ANO LETIVO.....	44
FIGURA 14. UTILIZAÇÃO DO SINTETIZADOR.....	48
FIGURA 15. MANIPULAÇÃO DA PARTE INFORMÁTICA.....	57
FIGURA 16. ENCADEAMENTO COM O <i>MICROSOFT POWERPOINT</i> .....	58
FIGURA 17. TURMA DO 7ºA EM PALCO; AFLUÊNCIA DO PÚBLICO; AGRADECIMENTOS.....	59

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1. PLANO DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB - ÂMBITO RÍTIMO .....	27
TABELA 2. PLANO DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB - ÂMBITO MELODIA .....	28
TABELA 3. PLANO DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB - ÂMBITO HARMONIA .....	29
TABELA 4. PLANO DE INTERVENÇÃO NO 2º CEB .....	30
TABELA 5. PLANO DE INTERVENÇÃO NO 3º CEB .....	32
TABELA 6. PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS .....	37
TABELA 7. PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS .....	46

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - ALINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES PARA CONCERTO.....	71
ANEXO 2 - DIAPOSITIVOS COM AS LETRAS DAS CANÇÕES APRESENTADAS.....	72

## INTRODUÇÃO

*Estávamos no ano letivo 2000/2001. Um dos alunos da turma do 5º ano na qual eu estava a estagiar, aproxima-se de mim no final de uma das aulas com os headphones na mão e diz-me: “(...) stôr nós devíamos era fazer esta (...)”. Entrega-me os headphones para eu colocar nos ouvidos e a música que estava a passar era a “não me mintas”<sup>1</sup> do Rui Veloso<sup>2</sup>. Este tema estava muito na moda nesse ano, não só por ter feito parte da banda sonora de um filme português, mas também, porque na letra falava de um dos maiores ídolos do Futebol Clube do Porto a jogar no clube nessa altura. Tratava-se de Mário Jardel, um avançado conhecido por ser bom goleador e um dos jogadores mais carismáticos do clube. Enquanto ouvia a música e, em simultâneo, olhava para a expressão do aluno, ficava com mais certeza de que a turma gostava de fazer música mas, talvez não gostasse assim tanto de fazer o género de música que eu escolhia. Então, porque não experimentar planificar uma aula com uma canção que fizesse parte do quotidiano deles como a que aquele aluno me mostrou? E assim foi, a aula que preparei com esta canção de Rui Veloso tornou-se num momento único do estágio com toda a turma a participar sem exceções. A partir desse momento nunca mais deixei de pensar nesta perspetiva: motivar os alunos para a aprendizagem dos conteúdos e aquisição de competências, utilizando a música do quotidiano de cada um de uma forma participativa.*

Esta breve narrativa com que inicio o meu projeto, remete para o momento em que se abriu uma nova perspetiva na forma como pretendo que os meus alunos vejam as aulas de música. O modelo prático que sempre tentei imprimir no processo de ensino/aprendizagem saiu reforçado com a possibilidade de incrementar motivação nas turmas com que viesse a trabalhar utilizando a música que os alunos ouvem no seu quotidiano. No início da minha carreira profissional fiquei a conhecer os resultados do estudo de Graça Boal Palheiros (2002), que já perspetivava a necessidade de se dar mais atenção aos gostos musicais dos jovens. Segundo a investigadora, os jovens gostam mais da música que ouvem fora da escola do que a que ouvem lá dentro pelo que, a escola não deve ser alheia a esse facto (Boal Palheiros, 2002). A autora de *Listening to music at home and at School* sugeria, com este estudo, que os professores poderiam estimular a motivação dos

---

<sup>1</sup> Este tema foi composto por Rui Veloso e a letra foi escrita por Carlos Tê. Foi editado no álbum “Rui Veloso – 20 anos depois” e fez parte da banda sonora do filme “Jaime”. (<http://www.ruiveloso.net/> acedido a 2 de Maio de 2012)

<sup>2</sup> “Rui Manuel Gaudêncio Veloso. Compositor e intérprete (Voz e viola). Um dos principais protagonistas do movimento de expansão da música *rock* cantada em português vulgarmente designado por *rock* português.” (Tilly, Veloso, Rui, 2010, p. 1322)

jovens para a música na escola incluindo nas aulas algum do repertório preferido deles. Se esta porta aberta deixada por Boal Palheiros já ‘aguçava’ a minha vontade de arriscar a utilização de uma metodologia de ensino centrada na música do quotidiano, quando conheci John Sloboda<sup>3</sup> na pós-graduação em Psicologia da Música, tive a oportunidade de abordar um conjunto de matérias que reforçaram a minha proposta de trabalho. Desde as funções da música no quotidiano (Sloboda, Susan *et al.*, 2001), passando pela utilização em diferentes contextos da música que se ouve no quotidiano, até às experiências, emoções ou funcionalidades da música do quotidiano (Sloboda, 2005).

Esta função emocional da música, salientada por Sloboda, Susan *et al.* (2001), associa-se às propostas de funções psicológicas da música de Merriam (1964) e Hargreaves e North (1999b), que sugerem três funções: a *cognitiva*, a *emocional* e a *social*. Estes autores, segundo Boal Palheiros (2004), sugerem que “(...) as funções sociais da música podem ser manifestadas na regulação dos estados emocionais e no desenvolvimento da identidade e das relações interpessoais” (Merriam (1964), Hargreaves e North (1999b) em Boal Palheiros, 2004). A minha proposta para este estudo está centrada na observação da estimulação da motivação dos alunos através da utilização de repertório escolhido segundo os gostos pessoais de cada um e da valorização da sua identidade.

Assim, este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro será realizada uma contextualização da escola, da turma e do ambiente educativo onde foi realizada a minha Prática de Ensino Supervisionada<sup>4</sup>. O segundo servirá como base de desenvolvimento de conceitos associados à música no quotidiano, como os conceitos de sociedade, cultura e identidade. Neste capítulo será discutido também o lugar da Educação Musical no Ensino Básico<sup>5</sup> e apresentado um modelo teórico de análise como proposta de discussão para a procura de um novo paradigma para a Educação Musical no Currículo Nacional do Ensino Básico<sup>6</sup>. A problemática do estudo, a metodologia aplicada, a narrativa da ação educativa e a apresentação de resultados, constituem o terceiro capítulo. Por último, as considerações finais que propõem uma porta aberta para futuras propostas de estudo.

---

<sup>3</sup> Investigador e professor na área da Psicologia da Música.

<sup>4</sup> Que passarei a designar por PES.

<sup>5</sup> Que passarei a designar respetivamente por EM e por EB.

<sup>6</sup> Que passarei a designar por CNEB.

# 1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

## 1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola EB123 Augusto Moreno<sup>7</sup> é uma escola inserida num contexto urbano e é a escola sede do Agrupamento de escolas Augusto Moreno. Este agrupamento integra cinco escolas do 1º ciclo (a Escola EB1 de Samil, a Escola EB1 de Artur Mirandela, a Escola do Toural, a Escola EB1 de Quintanilha, o Centro escolar de Santa Maria) e dois jardins de infância (o Jardim de infância da Estação e o Jardim de infância de Gimonde)<sup>8</sup>. É numa sala de aula da EB123AM, sala 34, que se desenvolve a ação pedagógica que exponho neste relatório.

Situada num lugar privilegiado da cidade de Bragança em relação a serviços e instituições locais, tais como o Centro regional de segurança social, a unidade de Bragança do Centro hospitalar do nordeste, o Centro de saúde, as Forças de segurança pública, os Bombeiros, a Câmara municipal, os Pavilhões académico e gimnodesportivo, o Teatro municipal de Bragança, o Centro cultural municipal, entre outros, as atuais instalações da escola (na avenida General Humberto Delgado) datam de 1995. Só mais tarde, em Julho de 2003, a EB123AM assumiu a liderança do agrupamento de escolas.

As atuais instalações da escola, localizada no centro de um amplo recinto com vegetação, são constituídas por o edifício central, os balneários, o campo de jogos exterior, o parque de estacionamento e, ainda, por um pequeno edifício anexo<sup>9</sup>. É no edifício central que se podem encontrar as salas de aula, a biblioteca e centro de recursos, os auditórios e os serviços sociais.

## 1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

O principal documento que consultei para fundamentar esta secção foi o “Projeto Curricular de Turma” elaborado pelo conselho de turma e disponibilizado pela EB123AM. Assim, a turma com a qual decorreu a ação que aqui relato, turma A do sétimo ano, acolhia no ano letivo de 2009/2010 um conjunto de vinte e três alunos, tendo três dos jovens necessidades educativas especiais (NEE)<sup>10</sup>. O grupo tinha a seguinte configuração:

- treze jovens do sexo masculino e dez jovens do sexo feminino;

---

<sup>7</sup> Que passarei a designar por EB123AM

<sup>8</sup> Ver Agrupamento de escolas Augusto Moreno <http://aeaugustomoreno.pt/> (acedido a 25 de maio de 2012)

<sup>9</sup> A comunidade escolar conhece este edifício anexo como “casa do guarda”.

<sup>10</sup> O perfil deste aluno com Necessidades Educativas Especiais foi referenciado e implementada a medida educativa e as metodologias/estratégias de intervenção mais ajustadas.

- as idades variavam entre os onze e os quinze anos;

- a maioria é natural e residente em Bragança, sendo que alguns provêm das aldeias contíguas tais como Aveleda, São Pedro de Sarracenos, Milhão, Gimonde, Baçal, Rio Frio.

Os agregados familiares são constituídos por pai, mãe e filhos em vinte dos casos observados. Existem três casos em que o agregado familiar é constituído pelos avós, pelo pai e, finalmente, pela mãe e irmã. As profissões dos pais e mães são, predominantemente: agricultor, trabalhador de construção civil, carpinteiro, empregada de mesa, empregada doméstica, entre outros. Em relação às habilitações académicas, 8,7% dos pais e mães possuem o décimo segundo ano e 91,3% possui a escolaridade obrigatória.

Tendo por base a análise detalhada de caracterização apresentada no projeto curricular da turma, o conselho de turma procedeu à adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de aprofundamento e sequências adequadas, nomeadamente:

1. Uniformizar regras de atuação da turma como: participar ordenadamente quando solicitados; não usar chapéu na sala de aula; não mastigar pastilha elástica na sala de aula; entrar ordeiramente e em silêncio; não intervir com comentários despropositados;

2. Prática de exercícios que melhorem a atenção e a concentração;

3. Co-responsabilizar o encarregado de educação no processo de ensino/aprendizagem do seu educando;

4. Reforçar o controlo dos trabalhos de casa;

5. Responsabilizar mais o aluno pelo trabalho desempenhado;

6. Incentivar e valorizar os hábitos de trabalho, métodos de estudo e de organização;

7. Proporcionar situações de ensino individual;

8. Promover hábitos e métodos de trabalho como o registo no caderno em detrimento do uso de fotocópias;

9. Reforço positivo aos bons comportamentos e atitudes.

No que diz respeito à disciplina de Educação Musical, interessam-me, especialmente, os pontos um, dois, cinco, seis, sete e nove nos quais a música e o fazer música podem desempenhar um papel importante. Para além disso, como a ação pedagógica que orientei tem como objetivo criar uma ponte entre o universo musical individual e o universo pedagógico, sempre numa perspetiva participativa e inclusiva do quotidiano musical dos alunos, o estreitamento das relações entre o meio escolar e o meio familiar (apresentadas

no projeto curricular), pode, a partir da disciplina de Educação Musical, ter um valioso contributo.

### 1.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

#### 1.2.1. O espaço

O departamento de Educação Musical da EB123AM dispõe de duas salas de aula, a nº33 e a nº34. A sala nº 33 é a que detém melhores condições. É uma sala ampla na qual é possível dispor as secretárias dos alunos em “U” e colocar mais duas mesas no meio da sala proporcionando uma disposição dos materiais favorável à atenção de todos. Nesta sala está integrada uma arrecadação com uma grande quantidade e variedade de instrumentos como, por exemplo, xilofones, metalofones, jogos de sinos, triângulos, clavas, pandeiretas, pandeiros, tamborins, timbales, blocos de dois sons, guitarras e cavaquinhos. Para além destes recursos, a sala dispõe ainda de um rádio leitor de *Compact Disc* (CD) e um sintetizador.

Na parede que se encontra atrás da secretária do professor, há um quadro negro pautado. Tem também um quadro liso no qual são projetadas as imagens a partir de um projetor multimédia e um placar de afixação de trabalhos.

A sala nº34 (sala na qual decorreu toda a minha PES) é, em termos de condições físicas para a prática musical, exatamente o oposto da sala nº33. Para além de ter uma área muito pequena e retangular, as mesas estão dispostas em duas filas (uma composta por 6 mesas e a outra por 5) e não proporcionam a todos os alunos o mesmo campo de visão. Para que haja uma passagem para o lugar do professor é necessário que as mesas estejam encostadas às paredes laterais da sala.

A mesa do professor é exígua e, como recursos, existe um leitor de CD's (embutido numa caixa de metal presa na parede) e um projetor vídeo. O restante material necessário foi sempre levado por mim, tal como o sintetizador, o computador portátil e as colunas de som.

A aula de Educação Musical do sétimo A é constituída por dois blocos de 45 minutos compactados num só bloco de 90 minutos que é lecionado à quinta-feira.

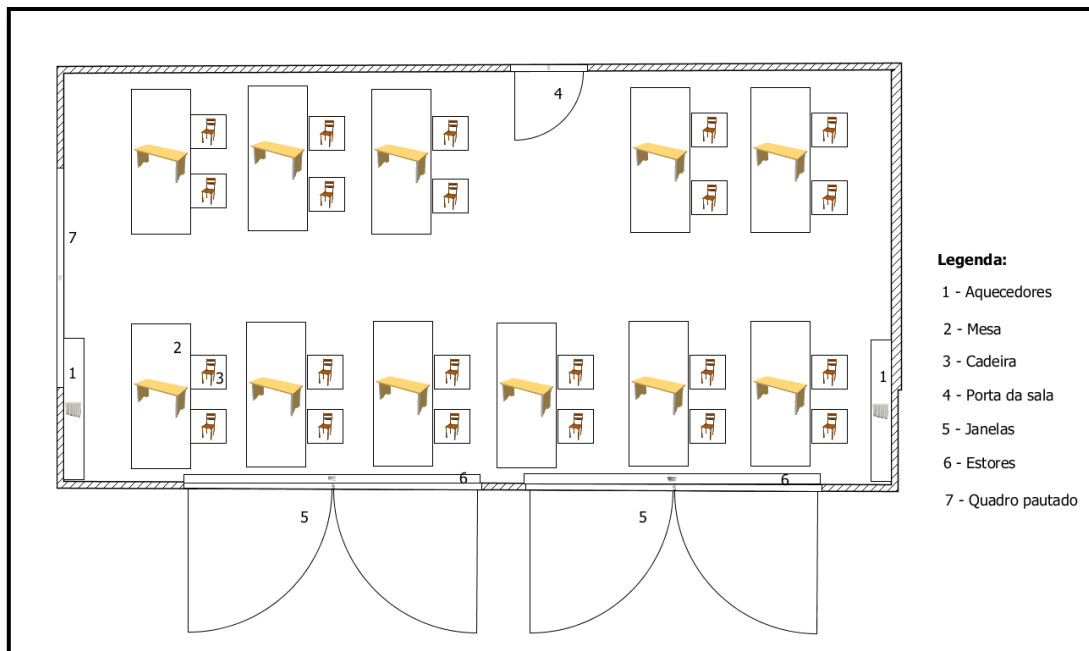


Figura 1. Planta da sala de aula



Figura 2. Planta da sala de aula 3D

## 2. QUADRO TEÓRICO

### 2.1. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

O conceito de currículo é, desde há vários anos, amplamente debatido em diversas áreas, sendo o seu universo de conceções bastante vasto. Tendo como objetivo principal a abordagem ao Currículo Nacional do Ensino Básico e a Educação Musical nesse contexto, sem me expandir demasiado, não posso deixar de referenciar alguns dos autores e as suas perspetivas acerca do conceito de currículo.

Manuela Encarnação (2002) começa por identificar o currículo “(...) como o conjunto de aprendizagens que se pretende que os alunos façam. (...) Entende-se como a organização de oportunidades para a realização de aprendizagens necessárias e significativas (...)” (Encarnação, 2002, p. 6). A autora reforça esta perspetiva recorrendo a outros autores: “(...) aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos alunos” (Roldão, 1999, p. 46 cit. em Encarnação, 2002 p. 6). Também a perspetiva de Goodson (1997) “O Currículo integra-se, assim, num contexto mais vasto de invenções culturais” (Goodson, 1997, cit. em Encarnação, 2002, p. 6). A autora refere-se ainda ao conceito de currículo como sendo ele próprio considerado uma invenção social e, recorrendo a Witty (s.d.) diz que “(...) reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes de acordo com grupos dominantes numa sociedade (Witty, s.d., cit. em Sacristán, 1989, p. 21 e cit. em Encarnação, 2002, p. 6).

Paynter (2002) refere que a palavra currículo “sugere um caminho para ser percorrido”, como que “uma viagem de descobertas” e reforça com a ideia de que “(...) um currículo torna-se num resumo do conhecimento a ser transmitido, de competências estabelecidas para serem adquiridas e factos bem testados para serem memorizados” afirmando ainda que “(...) deveríamos ter a certeza que tudo o que colocamos no currículo tem justificação educacional” (Paynter, 2002, p. 215 e 223).

Reportando o conceito para o contexto do ensino e tendo como referência a Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>11</sup> em Portugal, o CNEB (Ministério da Educação, 2001) apresenta um conjunto de competências a desenvolver que considera como essenciais. As competências aparecem divididas em dois grupos:

- 1) de carácter geral – de desenvolvimento ao longo de todo o Ensino Básico

---

<sup>11</sup> Lei N° 46/1986, alt. Lei N° 115/1997 e adit. Lei N°49/2005, <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174> (acedido a 31 de Maio de 2012). Que passarei a designar por LBSE.

- 2) de caráter específico – respeitantes a cada área disciplinar - tanto em cada um dos ciclos de estudos como no conjunto dos três.

A LBSE esclarece o conceito de “competência” utilizado para a elaboração desta lei como “(...) uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como *saber em ação* ou *em uso* (...) não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (CNEB, 2001).

Neste sentido, é importante questionar o enquadramento da Educação Musical no CNEB. Para Mota (2002), mesmo com as significativas alterações que foram sendo feitas desde a revolução democrática de 1974, “(...) o próprio sistema educativo português continua à procura de um modelo curricular para o Ensino Básico.” Neste sentido, para Mota (2007) “(...) torna-se evidente que o lugar da música no Currículo do Ensino Básico continua a ter contornos pouco claros e a ser encarado como algo que (...) se situa numa zona de alguma marginalidade tanto em termos conceptuais como pragmáticos” (Mota, 2007, p. 18). Segundo a autora, só com a publicação das competências essenciais foi possível ter uma “(...) clarificação quanto ao lugar que a música deverá assumir no currículo em paridade com as outras disciplinas” (*Idem*). Apesar de ter sido conferido à música “(...) um estatuto epistemológico inequívoco quanto à sua estrutura (...)” Mota (2007) considera que ainda não foram ultrapassadas as “(...) dificuldades inerentes à sua implementação curricular (...)” (Mota, 2007, p. 18).

Encarnação (2002) afirma que “(...) saber integrar num currículo, neste caso de ensino básico para todos, uma área do conhecimento humano, também pressupõe um conhecimento filosófico, histórico, social, técnico, psicológico, pedagógico (...) um conhecimento global integrado que permita uma reflexão verdadeira fundamentada dessa mesma área” (Encarnação, 2002, p. 6). Quando tal não acontece, estamos perante a “(...) ausência de investigação sistemática sobre as relações entre os currículos e as práticas” (Bresler, 1994, cit. em Mota, 2002, p. 69). A perspetiva de Vasconcelos (2007) não deixa de estar de acordo com o referido anteriormente nem deslocado da realidade atual. Este autor refere-se à implicação que os contextos nacional e internacional têm na “(...) mobilização de um pensamento simultaneamente crítico, interrogativo, teórico e artístico que não se limite a reproduzir o que já se sabe mas que procure encontrar outros caminhos no reforço da participação das artes na educação (...)” (Vasconcelos, 2007, p. 7).

Após esta reflexão há uma questão que se impõe e que Encarnação (2002) já perspetivava: “Porquê a música no currículo?”. A autora apresenta caminhos para a compreensão do papel do universo musical no currículo e, entre outros, destaca-se o “(...) saber identificar a natureza do conhecimento musical, o tipo ou tipos de conhecimento musical, ou seja, compreender a sua ‘matéria prima’ de forma a poder tornar-se num ‘objeto’ pedagógico” (Encarnação, 2002, p. 7). Também Paynter (2002) refere que a “(...) música tem o seu próprio rigor no que respeita à sensibilidade, imaginação, criatividade, comum a todo o esforço” e sugere que isto deve ser o esperado da Educação Musical na sala de aula, “(...) uma educação acessível a todas as crianças”. O autor termina reforçando que “(...) a justificação para a música nestas circunstâncias não é mais informação para assimilar mas uma qualidade humana muito importante para ser exercitada e desenvolvida”. (Paynter, 2002, p. 223).

Na minha perspetiva, não me parece que a valorização desta “qualidade humana” de que nos fala John Paynter, esteja a ser levada em conta em Portugal. A rotatividade entre diferentes “cores” políticas no governo e a conseqüente mudança de Ministro da Educação tem como vantagem uma pluralidade de vozes mas, no que diz respeito à tomada de decisões, observo uma diversidade de opiniões, muitas vezes contraditórias. Este cenário permite-me olhar para a Música e para a Educação Musical no EB como uma área espartilhada ao longo do tempo e da divisão dos três ciclos de ensino.

A Lei de Bases do Sistema Educativo diz que a organização do EB está estruturada em três ciclos: o 1º ciclo com quatro anos, o 2º ciclo com dois anos e o 3º ciclo com três anos de escolaridade. As competências essenciais descritas no CNEB fundamentam um conjunto de valores e de princípios que são pertinentes no projeto da minha PES:

- *A construção e tomada de consciência da identidade pessoal e social;*
- *A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;*
- *O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;*
- *A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;*
- *O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;*
- *O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;*
- *A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;*
- *A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.* (Ministério da Educação, 2001)

Assim, se por um lado verifico uma transversalidade dos valores e princípios atrás transcritos ao longo dos três ciclos de ensino, por outro lado, a realidade, a prática letiva e a perspectiva de alguns autores, mostram que existem barreiras entre os três ciclos de ensino que tornam as pontes programáticas e estratégicas da disciplina de Educação Musical inexistentes. Parece-me que até ao ano letivo 2006/2007 e, tal como afirma Vasconcelos (2007), “(...) a música no 1º Ciclo tem vivido entre uma existência efémera, uma não existência e algumas intervenções pontuais através de projetos realizados a partir do exterior da escola” (Vasconcelos, 2007, p. 5). Com a implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular<sup>12</sup>, a partir do ano letivo 2006/2007, e com a inclusão da disciplina de música neste contexto assistiu-se, tanto na minha perspectiva como na de Mota (2007), a um total retrocesso no que diz respeito à consignação (segundo a LBSE) da música como disciplina curricular do 1º ciclo. Ignorou-se também o trabalho realizado, nos últimos vinte e cinco anos, pelas Escolas Superiores de Educação de formação de profissionais com uma “(...) qualidade musical de elevado nível, aliada a uma formação pedagógica e didática que permitisse encarar a Educação Musical desde os primeiros anos de escolaridade como algo a que todos os cidadãos portugueses deveriam ter acesso” (Mota, 2007, p. 16).

Como o caráter globalizante do 1º ciclo implica a responsabilidade de um único professor que, pela sua formação genérica, não responde às especificidades das componentes artísticas é a própria LBSE que, na alínea a) do artigo nº8, vem atestar a sua coadjuvação nas áreas especializadas. Assim, respeitando as diretrizes da LBSE, estamos perante uma abordagem musical séria feita por professores qualificados para o efeito. Na minha opinião, com a inclusão das AEC's no sistema educativo retrocede-se o processo em várias décadas voltando a permitir que o ensino da música seja feito por docentes que não possuem a formação pedagógica e científica necessárias à implementação de um processo de ensino/aprendizagem correto como comprova a alínea c) do nº2 do artigo 16º do Despacho 14460/2008.

---

<sup>12</sup> Que passarei a designar como AEC.

## 2.2. A MÚSICA NO QUOTIDIANO

### 2.2.1. A música e a vida social

O sociólogo Anthony Giddens (2001) define o conceito de sociedade como “(...) um sistema de inter-relações que envolve os indivíduos coletivamente” (Giddens, 2001, p. 22). Giddens explica que se as sociedades são unidas é porque “(...) os seus membros se organizam em relações sociais estruturadas segundo uma única cultura” (*Idem*). No âmbito dos estudos em Educação Musical, Lucy Green (2001) descreve sociedade como sendo uma estrutura formada por diferentes grupos sociais, dos quais os mais estudados são: classe social; etnia; raça; género; idade; religião; nacionalidade; família; subcultura entre outros. Segundo Green, para considerarmos um grupo social é fundamental observar como é que cada indivíduo negocia a sua posição no seio de cada grupo e qual é o seu grau de envolvimento na construção e definição dos grupos onde está inserido. Para a autora, os grupos sociais não existem de forma isolada mas sobrepondo-se. Cada pessoa é sempre simultaneamente membro de diversos grupos sociais, em que uns têm correspondência entre si, outros entram em conflito e outros podem até mudar (Green, 2001). A relação entre sociedade, grupos sociais e cultura torna-se assim evidente porque “as culturas não podem existir sem sociedades mas, do mesmo modo, nenhuma sociedade pode existir sem cultura” (Giddens, 2001, p. 22). O conceito de cultura está, desta forma, intimamente ligado ao de sociedade apesar de poder haver uma “distinção conceptual” entre ambos. Um dos primeiros autores a definir o conceito de cultura é Edward Tylor (1871) em “Primitive Culture: Culture Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom”. Tylor considera o conceito de cultura como “todo um complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, leis, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (Tylor 1871). Apesar da definição de cultura de Tylor datar do século XIX, a sua atualidade é evidente quando comparada com outras definições de cultura mais recentes. O autor de “*Sociologia*”, por exemplo, define cultura como:

*“(...) aspetos das sociedades humanas que são aprendidos e não herdados. Esses elementos da cultura são partilhados pelos membros da sociedade e tornam possível a cooperação e a comunicação. Eles formam o contexto comum com que os indivíduos de uma sociedade vivem as suas vidas. A cultura de uma sociedade engloba tanto os aspetos intangíveis – as crenças, as ideias e os valores que constituem o teor da cultura – como aspetos tangíveis – os objetos, os símbolos ou a tecnologia que representam esse conteúdo.”*  
(Giddens, 2001, p. 22)

As diferentes acepções que o conceito de cultura tem estão associadas à aplicação que o conceito tem em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Sociais e Humanas tais como, por exemplo, a Antropologia ou a Filosofia, ou de outras ciências tais como a Biologia. Estreitando o crivo das perspectivas acerca do conceito de cultura, refiro Malinowski (2009) que nos dá a sua panorâmica do conceito de cultura como algo que consiste no “(...) conjunto integral dos instrumentos e bens de consumo, nos códigos constitucionais dos vários grupos da sociedade, nas ideias e artes, nas crenças e costumes humanos” (Malinowski, 2009, p. 45). Este autor explica-nos também que “quer consideremos uma cultura muito simples ou primitiva, quer uma cultura extremamente complexa e desenvolvida, confrontamo-nos com um vasto dispositivo, em parte material e em parte espiritual, que possibilita ao homem fazer face aos problemas concretos e específicos que se lhe deparam” (Malinowski, 2009, p. 45).

As sociedades atuais são constituídas por “grupos de subculturas que se intersectam” (Eagleton, 2003, p. 101). Eagleton (2003) defende que uma cultura só pode perdurar se for uma cultura de uma maioria popular e não uma cultura minoritária; no entanto, a “cultura de massas” é inicialmente implantada por uma minoria. A cultura é abordada de modo diferente conforme as classes sociais pois os interesses são igualmente diferentes. Também Jorgensen (1997) descreve a socialização como a forma pela qual um grupo incute nos seus membros crenças e valores, através dos quais cada indivíduo atue de uma determinada maneira considerada correcta e que mantenha a partilha desses valores e crenças. Este processo, essencial na construção de identidades, é descrito num artigo publicado nos “*Cuadernos de Etnomusicologia*” (2011) por Ana Flávia Miguel, Isabel Castro e outros, e “(...) é um processo que manifesta uma forma de estar no mundo em permanente movimento. Este movimento de pessoas entre o rural e o urbano ou entre o local de origem e o local de acolhimento estabelece e define a autenticidade do universo musical com a «música que nos torna diferentes das outras pessoas» (Stokes 1994)” (Miguel, Castro et al 2011 p. 130).

Como é que os grupos sociais se relacionam com a música? Que ligações existem entre a música e a vida social?

A ideia da existência de ligações entre grupos sociais e a música que consomem, começa a emergir na década de 70 do século passado (Shepherd, 2003). Em 1970 Andrew Chester observou ligações importantes entre grupos sociais e características musicais.

Afirmava Chester que “(...) embora as coordenadas de uma forma musical não sejam determinadas pela sua base social (...) a cada grupo social corresponde um certo estilo musical” (Chester, 1970, p. 318-9 cit. em Shepherd, 2003, p. 73).

Paul Willis (1978) preocupou-se em demonstrar, através de um estudo etnográfico realizado com a sua integração temporária no seio de dois grupos sociais diferentes: o primeiro de motards e o segundo de *hippys*, como é que os elementos de um determinado grupo social estruturavam as ligações entre as preferências musicais e a vida social. Se o objetivo é compreender a importância social da música e a sua relação dinâmica com a estrutura social de um grupo, o trabalho de Willis demonstra que, para o conseguirmos, temos de observar muito para lá da ‘música em si mesma’ (Willis, 1978 em DeNora, 2004). A conceção de música como um ingrediente ativo de formação social é um dos principais aspetos do estudo de Willis (DeNora, 2004) tal como descreve Tia DeNora:

*“O trabalho de Willis foi pioneiro na demonstração de como a música faz muito mais do que ‘descrever’ ou incorporar valores. Retrata a música como ativa e dinâmica, bem como construtiva não só de valores mas também de trajetórias e formas de conduta (...)” (DeNora, 2004, p. 48)*

Na área da pesquisa em Educação Musical, Lucy Green (2001) sugere uma divisão da relação dos grupos sociais com a música em quatro áreas que, apesar de serem distintas entre si, estão interligadas: a prática musical; o significado musical; a música em si mesma; identidade musical individual. O enfoque da minha perspectiva incidirá sobre esta última área, a identidade musical individual, uma vez que se refere a uma construção que envolve as outras três e que segue a linha de investigação que pretendo estudar. Segundo a autora, muita gente utiliza a música como forma de definir a sua identidade dentro de um ou de vários grupos e este procedimento acaba por ajudar à coesão dos grupos e reforçar o facto de que a música, em si mesma, não é escolhida de forma arbitrária mas segundo uma carga de significados e convenções que proporcionam conhecimento e que é adequada a diferentes situações (Green, 2001).

Hoje em dia, para qualquer pessoa, é muito fácil ter acesso a um vasto repertório musical, quer através de performances ao vivo, quer pelas emissões em direto ou gravadas das rádios e televisões, quer pelos suportes sonoros que cada indivíduo possui, ou mesmo quer através do acesso à internet e das múltiplas opções de acesso livre. Na perspetiva de Jane Davidson (2004), todos estes tipos de música e formas de a ouvir ou usar, apelam para diferentes grupos sociais. Para Ana Flávia Miguel (2010) “ao descrever o social no individual e o individual no social, a música transporta consigo uma característica universal;

é um dos fenómenos sociais mais aglomeradores. O poder que a música adquire, neste sentido, é gigantesco, intemporal e global” (Miguel, 2010, p. 146)

A ligação desta perspectiva ao contexto escolar é evidente. Segundo Green (2001), são diversos os modelos sociais externos às escolas que encontram paralelo dentro destas. No meio académico encontramos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais que, por diversos motivos, tendem a estar envolvidos em diferentes práticas musicais, dar múltiplos sentidos à música, ter preferências musicais distintas e, como indivíduos, relacionar-se com a música de forma diferente dentro dos seus grupos sociais (Green, 2001). Para a autora de *“Music in society and education”*, os próprios professores são, naturalmente, membros de grandes grupos sociais e, tanto este como os factores anteriormente descritos, podem influenciar os conteúdos abordados na Educação Musical. Tia DeNora (2000) vai de encontro a esta perspectiva fazendo referência ao trabalho de Teodor Adorno, como sendo a representação mais significativa do séc. XX no desenvolvimento da ideia de que a música é uma “força” na vida social, um material de construção da consciência e da estrutura social. (DeNora, 2000)

No domínio da música e educação, Boal Palheiros e Hargreaves (2002) afirmam que a aprendizagem musical dos jovens é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre. Para estes autores, um dos motivos que pode explicar a fraca popularidade da disciplina de música entre os alunos do terceiro ciclo do Ensino Básico é a continuada existência de professores formados na tradição ‘clássica’ que, de uma forma mais consciente ou inconsciente, se consideram mais compositores e intérpretes do que professores (Boal Palheiros e Hargreaves, 2002). Esta perspectiva não só insere os professores em determinados grupos sociais já descritos por Green (2001), como também determina quais as escolhas musicais que fazem para a leccionação das suas aulas. Segundo Boal Palheiros e Hargreaves (2002), o próprio currículo de música valoriza mais as opções dos professores, descurando a diversidade de estilos que os alunos ouvem ou praticam fora da escola.

A importância do meu estudo prende-se com a valorização do gosto e escolhas musicais dos alunos na planificação e concretização das aulas de música nos 1º, 2º e 3º ciclos do EB. A evidência dada por Boal Palheiros e Hargreaves (2002) de que os alunos na fase da adolescência ouvem muito mais música do que em idades mais precoces, leva-me a crer que a diversidade de géneros, ideias e propostas para aprendizagem em contexto de

sala de aula são manifestamente essenciais para o incremento da motivação. Segundo Boal Palheiros e Hargreaves (2002) ouvir música fora da escola é, para os adolescentes, uma atividade de lazer muito importante que vem preencher funções emocionais e de socialização. No que à música diz respeito, Behne (1997) afirma que a escola valoriza mais funções cognitivas que podem não ser tão valorizadas pelos alunos (Behne, 1997 em Boal Palheiros e Hargreaves, 2002).

As orientações curriculares para área de música, tal como a perspectiva de Boal Palheiros e Hargreaves (2002), apontam para que:

*“As crianças e os jovens, como seres sociais, se movimentam em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências. A educação e formação artístico-musical é um campo potencial para a cooperação com outros em tarefas e projectos comuns, através de práticas individuais e colectivas, corporizadas em diferentes tipos de organizações: da escola às ‘bandas de garagem’, do recital ao espectáculo multidisciplinar” (Ministério da Educação, 2001, p. 167).*

Apesar de as orientações curriculares do Ministério da Educação mostrarem a importância da inclusão da música do quotidiano dos alunos no contexto escolar, a investigação em música e educação mostra-nos outra realidade. Segundo Boal Palheiros e Hargreaves (2002) “nas aulas ouve-se música como forma de aprender história da música, estilos, elementos musicais e instrumentos, aprender a tocar, cantar e compôr. Tende a atribuir-se maior importância à aprendizagem do que ao prazer. (...) as crianças preferem ouvir música em casa, onde têm privacidade, escolhem a música, e partilham o prazer de ouvir através de interações sociais significativas” (Boal Palheiros e Hargreaves, 2002, p. 63). Se por um lado o que os alunos precisam para desenvolver a literacia musical depende muito da abordagem aos conteúdos musicais do CNEB e das estratégias daí resultantes, por outro lado, deparamo-nos com a necessidade de ir ao encontro do que os alunos querem fazer nas aulas como forma de se motivarem, mas que nem sempre corresponde às estratégias previstas pelos professores. Witchell (2001) explica que quando estudava para ser professor lembrava-se de ser desafiado pelo seu orientador para usar a palavra “querer” em vez de “precisar”. Diz o autor que não tinha pensado muito sobre a diferença entre os dois verbos. Só mais tarde é que percebeu que o que os alunos precisam e o que os alunos querem nem sempre é a mesma coisa. Um professor pode, por exemplo, pensar que os alunos “precisam” de aprender notação musical e planifica actividades que reforcem esta aprendizagem. No entanto, não há muitos jovens que queiram necessariamente aprender a

ler partituras. Será mais como preferirem algo que vejam como relevante para a sua personalidade (Witchell, 2001).

Assiste-se continuamente a um grande número de actividades desenvolvidas pelos professores baseadas, na minha opinião, nas suas escolhas pessoais, nas sugestões dos manuais de apoio ou até, como para Boal Palheiros e Hargreaves (2002), no facto do programa definir que estilos e peças musicais são incluídas, descurando, na generalidade das vezes, as funções emocionais e motivacionais que as escolhas feitas pelos alunos teriam no contexto de ensino-aprendizagem. Também Shepherd (1983) observava que os professores eram apanhados no meio de um choque entre culturas dentro da sala de aula. Shepherd explica que, se por um lado temos o interesse estabelecido da música erudita ocidental, com o qual os professores se identificam, por outro lado temos a indústria da música *pop* com a qual os alunos se identificam. O professor, na sua posição de ‘agente de controlo social’, tenta sempre reduzir este choque aplicando estratégias que fomentem a aprendizagem de conceitos da incontestada música erudita ocidental derivando-os, no entanto, para outros estilos musicais (Shepherd, 1983 em Jorgensen, 1997).

A formulação do meu problema surge do dilema entre “querer” e “precisar” atrás referido. Se o CNEB reflete a obrigatoriedade de o professor abordar conteúdos como estilos, elementos musicais e instrumentais, tocar, cantar e compôr, da qual não discordo, também sinto a necessidade de proporcionar aos alunos experiências que desenvolvam as suas relações sociais e emocionais. Assim, a minha proposta é no sentido de desenvolver um modelo de ensino/aprendizagem no qual o gosto e as escolhas musicais dos alunos, ou seja, a música do quotidiano individual de cada aluno, constituam o ponto de partida para a aprendizagem dos conteúdos programáticos designados pelo Ministério da Educação. Neste contexto, o professor tem de adequar as estratégias para a aquisição das competências específicas, a que o CNEB obriga, para a área da Música. Um ponto de “equilíbrio” é possível. Entre as orientações curriculares do Ministério da Educação e a música no quotidiano dos alunos há pontos comuns de interação a partir dos quais é possível construir uma ação educativa participativa, inclusiva e dialógica.

## 2.2.2. Música e identidade – a música no quotidiano dos jovens e a construção de identidades

*“Apesar de todos os discursos indiscutivelmente válidos em torno do conceito de identidade na sua relação com a música, existe, porém, uma questão que se mantém em aberto: o que é, de facto, a identidade? (...) como é que uma determinada identidade social e cultural é invocada, articulada e representada na música, seja através de processos de composição, de performance ou de consumo?” (Sardo, 2011, p. 90)*

As questões levantadas por Susana Sardo revelam a importância que a relação entre música e identidade tem neste trabalho. Frith (1996) argumenta que essa relação existe por duas razões. Em primeiro lugar pela existência de características comuns entre música e identidade: ambos descrevem o social no individual e o individual no social, os dois são performance e têm uma dimensão histórica. Em segundo lugar porque Frith descreve a música e a identidade como algo em processo: a identidade é móvel, algo no futuro e a música é melhor entendida como uma experiência do eu em processo (Frith, 1996 em Miguel, 2010). A etnomusicóloga Susana Sardo (2011) refere-se à identidade como um dos mais importantes referenciais do mundo contemporâneo, pós-colonial, diaspórico, preocupado com a definição de si próprio no confronto com os outros:

*“Na era global e cibernética, as pessoas procuram conhecer-se nas suas diferenças formando com os seus pares grupos de identificação, muitas vezes recorrendo a identidades imaginárias (...) identificando-se pela partilha apenas de um tipo de música, um tipo de cinema, uma forma de vestir ou de comer” (Hetherington, 1998 cit. em Sardo, 2011, p. 88)*

O conceito de música e os vários significados que lhe são atribuídos, permitem a criação de identidades que, segundo Miguel (2010), “tornam essencial o seu estudo no mundo pós-moderno e global”. Também Sardo (2011) ajuda a compreender a equação entre música e identidade explicando que existem dois modelos de análise da música na sua relação não só com a identidade, mas também, com a cultura e com a sociedade. O primeiro modelo, mais antigo, refere que a música “reflete ou enuncia as relações e as estruturas sociais”. A autora salienta que este modelo tem sido alvo de críticas porque, como é baseado numa perspetiva de superestrutura, torna-se muito difícil de aplicar em estudos de caso mais específicos. O segundo modelo propõe que a música não reflete nada e que, em vez disso, “tem um papel formativo na construção, transformação e negociação das identidades socioculturais” (Stokes, 1997 em Sardo, 2011).

No contexto da turma na qual foi realizada a minha PES, o papel da música foi observado através do recurso de modelos de construção social baseados na comunicação. Existem modelos em que o diálogo é visto como uma ferramenta de interação social, isto é, as pessoas são vistas como tendo a capacidade de alcançar objetivos pessoais e sociais através do diálogo (Edwards e Potter, 1992; Potter e Wetherell, 1987 em MacDonald, Miell, e Wilson, 2005):

*“When individuals describe their tastes and interests in music, for example, this model suggests that they are not only conveying to other people certain information about their particular preferences for a musician, band, or piece of music, but also that they are doing some important personal ‘business’ by positioning themselves (...) in relation to others” (Wetherell e Maybin, 1996 em MacDonald, Miell e Wilson, 2005).*

Ao olhar para as canções escolhidas pela turma (vide subcapítulo 3.2.2.), apercebo-me de que os alunos tentaram colocar-se a si próprios e àqueles com quem se identificam, dentro de um grupo ou subgrupo social. Apesar de a turma poder ser considerada um grupo social, ou até de cada um dos alunos se relacionar com outros grupos quer dentro quer fora da escola, naquele momento de negociação eram visíveis diferenças nos gostos musicais através da observação do diálogo e das relações por subgrupos. As diferenças mais evidentes estavam relacionadas com o género, isto é, nem sempre as opções dos rapazes coincidiam com as opções das raparigas. É nos textos das canções que essas diferenças são mais notórias, uma vez que reforçam as suas crenças, as suas práticas e até têm uma participação na sua educação (Jorgensen, 2003): *“Through singing and playing musical instruments, people create a corporate sense of their identity”* (Jorgensen, 2003, p.30).

Ao posicionarem-se num determinado grupo ou subgrupo social, estes alunos fazem com que a música possa ser vista como um recurso usado pelos jovens na sua constante construção e representação do eu (MacDonald, Miell e Wilson, 2005). Segundo MacDonald, Miell e Wilson (2005), este comportamento é pelo menos uma preocupação que decorre durante o período da adolescência, momento em que os jovens estão na fase de exploração, tentativa e rejeição de uma série de possibilidades de identidade. É precisamente sobre este caminho identitário que os jovens percorrem e vão construindo que projeto a ação educativa porque, tal como Nicolas Cook (1998) afirma *“in today’s world, deciding what music to listen to is a significant part of deciding and announcing to people not just who you ‘want to be’ (...) but who ‘you are’ (...)”* (cit. em MacDonald e Miell 2002, p. 5 em MacDonald, Miell e Wilson, 2005, p. 324).

### 2.3. A MÚSICA DO QUOTIDIANO DAS CRIANÇAS E DOS JOVENS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO MUSICAL – EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA

Num artigo publicado em 1999, David Hargreaves fez referência a Bertil Sundin que, em 1978, sugeriu que “as crianças que entram para a escola agora provavelmente já ouviram mais música do que os seus avós durante a vida inteira” (Sundin, 1978 p. 9 cit. em Hargreaves, 1999). O objetivo desta referência era sublinhar o impacto que a rádio, a televisão e outros meios de comunicação social tiveram na experiência musical das pessoas durante as décadas de 50, 60 e 70 do século XX. Se Hargreaves, à data da publicação do referido artigo, já sublinhava a aceleração da mudança de paradigma que estava a acontecer nas últimas décadas, posso afirmar que (apesar do carácter empírico desta observação) devido à multiplicidade e quantidade de recursos sonoros colocados à disposição das pessoas, fazem com que as crianças que entram agora para a escola já tenham ouvido uma variedade de exemplos musicais.

É inegável a evidência da portabilidade da música no século XXI porque estamos na era dos aparelhos MP3, dos MP4 (já com emissão de imagem) e telemóveis que já incluem estas funcionalidades. Já em 1996 Frith sugeria que a música se tinha tornado “(...) inteiramente móvel: pode seguir-nos pela casa, da sala de estar à cozinha ou à casa de banho; acompanhar-nos durante as viagens, como ‘entertainment no carro’ (...); atravessar fronteiras políticas e nacionais; acompanhar momentos de amor, trabalho e doença” (Frith 1996, p. 236 cit em Hargreaves, 1999).

Os adolescentes passam grande parte do seu tempo a ouvir música. A “paisagem visual” dos jovens em espaços públicos inclui, na maioria dos casos, jovens com auriculares nos ouvidos. O ensino da música e a Educação Musical não devem ser alheios a esta realidade:

*“(...) não há dúvida que a música exerce uma influência cada vez mais poderosa na vida e no comportamento diário dos indivíduos e este aspeto deveria refletir-se na educação musical. A redefinição do fator social no desenvolvimento musical e na educação musical tem implicações de grande alcance para a teoria, a prática e a metodologia da investigação” (Hargreaves, 1999, p. 13).*

Nas últimas décadas, eventos como o *Contemporary Musica Project*, o *Yale Seminar*, o *Julliard Repertory Project* e o *Tanglewood Symposium* foram determinando o pensamento musical em educação e já previam a inclusão de uma maior variedade de experiências musicais e um público escolar mais vasto (Webster, 2001). Hoje em dia, são inúmeros os campos de reflexão e os centros de investigação em Educação Musical espalhados por todo o mundo.

O resultado é a motivação de cada vez mais professores de Música/Educação Musical para investigação e para a renovação o reinvenção das metodologias de ensino/aprendizagem.

Se associarmos esta reflexão com o descrito na Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (já referenciado anteriormente), compreende-se melhor a minha motivação para a realização deste projeto. A minha prática profissional já integra esta perspetiva desde o início da minha carreira em 2001. A novidade, para mim, foi a sua aplicação no 3º ciclo do EB. Revejo-me na necessidade de refletir acerca de um novo paradigma sobre o ensino da música no EB. Considero importante que os professores de Educação Musical reflitam sobre a hipótese de quebrarem fronteiras culturais, que olhem para o quotidiano musical dos alunos e que se proponham a ‘conduzir’ o processo de ensino/aprendizagem através deles.

Uma boa prática musical em ambiente de sala de aula requer objetivos claros, tanto na realização a curto como a longo prazo, valorizando quer as capacidades quer as necessidades dos alunos (Byrne, 2005). Tal como afirma Byrne (2005), a chave desta prática está numa clara e eficaz comunicação com os alunos (quer seja verbal, não-verbal ou musical), bem como numa definição de objetivos bem estruturados nas tarefas e nos materiais da sala de aula (*Idem*). Se essa comunicação for baseada na confiança e respeito mútuos, os níveis de motivação de quem aprende, mas também de quem ensina, promovem um ambiente de sala de aula incrementador de sucesso dos processos de ensino/aprendizagem.

### 2.3.1. Música do Quotidiano Participativo

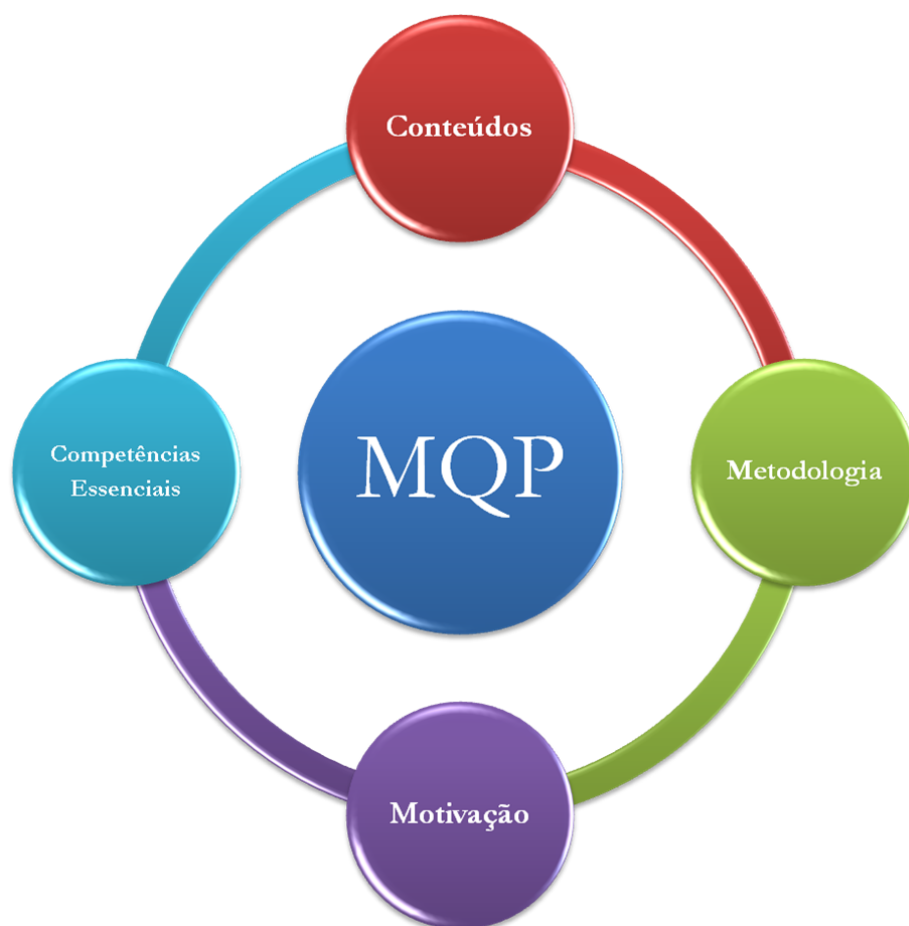
Para a elaboração, aplicação e compreensão deste trabalho, desenvolvi um modelo teórico de análise<sup>13</sup> baseado na triangulação entre os principais fatores presentes na preparação de cada aula:

- 1 – Música do quotidiano;
- 2 – Conteúdos programáticos;
- 3 – Metodologia de ensino;
- 4 – Motivação;
- 5 – Competências essenciais para a música no EB.

---

<sup>13</sup> Que passarei a designar por MTA.

Apesar de ter consciência de que para propor um modelo teórico de análise é necessário fazer uma revisão bibliográfica acerca de outros modelos, não quero deixar de apresentar o modelo que resulta do cruzamento entre a teoria e a prática que apresento nesta pesquisa e que modula toda a minha ação enquanto professor de música. Sendo a aquisição de competências essenciais previstas pelo CNEB para a área de música o objetivo final do processo de ensino/aprendizagem, este modelo pretende clarificar a forma como optei por centrar a minha prática na participação ativa da música do quotidiano dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. A figura 3 mostra-nos a relação e o encadeamento entre cada fator, evidenciando a centralidade da Música do Quotidiano Participativo<sup>14</sup> dos alunos.



**Figura 3. Modelo Teórico de Análise**

A identidade individual dos alunos, para além de outras características que a definem, também transporta consigo a música do quotidiano de cada um. Tendo em conta a multiplicidade de escolhas musicais obtidas a partir da diversidade da turma, deparei-me

---

<sup>14</sup> Que passarei a designar por MQP.

com a mesma pergunta que Susana Sardo (2011)<sup>15</sup> colocou numa conferência realizada no TedxAveiro: “podemos viver sem a música?”. A resposta que a etnomusicóloga obteve de algumas crianças aponta no sentido de que não podemos viver sem a música pelo simples facto que “o mundo não nos deixa”, isto é, ela está em todo o lado. Como refere Christopher Small (1998) a música pode estar representada de tantas formas diferentes como: numa sala de concerto; no supermercado; num estádio; no *walkman* de alguém que passa na rua; no improviso de um saxofonista de jazz; num organista de uma igreja (Small, 1998). A música está sempre presente no nosso quotidiano. Está presente quando a vamos ouvir; quanto a vamos ver; quando a desvirtuamos e transfiguramos (Sardo, 2011). No entanto, o problema é que, na cultura ocidental e noutras como a nossa, não vemos a música como algo inerente à condição humana, a música é vista como algo exterior a nós, como uma “prótese” (Sardo, 2011). Referimo-nos à música mais como um objeto: “eu tenho uma música nova”, “vou pôr música”, “vou ver um concerto dos Xutos e Pontapés” e raramente dizemos “vamos fazer música”. Para que exista música tem de haver performance, tem de se tocar e cantar, é algo que acontece no momento da execução e que não existe por si só (Sardo, 2011). Small (1998) refere que a música é algo que acontece, para existir tem de se fazer, tem de se “musicar”. Este verbo, que foi criado pelo próprio Christopher Small com o original em inglês “*musicking*”, é o gerúndio do verbo “*to music*”:

*“To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing.”* (Small, 1998, p. 9).

Neste sentido, Sardo (2011) afirma que nós, ocidentais, não vivemos com a música como se fôssemos um ator no ato de fazer música, como se fossemos um participante nesse ato, tratando a música como se fosse algo exterior a nós. Este sentido de dissociação da música com a condição humana não acontece em todas as culturas. Lembrando John Blacking, Sardo (2011) explica que existem culturas que “transpiram” música, como algumas culturas em África em que a música faz parte de toda a vida quotidiana: a escola é feita com música, as tarefas diárias são feitas com música, toda a aprendizagem é feita com música. Blacking (1973) apresenta a “prática musical como uma atividade inevitavelmente social” e demonstra que o “desenvolvimento completo da criatividade musical humana, da

---

<sup>15</sup> Sardo, S. (2011) Música no coração – para um mundo sem músicos <http://tedxaveiro.com/index.php/pt/para-recordar/66> (acedido a 3 de maio de 2012)

completa experiência humana com a música, só pode entender-se dentro de um contexto social, de participação coletiva” (Blacking, 1973, p. 9).

Segundo estas perspectivas, o objetivo do MQP é transformar a representação musical dos meus alunos (a música que transportam consigo diariamente nos mp3 ou toda a que faz parte do seu quotidiano) num processo performativo de total envolvimento entre todos, com o sentido do desenvolvimento pessoal e social.

Assim, todas as planificações das aulas que realizei, tiveram em consideração o modelo teórico de análise que apresento e que idealizei para a concretização da minha PES.

### 3. A AÇÃO EDUCATIVA

#### 3.1. METODOLOGIA

##### 3.1.1. Problema: objetivos e questões de investigação

A partir da década de setenta, a proliferação de metodologias aplicáveis ao ensino da Educação Musical em Portugal foi profícua. As origens foram várias: da Alemanha com Carl Orff, da Hungria com Zoltán Kodály; da Suíça com Emile Jaques-Dalcroze; da Bélgica com Edgar Willems; ou ainda, dos Estados Unidos da América com Edwin Gordon.

Multiplicaram-se os workshops e palestras por todo o país, com os professores de Música/Educação Musical a aproveitarem para enriquecer o rol de estratégias a utilizar na sala de aula. Já na década de oitenta, surgem as primeiras Escolas Superiores de Educação onde passaram a ser ministrados cursos de formação de professores de Educação Musical.

Pela quantidade de disciplinas associadas à pedagogia e prática lectiva, passou a ser possível a reflexão sobre estas e outras metodologias e as vantagens ou desvantagens na sua aplicação. Alguns pedagogos sugeriam, como ferramenta de ensino, a utilização da música tradicional de cada país; outros a música erudita, com o envolvimento completo do aluno; outros a utilização de padrões e rotinas. Todos acabaram por ter os seus seguidores, uns mais “fanáticos” outros mais flexíveis.

Os manuais de Educação Musical par o EB passaram não só a conter algumas destas opções como também, os autores começaram a incluir, nas sucessivas reformulações das edições, temas intemporais ou de fama circunstancial do género musical *pop* e *rock*, como uma tentativa de aproximação aos gostos musicais dos jovens. No entanto, na minha perspectiva, que remeto para este estudo, tanto estas opções como as sugeridas pelos pedagogos descritos anteriormente, ficam aquém dos gostos e até das actividades musicais que os alunos têm fora da escola, como a formação em grupos de *rock* e *pop* ou bandas filarmónicas, ou ainda, simplesmente ouvindo o tipo de música que mais gostam (Boal Palheiros e Hargreaves, 2002).

Também Mota (2001) acrescenta que “(...) *todo o sistema da educação musical formal portuguesa ignora conscientemente este outro lado da vida musical dos alunos, que fazem uma distinção clara entre ‘a nossa música’ e ‘a música deles’.*” (Mota 2001, cit. em Boal Palheiros e Hargreaves 2002, p. 50)

Neste sentido, vi neste trabalho a oportunidade de reportar o que já vem sendo uma prática profissional minha e da qual tenho obtido sucesso. Estando este projecto confinado à PES e reduzindo-se à aplicação numa única turma definida à priori para o meu

estágio, estamos perante um estudo que, não podendo nem tendo a minha intenção de ser tomado como exemplo noutros contextos, se trata de um estudo de caso. Este estudo terá um perfil descritivo e narrativo recorrendo à utilização da estratégia de diário de bordo, notas de campo, documentos e imagens (Máximo-Esteves, 2008, p. 87 cit. em Almeida, 2010). É também um estudo empírico por se basear na minha experiência pessoal. (Denzin e Lincoln 1994, cit. em Coutinho, 2011)

Assim, para ter a possibilidade de compreender o pressuposto, a observação direta sobre comportamento dos alunos pretende responder às questões que a seguir formulo:

- A música que os jovens ouvem no seu quotidiano quando usada em contexto escolar contribui para uma maior motivação na relação ensino/aprendizagem?

- O gosto musical é subjetivo. A diversidade musical será respeitada por todos os jovens? As opções musicais contribuem como um fator de apoio à construção da sua identidade?

### 3.1.2. Investigação-ação como opção

Sendo o meu projeto um processo de investigação em educação, o propósito passava por, apoiado em Carr e Kemmis (1988), fazer investigação científica baseada nos “(...) problemas que resultam da prática educativa” (Carr e Kemmis, 1988, p. 137). No que à educação escolar diz respeito, é importante reconhecer que:

*“(...) em qualquer nível, o ensino resulta vulnerável se não se reconhece que o erro é uma conquista intelectual realista e o fracasso uma conquista prática realista, porque a apreciação crítica do erro e do fracasso constitui uma base necessária para o aperfeiçoamento. A investigação, que é a garantia de uma curiosidade disciplinada que põe em causa a certeza, é um fundamento adequado para o ensino”*

(Stenhouse, 1987, p. 157)

Seguindo as orientações de um modelo filosófico-conceptual sócio-crítico que, perspectivado no campo da educação, para Escudero (1987), tem como principais características: 1 – A adoção de uma visão global e dialética da realidade; 2 – A adoção de uma visão democrática, tanto do conhecimento, como dos processos da sua elaboração; 3 – Tem subjacente a relação constante entre a teoria e a prática; 4 – A investigação gera-se e organiza-se na, e pela, prática; 5 – A investigação está comprometida com a transformação da realidade observada; (Escudero, 1987), adotei uma investigação qualitativa.

*“A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenômenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspecção – que descrevem rotinas e significados na vida dos sujeitos.” (Denzin e Lincoln 1994, p. 105 cit. em Coutinho 2011, p. 287)*

Segundo esta perspectiva, optei por uma metodologia que me proporcionasse, tal como referem Adelman e Kemp (1995), uma postura participante e ponderada que, se realizada de forma meticulosa e feita sem pressas poderia ajudar a concretizar transformações na prática, nas relações sociais (incluindo as pedagógicas) e nas atitudes (Adelman e Kemp, 1995). A esta postura, segundo os autores, está subjacente a metodologia de investigação-ação. Adelman e Kemp consideram que a investigação-ação “(...) não é em si mesma uma metodologia mas, para atingir os resultados pretendidos, pode recorrer a várias metodologias, cada uma com a sua validade” (Adelman e Kemp, 1995, p. 113). Para Kemmis (1988), a investigação-ação constitui-se como uma ciência prática e moral mas também como uma ciência crítica (Kemmis, 1988 cit. em Coutinho, 2011).

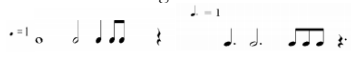

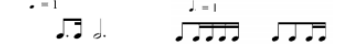
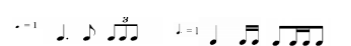


O objetivo passava por identificar, analisar e compreender o melhor modelo para uma prática de ensino/aprendizagem mais participativa. Assim, recorrendo a Elliot (1990), apercebi-me que este método de investigação, proporcionando uma reflexão sobre as ações humanas e as situações sociais vividas em determinado contexto, permitia que os próprios agentes envolvidos nesta situação concreta ampliassem, eles mesmos, a compreensão que tinham dos problemas que a mesma lhes colocavam (Elliott, 1990). Por isso, tal como Ebbutt (1983), vejo a investigação-ação como um método apropriado para os sujeitos implicados numa atividade educativa a melhorarem através das suas próprias práticas, desde que estas estejam sempre sujeitas a uma reflexão crítica sobre os efeitos provocados pelas medidas tomadas (Ebbutt, 1983). Almeida (2010), reforça esta perspectiva vendo a investigação-ação como uma “(...) metodologia de investigação que fecunda na prática, que olha para a ação de todos os atores e permite uma reflexão mais intencional sobre os caminhos a seguir” (Almeida, 2010, p. 41). A autora conclui afirmando que:

*“É um processo que implica mudanças. Dá consistência às (...) práticas educativas, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente, a partir dos referenciais que se constituíram com as (...) opções pedagógicas. A investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos permanentes reajustes fruto da ação reflexiva que o sustenta.” (Almeida, 2010, p. 42).*

### 3.1.3 Planos de intervenção

1º CEB<sup>16</sup> – Prática profissional atual

Tabela 1. Plano de Intervenção no 1º CEB - âmbito Ritmo

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB					
RITMO					
Áreas	Ano	Células	Compassos	Níveis	Ano
Perceção	P1	- Divisões Binária e Ternária; - Reprodução de frases com 3, 4 e 5 pulsações - Improvisação de frases com 3 e 4 pulsações	- Regulares e irregulares; - O tempo forte do compasso	- Ostinatos de duas vozes não simultâneas; - Manter uma pulsação regular; - Adquirir o domínio da lateralidade; - Executar em simultâneo pulsação e divisão	P1
	P2				- Ostinatos a 2 vozes: Pulsação + Ritmo (nas divisões binária e ternária)
	P3			- Improvisar sobre um ostinato	P3
	P4				P4
Leitura	P1	- Sentido de proporção: abordagem à leitura através dos grafismos. 	-----	-----	P1
	P2		-----	-----	P2
	P3		2/4 e 6/8	- Frases rítmicas a uma voz	P3
	P4		3/4 e 4/4	- Voz + ostinato - Frases rítmicas a duas vozes (pulsação + voz)	P4
Escrita	P1	- Transcrever no caderno alguns exercícios escritos no quadro da sala de aula.	- Ritmo e melodia	-----	P1
	P2				P2
	P3				P3
	P4		Nos compassos pedidos pelo professor		P4

<sup>16</sup> CEB – Ciclo de Ensino Básico.

Tabela 2. Plano de Intervenção no 1º CEB - âmbito Melodia

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB						
MELODIA						
Áreas	Ano	Graus da escala	Intervalos	Claves	Tonalidades	Ano
Perceção	P1	- Reconhecer sons graves, médios e agudos; - Reconhecer e entoar a tónica; uma resolução para a tónica e graus conjuntos; - Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico; - Improvisar frases pergunta/resposta; - Transpor sensorialmente uma melodia ou canção; - Cantar sequências melódicas (ordenações) com ou sem nome das notas.	-----	-----	Todas	P1
	P2	- Ser capaz de reconhecer e entoar: dominante; - Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico; - Improvisar frases pergunta/resposta; - Transpor sensorialmente uma melodia ou canção; - Cantar sequências melódicas (ordenações) com ou sem nome das notas.	- Reconhecimento de distâncias (Diatónica e Cromática) com e sem base de comparação (nota comum)	-----		P2
	P3	- Ser capaz de Reconhecer e Entoar: - T / D / S (em qualquer circunstância); - Saltos de qualquer grau para a Tónica; - Qualquer grau dentro do acorde da Tónica; - T - 3; - Improvisar sem nome de notas pequenas melodias com e sem acompanhamento harmónico;	- Distinção entre Tom e ½ Tom	-----		P3
	P4	- Improvisar frases pergunta/resposta; - Transpor sensorialmente uma melodia ou canção; - Cantar sequências melódicas (ordenações) com ou sem nome das notas.	- Entoar e reconhecer todos os intervalos	-----		P4
Leitura	P1	- Graus conjuntos	-----	- A ordem dos nomes das notas - Leitura por relatividade; - Clave de Sol e de Fá; - Leitura na pauta	-----	P1
	P2	- Salto da Dominante para a Tónica				P2
	P3	- Graus Conjuntos; - T / D / S (em qualquer circunstância); - Saltos de qualquer grau para a Tónica;		- Clave de Sol (linha suplementar Dó 3); - Clave de Fá (linha suplementar Dó 3);	Dó M; Sol M; Lá m.	P3
	P4	- Qualquer grau dentro do acorde da Tónica; - T - 3.		- Clave de Dó 3ª - Leitura na pauta;	Fá M; Ré m; Mí m.	P4

Escrita	P1	- Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos no quadro da sala de aula.	-----	-----	-----	P1		
	P2	- Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos no quadro da sala de aula.				P2		
	P3	- Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos - Graus conjuntos; - Saltos de qualquer grau para a Tónica T - 3; - T / D / S em qualquer situação.				- Claves de Sol, Fá e Dó3	Dó M; Lá m.	P3
	P4	- Fazer o registo escrito de alguns exercícios escritos; - Graus conjuntos; - Saltos de qualquer grau para a Tónica T - 3; - T / D / S em qualquer situação.				Dó M; Sol M; Fá M; Lá m; Ré m.	P4	

Tabela 3. Plano de Intervenção no 1º CEB - âmbito Harmonia

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO NO 1º CEB						
HARMONIA						
Áreas	Ano	Organização sonora	Cadências	Acordes	Funções Harmónicas	Ano
Percepção	P1	- Distinção entre modo Maior e menor;	- Conclusivas e suspensivas.	- Reconhecer entre M/m dispostas em qualquer estado.	- Reconhecimento da Tónica.	P1
	P2		- Cadência perfeita e à Dominante		- Reconhecimento da Dominante.	P2
	P3	- Outros modos		- Reconhecer entre M/m dispostas em qualquer inversão e Posição.	- Reconhecimento da Tónica e da Dominante.	P3
	P4	- Cadência ao 6º grau	- Subdominante.		P4	
Leitura	P1	-----	-----	-----	-----	P1
	P2					P2
	P3					P3
	P4					- Modos maior e menor; - Pentatónica
Escrita	P1	-----	-----	-----	-----	P1
	P2					P2
	P3					P3
	P4					- Modos maior e menor.

**Legenda:**

P1	1º ano de Curso Preparatório
P2	2º ano de Curso Preparatório
P3	3º ano de Curso Preparatório
P4	4º ano de Curso Preparatório

2º CEB – Experiência de estágio (ano letivo 2000/2001: Licenciatura em Ed. Musical)

Tabela 4. Plano de Intervenção no 2º CEB

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO NO 2º CEB				
Ref.	Data	Local	Objetivo geral	Descrição sumária / conteúdos
A1	08-12-2000	Sala 2 do ER	Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de produção e qualidade sonora na flauta (notas sol e mi);</li> <li>Movimento sonoro.</li> </ul>
A2	13-12-2000	Sala 2 do ER		
A3	15-12-2000	Sala 2 do ER		
CN	19-12-2000	Ginásio do ER	Produzir e realizar espetáculos diversificados para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção extra para o Concerto de Natal</li> </ul>
A4	03-01-2001	Sala 2 do ER	Vivência de experiências musicais positivas que contribuam para valorizar a expressão musical dos alunos e o pensamento criativo, analítico e crítico, em relação às suas produções musicais e às do meio que as rodeiam	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regras de colocação vocal;</li> <li>Iniciação à forma, principiando pela forma Rondó.</li> </ul>
A5	05-01-2001	Sala 2 do ER		
A6	10-01-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos musicais: compreender os conceitos musicais de altura, timbre, ritmo e forma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Altura dos sons: registos agudos, médios e graves.</li> </ul>
A7	12-01-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos musicais: compreender os conceitos musicais de altura, timbre, ritmo e forma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sons agudos e graves; movimentos sonoros ascendente, descendente e contínuo;</li> <li>Representação gráfica.</li> </ul>
A8	17-01-2001	Sala 2 do ER		
A9	19-01-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos musicais: compreender os conceitos musicais de altura, timbre, ritmo e forma. Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gráficos de movimentos sonoros;</li> <li>Semínima e colcheia.</li> </ul>
A10	24-01-2011	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa: Minho e Douro Litoral. Compreender os conceitos musicais de timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma. Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gráficos de movimentos sonoros;</li> <li>Semínima e colcheia;</li> <li>Gráficos de duração.</li> </ul>
A11	26-01-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa: Minho e Douro Litoral. Compreender os conceitos musicais de timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma. Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível instrumental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nota ré na flauta de bisel;</li> <li>Pausa de semínima;</li> <li>Gráficos de duração</li> </ul>
A12	31-01-2011	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa. Identificar as suas características e valorizar o património cultural português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gráficos de duração;</li> <li>Semínima, pausa de semínima e colcheia;</li> <li>Ostinato.</li> </ul>
A13	31-01-2011	Sala 2 do ER		
A14	02-02-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa (Trás-os-Montes e Alto Douro). Identificar as suas características e valorizar o património cultural português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nota dó;</li> <li>Pauta e clave de sol.</li> </ul>
A15	07-02-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa (Trás-os-Montes e Alto Douro). Identificar as suas características e valorizar o património cultural português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pauta e clave de sol;</li> <li>Timbre: combinação tímbrica;</li> <li>Altura: pentatónica;</li> <li>Ritmo: pulsação, ostinato rítmico;</li> <li>Dinâmica;</li> <li>Forma: introdução; AABB</li> </ul>
A16	09-02-2001	Sala 2 do ER		
A17	14-02-2001	Sala 2 do ER		

<b>A18</b>	16-02-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa (Alentejo). Identificar as suas características e valorizar o património cultural português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas: sol, lá, mi, ré e dó na pauta;</li> <li>• Clave de sol;</li> <li>• Canone;</li> <li>• Harmonia.</li> </ul>
<b>A19</b>	21-02-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa (Trás-os-Montes e Alto Douro). Identificar as suas características e valorizar o património cultural português.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas: sol, lá, mi, ré e dó na pauta;</li> <li>• Clave de sol</li> </ul>
<b>A20</b>	07-03-2001	Sala 2 do ER	Música Tradicional Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão para o teste de avaliação sumativa</li> </ul>
<b>A21</b>	09-03-2001	Sala 2 do ER	Avaliar os conhecimentos/aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teste de avaliação sumativa</li> </ul>
<b>A22</b>	14-03-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos da Orquestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Orquestra: cordofones, aerofones, idiofones</li> </ul>
<b>A 23</b>	16-03-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos da Orquestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Orquestra: cordofones, aerofones</li> </ul>
<b>A 24</b>	21-03-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos da Orquestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Orquestra: aerofones, metais</li> </ul>
<b>A25</b>	23-03-2001	Sala 2 do ER	Instrumentos da Orquestra	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Orquestra: ficha formativa</li> </ul>
<b>A26</b>	28-03-2001	Sala 2 do ER	Música dos Povos (América do Norte)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos repetitivos;</li> <li>• Dinâmica; organização dinâmica</li> </ul>
<b>A28</b>	30-03-2001	Sala 2 do ER	Música do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos repetitivos;</li> <li>• Dinâmica; organização dinâmica</li> </ul>
<b>CF</b>	10-05-2001	Mediateca do ER	Produzir e realizar espetáculos diversificados para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção extra para o Concerto de final de ano</li> </ul>

**Legenda:**

<b>A</b>		Aula
<b>CN</b>		Concerto de Natal
<b>CF</b>		Concerto Final
<b>ER</b>		Externato Ribadouro

### 3º CEB – Experiência de estágio (ano letivo 2009/2010: PES)

As situações observadas neste período são de natureza diferente sendo que, as mais representativas são as aulas, os ensaios e o concerto final:

. Aulas – As oito aulas foram lecionadas à turma A do 7º ano na Escola EB123 do agrupamento de Escolas Augusto Moreno, em Bragança, e realizaram-se em oito blocos de 90 minutos entre os meses de Novembro e Fevereiro de 2009 e 2010.

. Ensaios – realizaram-se dois ensaios gerais no auditório da escola, ambos já fora do âmbito da PES;

. Concerto final – O concerto realizou-se durante a semana cultural da EB123 do agrupamento de Escolas Augusto Moreno;

Tabela 5. Plano de Intervenção no 3º CEB

PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO NO 3º CEB				
Ref.	Data	Local	Competências gerais	Descrição sumária/conteúdos
A1	19-11-2009	Sala 34 do AE23 AM	- Interpretação e comunicação; - Criação e experimentação; - Perceção sonora e musical; - Culturas musicais nos contextos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música e movimentos (em torno de danças e coreografias).</li> <li>Músicas do Mundo, explorando outros códigos e convenções</li> </ul>
A2	26-11-2009	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Melodias arranjos</li> </ul>
A3	03-12-2009	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Pop e Rock</li> </ul>
A4	10-12-2009	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Música e multimédia</li> </ul>
A5	17-12-2009	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Improvisações (exploração da improvisação musical)</li> </ul>
A6	07-01-2010	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas e estruturas (modos de organização e estruturação musicais)</li> </ul>
A7	14-01-2010	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Música e movimento (em torno de danças e coreografias)</li> </ul>
A8	21-01-2010	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção extra fora do contexto da PES para ensaio.</li> </ul>
A9	28-01-2012	Sala 34 do AE23 AM		<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenção extra fora do contexto da PES para concerto.</li> </ul>
E1	03-02-2010	Auditório do AEB23 AM		
E2	10-02-2010	Auditório do AEB23 AM		
CF	11-02-2010	Átrio do AEB23 AM		

**Legenda:**

<b>A</b>		Aula
<b>E</b>		Ensaio
<b>CF</b>		Concerto Final
<b>AM</b>		Agrupamento de escolas EB23 Augusto Moreno

O registo das aulas e dos ensaios foi feito num caderno de campo.

O registo do concerto foi feito em vídeo e o resultado final foi “devolvido” à turma e à escola para o seu arquivo coletivo e individual<sup>17</sup>. As imagens e sons deste momento musical foram, também, uma ferramenta preciosa para a observação e análise necessária à realização deste trabalho.

De forma resumida foram realizados:

- . Pesquisa bibliográfica:

<sup>17</sup> O vídeo não se encontra em anexo neste relatório porque não foi autorizada a sua publicação pela escola onde realizei a PES. A existência de imagens que identificam outros agentes da comunidade escolar que não fizeram parte do estudo foi o motivo apresentado para a tomada desta decisão.

. No que respeita aos temas relacionados com a Educação Musical: relatórios da biblioteca digital de Educação Musical, orientações programáticas para o Ensino Básico, lei de bases do sistema educativo, pedagogia musical;

. No que respeita aos temas relacionados com a musicologia e etnomusicologia: *popular music*, *world music*, música tradicional, música rock, cultura, música e identidade.

. No que respeita aos temas relacionados com a investigação-ação:

. Observação participante e registo vídeo em diferentes contextos: aulas, ensaios e concerto final;

. Análise de notas de campo;

. Análise da performance;

. Visualização, escolha, transcrição, análise e arranjos de conteúdos musicais digitais (vídeos, letras de canções, partituras, entre outros) veiculados pela internet, nomeadamente no sítio do youtube.

## 3.2. DESCRIÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

### 3.2.1. Descrição das experiências de aprendizagem

Como forma de descrever a ação educativa e as experiências de aprendizagem do 1º ciclo do Ensino Básico, irei reportar-me à minha prática profissional uma vez que, esta prática foi acreditada pelo conselho coordenador do mestrado, dispensando a realização da PES neste ciclo. A ação educativa no 2º ciclo também foi acreditada, porque realizei a profissionalização integrada da licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante de Educação Musical, entre os anos 1997 a 2001, na Escola Superior de Educação do Porto. A descrição e fundamentação das experiências de aprendizagem, será baseada no estágio realizado no 5º ano de escolaridade, com o qual concluí o curso acima referido, no Externato Ribadouro na cidade do Porto. A exposição das opções metodológicas e a descrição do 3º ciclo, é feita com base no estágio realizado no âmbito da PES deste mestrado.

Obter formação para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico é assumir a capacidade de delinear um plano de estudos que encaminhe os alunos num crescimento musical progressivo ao longo de nove anos de escolaridade. As diversas políticas adotadas para a Educação Musical desde a sua implementação no Currículo Nacional, mostram que falar do acompanhamento de um grupo de alunos por um professor ao longo dos nove anos desta disciplina de música é utópico. Além da falta de estabilidade do pessoal docente nas escolas do EB, os conteúdos programáticos estabelecidos para a área da música também não revelam coordenação e ligação entre os três ciclos de ensino. Para além disso a disciplina de música no 1º CEB não tem tido iguais condições de concretização e realização nas escolas portuguesas. Tal como afirma Vasconcelos (2007), posso observar que a música no 1º ciclo, apesar de constar no programa desde 1974, tem tido uma “existência efémera, uma não existência” ou, então, uma existência que varia entre “algumas intervenções pontuais através de projetos realizados a partir do exterior da escola” (Vasconcelos 2007, p. 5). Segundo Vasconcelos (2007) a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular em 2006/2007 com a criação das escolas a tempo inteiro, apresenta, para além das problemáticas inerentes à sua organização pedagógica derivadas das decisões políticas de rápida implementação, um novo espaço de intervenção da música na formação das crianças.

Hoje em dia, apesar da designação de ‘extracurricular’ e da escassez de espaços próprios e meios técnicos apropriados para a sua execução nas escolas, os dados existentes

revelam altos níveis de inscrição de alunos e bons resultados obtidos quer ao nível da formação quer ao nível da motivação. Contudo, o ensino de música no 1º CEB originou um novo paradigma no que diz respeito ao conjunto de competências adquiridas pelos alunos que chegam ao 2º ciclo. O 5º e 6º ano constituíram durante as últimas décadas a única oportunidade de as crianças aprenderem música como área curricular obrigatória, com programa e orientações metodológicas já testadas e colocadas em prática. No entanto, as AEC de Música, atualmente em vigor no 1º ciclo, vieram modificar o caráter único que o 2º ciclo tinha no contexto desta disciplina, juntando os dois ciclos que se unem por um único ponto: a implementação de metodologias, atividades e estratégias por parte dos professores que lecionam música no 1º ciclo, que já estavam consagradas no programa do 2º ciclo. A não alteração dos conteúdos programáticos no 5º e 6º ano trouxe um novo problema, isto é, a sobreposição de competências nos dois ciclos. Apesar de poder compreender que o caráter facultativo das AEC permite a frequência do 2º ciclo por alunos que não frequentaram a disciplina no 1º CEB, já não é tão fácil compreender a fragmentação da área da música no EB na transição do 2º para o 3º CEB. Neste último caso a existência ou não da disciplina de música está dependente da oferta que cada escola ou agrupamento de escolas coloca à disposição da comunidade escolar.

Na minha opinião é urgente a estabilização do pessoal docente por, pelo menos, um ciclo de ensino completo, para que a planificação da ação educativa seja feita de forma a contemplar uma progressão efetiva e positiva da aprendizagem dos alunos. Tendo realizado a minha prática profissional com uma turma com a qual tive a oportunidade de trabalhar durante os quatro anos do 1º ciclo do Ensino Básico, foi possível entender as vantagens inerentes à estabilidade tanto do grupo de alunos como do próprio docente. Os benefícios que pude observar estão patentes a vários níveis, quer na relação entre professor-aluno e aluno-aluno, quer na descoberta de abordagens que apliquei, mais tarde, durante o estágio no 3º CEB e que se transformaram numa ponte de ligação importante entre os diferentes ciclos de ensino que a seguir vou descrever.

### 3.2.2. O universo musical – na descoberta de conceitos e práticas

#### *3.2.2.1. Na descoberta de conceitos e práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico*

A minha prática profissional neste ciclo de ensino desenrolou-se no Conservatório de Música de Bragança desde o ano letivo 2004/2005 até ao momento presente. Neste relatório optei por descrever a ação educativa de uma das turmas do 1º ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2006/2007.

Segundo a linha orientadora que tenho seguido ao longo destes anos, em discussão neste projeto, a música no quotidiano dos alunos é uma componente importante na planificação anual para cada turma que acompanho ou que já acompanhei. É meu hábito, nas primeiras semanas de aulas, questionar os alunos acerca dos grupos, cantores e canções que mais ouvem ou que mais gostam. De acordo com as notas de campo, habitualmente as respostas mais comuns apontam para as bandas sonoras de filmes infantis visualizados nos diferentes canais televisivos e para as propostas musicais dos canais temáticos televisivos para crianças.

No caso da turma do 1º CEB que escolhi para aqui descrever, as respostas dos alunos acerca do seu gosto musical ou acerca da música que ouvem no seu quotidiano foram surpreendentes; os alunos mostraram interesse em Jogos Tradicionais Infantis cantados<sup>18</sup>. O resultado do questionário está descrito na tabela 6 que a seguir apresento.

---

<sup>18</sup> A opção pelo nome “Jogos Tradicionais Infantis cantados” pretende diferenciar este conceito do de “Jogos Tradicionais Infantis”. No primeiro pretende-se incluir jogos como: rimas infantis; lengalengas; trava-línguas. Já o segundo representa jogos como: a malha; tração da corda em linha; a pelota; a raiola.

Tabela 6. Preferências musicais dos alunos

Número	Jogo Tradicional Infantil cantado
1	Dominoplé
2	Dominó
3	Pomi Pomi
4	Aononoé
5	Mini Mini
6	Dan dan Dero
7	Era uma velha
8	Parará
9	Sabonete Azul
10	Branca de Neve
11	Chiclete
12	Periquito
13	Com quem se irá casar?

Para mim, esta proposta feita pelos alunos constituiu, por um lado, um desafio pelo seu caráter inovador na minha experiência profissional e, por outro lado, a possibilidade de arquitetar novas abordagens ao nível dos conteúdos pela sua riqueza rítmica e melódica e, ainda, pela coordenação motora que esses jogos envolvem.

Como Lydia Hortélio<sup>19</sup> refere numa entrevista dada em 2008, “(...)tem um texto literário, que são as palavras, tem uma cantiga e uma movimentação que é própria daquele

<sup>19</sup> Lydia Hortélio dedica-se ao ensino e à pesquisa da música brasileira e da cultura da criança. Participa em vários projetos nas áreas de educação, música, cultura infantil, identidade cultural e educação. Realiza cursos, oficinas, palestras e exposições tanto no Brasil como no estrangeiro. Já esteve também em Portugal dando-me a oportunidade de participar numa formação prática. (<http://homoludenshomeludico.blogspot.pt/2010/03/curso-de-introducao-cultura-da-crianca.html>) (acedido a 28 de Maio de 2012)



### Parara

Pa - ra - ra pa - ra - tchi - pa - ra - ra  
 Pe - re - re - ...  
 Pi - ri - ri - ...  
 Po - ro - ro - ...  
 Pu - ru - ru - ...  
 Pa - ra - ra pe - re - tchi - pe - re - re

5  
 pa ra - tchi - pa - ra - ra - pa - ra - tchi - pa - ra - ra - ra!  
 pe ... re!  
 pi ... ri!  
 po ... ro!  
 pu ... ru!  
 pi - ri - tchi - pi - ri - ri po - ro - tchi - po - ro - ro - ru!

**Figura 6. Jogo infantil tradicional – “Parara”**

O denominador comum entre todas as atividades e estratégias centrou-se no movimento e na coordenação motora que estes jogos proporcionam e que, nas idades a que corresponde este nível de ensino, são um elemento importante no desenvolvimento físico e psicológico. As figuras seguintes representam alguns dos momentos em que o movimento e a coordenação motora estiveram envolvidos.



**Figura 7. Movimento e coordenação motora dos jogos infantis tradicionais**

À semelhança do que já abordei anteriormente acerca das orientações curriculares para música no 1º ciclo do Ensino Básico, quer como jogos de exploração da voz, corpo e instrumentos, quer como experimentação, desenvolvimento e criação musical, na minha perspetiva, estas canções revelaram-se um elemento fortemente motivador na criação de um processo de ensino/aprendizagem participativo e uma excelente ferramenta de compreensão, aquisição e domínio de conceitos.

Para além das aulas por turma, os alunos dos quatro anos do 1º ciclo participam, conjuntamente, num projeto de orquestra Orff orientado por mim. Todos os conceitos abordados nas aulas de cada turma são aplicados nesta orquestra que, para além dessa aplicação, os enriquece com as aprendizagens associadas ao trabalho em orquestra como: divisão por naipes; regras de ensaio; domínio de diferentes instrumentos para diferentes repertórios; protocolo de concerto. A dinâmica de ensaio está documentada no grupo de figuras que a seguir apresento.



**Figura 8. Ensaios da Orquestra Orff do Conservatório de Música de Bragança**

Ao longo de cada ano letivo são realizados diversos concertos (como pode ser observado nas figuras em baixo) tanto no Conservatório como na cidade de Bragança ou mesmo fora dela.



**Figura 9. Concerto da Orquestra Orff na cidade do Porto**

### *3.2.2.2. Na descoberta de conceitos e práticas no 2º Ciclo do Ensino Básico*

Como referi anteriormente, a minha experiência letiva no 2º ciclo do Ensino básico está confinada à realização do estágio na Licenciatura pré-Bolonha. Decorreu no ano letivo 2000/2001 no Externato Ribadouro na cidade do Porto e incidiu sobre uma turma de 5º ano de escolaridade. A orientação esteve a cargo do Dr. Rui Ferreira e do Dr. Rui Bessa (docentes do departamento de Música da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto<sup>21</sup>) e a cooperação na sala de aula foi assegurada pelo professor titular da turma Dr. Carlos Graciano.

O estágio foi realizado num formato de dois estagiários por escola, com o objetivo de não só lecionarmos como também assistirmos a aulas dos colegas como forma de aprendizagem por observação. Como a filosofia de trabalho do titular da turma já tinha uma índole bastante prática e participativa, a estratégia de observação rapidamente se transformou em participação. Quer durante a nossa fase de observação quer, posteriormente, na leção tanto o cooperante como o colega não se limitavam a observar as minhas aulas, por diversas vezes o professor optava por se sentar ao piano e o colega pegava numa guitarra e juntos acompanhavam os temas que eu estava a desenvolver.

As aulas dividiam-se em dois blocos de 50 minutos, um à quarta-feira e outro à sexta-feira. Após cada aula, o professor cooperante promovia um seminário onde refletíamos e discutíamos as opções tomadas para as estratégias de ensino/aprendizagem. Fazia propostas de soluções para os problemas e preparávamos a aula seguinte.

No primeiro seminário tentámos clarificar o cooperante que era nossa intenção utilizar diferentes materiais, quer ao nível das canções a ensinar quer ao nível da utilização da informática disponível na altura. A abertura e concordância foram totais por parte do professor. No entanto, tínhamos um entrave logo à partida criado pela obrigatoriedade de abordarmos um conjunto de “temas gerais”, delimitados pela ESEP, comuns a todos os estagiários. Os temas eram:

- Instrumentos da sala de aula;
- Instrumentos da orquestra;
- Música tradicional portuguesa;
- Música do Mundo.

---

<sup>21</sup> Que passarei a designar como ESEP.

As linhas orientadoras da licenciatura baseavam-se naturalmente na aquisição de competências para o domínio das metodologias e não no ensino dos futuros professores a procurar materiais. As bases práticas de uma boa pedagogia estavam fundamentadas na filosofia de diversos pedagogos como: Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Émile Jaques-Dalcroze (1869-1950), John Paynter (1931-2010) Jos Wuytack (1935 - ), Keith Swanwick (1938 - ), Pierre Van Hauwe (1920-2009) ou Zoltan Kodály (1882-1967). Estas bases pedagógicas continuam no centro das minhas práticas de ensino/aprendizagem. À data do meu estágio, a organização e arquivo de canções e materiais que possuía, ainda só estava confinado às propostas de alguns destes pedagogos.

Contudo, como forma de alargarmos o nosso espectro musical, também eramos incentivados a utilizar alguns recursos que não se circunscreviam a estas propostas. Os orientadores consideravam importante, por exemplo, a utilização do sintetizador (representado na figura à esquerda do piano digital) como forma mais alargada à opção do piano, tornando possível aos alunos a vivência de diversos estilos musicais através da variedade de memórias rítmicas que este instrumento possui.



**Figura 10. Sintetizador e piano digital**

A manipulação de ficheiros MIDI<sup>22</sup>, através dos quais poderíamos aproximar mais uma canção original da versão interpretada pelos alunos.

---

<sup>22</sup> MIDI – Musical Instrument Digital Interface



Figura 11. Manipulação de ficheiros MIDI

A utilização do Mini-disc como instrumento de gravação das interpretações da turma e reprodução imediata, como objeto de autoavaliação. Programas informáticos como o *Acid Music* para manipulação de ostinatos (loops) para trabalharmos noções de composição.

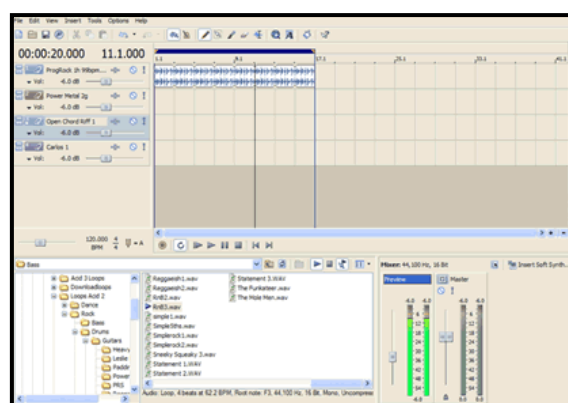


Figura 12. Programa informático Acid Music

Apesar de nesta fase da minha formação ainda não estar bem definido o campo de investigação que apresento neste trabalho nem as questões que aqui coloco, já estava presente a ideia da utilização do universo musical do quotidiano dos alunos como ferramenta de motivação para o processo de ensino/aprendizagem e elemento de diferenciação na forma de abordar os conteúdos.

Os estilos musicais que mais sobressaíram das referências da turma, giravam em torno do *pop*, do *rock and' rol*, do *rap* e também do *reggae*. Como em alguns dos “temas gerais” obrigatórios (como música tradicional portuguesa) era difícil enquadrar estes estilos, nem sempre foi possível trabalhar música escolhida pelos alunos. No entanto, através dos

restantes temas e com os materiais eletrónicos à disposição, proporcionei um conjunto de aulas onde puderam construir o seu próprio *rap* e um *reggae*. Ouviram temas nestes estilos cantados pelos seus ídolos e ainda cantaram e acompanharam canções de Rui Veloso, um dos cantores mais conhecidos por toda a turma justificado, por eles, por ser natural do Porto.

Todo este trabalho culminou com a realização de dois concertos, um no Natal e outro no final do estágio. Mesmo tratando-se do meu primeiro estágio em Educação Musical, já nesta fase foi possível observar a importância que as apresentações públicas têm no crescimento quer formal quer informal dos alunos como:

- Motivação para mostrarem perante a comunidade escolar e não escolar o que fizeram dentro da sala de aula;
- Uma interação com os professores, exterior à sala de aula, que lhes proporciona um visão não só do profissional de educação mas também do homem.
- Uma abordagem de conceitos através da sua vivência prática, nada fácil de se explicar por palavras.



**Figura 13. Concerto de final de ano letivo**

Durante este estágio criamos também, entre todos os professores do departamento de música, um grupo (de seu nome “Cheruabigrajopamar”<sup>23</sup>) que ensaiava à noite nas instalações da escola para, posteriormente, fazer apresentações não só para a comunidade escolar, nas instalações do Externato, mas também para tocar nalgumas salas de concerto do Porto. Esta faceta revelava o convívio mais alargado que existia entre colegas de departamento e estagiários e servia como forma de os alunos nos verem não só na posição de docentes, mas também na de performers.

---

<sup>23</sup> O nome do grupo resultou da junção da primeira sílaba do nome de cada um dos professores: Chéu, Rui, Abigail, Graciano, João, Paulo e Marinho.

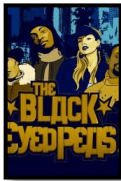







### *3.2.2.3. Na descoberta de conceitos e práticas no 3º Ciclo do Ensino Básico*

A PES que realizei no 3º ciclo com a turma do 7ºA iniciou em Novembro de 2009 ou seja a meio do primeiro trimestre escolar. O professor cooperante da PES foi quem acompanhou esta turma desde o início do ano letivo pelo que, a mudança de docente veio alterar a dinâmica estabelecida. Assim na minha abordagem inicial procurei adotar estratégias que permitissem, por um lado, uma continuidade com o que já tinha sido feito e, por outro lado, que os alunos criassem empatia comigo.

Nos primeiros exercícios realizados, procurei obter uma participação coletiva, quer através de uma apresentação de cada um dos alunos feita com recurso a percussão corporal conjunta, quer com a realização de danças de roda provenientes de países nórdicos. As danças nórdicas, tal como outras danças, têm um carácter organizado que envolve uma postura física correta e o domínio da coordenação dos movimentos. Com uma envolvimento conjunta e a minha participação ativa, foi possível não só respeitar os conteúdos previstos para o início da PES mas também, proporcionar o ambiente necessário ao estreitamento da relação entre professor e alunos, que é uma condição essencial para a adoção de uma metodologia participativa.

Ao optar por um universo metodológico que tem como principal gerador de significados e ações educativas o quotidiano musical dos alunos, considerei essencial iniciar este processo com uma partilha coletiva das preferências musicais. Questionei os alunos acerca de qual ou quais seriam os cantores, grupos ou géneros musicais de que mais gostam e que canções lhes associam. O resultado foi um conjunto diversificado de grupos e/ou músicos que a seguir apresento.

Tabela 7. Preferências musicais dos alunos

Grupo/projeto/músicos	Canções	Referência cibernética	Imagens
Black Eyed Peas	I Gotta Feeling	<a href="http://www.blackeyedpeas.com/">http://www.blackeyedpeas.com/</a>	
Amália Hoje	Gaivota	<a href="http://www.myspace.com/amaliahoje">http://www.myspace.com/amaliahoje</a>	
Doce Mania	Desejo	<a href="http://docemania.blogspot.pt/">http://docemania.blogspot.pt/</a> <a href="http://www.myspace.com/docemaniamusic">http://www.myspace.com/docemaniamusic</a>	
Ezspecial	Menina Bonita	<a href="http://www.myspace.com/ezspecial">http://www.myspace.com/ezspecial</a>	
Susana Felix	Mais olhos que barriga	<a href="http://www.susanafelix.com/">http://www.susanafelix.com/</a>	
Adelaide Ferreira	Papel principal	<a href="https://www.facebook.com/adelaide.ferreira.79">https://www.facebook.com/adelaide.ferreira.79</a>	
TT	Faz acontecer	<a href="http://www.myspace.com/senteobeat">http://www.myspace.com/senteobeat</a>	
Xutos e pontapés	María	<a href="http://www.xutos.pt/">http://www.xutos.pt/</a> <a href="http://www.myspace.com/xutosepontapes">http://www.myspace.com/xutosepontapes</a>	

A minha ação desenvolveu-se por um período de oito blocos de 90 minutos de aula, por dois ensaios gerais e um concerto. Após as escolhas dos alunos, baseadas na música do seu quotidiano, foi necessário adequar as canções como ferramenta estratégica de abordagem aos módulos e conteúdos previstos no programa nacional para o 3º ciclo do EB como forma de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

O primeiro módulo abordado, já no contexto do projeto da PES, foi “Melodias e Arranjos” e a canção escolhida para o seu desenvolvimento e compreensão foi “Gaivota” do projeto “Hoje<sup>24</sup>”. A natureza da escolha desta canção por parte dos alunos deveu-se à sua inclusão como tema principal de uma telenovela da televisão portuguesa a passar à altura da minha PES. Na primeira parte da aula, optei por surpreender a turma. Todos estavam à espera de trabalhar uma das canções escolhidas coletivamente, o que não aconteceu porque iniciei com uma canção escolhida por mim: “Hoje à noite quem dorme é o leão<sup>25</sup>”. A razão de ser desta opção metodológica era eu poder compreender se as escolhas musicais feitas pelo grupo tinham um significado real e se ainda eram motor de motivação e de interesse dos alunos. O resultado desta opção metodológica traduziu-se na observação de uma inquietação geral. Apesar de manterem uma postura de acompanhamento das estratégias que eu estava a utilizar, com o decorrer das atividades, começam a surgir os primeiros comentários:

*“ Oh stór, não ficou de trazer uma canção escolhida por nós na outra aula?*

*- Pois é, acho que ninguém escolheu essa (...)* (notas de campo, 26 de Novembro de 2009)

Com o término da primeira parte do bloco de aula e, aproveitando a motivação observada, dei continuidade à abordagem aos conteúdos com a canção escolhida pelos alunos. A utilização do sintetizador neste contexto foi fundamental, não só para o tratamento tímbrico como também para a preparação rítmica de acompanhamento, como forma de proporcionar uma maior aproximação ao original.

---

<sup>24</sup> O projeto “Hoje”, que resultou na gravação do CD intitulado “Amália Hoje”, é um projeto que inclui vários músicos portugueses como Nuno Gonçalves (que lidera o projeto e pertence ao grupo “The Gift”), Sónia Tavares (do grupo “The Gift”), Paulo Praça e Fernando Ribeiro (do grupo “Moonspell”) e tem como objetivo uma reavaliação aos fados cantados por Amália Rodrigues. Tal como afirma Nuno Gonçalves, numa entrevista cedida à TSF-Rádio Notícias a 1 de Maio de 2009, este projeto surgiu “(...) eliminando as características normais do fado, o cinzento, o xaile negro e a guitarra portuguesa (...) e eu queria pegar nas canções que a Amália cantou (...) e torná-las num universo *pop* (...). Eliminar as raízes do fado, pegar nas canções e nas letras e reformular tudo (...)” in [http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content\\_id=1217660](http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1217660) (acedido a 2 de Maio de 2012)

<sup>25</sup> A canção “Hoje À noite quem dorme é o Leão”, inspirada num tema sul africano tradicional zulu, tem como título original “mbube” (leão), no exemplo que apresento é cantada por Miriam Makeba e a versão que faz parte da banda sonora do filme “Rei Leão 1” é interpretada pelos The Tokens. Na aula que aqui relato utilizei várias versões desta canção em vídeo e áudio e que podem ser visualizadas nos sítios: <http://www.youtube.com/watch?v=U6AAAtKmx6Qk&feature=related> (acedido a 25 de novembro de 2009); <http://www.youtube.com/watch?v=LCM2nJfLD-0> (acedido a 25 de novembro de 2009); [http://www.youtube.com/watch?v=O8mllNj\\_W0](http://www.youtube.com/watch?v=O8mllNj_W0) (acedido a 25 de novembro de 2009); <http://www.youtube.com/watch?v=2ngG7jfOGaM&feature=relmfu> (acedido a 25 de novembro de 2009); [http://www.youtube.com/watch?v=oUMWu\\_gXK7Q](http://www.youtube.com/watch?v=oUMWu_gXK7Q) (acedido a 18 de novembro de 2009)

No percurso deste trabalho tive sempre em consideração a triangulação entre conteúdos programáticos, metodologia de investigação e o quotidiano musical dos alunos porque acredito que é a partir da interseção destas relações que o processo de ensino e aprendizagem se constrói num ambiente facilitador. Um exemplo deste processo aconteceu neste módulo em que um dos objetivos era explicar o conceito de arranjo musical que foi realizado através da:

- Utilização de uma metodologia participativa em que os alunos escolheram o tema musical a estudar (“Gaivota” – Amália Hoje);
- Utilização de ferramentas diversificadas como o sintetizador e como a projeção de dois vídeo clips diferentes do tema, o tema originalmente cantado por Amália Rodrigues<sup>26</sup> e o tema interpretado pelo Projeto “Hoje”<sup>27</sup>



**Figura 14. Utilização do sintetizador**

Estas estratégias revelaram-se facilitadoras da aprendizagem que foi efetuada de uma forma quase “intuitiva”. A verificação deste aspeto aconteceu nas aulas seguintes nas quais, perante novas situações os alunos souberam identificar, reconhecer e explicar o conceito. Tal como escrevi no meu caderno de campo:

*“Só precisei de tocar no sintetizador as quatro primeiras notas para que a explosão de alegria invadisse a sala de aula. A letra estava quase de cor a afinação, ainda que imperfeita, procurava seguir a*

<sup>26</sup> Tal como afirma Rui Vieira Nery, Amália Rodrigues foi “cantora, autora de letras e compositora de fado, além de atriz de teatro musical, cinema e televisão. A mais destacada e influente figura do fado e da canção popular urbana em Portugal no século XX, e a personalidade portuguesa que maior relevo alcançou no circuito internacional de primeiro plano das artes do espetáculo do seu tempo” (Nery, 2010).

<sup>27</sup> O tema original do fado Gaivota, cantado por Amália Rodrigues pode ser visualizado no Youtube ([http://www.youtube.com/watch?v=bhagDjqN\\_ww](http://www.youtube.com/watch?v=bhagDjqN_ww)), assim como o tema “Gaivota”, revisitado no álbum “Amália Hoje” pelo projeto “Hoje” (<http://www.youtube.com/watch?v=BgQeJ6BqRLI>).

*métrica da letra e acompanhar a progressão que eu realizava no teclado. Foi impressionante ver como aquele tema estava ‘impresso’ na memória auditiva deles. Claro que assim que apresentei os diapositivos com a letra no Microsoft PowerPoint, mais a motivação veio ao de cima. Consegui fazer com que cantassem afinados sem ter de me preocupar se estavam a repetir vezes a mais, para eles quanto mais vezes cantassem aquele tema melhor. Imediatamente, aquilo que era considerado esforço, como identificação, discriminação auditiva de elementos musicais ou acompanhamento em instrumentos harmónicos, tornou-se fácil de pedir (...)” (notas de campo, 26 de novembro de 2009).*

Na continuidade da descoberta de conceitos e práticas, procurei manter a coerência na preparação metodológica e estratégica para os módulos seguintes. Tendo como próximo plano a abordagem ao conceito do género musical “*pop & rock*”, decidi optar por dividir o conceito, abordando primeiro só o *rock*<sup>28</sup> e, posteriormente, o *pop*<sup>29</sup>. Partindo das escolhas dos alunos, utilizei a canção “Maria”, do grupo “Xutos e Pontapés”<sup>30</sup>, como ferramenta para o encadeamento de estratégias e atividades que os levassem à compreensão dos conceitos em causa. No questionário da primeira aula, a escolha desta canção partiu dos rapazes da turma não tendo sido logo consensual entre o grupo todo devido à resistência das raparigas. No entanto, promovi um debate como estratégia de negociação em grupo e o resultado foi a aceitação.

Sendo a canção “Maria” sobejamente conhecida pela turma, não foi necessário trabalhar a melodia e a letra. Estávamos perante uma canção que constituía um elemento motivador para o processo de ensino e aprendizagem, por ter sido escolhido pelo grupo e, simultaneamente, um material que permite mais dedicação às práticas e às aprendizagens. Vem também reforçar o posicionamento pedagógico que defendo com este projeto, contribuindo para a procura de respostas para uma maior envolvimento e participação ativa dos alunos na sua formação e na escolha das melhores estratégias para a minha *praxis*.

Assim, para além das ferramentas utilizadas anteriormente passou a ser possível, através da utilização do cavaquinho (um instrumento harmónico de fácil manuseamento ao qual a turma já estava familiarizada), praticarem a progressão harmónica da canção: I-IV-I-IV-V. A motivação dos alunos foi verificada através da rapidez com que o grupo discriminou, sequenciou e executou a progressão harmónica:

---

<sup>28</sup> Rock é um termo utilizado como uma sub-categoria da música pop. É uma redução da palavra “Rock and roll” que apareceu pela primeira vez na década de 60 quando foi usado para descrever novos estilos de música pop que estavam em desenvolvimento por volta de 1965 nos Estados Unidos da América e na Grã-Bretanha. (Middleton, 2002)

<sup>29</sup> “*Pop music*” é um diminutivo de “*popular music*”. “O termo ‘*Popular music*’ na língua inglesa, cujo significado abrangente se encontra hoje internacionalmente difundido, é utilizado nos discursos corrente e académico. (...) Tal como a história do termo em Portugal pode revelar, o termo ‘*popular music*’ resiste a uma definição unitária e rígida. No entanto, associa-se a processos de produção massificada e de transformação da música numa mercadoria, produzida e comercializada pelas indústrias culturais, concretamente pela indústria da música.” (Castelo-Branco e Cidra, 2010, p. 875)

<sup>30</sup> Formado em 1978, o grupo original integrava os músicos José Pedro Reis (Zé Pedro), Carlos Ferreira (Kalú), António Santos (Tim), José Leonel (Zé Leonel) que saiu em 1981. Atualmente, para além dos três primeiros já mencionados, fazem parte da banda João Cabeleira e Carlos Nascimento (Gui). (Félix, 2010)

“De realçar que os rapazes se colocavam de pé, em posição de imitação de um guitarrista como que a representarem uma banda de rock enquanto cantavam (...)” (notas de campo, 03 de dezembro de 2009).

Para a consolidação do conceito de *Rock*, recorri à contextualização histórica do estilo musical em Portugal usando referências a grupos e músicos ainda no ativo (que os alunos pudessem facilmente identificar) como, por exemplo, o José Cid<sup>31</sup> e o Quarteto 1111<sup>32</sup> ou o Rui Veloso.

Para a segunda parte deste módulo - música Pop - optei pela canção “I gotta feeling” dos Black Eyed Peas por duas razões. Em primeiro lugar, a turma foi unânime na escolha desta canção uma vez que o álbum THE E.N.D. (Energy Never Dies) ganhou um disco de ouro<sup>33</sup> em 2009 e ganhou um disco de platina em 2010. Esta escolha está relacionada com a ligação deste agrupamento musical à seleção nacional de futebol. Este êxito musical dos Black Eyed Peas foi adotado como banda sonora e “hino” de apoio da classificação da seleção portuguesa para o mundial de 2010 na África do Sul. Em segundo lugar, porque o estilo de composição utilizado, baseado unicamente em sons manipulados eletronicamente, era pertinente e importante para abordar o Módulo “Música e Multimédia” planificado para esta aula.

O domínio da melodia e da letra que os alunos demonstraram no refrão contrastava com o desacerto métrico entre o acompanhamento no sintetizador e a articulação de toda letra. Contudo, não houve necessidade de os obrigar a repetir, porque a motivação era inerente a todo o grupo. A facilidade que os alunos demonstraram na concretização prática das atividades propostas está, na minha opinião, relacionada com o mediatismo e globalização da música *pop*. O universo criado em torno deste género musical, quer através de movimentos em forma de *Flash Mobs*<sup>34</sup> quer através da sua associação a eventos desportivos ou culturais, parece criar nos jovens uma sensação de partilha e de identificação

---

<sup>31</sup> “José Albano Cid de Ferreira Tavares é intérprete (voz e instrumentos de tecla), compositor, autor de letras e arranizador. É um dos mais influentes músicos no universo da música popular em Portugal desde finais da década de 60. Desenvolveu a sua atividade musical no âmbito do *Pop-rock* (de que foi um dos primeiros impulsionadores) e da música ligeira, abrangendo um leque diversificado de estilos musicais.” (Tilly e Callixto, 2010, p. 287)

<sup>32</sup> “Agrupamento musical fundado em 1967, em Cascais, por José Cid, António Moniz Pereira, Jorge Moniz Pereira e Miguel Mounier da Silveira (...). A denominação do grupo integra o número de telefone da casa de Miguel onde o grupo ensaiava. Este conjunto (...) tinha constituído um repertório de versões instrumentais do *pop-rock* e de melodias populares portuguesas, adaptadas aos novos estilos do *rock* em voga na primeira metade da década de 60.” (Tilly e Callixto, 2010, p. 1075)

<sup>33</sup> Um disco de ouro e um disco de platina são galardões, certificados pela Associação fonográfica Portugal (AFP), atribuído pelas empresas editoras fonográficas aos artistas cujos discos atinjam 10000 e 20000 unidades de vendas, respetivamente, em Portugal. Estas informações podem ser consultadas no sítio da Associação fonográfica em Portugal <http://www.afp.org.pt/estatisticas.php> (acedido a 26 de Maio de 2012)

<sup>34</sup> *Flash Mob* é uma aglomeração instantânea de pessoas num local inesperado. É previamente organizada por contato através da comunicação social, das telecomunicações ou via internet. Tem como propósito vertentes como a sátira, passando pelo entretenimento ou, até, como forma de expressão artística.

com o “outro”. O recurso aos meios audiovisuais e cibernéticos à disposição dos jovens (internet, televisão, revistas, telemóveis, entre outros) facilita a efetivação de relações e o reconhecimento de símbolos de identidade. Transportar esta realidade para dentro da sala de aula, proporciona aos alunos a percepção de que o professor não está assim tão afastado das preferências musicais do grupo o que, no caso da minha PES, se revelou benéfico no reforço da relação professor/aluno e também se revelou essencial no sucesso do processo de ensino/aprendizagem:

*“Logo que comecei a tocar os primeiros sons da música, foi a “algararra” total na sala de aula. Estamos perante o tema mais tocado nesta época, o que leva estes jovens a gostar muito dele. O curioso foi vê-los a tentar acompanhar uma letra que tem demasiadas palavras e que, para além de ser em inglês, tem uma sequência métrica muito rápida (...)” (Notas de campo, 10 de dezembro de 2009)*

Na abordagem ao módulo de Música e Multimédia, parti das indicações patentes nas “Orientações curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico” publicadas pelo DEB<sup>35</sup> (que remetem para a manipulação do som). A existência de um sintetizador na sala de aula permitiu que o grupo pudesse explorar o aparelho eletrónico e manipular os sons pertencentes à canção que estávamos a utilizar (seguindo as indicações e regras para a sua utilização). A “vivência” prática deste conceito dispensou a explicação teórica uma vez que, a manipulação individual proporcionou o número de repetições necessárias à compreensão do conceito, ou seja, um número de repetições igual ao número de alunos da turma. Como se pode verificar nas notas de campo, estas repetições nunca provocaram uma quebra na motivação:

*“(...) de cada vez que iniciávamos o tema era a “risota total” pelas alterações tímbricas que eram realizadas (...)” (Notas de campo, 10 de dezembro de 2009)*

O módulo seguinte tinha como principal conteúdo programático a improvisação e implicava (segundo as Orientações curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico) a exploração e compreensão dos processos de improvisação musical através de procedimentos característicos do jazz e de outros estilos. A escolha recaiu sobre a canção “Papel principal” de Adelaide Ferreira<sup>36</sup>, por duas razões. Em primeiro lugar porque se a minha opção fosse a utilização do género musical jazz teria de ser eu a escolher uma canção para a aula,

---

<sup>35</sup> DEB significa Departamento de Ensino Básico - Ministério da Educação

<sup>36</sup> “Maria Adelaide Mengas Matafome Ferreira. Cantora e atriz. Foi uma das principais intérpretes femininas reveladas no âmbito do emergente *rock* português do início dos anos 80.” (Editorial, 2010, p. 477)

contrariando um dos principais pressupostos da minha PES. Em segundo lugar, porque nesta fase já conhecia suficientemente o grupo para perceber que a utilização de uma canção desconhecida poderia diminuir o nível de motivação e a predisposição para improvisar.

Esta canção de 1986 foi escolhida pelos alunos por estar no circuito musical (devido à sua reedição numa compilação feita em 2008 intitulada “O melhor de Adelaide Ferreira”<sup>37</sup>) e por a ouvirem repetidamente quer na rádio, quer em programas de televisão ou até mesmo na internet. De salientar que no questionário da primeira aula, esta escolha partiu das raparigas e, à semelhança do que aconteceu com a canção dos Xutos e Pontapés (escolhida pelos rapazes) não foi consensual mas a negociação imperou e a aceitação acabou por ser efetivada por todos.

As atividades que propus para a aprendizagem da canção tiveram várias etapas. Primeiro começaram por cantar a canção completa para dominarem musicalmente, com a mesma qualidade, o refrão e as estrofes. Posteriormente, desafiei-os a identificarem a progressão harmónica do refrão sobre o qual iriam improvisar. A estratégia passou pela utilização da forma *rondó*<sup>38</sup> (ABACADA...) como estrutura formal para a sequência de improvisações alternadas com o refrão.

O resultado desta primeira tentativa não me surpreendeu. Como já vem sendo hábito ao longo da minha carreira profissional, quando peço aos alunos para improvisarem o resultado é sempre o mesmo: o primeiro arrisca uma sequência e os seguintes imitam. Apesar de ter consciência que a razão pela qual tal acontece nunca ter sido alvo da minha pesquisa, coloco algumas questões que aqui partilho:

1. Será que se inibem, têm vergonha e não conseguem arriscar?
2. Ou será que não se apercebem que estão a cantar exatamente a mesma coisa que o primeiro colega?

Para ultrapassar este problema, optei por introduzir o fator jogo. A ideia de desafio, de ganhar ou perder, surgiu como uma hipótese para responder às minhas questões. O resultado da estratégia ficou patente na dinâmica que a aula ganhou tal como se pode verificar nas notas de campo que a seguir transcrevo:

---

<sup>37</sup> Álbum “O Melhor de Adelaide Ferreira” - Compilação, Farol Musica, 2008) <http://www.myspace.com/adelaideferreira> (acedido a 2 de Maio de 2012)

<sup>38</sup> Rondó – uma das formas musicais mais fundamentais. É uma estrutura que consiste numa série de secções, a primeira das quais (a secção principal ou refrão) surge normalmente na tonalidade principal, entre secções secundárias (episódios) até finalizar (ABACD...A) (Cole, 2002)

*“Quem repetisse a improvisação do colega anterior perdia um ponto. O resultado foi observar o esforço de cada um em tentar não imitar ninguém ficando o improviso meio música meio gargalhada geral (...)” (Notas de campo de 17 de dezembro de 2009)*

A segunda etapa do jogo já implicava o aumento do grau de dificuldade. A regra passou a conter a obrigatoriedade de terminar o improviso na tónica da tonalidade utilizada (aproveitei para introduzir a noção de cadência). Para os alunos que não estavam a improvisar, era obrigatório erguer o número de dedos equivalente à função tonal (um dedo – I; quatro dedos – IV; cinco dedos – V, e assim sucessivamente) sobre a qual a improvisação se ia desenvolvendo. Assim, mantive a participação coletiva não só durante a interpretação do refrão, mas também durante as improvisações individuais.

“Mais olhos que barriga” de Susana Felix<sup>39</sup>, foi a canção escolhida como ferramenta para a construção de atividades e estratégias de abordagem ao módulo Formas e Estruturas. À semelhança do projeto “Amália Hoje”, os alunos também escolheram esta canção devido à sua inclusão como tema principal da banda sonora de uma telenovela da televisão portuguesa. Por se tratar de uma canção com uma forma e estrutura simples que pode ser representada simbolicamente por AB ou, de forma mais completa por A B A’ B ponte B ponte B. Esta forma perfilava-se como perfeita para a compreensão dos conceitos do módulo a desenvolver.

A tarefa realizada foi, a partir da audição da canção, atribuir letras às diferentes partes que os alunos ouviam. A forma binária foi rapidamente reconhecida por todos. A surpresa aconteceu no momento em que os alunos não sabiam como designar a “ponte” que, nas várias opiniões partilhadas pelo grupo, não tinha o “tamanho” suficiente para ser denominada com uma letra mas, ao mesmo tempo, existia e tinha que ser referenciada. A discussão girava em torno da nomenclatura a atribuir àquele excerto da música:

*“Será uma secção completa com direito a letra?  
- Ou serão uns compassos que só nos levam de volta à parte B?” (notas de campo, 07 de Janeiro de 2010)*

A energia gerada por este problema foi fantástica, pois para a turma não restavam dúvidas que se tratava da forma descrita em cima. Na verdade, apesar do “aparente”

---

<sup>39</sup> Susana Félix é uma apaixonada pelas artes desde sempre, dedicou-se ao canto bem cedo e em 1988, com apenas 12 anos, vence a Grande Noite do Fado, no Coliseu dos Recreios de Lisboa. O tema interpretado foi "Maria da Cruz"(...). Em 1998 começa a compor e inicia as gravações do seu disco de estreia. No ano seguinte é editado o álbum "Um Pouco Mais" com temas como "Mais olhos que Barriga" e "Um Lugar Encantado". <http://www.susanafelix.com/#/?id=31> (acedido a 3 de Maio de 2012)

desacordo entre os alunos, o meu objetivo estava cumprido: ouvir e cantar o tema repetidamente sem qualquer sinal de monotonia. Digo aparente desacordo porque na minha opinião eles já tinham uma ideia da resposta correta que não partilharam porque desta forma poderiam ouvir e cantar mais vezes sem terem que pedir. Assim, decidi alargar o plano de estratégias, aproveitando para enriquecer a aula com questões de teoria musical do ciclo de ensino anterior recorrendo ao desafio, isto é, só voltava a tocar a canção se respondessem corretamente às minhas questões.

*“(...) Aproveitei para usar uma estratégia de repetição que passava por tocar outra vez só depois de responderem correto a questões de teoria musical que lhes colocaria. A aula acabou por se tornar quase numa revisão da matéria do 2º ciclo (...)” (Notas de campo de 07 de janeiro de 2010)*

Para minha surpresa, durante o processo de ensino e aprendizagem deste módulo, a turma coloca a hipótese de fazer um concerto com todas as canções que já tinham sido abordadas e com as que o grupo tinha escolhido inicialmente mas que ainda não tinham sido utilizadas para a planificação das aulas. Esta estranheza que senti tem várias razões. Em primeiro lugar, considero fantástico partir deles a hipótese de se realizar um concerto. Em segundo lugar, terem intenção de expor publicamente o trabalho realizado em contexto de sala de aula e, simultaneamente, terem vontade de se apresentar em palco perante toda a comunidade escolar. Por último, tudo isto dava-me a oportunidade de aproveitar para introduzir mais alguns conceitos que não estavam previstos para a realização da PES, como a organização e realização de ensaios gerais e concertos.

Para a penúltima aula tinha previsto abordar o módulo Música e Movimento. A canção escolhida para a planificação das estratégias foi “Desejo” das “DOCEMANIA”<sup>40</sup>. Este grupo com muito sucesso no período em que decorreu a minha PES explica a sua inclusão consensual na lista de grupos apreciados e escolhidos pelos alunos.

O conjunto de estratégias planificadas para a prática e compreensão deste módulo, envolveu uma participação muito ativa do grupo. Para além das instruções comuns transmitidas por mim para a concretização das atividades, estava subjacente o uso da criatividade de cada um. O objetivo passava por se organizarem em pequenos grupos e, de acordo com a canção que tinham acabado de interpretar e com a visualização de diversos vídeos das DOCEMANIA, pensarem e prepararem uma coreografia para apresentar na segunda parte da aula. O grupo vencedor teria de ensinar a sua coreografia a toda a turma e, se realizássemos o concerto, a interpretação desta canção incluiria a coreografia vencedora. Na minha perspetiva este é mais um elemento de motivação que a metodologia participativa permite criar.

A minha intenção era só intervir com orientações ao nível da coordenação motora após a apresentação de todos os grupos. Para mim era importante não interferir nas manifestações criativas dos alunos.

Paralelamente a esta atividade, o professor cooperante chamou à sala de aula um elemento da direção pedagógica da escola para lhe expor a possibilidade da realização do concerto. A resposta foi positiva e incluía a sua realização durante a semana cultural que aconteceria a meio do mês de fevereiro. Com esta notícia, a dinâmica da aula alterou-se radicalmente. A excitação invadiu os alunos e apesar da data proposta já estar fora do âmbito da PES, era impossível deixar esmorecer aquele entusiasmo, acabando por decidir utilizar mais duas semanas para a preparação do evento.

Para a última aula optei por reforçar o módulo Música e Movimento já com o intuito de começar a preparar o concerto. *Hip-hop*<sup>41</sup> e *Rap*<sup>42</sup> eram os géneros musicais a

---

<sup>40</sup> DOCEMANIA formou-se em Setembro de 2005 tendo como Mentora a cantora e atriz Lena Coelho e sendo apoiado por Tozé Brito e a editora UNIVERSAL. Foi de início um Grupo direcionado ao público infantil. O seu primeiro álbum era composto por todos os grandes sucessos do mítico Grupo dos anos 80, Doce. Na altura faziam parte do Grupo quatro meninas com idade entre os 10 e os 13 anos. (...) Foi considerado o melhor projeto infantil dos últimos anos (...) Em 2009 sai o terceiro álbum intitulado Eu Sou Quem Eu Quero, agora para a Sony Music, e é nesta altura que a grande transformação acontece. Para além de deixar de ser um Grupo direcionado ao público infantil, (...) do espetáculo das DOCEMANIA fazem parte músicas que todos conhecem e gostam de cantar! (...) músicas das Doce, Táxi, Paulo Gonzo, Nelly Furtado, Britney Spears, Sara Beirrelles, Tony Braxton, Nena, Pink, ABBA.  
<http://pt-br.facebook.com/pages/DOCEMANIA/109977607716?sk=info> (acedido a 26 de Maio de 2012)

<sup>41</sup> *Hip-hop*: “Termo que designa um conjunto de expressões sonoras, linguísticas, corporais e plásticas, surgido durante a primeira metade da década de 70 em Nova Iorque, entre as comunidades afro-americana e latino-americana. Compreende o *DJ-Ing* – o manuseamento so pratos de gira-discos através de várias técnicas manuais envolvendo o uso de discos de vinil; o *MC-Ing* ou *raping* – um estilo poético e vocal falado, com uma forte componente rítmica; O *grafitti* – uma expressão plástica usando a pintura em *spary*; e o *break dance* – um género coreográfico.” (Cidra, 2010, p. 618)

<sup>42</sup> *Rap*: “Estilo musical criado em Nova Iorque durante a década de 70, no âmbito das comunidades afro e latino americanas, caracterizado pela interpretação vocal semifalada de rimas poéticas sobre um acompanhamento constituído por uma multiplicidade de materiais sonoros pré gravados, produzidos através de *samplers* ou do manuseamento de pratos de gira-discos.” (Cidra, Rap, 2010, p. 1101)

enquadrar neste contexto. Não sendo este o plano inicial para esta aula, com o surgimento do concerto foi necessário alterar as atividades e as estratégias da planificação de modo a promover uma prática mais adequada às novas circunstâncias. À semelhança do que aconteceu com outras canções escolhidas, os alunos dominavam o refrão, quer ao nível da letra quer da melodia. Tratava-se da canção “Faz acontecer” do cantor TT<sup>43</sup>. Foi uma escolha unânime do grupo na votação inicial. Denotei o esforço conjunto da turma em procurar ajustar a métrica das quadras deste tema, procurando dominá-lo o mais rapidamente possível e, assim, passarem à fase seguinte.

Esta canção ao representar géneros musicais como o *hip-hop* e o *rap*, proporciona ao professor abordar conceitos musicais e conceitos sociais, tais como a mensagem implícita na letra, a linguagem corporal dos intérpretes manifestada através do uso de um determinado tipo de vestuário, bem como na utilização de gestos “universais” associados ao mundo do *rap*.

Para a segunda parte desta aula planifiquei a organização e preparação do concerto, no qual proporcionei aos alunos momentos nos quais pudessem discutir questões e estratégias relacionadas com a organização de eventos. Para além de ir ao encontro das competências essenciais previstas pelo DEB<sup>44</sup>, o meu objetivo era, também elucidá-los sobre uma outra face do mundo da música.

Assim, utilizando o formato de reunião em mesa redonda, expliquei-lhes os diferentes cargos de responsabilidade que têm de se assumir nas organizações de espetáculos (espaço onde realizar; tipo de palco; sistema de som a utilizar e quem o manusearia; *Microsoft PowerPoint* com as letras; informática e seu manuseamento; cartazes; vestuário a usar; maquilhagem e penteados; interlocutor com a direção da escola, disciplina de Tecnologias de Informação e comunicação, para apoio à construção do cartaz e disciplina de Educação Física para acerto de coreografias - manager). A distribuição das tarefas foi negociada por todos, tendo ficado acordado na semana seguinte já trazerem esboços ou planos para a execução do que ficou à responsabilidade de cada um.

De salientar que dois dos alunos menos participativos ao longo de toda a PES se voluntariam para tratar da parte informática no dia do concerto. Aproveitei o momento para, perante a turma chamar a atenção para a responsabilidade coletiva das tarefas,

---

<sup>43</sup> TT: “Compositor. Produtor. Escritor de canções. Tiago Teixeira (o verdadeiro nome de TT) arrancou para a sua personalidade musical. Com referências assumidas em paixões antigas como Michael Jackson, R.Kelly, Boyz II Men, Brian McKnight e Usher, TT partiu definitivamente para álbum dançável do primeiro ao último beat. Um compositor bailarino. Um cantor que compõe. Um bailarino compositor das suas coreografias.” <http://www.mtv.pt/musica/artistas/TT/> (acedido a 4 de Maio de 2012)

<sup>44</sup> Como por exemplo: “Produzir, organizar e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais destinados a públicos diferenciados. Por exemplo colegas da turma, escola, pais, comunidade;” (cit. em CNEB - competências essenciais, 2001)

reforçando a importância da participação do grupo para um bom desempenho e para o sucesso do concerto. O resultado revelou-se positivo como documentam as fotos que aqui apresento.



**Figura 15. Manipulação da parte informática**

Ainda nesta aula, aproveitei para lhes falar de estratégias de ensaio para os dois ensaios gerais que se seguiriam. Era importante para o decurso de um ensaio equilibrado e reparador de erros ainda existentes, que os alunos adquirissem hábitos e estratégias inerentes como:

- 1 – Aquecimento vocal;
- 2 – Ensaiar primeiro canções, ou partes de canções, menos preparadas;
- 3 – Interpretar a sequência completa das canções a apresentar no concerto.

O primeiro ensaio correu como o previsto. Após o aquecimento decidimos, em conjunto, seleccionar aqueles que se iriam destacar em cada canção, isto é, como em cada tema havia sempre uma voz principal, não poderia ser interpretada por mais do que um ou dois alunos em simultâneo. Se por um lado desvirtuava o efeito da canção original, por outro, também importava vê-los a arriscar individualmente o protagonismo. Para não criar problemas entre os alunos, na primeira parte do ensaio optei por sugerir que cada um interpretasse um trecho de cada canção. Assim, os alunos que se revelassem mais aptos seriam os seleccionados. Surpreendentemente não houve discussão, foram os próprios alunos que acabaram por indicar os colegas para os temas seleccionados:

*“Ai stor (...) eu nesta desafino! Fica a Ana (...)”*

*“Elas duas cantam muito bem esta! (...)”*

*“Que fixe! (...) deixai ficar o Filipe com esta!” (Notas de campo de 28 de janeiro de 2010)*





**Figura 17. Turma do 7ºA em palco; afluência do público; agradecimentos**

A narrativa que apresentei neste capítulo do meu projeto pôs-me, pela primeira vez, perante a oportunidade de ver refletida a minha filosofia de trabalho em função da sequencialidade por ciclos de estudos no EB. Se por um lado, na minha carreira docente já perspetivava a utilização deste modelo de ensino/aprendizagem, por outro, ainda não tinha tido a oportunidade de ver organizada uma reflexão acerca da sua aplicação na conjugação dos três ciclos do EB. Tal como referi anteriormente acerca da utopia no acompanhamento de uma turma ao longo de todo o percurso escolar pelo EB, revejo agora que, se esta sequencialidade fosse possível e a aplicação do modelo uma realidade, restariam poucas dúvidas de que o incremento da motivação e consequente aquisição de competências estariam assegurados.

### 3.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A base empírica com que parti para este trabalho, apoiada na valorização do gosto e escolhas musicais dos alunos na planificação e concretização das aulas de música nos 1º, 2º e 3º ciclos do EB, não permitia (no campo dos resultados) mais do que constatar algumas evidências observadas ao longo destes dez anos de prática profissional. Contudo, com a concretização deste estudo, fui confrontado com uma revisão bibliográfica que me proporcionou, não só, a construção de um pensamento reflexivo acerca do que estava a propor investigar como, também, a possibilidade de confrontar a prática com a teoria.

Neste sentido, mais do que estar perante simples escolhas musicais dos meus alunos, segundo alguns dos autores referenciados, estava perante a utilização da música como forma desses mesmos alunos construírem a sua identidade dentro de um ou de vários grupos. Sem este estudo seria pouco provável que conseguisse observar a importância que este procedimento tem na ajuda à coesão dos grupos e, tal como referido anteriormente por Green (2001), no reforço do facto de que a música, em si mesma, não é escolhida de forma arbitrária mas segundo uma carga de significados e convenções que proporcionam conhecimento e que é adequada a diferentes situações (Green, 2001).

Se à *priori* a minha prioridade passava pela obtenção de resultados através da observação do incremento da motivação dos alunos utilizando a música do seu quotidiano, com a constatação do exposto no parágrafo anterior, acabou por ser a relação entre a música e a identidade a revelar os primeiros resultados. Tomando como exemplo a realização da PES no 3º ciclo do EB (fase onde foi realizada a revisão bibliográfica para este estudo), as respostas obtidas com o questionário continham não um significado mas sim vários significados. Se por um lado poderia simplesmente olhar para aquelas canções como ferramentas que iria passar a usar nas planificações das aulas, como tinha previsto no início da PES, por outro lado, estava perante a revelação da identidade, do “eu”, de cada aluno. Tal como foi referido no quadro teórico (vide subcapítulo 2.3.2.), os jovens ao falarem dos seus gostos pessoais acerca de músicos, grupos musicais, ou canções, não estão somente a transmitir algumas informações acerca das suas preferências, estão também a posicionar-se como indivíduos em relação aos outros (Wetherell e Maybin, 1996 em MacDonald, Miell e Wilson, 2005). Assim, o resultado foi a observação dos elementos que evidenciavam, com mais clareza, a posição de cada aluno num grupo ou subgrupo em função das escolhas efetuadas. Salvaguardando o facto de já ter tido em conta que a turma, na sua pequena dimensão como grupo social, não revelava grandes contrastes, referencio somente o género como elemento mais fragmentador. Sem querer enfatizar em demasia

esta fragmentação, refiro que este resultado serviu para que eu passasse a ter em atenção na preparação das atividades e das estratégias para cada aula o respeito pela identidade de cada um dos alunos.

Como forma de responder à primeira questão colocada no capítulo da metodologia, acerca da importância da música que os alunos ouvem no seu quotidiano no incremento da motivação no processo de ensino/aprendizagem, foi vital a reflexão, construção e aplicação do modelo teórico de análise apresentado. Como já referido anteriormente, a evidência dada por Boal Palheiros e Hargreaves (2002) de que os alunos na fase da adolescência ouvem muito mais música do que em idades mais precoces, leva-me a crer que a diversidade de géneros, ideias e propostas para aprendizagem em contexto de sala de aula são manifestamente essenciais para o incremento da motivação. Os resultados obtidos estão patentes na narrativa que apresentei no subcapítulo 3.2.2.3. onde cada aula revela a forma positiva como a turma encarou a aprendizagem dos conteúdos, tendo como base estrutural da planificação as suas escolhas musicais. A observação dos resultados leva-me a concluir que, no caso específico desta turma de 7º ano, a motivação esteve sempre patente em todas as aulas, facto que não pode estar dissociado da utilização do MQP. Como prova desta minha conclusão, está a vontade demonstrada pelos alunos em revelarem à comunidade educativa da sua escola, o trabalho efectuado na sala de aula ao longo da PES através da realização de um concerto.

Sintetizando o descrito neste capítulo, registo três importantes resultados obtidos com a utilização do MQP e a concretização deste estudo:

- 1 – O incremento da motivação;
- 2 – A construção, individual e coletiva, da identidade dos alunos;
- 3 – A leção e cumprimento dos conteúdos programáticos com a utilização de um repertório escolhido pelos próprios alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei aliar uma prática comum dos dias de hoje, a música que as crianças e os jovens ouvem no seu quotidiano, ao contexto de ensino/aprendizagem na sala de aula de música. Esta associação pretende que o ato de ouvir música no quotidiano se torne num instrumento de estímulo da motivação dos alunos, proporcionando-lhes uma participação ativa no processo de ensino/aprendizagem. As aulas podem ter um incremento de motivação se o professor incluir algum do repertório preferido dos alunos, estimulando, assim, o seu envolvimento com a música (Boal Palheiros, 2004). Muitas vezes, a discrepância entre a música da escola e a do quotidiano dos alunos leva a que se critiquem os currículos e os professores por divergirem das necessidades dos alunos (Ross, 1995 cit. em Boal Palheiros, 2004). A autora de *Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos*, alerta que esta situação não é da única e exclusiva responsabilidade do ensino, “a vida musical rica e variada que ocorre diariamente fora da escola, envolvendo os jovens e a comunidade, é um fenómeno positivo” (Boal Palheiros, 2004, p. 20). Para Palheiros, a escola é que tem de ter consciência do seu papel relativo nas sociedades contemporâneas, a par de outros agentes como a família, os pares, a comunidade e os *media* (Boal Palheiros, 2004).

Partindo de uma atitude reflexiva, comecei por tentar apoiar a minha proposta de trabalho num quadro teórico que permitisse uma visão multidisciplinar das relações da música com a motivação no processo de ensino/aprendizagem e com a formação das crianças e dos jovens como seres sociais e humanos. Neste sentido, procurei na sociologia um conjunto de autores tais como Tylor (1871), Giddens (2001), Eagleton (2003) e Malinowski (2009) que abordam conceitos como sociedade, cultura, grupos e/ou subgrupos sociais. O conceito de identidade, que veio a revelar-se um dos conceitos chave deste estudo, teve suporte em alguns sociólogos mas também autores da etnomusicologia como John Blacking (1973), Ana Miguel e Isabel Castro et al. (2010, 2011), Susana Sardo (2011). Já na área da educação foram autores como Stelle Jorgensen (1997), Lucy Green (2001), Tia Denora (2004) ou Almeida (2010), que me ajudaram a contextualizar o propósito deste trabalho. Witchell (2001), Graça Mota (2001; 2007), Jane Davidson (2004) e Boal Palheiros e Hargreaves (2002), foram alguns dos autores nos quais me apoiei para desenvolver a minha perspetiva acerca da Educação Musical. No campo da investigação, recorri a autores como Kemmis (1988), Elliot (1990) ou Coutinho (2011) para justificar a opção por esta metodologia de investigação.

Neste sentido, a opção de iniciar este projeto pela construção do MTA, ajudou à minha preparação para este enquadramento teórico com a conclusão da importância da centralidade do MQP. A aplicação deste modelo revelou-se uma mais-valia para valorização da minha ação educativa, para a realização da PES e para o sucesso dos resultados obtidos. O incremento da motivação, a valorização da identidade musical de cada aluno, o cumprimento dos conteúdos e consequente aquisição de competências por parte dos alunos, são os resultados mais importantes observados neste estudo. Com o objeto de estudo presente neste projeto e os resultados daí consequentes, não pretendo desvalorizar a utilização de outros domínios da música como ferramenta para a planificação das aulas. O objetivo centrou-se na demonstração das potencialidades que os gostos musicais dos alunos podem trazer ao ensino da música, revelando-se como uma alternativa aos modelos habituais, como os manuais ou gosto pessoal dos professores.

Pretendo que este estudo seja, não só, uma forma de mais professores arriscarem alguma transformação na forma como desenvolvem o processo de ensino/aprendizagem mas, também, uma porta aberta para que outros estudos possam ser efetuados, aplicando o MTA com recurso a diferentes conceitos como objeto central de análise.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, C., & Kemp, A. (1995). Estudo de caso e Investigação-Ação. In A. Kemp, *Introdução à investigação em Educação Musical* (pp. 111-134). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Almeida, F. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar.

Blacking, J. (1973). *How Musical is Man?* Washington: University of Washington Press.

Boal Palheiros, G. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica - nº17*, 5-26.

Boal Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school. Tese de Doutoramento*. Londres: University of Surrey Roehampton.

Boal Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2002). Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto educativo em crianças e adolescentes. *Música, Psicologia e Educação-CIPEM - nº 4*, 47-66.

Byrne, C. (2005). Pedagogical communication in the music classroom. In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves, *Musica Communication* (pp. 301-319). New York: Oxford University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza - la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

Castelo-Branco, S., & Cidra, R. (2010). Música popular. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (pp. 875-878). Lisboa: Circulo de Leitores/Temas e Debates e Autores.

Cidra, R. (2010). Hip-hop. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 618-623). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.

Cidra, R. (2010). Rap. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (p. 1101). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Deates e Autores.

Cole, M. (2002). Rondó. In S. Stanley (ed), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (p. 3145). London: MacMillan.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Davidson, J. (2004). Music as Social Behavior. In E. Clarke, & N. Cook (ed), *Empirical Musicology - aims, methods, prospects* (pp. 57-76). New York: Oxford University Press, Inc.

- DeNora, T. (2004). Musical Practice and Social Structure: A Toolkit. In E. Clarke, & N. Cook (ed), *Empirical Musicology - aims, methods, prospects* (pp. 35-56). New York: Oxford University Press, Inc.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagleton, T. (2003). Cultura e Natureza. In T. Eagleton (ed), *A ideia de cultura* (pp. 115-143). Lisboa: Temas e debates.
- Ebbut, D. (1983). *Educational Action Research - some general concerns and specific quibbles*. Cambridge: CIE.
- Editorial, e. (2010). Ferreira, Adelaide. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 477-478). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Encarnação, M. (2002). Algumas questões curriculares da Educação Musical no Ensino Básico. *Revista APEM - nº 113-114* , pp. 6-10.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa - algunas tendencias. *Revista Innovación e Investigación Educativa - nº 3* , 5-39.
- Félix, P. (2010). Xutos & Pontapé. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 1349-1351). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott, & C. Plummeridge (ed), *Issues in Music Teaching* (pp. 47-60). New York: RoutledgeFalmer.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Música, Psicologia e Educação - CIPEM - nº 1* , 5-14.
- Hortélio, L. (Outubro de 2008). *Lydia Hortélio*. Obtido em 28 de Maio de 2012, de Brasil - Almanaque de cultura popular: <http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-cultura/6904-e-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida.html>
- Jorgensen, E. (1997). *In Search of Music Education*. Illinois: University of Illinois Press.
- Jorgensen, E. (2003). *Transforming Music Education*. Indiana: Indiana University Press.
- MacDonald, R., Miell, D., & Wilson, G. (2005). Talking about music: a vehicle for identity development. In D. Miell, R. MacDonald, & D. Hargreaves (ed), *Musical Communication* (pp. 321-338). New York: Oxford University Press.
- Malinowski, B. (2009). *Uma Teoria Científica de Cultura*. Lisboa: Edições 70, LDA.

- Middleton, R. (2002). Rock. In S. Stanley (ed), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (pp. 2600-2603). London: McMillan.
- Miguel, A. F. (2010). *Kola San Jon, Música, Danças e Identidades Cabo-Verdianas, Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música*. Aveiro: UA.
- Miguel, A. F., Castro, I., & al. (2011). Quatro estudos de caso sobre a música e a identidade em Portugal, Cabo Verde, Moçambique e Brasil. *Cuadernos de Etnomusicología*, nº1 , 130-150.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico-competências essenciais*. Obtido em 16 de Janeiro de 2012, de <http://sitio.dgidec.min-edu.pt>: [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo\\_Nacional.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf)
- Ministério, d. E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino básico* . Departamento da Educação Básica.
- Mota, G. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico - contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista APEM - nº 128-129* , pp. 17-21.
- Mota, G. (2002). Educação musical em contexto: à procura de uma nova praxis. *Revista Música, Psicologia e Educação - CIPEM - nº 4* , 67-83.
- Nery, R. V. (2010). Amália Rodrigues. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 1132-1138). Lisboa: Circulo de Leitores / temas e debates e autores.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother? *British Journal of Music Education* nº 19 , 215-226.
- Philpott, C., & Plummeridge, C. (2001). *Issues in Music Teaching*. London: RoutledgeFlamer.
- Sardo, S. (2011). *Guerras de Jasmim e Mogarim - Música, Identidade e Emoções em Goa*. Alfragide: Texto Editores, lda.
- Shepherd, J. (2003). Music and Social Categories. In M. Clayton, T. Herbert, & R. Middleton (ed), *The Cultural Study of Music - a critical introduction* (pp. 69-79). New York: Routledge.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J., Susan, O., & Ivaldi, A. (2001). Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientia - nº 1* , 9-32.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tilly, A. (2010). Veloso, Rui. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 1322-1323). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.

Tilly, A., & Callixto, J. C. (2010). Cid, José. In Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 287-291). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.

Tilly, A., & Callixto, J. C. (2010). Quarteto 1111. In S. Castelo-Branco (ed), *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (pp. 1074-1076). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates e Autores.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Culture Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. London: John Murray.

Vasconcelos, A. A. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança . *Revista APEM - nº 128-129*, pp. 5-15.

Webster, P. (2001). Repensar o Ensino da Música no Novo Século. *Revista Música, Psicologia e Educação - CIPEM - nº 3*, 5-16.

Witchell, J. (2001). Music education and individual needs. In C. Philpott, & P. C. (ed), *Issues in music teaching* (pp. 194-205). USA: RoutledgeFlamer.

#### LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, acedido a 28 de Abril de 2012 em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Despacho 14460/2008 de 26 de Maio – Ministério da Educação

#### FONTES ELETRÓNICAS

<http://aeaugustomoreno.pt/>

<http://docemancias.blogspot.pt/>

<http://homoludenshomemludico.blogspot.pt/2010/03/curso-de-introducao-cultura-da-crianca.html>

<http://pt-br.facebook.com/pages/DOCEMANIA/109977607716?sk=info>

<http://susanafelix.blogspot.pt/>

<http://tedxaveiro.com/index.php/pt/para-recordar/66>

<http://www.afp.org.pt/estatisticas.php>

<http://www.almanaquebrasil.com.br/personalidades-cultura/6904-e-preciso-brincar-para-afirmar-a-vida.html>

<http://www.blackeyedpeas.com/>

<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

<http://www.mtv.pt/musica/artistas/TT/>

<http://www.myspace.com/adelaideferreira>

<http://www.myspace.com/amaliahoje>

<http://www.myspace.com/docemaniamusic>

<http://www.myspace.com/ezspecial>

<http://www.myspace.com/senteobeat>

<http://www.myspace.com/susanafelix>

<http://www.myspace.com/xutosepontapes>

<http://www.ruiveloso.net/>

<http://www.susanafelix.com/>

<http://www.susanafelix.com/#/?id=31>

[http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content\\_id=1217660](http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=1217660)

<http://www.xutos.pt/>

<http://www.youtube.com/SusanaFelixOficial>

<http://www.youtube.com/watch?v=2ngG7jfOGaM&feature=relmfu>

<http://www.youtube.com/watch?v=BgQeJ6BqRLI>

[http://www.youtube.com/watch?v=bhagDjqN\\_ww](http://www.youtube.com/watch?v=bhagDjqN_ww)

<http://www.youtube.com/watch?v=LCM2nJfLD-0>

[http://www.youtube.com/watch?v=O8milJNj\\_W0](http://www.youtube.com/watch?v=O8milJNj_W0)

[http://www.youtube.com/watch?v=oUMwu\\_gXK7Q](http://www.youtube.com/watch?v=oUMwu_gXK7Q)

<http://www.youtube.com/watch?v=U6AAtKmx6Qk&feature=related>

#### NOTAS DE CAMPO

**2ª aula de PES** – 26 de novembro de 2009

**3ª aula de PES** – 03 de dezembro de 2009

**4ª aula de PES** – 10 de dezembro de 2009

**5ª aula de PES** – 17 de dezembro de 2009

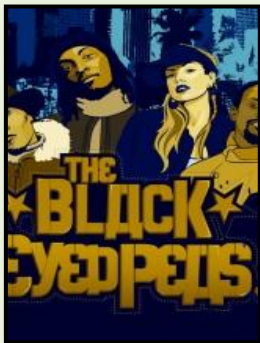
**6ª aula de PES** – 07 de janeiro de 2010

**9ª aula de PES** – 28 de janeiro de 2010

**ANEXOS**

ANEXO 1 - ALINHAMENTO E ACOMPANHAMENTO DAS CANÇÕES PARA CONCERTO

Canção		Trabalho de sintetizador	
1	I gotta a feeling	Registos	Ritmo: A 2.6-Techno2-Tempo – 128 Voz 1 – A 4.4 Voz 2 – B 3.8
		Acompanhamento	G/C/Em/C/G
2	Gaivota	Registos	Ritmo - A 5.1-Pop 1B Tempo – 77 Voz 1 – A 1.1 Voz 2 – A 7.1 depois – 7.5
		Acompanhamento	Est: Abm/Eb/E/B/C#m/Eb Ref: C#m/F#/B/C#m/Eb/Abm
3	Mais olhos que barriga	Registos	Ritmo: A 1.3-Lightrk3-Tempo - 140
		Acompanhamento	Est: C/Am/CM/Am/C/Am/F/E Ref: Am/FM/C/G/Am/F/G/Em Ponte: F/G/Em/Am/F/G/E/E7
4	Faz acontecer	Registos	Ritmo: A 1.3-Hip-hop1 Tempo - 100
		Acompanhamento	Dm 64/Am
5	Papel principal	Registos	Ritmo: A 4.6-Pop6A-Tempo-90
		Acompanhamento	Intro: Am/F/ Dm/E/E(b13) (x2) Est: Am9/Am9G/F#m7(5)/Dm/Eb13/Am9/G Ponte: F7M/E/F7M/E/F/E Ref: Am9/Dm7/G/B0/C7M/F7M/Dm7/ E7/F/E/E/Am9/Dm7 Am9/Dm7/G/B0/C7M/F7M/Dm7/ Eb13/Am/Dm/E/E
6	Maria	Registos	Ritmo: A 1.7-Rock-Tempo – 180 Voz 1 – A 4.6-overdrive3
		Acompanhamento	Intro: C/F/C/F/C/G Estrofe: C/F/C/C/C/G Ref: F/C/F/C/F/C/G/C/F/C/F/C/F/G
7	Menina Bonita	Registos	Ritmo: A 1.2-Lightk 2-Tempo – 94
		Acompanhamento	Est: D/G Ref: F/A#
8	Desejo	Registos	Ritmo: A 1.5-Power rock 2-Tempo – 138
		Acompanhamento	Tonalidade: Sol Maior



**Black Eyed Peas**

*I Gotta Feeling*

**I GOTTA FEELING**

I gotta feeling  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good good night

I gotta feeling (woohoo)  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good good night

Tonight's the night  
Let's live it up  
I got my money  
Let's spend it up

Go out and smash it  
Like Oh My God  
Jump off that sofa  
Let's get get off

I know that we'll have a ball  
If we get down and go out  
And just loose it all

I feel stressed out  
I wanna let it go  
Let's go way out spaced out  
And losing all control

Fill up my cup  
Mozoltov  
Look at her dancing  
Just take it off

Let's paint the town  
We'll shut it down  
Let's burn the roof  
And then we'll do it again

Let's do it  
Let's do it  
Let's do it  
Let's do it  
And do it  
And do it  
Let's live it up  
And do it  
And do it  
And do it, do it, do it  
Let's do it  
Let's do it  
Let's do it, do it, do it

I gotta feelin (woohoo)  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good good night

Tonight's the night (Hey!)  
Let's live it up (Let's Live It Up!)  
I got my money (Hey!)  
Let's spend it up (Let's Spend It Up)

Go out and smash it (Smash It!)  
Like Oh My God (Like Oh My God!)  
Jump off that sofa (C'mon!)  
Let's get get off

Fill up my cup (Drink)  
Mozoltov (Lahyme)  
Look at her dancing (Move It Move It)  
Just take it off

Let's paint the town (Paint The Town!)  
We'll shut it down (Shut It Down!)  
Let's burn the roof (Wooo)  
And then we'll do it again

Let's do it  
Let's do it  
Let's do it  
Let's do it  
And do it  
And do it  
Let's live it up  
And do it  
And do it  
And do it, do it, do it  
Let's do it  
Let's do it  
Let's do it, do it, do it

Here we come  
Here we go  
We gotta rock

Easy come  
Easy go  
Now we on top

Feel the shot  
Body rock  
Rock it don't stop

Round and round  
Up and down  
Around the clock

Monday, Tuesday  
Wednesday and  
Thursday  
Friday, Saturday  
Saturday and Sunday

Get get get get get with us  
You know what we say  
Party every day  
Pa pa pa Party every day

I gotta feelin (woohoo)  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good good night

I gotta feelin (woohoo)  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good night  
That tonight's gonna be a good good night



Amália Hoje

*Gaivota*

## Gaivota

SE UMA GAIVOTA VIÉSSE  
TRAZER-ME O CÉU DE LISBOA  
NUM DESENHO QUE FIZESSE,  
NESSE CÉU ONDE O OLHAR  
É UMA ASA QUE NÃO VOA,  
ESMORECE E CAI NO MAR.

QUE PERFEITO CORAÇÃO  
NO MEU PEITO BATERIA,  
MEU AMOR NA TUA MÃO,  
NESSA MÃO ONDE CABIA  
PERFEITO O MEU CORAÇÃO.

SE UM PORTUGUÊS MARINHEIRO,  
DOS SETE MARES ANDARILHO,  
FOSSSE QUEM SABE O PRIMEIRO  
A CONTAR-ME O QUE INVENTASSE,  
SE UM OLHAR DE NOVO BRILHO  
NO MEU OLHAR SE ENLAÇASSE.

QUE PERFEITO CORAÇÃO  
MORRERIA NO MEU PEITO,  
MEU AMOR NA TUA MÃO,  
NESSA MÃO ONDE PERFEITO  
BATEU O MEU CORAÇÃO.

QUE PERFEITO CORAÇÃO  
NO MEU PEITO BATERIA,  
MEU AMOR NA TUA MÃO,  
NESSA MÃO ONDE CABIA  
PERFEITO O MEU CORAÇÃO.

QUE PERFEITO CORAÇÃO  
NO MEU PEITO BATERIA,  
MEU AMOR NA TUA MÃO,  
NESSA MÃO ONDE CABIA  
PERFEITO O MEU  
CORAÇÃO.

PERFEITO O MEU  
CORAÇÃO.  
PERFEITO O MEU  
CORAÇÃO.



Susana Félix

*Mais olhos que barriga*

O tempo  
tem mais  
olhos que  
barriga...

O tempo, esse bandido clandestino  
Salteador de estradas e memórias  
Mistura numa névoa libertino  
O passado e o futuro das histórias.

O tempo de dizer a vida é breve  
O tempo de viver há quem o diga  
Só espero p'lo diabo que o leve.  
O tempo tem mais olhos que barriga.

Ensinou os dedos de rameira  
Remexendo em tudo muito embora  
Seja sem prazer que tudo queira  
Trinque e deixe a meio e deite fora.

O tempo de dizer a vida é breve  
O tempo de viver há quem o diga  
Só espero p'lo diabo que o leve.  
O tempo tem mais olhos que barriga.

O tempo que se esconde de emboscada  
O tempo que te foge a sete pés  
O tempo que no fim não vale nada.

O tempo de dizer a vida é breve  
O tempo de viver há quem o diga  
Só espero p'lo diabo que o leve.  
O tempo tem mais olhos que barriga.

O tempo que se esconde de emboscada  
O tempo que te foge a sete pés  
O tempo que no fim não vale nada.

O tempo de dizer a vida é breve  
O tempo de viver há quem o diga  
Só espero p'lo diabo que o leve.  
O tempo tem mais olhos que barriga.



TT

*Faz acontecer*

## Faz Acontecer

Vem-me conhecer  
Mexe, faz acontecer  
Deixa-te envolver entra nesta  
história  
Vem-me conhecer

Tu és a coisa mais doce  
Que me aconteceu  
Tu és o fruto proibido que assim  
nasceu  
Tens sido a companhia que me  
leva a viajar (pa bem longe)  
Em cada episódio desta vida vais  
lembrar

Mexe, faz acontecer(faz  
acontecer)  
Deixa-te envolver(envolver),  
Entra nesta história  
Vem-me conhecer  
Mexe faz acontecer  
Deixa-te envolver, oh oh  
Vem-me conhecer

Desde o principio que me  
motivava  
A continuar, Por ti eu  
Ponho as mãos no fogo e vejo-as  
congelar  
Tens sido exemplo p'ra todos de  
como é bom viver  
Tens despertado emoções que eu  
não sabia ter

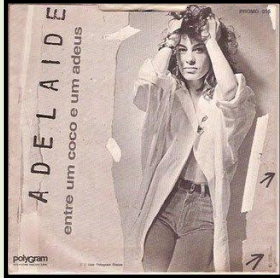
Mexe, faz acontecer(faz acontecer)  
Deixa-te envolver(envolver),  
Entra nesta história  
Vem-me conhecer  
Mexe faz acontecer  
Deixa-te envolver, oh oh  
Vem-me conhecer

De uma vez por todas, anda vem-me  
conhecer  
De uma vez por todas anda deixa-te  
envolver  
Eu sei que tu vais gostar, vais pedir para  
não parar  
De uma vez por todas, anda vem-me  
conhecer  
De uma vez por todas anda deixa-te  
envolver  
Eu sei que tu vais gostar, vais pedir para  
não parar

Mexe, faz acontecer(faz acontecer)  
Deixa-te envolver(envolver),  
Entra nesta história  
Vem-me conhecer  
Mexe faz acontecer  
Deixa-te envolver, oh oh  
Vem-me conhecer

Só eu sei que não te vou esquecer  
(só eu sei)  
Ei ei ei ? EeEeE  
E tu sabes que não me vais  
perder (oh oh)  
Vem-me conhecer

Mexe, faz acontecer(faz acontecer)  
Deixa-te envolver(envolver),  
Entra nesta história  
Vem-me conhecer  
Mexe faz acontecer  
Deixa-te envolver, oh oh  
Vem-me conhecer



**Adelaide Ferreira**

*Papel Principal*

## **PAPEL PRINCIPAL**

A noite acabou  
O jogo acabou  
Para mim aqui  
Quando acordar  
Já te esqueci  
O filme acabou  
O drama acabou, acabou-se a dor  
Tu sempre foste um mau actor  
Fizeste de herói no papel principal  
Mas representas-te e mentiste-me tão mal

Quem perdeu foste tu só tu  
E nunca eu  
Afinal hoje o papel principal é  
Meu e só meu  
E quem perdeu foste tu só tu  
E nunca eu  
Afinal hoje o papel principal é meu

A noite acabou  
O jogo acabou  
Para mim aqui  
Quando acordar  
Já te esqueci  
O filme acabou  
O drama acabou, acabou-se a dor  
Tu sempre foste um mau actor  
Fizeste de herói no papel principal  
Mas representas-te e mentiste-me tão mal

Quem perdeu foste tu só tu  
E nunca eu  
Afinal hoje o papel principal é  
Meu e só meu  
E quem perdeu foste tu só tu  
E nunca eu  
Afinal hoje o papel principal é meu  
(2x)



## Xutos e Pontapés

*Maria*

### PARA TI MARIA

De Bragança a Lisboa  
São 9 Horas de distância  
Q'ria ter um avião  
P'ra lá ir mais amiúde  
Dei cabo da tolerância  
Rebentei com três radares  
Só para te ter mais perto  
Só para tu te dares

E saio Agora!  
E vou correndo!  
E vou-me embora!  
E vou correndo!  
Já não demora!  
E vou correndo p'ra ti...Maria!!

Outra vez vim de Lisboa  
Num comboio azarado  
Nem máquina tinha ainda  
E já estava atrasado  
Dei comigo agarrado  
Ao porteiro mais pequeno  
E tu de certeza à espera  
Rebolando-te no feno

E saio agora!  
E vou correndo!  
E vou-me embora!  
E vou correndo!  
Já não demora!  
E vou correndo p'ra ti...Maria!!

Seja de noite ou de dia  
Trago sempre na lembrança  
A cor da tua alegria  
O cheiro da tua trança  
De Bragança a Lisboa  
São 9 Horas de distância  
Q'ria ter um avião  
P'ra lá ir mais amiúde

E saio Agora!  
E vou correndo!  
E vou-me embora!  
E vou correndo!  
E vou-me embora!  
E vou correndo p'ra ti...Maria!!

Maria!! Maria!! Maria!!



**Ezspeical**

*Menina Bonita*

## MENINA BONITA

Quando eu te vejo  
Sinto saudade  
Dos teus dias quentes  
E de tempestade.  
Para conseguir  
Fazer-te feliz  
Fico hoje contigo.

Segunda, passa o dia a correr  
Chego a Terça-feira sem a conseguir ver  
Quarta, há tanto para dizer  
Acordo e ainda posso ver o dia nascer  
Quinta, paro para pensar.  
Como seria se vivesse noutro lugar?  
Menina bonita, é sexta  
E vamos vadiar

Não vai levar muito  
Para seres capaz  
De veres em mim  
Mais do que um rapaz  
Espero que não seja tarde  
demais  
P'ra levar-te comigo...

Segunda, passa o dia a correr  
Chego a Terça-feira sem a conseguir ver  
Quarta, há tanto para dizer  
Acordo e ainda posso ver o dia nascer  
Quinta, paro para pensar  
Como seria se vivesse noutro lugar  
Menina bonita, é sexta

Só quero ficar  
Todo o meu tempo,  
Não estragar  
Esse momento  
Quando passas perto,  
Tão perto de mim...

Segunda, passa o dia a correr  
Chego a Terça-feira sem a conseguir ver  
Quarta, há tanto para dizer  
Acordo e ainda posso ver o dia nascer  
Quinta, paro para pensar  
Como seria se vivesse noutro lugar  
Menina bonita, é sexta  
e vamos vadiar...

Segunda passa o dia a correr  
Chego a Terça-feira sem a conseguir ver  
Quarta há tanto para dizer  
Acordo e ainda posso ver o dia nascer  
Quinta, paro para pensar  
Como seria se vivesse noutro lugar  
Menina bonita, é sexta...

Quando eu te vejo  
Sinto saudade  
Dos teus dias quentes...



## Doce Mania

### *Desejo*



Vais-te embora e fico com saudades  
 Dizes adeus e quero logo dar-te um beijo  
 Quero-te tanto quando não estás aqui  
 Sinto o meu amor a queimar o vento  
 Não quero crer quero viver  
 Sentir-te perto dar-te a mão, saltar,  
 correr, desfalecer  
 Contigo ver amanhecer

#### Refrão :

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais

Abro os olhos  
 Acordo-te com beijos  
 Fazes-me rir e despertas o desejo  
 Tomo um banho de pedras de gelo  
 Mastu vens e logo o gelo derrete  
 Tu sabes bem por onde ir  
 Para teres tudo de mim  
 Falas-me ao ouvido  
 Ris no meu umbigo  
 E já estou doída  
 Tão doída para te ter

#### Refrão :

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais

Tu vais e venstu vais e vens  
 E eu não quero parar-te  
 Sou tua e tu, e tu és meu  
 Quero ficar sempre assim  
 Tu vais e vens, eu venho e vou  
 Vais-te embora  
 E fico com saudades  
 Dizes adeus e quero logo dar-te um beijo  
 Vais-te embora  
 Emorro de desejo  
 Dizes adeus e quero logo dar-te um beijo  
 Vais-te embora e deixas o teu cheiro  
 Dizes adeus  
 Fico louca de desejo

#### Refrão :

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais

#### Refrão :

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais

(Vais-te embora  
 E fico com saudades  
 Dizes adeus e quero logo dar-te um beijo  
 Vais-te embora  
 Emorro de desejo  
 Dizes adeus e quero logo dar-te um beijo)

#### Refrão:

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais

#### Refrão:

Ficar  
 Sermos um só  
 E amar, e amar, e amar  
 Acreditar  
 Que vais ficar e amar  
 Mesmo quando já não podes mais