



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

PAISAGENS SONORAS

Recurso para a criação musical no 1º Ciclo do Ensino Básico

Cátia Viviana Martins da Silva



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO**

Cátia Viviana Martins da Silva

Paisagens sonoras: Recurso para a criação musical no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes

Maio de 2022

DEDICATÓRIA

À memória do meu avô Henrique, que sempre nos incentivou a aprender mais.

Aos meus pais, que acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Estou muito grata...

A todos os professores deste mestrado, particularmente ao Professor Doutor Carlos Almeida, Coordenador do Mestrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Adalgisa Pontes, pela sabedoria e disponibilidade constante, pelo estímulo, pelas palavras de conforto nos momentos mais difíceis e, principalmente, pela compreensão e confiança.

A todos os colegas da turma de mestrado, principalmente aos meus novos amigos Joana, Marcelo e Miguel. Formámos uma bela equipa!

Às professoras participantes no meu estudo.

Às minhas tias, Adélia e Graça, pelo apoio que me prestaram sempre que precisei.

À Ângela, pelo apoio nesta caminhada.

Ao Ivo, pela compreensão e pelo suporte prestado na reta final.

À minha filha, meu maior amor, pela sua compreensão e paciência.

Aos meus pais! Sem eles, nada disto teria acontecido. Pela disponibilidade incansável da minha mãe. Sem ela, as viagens não fariam sentido. Pela disponibilidade do meu pai.

Ao Caramelo, pela companhia constante nos momentos de leitura e escrita.

A mim... pela minha força e dedicação.

RESUMO

O presente trabalho surge na sequência da reflexão por parte da investigadora, ao longo da sua experiência enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sobre a prática residual da Música, enquanto área da Educação Artística, neste nível de ensino.

Neste sentido, desenvolveu-se uma investigação qualitativa, baseada na metodologia de investigação-ação, tendo como técnicas e instrumentos de recolha de dados o inquérito por questionário, a observação direta e participante, notas de campo e diário reflexivo, análise de conteúdo, registos fotográficos e gravações áudio.

Centrada na implementação de atividades no âmbito do conceito paisagem sonora, desenvolvido por Murray Schafer, foi desenvolvida e implementada uma ação de formação para os professores do 1.º CEB. Não tendo esses professores formação específica na área musical, foi propósito desta investigação potenciar a exploração e experimentação sonora nas suas práticas pedagógicas, promovendo a criação musical em sala de aula.

A análise dos dados permitiu verificar que, apesar dos constrangimentos assumidos pelas professoras na área da música, conseguiram superar barreiras e trabalhar esta área de forma efetiva com os seus alunos, levando-os a desenvolver as Aprendizagens Essenciais definidas para esta área e para este nível de ensino. No entanto, verificou-se que a coadjuvação em sala de aula por parte de um professor especialista seria o ideal, tal como mais oferta de formação na área da Música para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras chave: Paisagens sonoras; Música; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This work reflects about the little musical practice (as subject of the artistic branch), among teachers, in the first levels of education, from the experience of the investigator as teacher of elementary school.

Subsequently, we developed a qualitative study, based on action research method, using inquiry, direct and participant observation, field notes and reflexive diary, content analysis, photographic records and audio recording, as techniques and instruments to get the information.

Focusing on activities about soundscape concept, developed by Murray Schafer, we designed a workshop for elementary school teachers. These teachers, who don't have specific knowledge about music, were invited to explore and experiment sound, to use it, as well as, musical creation, in their classes.

All the data reveal that, despite some difficulties, assumed by teachers, they overcame all the barriers, and worked in a very effective way with their students, leading them to develop the fundamental learnings defined to music in this level of education. However, we also observed that the best option would be the presence of an assistant teacher, as well as more opportunities for workshops and other activities regarding music education for elementary school teachers.

Keywords: Soundscapes; Music; First Cicle of Elementary School

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE	v
<i>ÍNDICE DE IMAGENS</i>	<i>vii</i>
<i>ÍNDICE DE QUADROS</i>	<i>viii</i>
<i>LISTAGEM DE ABREVIATURAS</i>	<i>viii</i>
CAPÍTULO I	1
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	1
1.0 <i>Introdução</i>	1
1.1 <i>Contextualização da investigação</i>	1
1.2 <i>Problema de investigação</i>	1
1.3 <i>Pertinência do estudo</i>	3
1.4 <i>Questões de investigação</i>	3
1.5 <i>Finalidades da investigação</i>	4
CAPÍTULO II	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.0 <i>Introdução</i>	5
2.1 <i>A Educação Artística</i>	5
2.2.1 <i>Prática dos professores do 1º CEB no contexto da Educação Artística</i>	8
2.2 <i>A Música no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico</i>	10
2.3 <i>Métodos ativos na Educação Musical</i>	12
2.4 <i>Paisagem Sonora e a Ecologia Acústica: Raymond Murray Schafer</i>	14
2.5 <i>A abordagem educativa de Murray Schafer na educação musical</i>	15
2.6 <i>Inovação em contexto educativo</i>	16
CAPÍTULO III	19
3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	19
3.0 <i>Introdução</i>	19

3.1 <i>Seleção da metodologia de investigação</i>	19
3.2.1 <i>Método de investigação-ação</i>	19
3.2.2 <i>Vantagens e limitações da Investigação-Ação</i>	20
3.3 <i>Contexto da investigação</i>	21
3.3.1 <i>O concelho</i>	21
3.3.2 <i>O Agrupamento de Escolas</i>	22
3.3.3 <i>Caracterização dos participantes</i>	23
3.4 <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i>	24
3.4.1 Observação direta e participante	24
3.4.2 Inquérito por questionário	25
3.4.3 Análise de conteúdo	25
3.4.4 Registos fotográficos e gravações áudio	26
3.4.5 Notas de campo e diário	26
3.5 <i>Plano de ação</i>	27
3.6 <i>Considerações éticas</i>	28
3.7 <i>Triangulação de Dados</i>	29
CAPÍTULO IV	30
DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	30
4.0 <i>Introdução</i>	30
4.1 <i>Implementação da prática musical na sala de aula</i>	30
4.2 <i>Ação de formação “A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico”</i>	31
4.2.1. <i>Sessão 1: Educação Artística – a Música no 1.ºCEB</i>	34
4.2.2 <i>Sessão 2: Aprendizagens essenciais – Música</i>	36
4.4.3. <i>Sessão 3: Paisagens sonoras – A abordagem educativa de Murray Schafer</i>	38
4.4.4. <i>Sessão 4: Limpeza de ouvidos e experimentação sonora</i>	41
4.4.5. <i>Sessão 5: Criação de paisagens sonoras</i>	46
4.4.6. <i>Sessão 6: Partilha de trabalhos – Paisagem sonora de uma imagem</i>	48
4.4.7. <i>Sessões 7 e 8: Partilha de trabalhos – Paisagens sonoras de uma história</i>	52
4.3 <i>A criação de paisagem sonora em contexto de sala de aula</i>	56
CAPÍTULO V	58
CONCLUSÕES	58
5.0 <i>Introdução</i>	58
5.1 <i>Reflexão da investigadora</i>	58

<i>5.2 Práticas musicais dos professores do 1.º CEB</i>	59
<i>5.3 Benefícios da audição e criação de paisagens sonoras como abordagem da música no 1.ºCEB</i>	59
<i>5.4 Atividades inovadoras na promoção da paisagem sonora</i>	60
<i>5.3 Implicações Educativas</i>	60
<i>5.4 Limitações ao estudo</i>	60
<i>5.5 Sugestões para investigações futuras</i>	61
Bibliografia	62
Apêndices	66
Anexos	70

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 1 - EXPERIMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS: PIANO	43
IMAGEM 2 - EXPERIMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS: JOGO DE SINOS	43
IMAGEM 3 - EXPERIMENTAÇÃO DE INSTRUMENTOS DO MUNDO	43
IMAGEM 4 - CRIAÇÃO DE PAISAGEM SONORA	44
IMAGEM 5 - IMAGEM PROPOSTA PARA CRIAÇÃO DE PAISAGEM SONORA	46
IMAGEM 6 - ORDENAÇÃO DE LÂMINAS NO JOGO DE SINOS	47
IMAGEM 7 - SEQUÊNCIA DE IMAGENS (HISTÓRIA) PARA CRIAÇÃO DE PAISAGENS SONORAS	52
IMAGEM 8 - REGISTO DE SONS RELATIVOS A CADA IMAGEM	53

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANO DE AÇÃO	27
QUADRO 2 - CALENDARIZAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO “A MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO”	31
QUADRO 3 - CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS PARTICIPANTES	33
QUADRO 4 - CONCEÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O CONCEITO EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	35
QUADRO 5 - PONTOS DE VISTA SOBRE PARTITURAS NÃO CONVENCIONAIS OU CONTEMPORÂNEAS	39
QUADRO 6 - CONCEÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE O CONCEITO CRIAÇÃO MUSICAL	39
QUADRO 7 - ATIVIDADES NO ÂMBITO DA “LIMPEZA DE OUVIDOS”, PARTINDO DE CONCEITOS DE MURRAY SCHAFER	42
QUADRO 8 - DEFINIÇÕES DO CONCEITO PAISAGEM SONORA , PELOS ALUNOS	49
QUADRO 9 - CRIAÇÃO DE PAISAGEM SONORA A PARTIR DE IMAGEM	50
QUADRO 9 - CRIAÇÃO DE PAISAGENS SONORAS A PARTIR DE UMA SEQUÊNCIA DE IMAGENS (HISTÓRIA)	54

LISTAGEM DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

MVC – Município de Vale de Cambra

ME – Ministério de Educação

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

A criatividade constrói a resiliência de que precisamos em tempos de crise. Tem de ser alimentada desde a mais tenra idade para desbloquear a imaginação, despertar a curiosidade e desenvolver apreço pela riqueza do talento humano e da diversidade. A educação é o lugar onde isto começa.

Audrey Azoulay
(Ensino Magazine, 2021)

CAPÍTULO I

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1.0 Introdução

Este capítulo versa o contexto e o problema da investigação, inclui uma reflexão sobre a pertinência do estudo e as questões de investigação centradas na Educação Artística, em particular a Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O capítulo apresenta também as finalidades da investigação e as palavras chave.

1.1 Contextualização da investigação

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da música, mais concretamente no conceito paisagem sonora, desenvolvido por Murray Schafer (1992), aliado à criação musical no 1.ºCEB.

O processo de investigação decorreu no Agrupamento de Escolas de Búzio, que abrange todas as freguesias do concelho de Vale de Cambra, distrito de Aveiro, e resulta da agregação, em abril de 2013, do anterior Agrupamento de Escolas de Búzio com o Agrupamento de Escolas de Dairas. É constituído por três jardins de infância, uma escola básica com 1.º ciclo, nove escolas básicas com 1.º ciclo e educação pré-escolar, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e a Escola Básica e Secundária de Búzio (2.º e 3.º ciclos e secundária) – escola-sede.

A pesquisa foi realizada durante uma ação de formação levada a cabo pela investigadora a um grupo de professores do 1º CEB entre os meses de setembro e dezembro de 2021. A formação teve como objetivos: refletir sobre diferentes abordagens do ensino da música no 1º CEB; proporcionar momentos que permitam desenvolver a criatividade dos professores do 1º ciclo; selecionar aprendizagens e estratégias e criar recursos que promovam a experimentação e exploração sonora de objetos e instrumentos e implementar e avaliar atividades inovadoras na abordagem curricular da Música no 1.º CEB, promotoras do conceito de paisagem sonora.

1.2 Problema de investigação

Sendo professora a lecionar no 1.º CEB), com formação no âmbito da Educação Artística, nomeadamente em Educação Musical, a investigadora tem vindo a refletir sobre o facto de, ao

longo da sua experiência, neste nível de ensino, as práticas musicais serem poucas e, por vezes, focadas apenas em atividades como cantar canções alusivas a festividades. É, de facto, notória a ausência de práticas nesta área, neste ciclo de ensino.

Wuytack e Palheiros (1995) referem que há “ausência frequente de uma prática musical no ensino genérico, particularmente significativa no 1º ciclo do ensino básico” (p. 9) referindo-se aos professores do 1º ciclo como tendo “uma formação insuficiente nas áreas artísticas, revelando-se tímidos na abordagem destas áreas” (p. 9).

Segundo Palheiros e Encarnação (2007) e Mota (2007), a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, porque a maioria dos professores do 1.º CEB sente-se insegura e ainda pouco à vontade para ensinar na área da música, alegando terem formação insuficiente no que diz respeito ao ensino aprendizagem da mesma.

Almeida (2001), num estudo realizado neste âmbito, refere que os professores “evitam tratar os conteúdos musicais como forma de se prevenirem contra eventuais erros” (p. 102). O facto de desconhecerem o programa curricular da área da música e apenas trabalharem os conteúdos com os quais se sentem mais seguros, faz com que, de um modo geral, as atividades musicais sejam abordadas de forma muito superficial e esporádica.

Enquanto professora do 1º Ciclo, apesar de observar predisposição e motivação pelas atividades musicais, a investigadora sente que os alunos ainda apresentam alguma relutância quando solicitados para atividades mais ativas e crê que esta situação se prende principalmente pela ausência de momentos de exploração e experimentação sonora e musical no contexto escolar.

Neste sentido, atendendo ao problema identificado, com este estudo, pretendeu-se proporcionar atividades musicais aos professores do 1ºCEB que potenciem a exploração e experimentação sonora no seu contexto diário, associando atividades no âmbito da escuta e da criação de *paisagens sonoras* com os seus alunos. Não tendo os professores do 1ºCEB formação específica na área musical, será este um recurso para trabalharem as competências da música previstas para este nível de ensino?

Na impossibilidade, na grande maioria dos casos, de haver um professor especialista que coadjuve o professor titular do 1º CEB na área da música, como inicialmente previsto na a), nº1 de art.º 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, e tendo em conta que todos os alunos têm direito ao ensino da música neste nível, há que dissipar o estigma de que o professor do 1º CEB não é capaz de trabalhar competências musicais com os seus alunos. Esta premissa assenta no pressuposto de que a motivação do professor poderá ser a força para superar obstáculos e adquirir ferramentas.

1.3 Pertinência do estudo

Para além de alguns professores do 1ºCEB, muitos alunos também têm ideias pré-concebidas no que se refere à aprendizagem da música. Alguns, apesar de mostrarem motivação e disponibilidade para a participação em atividades musicais, consideram que não têm voz para cantar, ou então, como não sabem tocar nenhum instrumento, sentem-se inibidos quando se deparam com determinadas dinâmicas.

O trabalho sobre o conceito paisagens sonoras é atual e pertinente, na medida em que vai promover a reflexão de práticas e dar a conhecer diferentes abordagens das competências da Música, enquanto área da Educação Artística, no 1º CEB. A investigadora acredita que o contacto com a audição e criação de paisagens sonoras poderá estimular os professores do 1º CEB a inovarem as suas práticas na área musical, assim como torná-las mais frequentes e efetivas na sua prática pedagógica.

A seleção do tema de investigação parte tanto do interesse pessoal da investigadora, como da necessidade de refletir sobre as práticas musicais no 1ºCEB no âmbito dos professores deste ciclo de ensino.

1.4 Questões de investigação

Este estudo centra-se no desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais de música do 1ºCEB, partindo de atividades específicas no âmbito da audição e criação de paisagens sonoras. Pretende-se investigar e analisar se essas atividades poderão ser uma forma dos professores do 1ºCEB, desenvolverem nos seus alunos competências na área da música.

Com este trabalho, são propostas as seguintes questões:

- Como trabalham os professores do 1º CEB a música, no âmbito da Educação Artística?
- Quais os benefícios da audição e criação de paisagens sonoras como estratégia pedagógica para abordagem da música no 1.º CEB?
- Quais as atividades inovadoras na abordagem da música na promoção da paisagem sonora?

1.5 Finalidades da investigação

Para este estudo, apresentam-se as seguintes finalidades:

- Refletir sobre o ensino da música no 1.º CEB;
- Criar recursos que promovam o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais da Música,
- Explorar estratégias para abordar o conceito de paisagem sonora através da experimentação de objetos e instrumentos
- Implementar atividades inovadoras na abordagem curricular da Música no 1.º CEB, através do conceito paisagem sonora.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.0 Introdução

Neste capítulo apresenta-se a revisão da literatura, tendo por base as palavras-chave desta investigação. Deste modo, faz-se uma abordagem, ainda que geral, ao conceito de Educação Artística, focando no 1º Ciclo do Ensino Básico e em particular na área da Música. É apresentada a abordagem pedagógica do compositor e pedagogo Raymond Murray Schafer e o conceito por ele desenvolvido, paisagem sonora. É ainda abordada a questão da inovação em sala de aula.

2.1 A Educação Artística

Sendo as sociedades do século XXI mais exigentes, é importante que os sistemas educativos evoluam de acordo com as novas necessidades, como é o caso de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores (UNESCO, 2006).

A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (UNESCO, 2006, p. 7)

Com organização conjunta da UNESCO e do Governo Português, a Comissão Nacional da Unesco promoveu, em 2006, a I Conferência Mundial de Educação Artística em Portugal. O certame contou com mais de mil participantes, entre eles, representantes dos Ministérios da Educação e/ou da Cultura dos Estados-parte da UNESCO, peritos, profissionais e investigadores, tendo como objetivo principal a discussão de matérias relacionadas com educação artística: artes visuais, artes de palco, dança, música, teatro, escrita criativa e poesia (UNESCO, 2006).

Desta conferência, publicado pela Comissão Nacional da UNESCO, brotou um Roteiro para a Educação Artística em que a temática principal incide sobre as capacidades criativas para o século XXI, cujo objetivo é “promover um entendimento comum entre todas as partes interessadas sobre a importância da Educação Artística e o seu papel essencial na melhoria da qualidade da educação” (UNESCO, 2006, p. 4) . Este Roteiro pretende

comunicar uma visão e promover um consenso quanto à importância da Educação Artística na construção de uma sociedade criativa e culturalmente consciente; estimular a colaboração

na reflexão e na acção; e reunir os recursos financeiros e humanos necessários para uma integração mais completa da Educação Artística nos sistemas educativos e nas escolas. (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 4)

Sendo a Educação Artística um conceito muito abrangente e diversificado, este Roteiro procura dar uma resposta a várias dúvidas que surgem neste âmbito salientando que o desenvolvimento criativo e cultural deve constituir uma função básica da educação. Assim sendo, são objetivos fundamentais da Educação Artística:

- Defender o direito humano à educação e à participação cultural, consagrados na Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- Desenvolver capacidades individuais;
- Melhorar a qualidade da educação;
- Promover a expressão da diversidade cultural. (Comissão Nacional da UNESCO, 2006, p. 5-9).

A cultura e as artes revelam-se uma componente fundamental no desenvolvimento das aprendizagens da criança, contribuindo para o pleno desenvolvimento do indivíduo, ajudando na compreensão do mundo em que se insere e articulando a imaginação, a razão e a emoção.

Segundo Matos & Ferraz (2006),

A integração da Educação Artística como componente obrigatória dos programas educativos de qualquer país é considerada condição essencial para cumprir um dos seus objectivos – o de reforço do direito à educação e participação cultural – que decorre, aliás, de desígnios internacionais expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da Criança. A cultura e as artes são consideradas componentes fundamentais de uma educação que vise o desenvolvimento pleno dos indivíduos, pelo que a sua obrigatoriedade permitiria garantir o acesso de todos aos seus benefícios e potencialidades. (p. 27)

Assim, as áreas artísticas, no currículo da educação Pré-escolar e do primeiro ciclo, revelam-se uma ferramenta essencial no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o progresso pessoal e social da criança, ampliando o seu sentido estético, crítico e criativo.

Promovida pela Conferência Mundial de Educação Artística, na terceira sessão de *workshops* “Formação de professores e métodos pedagógicos” (2007), vários especialistas debateram sobre modelos pedagógicos e partilharam questões relacionadas com o desenvolvimento de pedagogias criativas nessa área. Algumas ideias surgiram:

- Ensino baseado no processo e centrado na experiência criativa das artes, em detrimento do produto ou objecto final.

- Ensino e aprendizagem contextuais, levando os alunos para fora da sala de aula.
- O recurso à dramatização e ao desempenho de papéis ficcionados ajuda a promover as mudanças de atitudes sociais e a resolver conflitos na escola.
- As artes têm um papel fundamental na desmontagem dos preconceitos entre diferentes sectores da sociedade.
- A importância de dar autonomia às crianças facultando-lhes acesso às decisões no âmbito da sala de aula e do sistema escolar.
- A necessidade de haver um conhecimento contextual quando se elabora um curriculum e se implementa um programa de educação artística.
- Os educadores artísticos devem reflectir sobre as mudanças de paradigmas na educação artística no século XXI. (Mbuyamba, 2007, pp. 15-16)

Já em 2020, a UNESCO volta a referir o valor da Educação Artística, desta vez no cenário de pandemia da COVID-19, provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2. À semelhança de muitos países, e tendo sido decretado o estado de emergência no dia 18 de março de 2020, (Decreto n.º 2-A/2020 – DR n.º 57/2020), os portugueses viram-se obrigados a permanecer em confinamento obrigatório e com restrições à circulação da via pública durante alguns meses.

Durante o isolamento, comunidades em todo o mundo se uniram e expressaram cantando e tocando às varandas, partilhando performances teatrais online e danças em ruas vazias, interagindo com artistas locais, nacionais e internacionais sobre a conscientização e a proteção contra o vírus (UNESCO, 2020). Desta forma, artistas dos mais variados países puderam continuar a criar e a mostrar os seus trabalhos. A par dessas práticas, também pela necessidade de comunicação e partilha, não artistas descobriram e desenvolveram competências como

criatividade, colaboração e resolução criativa de problemas – desenvolvem resiliência, alimentam a apreciação da diversidade cultural e da liberdade de expressão, além de cultivarem a inovação e as habilidades de pensamento crítico (UNESCO, 2020, p. 1).

De acordo com o mesmo documento, numa realidade pós-COVID, os estudantes, ao encontrarem apoio nas artes e nas diferentes formas de expressão, vão além da mera sobrevivência, estando, assim, apoiados para prosperarem, utilizando as ferramentas e conhecimentos adquiridos por esta via.

Mais uma vez é reforçada a importância da Educação Artística através de evidências fundamentadas:

- A educação artística está relacionada a melhores resultados académicos e motivação escolar
- A educação artística fomenta habilidades de pensamento crítico
- A educação artística aumenta a colaboração e a conexão

- A educação artística permite que os estudantes obtenham uma maneira diferente de entender o mundo e encontrem significado pessoal
- A educação artística pode oferecer apoio psicossocial
- O ensino por meio das artes ajuda a atender diversas necessidades e estilos de aprendizagem
- A educação artística promove a apreciação pelas artes, pela cultura e pelo patrimônio, além de promover a diversidade cultural
- A educação artística, inspirada no patrimônio vivo, conecta os estudantes a suas comunidades, a seu patrimônio e a seu meio ambiente
- A educação artística permite o desenvolvimento de novos talentos criativos e, assim, renova a criatividade para o futuro e amplia novos públicos (UNESCO, 2020, pp. 2-4)

O Conselho Nacional de Educação, através da Recomendação n.º 1/2013 - Recomendação para a Educação Artística - alertou para a “importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação” (CNE, 2013, p. 4). Este parecer provocou a reflexão de diversos aspectos da Educação Artística nas escolas, revelando-a “sujeita a contingências da mais variada natureza, ficando nessa medida, muito distante dos melhores propósitos” (CNE, 2013, p. 4).

Nas orientações curriculares da Educação de Infância, as áreas artísticas têm um lugar preponderante. No entanto, “o mesmo não acontece na escolaridade básica onde a educação artística é secundarizada relativamente a outras áreas disciplinares que são afirmadas como “essenciais” (CNE, 2013).

Apesar de fazerem parte do plano curricular do 1.º ciclo, as Expressões Artísticas acabam por ser remetidas para a periferia do currículo por uma diversidade de razões a que não será alheia, por um lado, a percepção dos próprios professores sobre a sua impreparação para as desenvolver e, por outro, a atribuição de tempos mínimos para Português e Matemática (CNE, 2013).

2.2.1 Prática dos professores do 1º CEB no contexto da Educação Artística

Na Recomendação para a Educação Artística (CNE, 2013), o Conselho Nacional de Educação refere o desconforto dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB relativamente à sua preparação para lecionarem esta área. No sentido de melhorar as suas práticas pedagógicas dos professores, é recomendado que

sem comprometer o caráter global do processo de ensino/aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico, assegurado pela presença e ação constantes do professor único, se incentivem,

quando as condições o permitem e favorecem, formas de coadjuvação dos educadores de infância e dos professores do primeiro ciclo (CNE, 2013)

No que se refere à formação de professores, o mesmo documento recomenda ainda que “se revejam as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas, visando fortalecer a cultura artística dos alunos” (CNE, 2013).

Em julho de 2018, surge o documento Aprendizagens Essenciais que consiste no

conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-Lei n.º55/2018, art.º 3.º b))

É com este documento que, pela primeira vez, aparece a disciplina de Educação Artística no plano curricular do 1ºCEB. Apresenta-se como disciplina constituída por quatro áreas artísticas. São elas: Música, Artes Visuais; Expressão Dramática/Teatro e Dança. A literacia em artes é apresentada de forma estruturada a partir de três Domínios/Organizadores - Experimentação e Criação; Interpretação e Comunicação; Apropriação e Reflexão. Para cada um destes domínios são apresentados os conhecimentos, capacidades e atitudes, bem como ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, a matriz curricular do 1º CEB atribui cinco horas semanais à Educação Artística e Educação Física.

Com este documento, começa-se a refletir, cada vez mais, nestes pressupostos e a tomar consciência que as áreas artísticas são importantíssimas para o desenvolvimento da criança. Todas as disciplinas visam promover o desenvolvimento das áreas de competências e aprendizagens essenciais apontadas de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O ME tem incentivado algumas medidas para fomentar a prática da Educação Artística. Uma delas é o trabalho colaborativo entre docentes especializados em alguma área da Educação Artística com o professor titular de turma. Outra medida foi a implementação das Provas de Aferição no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que apresenta os princípios orientadores da avaliação do ensino e das aprendizagens efetuadas pelos alunos desde o 1.º ano de escolaridade até ao ensino secundário. Estas provas avaliam as competências adquiridas pelos alunos em todas as áreas curriculares, inclusive todas as áreas da Educação Artística, com

características de avaliação aferida num modelo integrado de avaliação com o propósito de avaliar conhecimentos e processos.

Estas provas de aferição recolhem informação de todas as áreas do currículo escolar, sendo essa avaliação enviada aos agrupamentos (direção e professores) e aos pais e/ou Encarregados de Educação, com informação detalhada sobre as competências que cada aluno/educando conseguiu aprender/apreender, usando terminologia apropriada às capacidades e dificuldades de cada discente.

2.2 A Música no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

Com a evolução do papel da Educação Artística no currículo, a Música, sendo uma das áreas artísticas, viu o seu estatuto na Educação e enquanto área curricular sendo modificado ao longo dos anos.

Segundo Artiaga (2001, p. 45), foi em 1918 que o Canto Coral, já implementado nas escolas, foi institucionalizado para toda a população do ensino liceal. No entanto, Castro (2000) relembra que esta era uma disciplina de menor importância “apenas destinada a fazer cantar, pré-definindo os alunos como afinados ou desafinados” (p. 52). Sem objetivos claros, foi sendo transmitida a ideia de que a disciplina poderia ser “dispensável, que só faz quem é afinado, quem tem ouvido, e que depois não tem tradução numa actividade profissional credível” (p. 53).

Palheiros (1993) reconhece três momentos importantes para a evolução do reconhecimento do ensino da música no ensino genérico. O primeiro é no ano de 1968, em que foi apresentado um programa específico para essa área, criando assim a disciplina de Educação Musical no ciclo preparatório (agora denominado 2.º CEB). O segundo momento foi entre os anos de 1974 e 1979 aquando da edição de programas de Música/Educação Musical para o ensino primário, preparatório e secundário. Neste período a avaliação desta disciplina passou a ser quantitativa e relevante na classificação dos alunos. O terceiro momento apresentado pela mesma autora data de 1989, ano a partir do qual se iniciou uma reforma do sistema educativo.

Com as inovações políticas e ideológicas trazidas pelo 25 de abril, surge em 1986, de forma tardia, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A sua implementação e operacionalização no início dos anos 90, “determina o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e reconhece as artes como componentes essenciais à educação e formação de todos os indivíduos” (Castro, 2000, p. 55). A área da música passa a ser obrigatória nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Desde 1989, tendo em conta o plano curricular apresentado no documento Organização Curricular e Programas do 1º CEB (Departamento da Educação Básica, 2004), a Expressão e Educação Musical pertence à disciplina de Expressão e Educação (Físico-Motoras, Musical, Dramática e Plástica),

usualmente conhecida como área das Expressões.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 6/2001), com a publicação do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, a Música passa a integrar a Área de Educação Artística, a par da Educação Visual e a Expressão Dramática/Teatro (Ministério da Educação, 2001). Palheiros e Encarnação (2007), ao posicionarem-se em relação às orientações curriculares para a Música, referem que

contendo a definição de um conjunto de competências musicais essenciais e estruturantes, e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos, são pela primeira vez, articuladas entre os três ciclos do ensino básico, permitindo uma perspectiva longitudinal da educação musical no ensino genérico (p. 29).

Apesar da ausência de uma avaliação da sua implementação, em 2011, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais é revogado (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Numa das alíneas do documento refere que

Os serviços competentes do Ministério de Educação e Ciência, através da Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário, irão elaborar documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos programas; esses documentos constituirão metas curriculares a serem apresentadas à comunidade educativa, e serão objecto de discussão pública prévia à sua aprovação. (Ministério da Educação e Ciência, 2011)

Tal como refere na citação anterior, as metas curriculares foram apresentadas posteriormente, no entanto, no caso do 1.º CEB, apenas para as disciplinas de Matemática e Português. Para as áreas artísticas não surgiu nenhuma orientação, ficando assim, apenas, a vigorar o documento Organização Curricular e Programas.

Uns ano mais tarde surge um novo documento intitulado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que tenta responder às exigências da sociedade por uma escola mais aberta à modernidade tornando-a mais autónoma na flexibilização curricular, rejeitando a ideia de que todos os alunos aprendem a mesma coisa, ao mesmo tempo (Reigado, 2018, pp. 12-13).

A seguir, são também apresentadas as Aprendizagens Essenciais da Educação Artística - Música (Ministério da Educação, 2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que apresentam a Música como parte integrante da disciplina Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música). O documento refere-se à música “como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (p. 2). Propõe que os alunos

aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação (no sentido de performance), contribuindo para a sua formação como sujeitos criadores e fruidores de Música. (Ministério da Educação, 2018, p. 2)

Este documento, no que se refere ao 1.º CEB, apresenta os conhecimentos, capacidades e as atitudes que o aluno deve adquirir no final de cada ciclo, divididos pelos domínios organizadores da Educação Artística – Experimentação e Criação; Interpretação e Comunicação e Apropriação e Reflexão. Apresenta também ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, bem como os seus descritores.

Entretanto, com o Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, há um novo ajustamento no que se refere à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Constituem-se assim, como referenciais, os seguintes documentos curriculares:

a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho;

b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho;

c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;

d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável.

De acordo com o mesmo documento, todos os outros documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas são revogados.

2.3 Métodos ativos na Educação Musical

No início do século XX, como reação ao racionalismo do século XIX, assistia-se a uma “forte tendência de extinção da arte criativa” (Fonterrada M. T., 2008, p. 96).

A par dessa evolução, surgem também diferentes modos de pensar o ensino da música, dando origem a novos métodos, metodologias ou abordagens em educação musical, como resposta às mudanças sentidas na sociedade ocidental na viragem do século XIX para o XX (Fonterrada M. T., 2005).

Surge então a chamada primeira geração desses novos métodos. Apesar de existirem características próprias em cada abordagem, há um padrão comum a todas. Salienta-se a vivência musical em detrimento da teoria. É por este motivo que se denominam métodos ativos, ou seja, “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (Fonterrada M. T., 2005, p. 117). Destacam-se, assim, os educadores musicais Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki.

Estas cinco propostas floresciam a par de um período em que a produção musical assistia a uma viragem vanguardista liderada pelas pesquisas de Pierre Schaffer e pelas experiências eletrônicas de Eimert e Stockausen, em que o som passa a ser visto como matéria prima da música (Fonterrada M. T., 2005).

Foi com estes procedimentos de vanguarda que, em finais dos anos 50, alguns educadores musicais da Europa e América do Norte, se inspiraram para dar à Educação Musical novas propostas.

É na segunda metade do século XX que surge a chamada “segunda geração” de educadores musicais. Estes

buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado” (Fonterrada M. T., 2005, p. 179)

Nesta linha de pensamento, destacam-se alguns compositores como George Self e John Paynter, com experiência no ensino de música em escolas, e Murray Schafer e Boris Porena, cujo objetivo não se encontra em criar metodologias de ensino, mas em “possibilidades de assimilação, por parte dos educadores, de procedimentos utilizados pelos compositores contemporâneos” (Fonterrada M. T., 2005, p. 180).

George Self e John Paynter posicionam-se da mesma forma no que diz respeito à introdução de práticas próximas da música contemporânea. Paynter valorizando o experimental e propondo que qualquer som fosse considerado matéria-prima da música.

O objetivo das propostas de Self e Paynter é descobrir e registar novos sons provenientes da exploração e da capacidade inventiva e organizá-los em forma de música, não obedecendo a regras pré-estabelecidas, mas sim, no surgimento da própria escuta (Fonterrada M. T., 2005). Para eles

somente a partir de uma escuta ativa, profunda e atenta, dir-se-ia, mesmo, quase obsessiva, é que se pode chegar ao controle da sonoridade, de modo a permitir a reprodução do som ouvido e a criação de novos sons (Fonterrada M. T., 2005, p. 186).

Baseado nas propostas anteriores, Boris Porena, músico italiano, vem, na década de sessenta do século XX, propor uma compilação de propostas para um ou vários instrumentos, dando ênfase ao desenvolvimento de uma escuta musical nivelada à música contemporânea e ao estímulo à criatividade de professor e aluno, assumindo as aulas com caráter de oficina (Fonterrada M. T., 2005). Para este autor, “o foco da abordagem ao fenômeno musical é o procedimento lúdico” (Fonterrada M. T., 2008, p. 191). No entanto, os materiais partilhados em algumas das suas publicações poderão somente ser usados por professores de música com formação específica.

2.4 Paisagem Sonora e a Ecologia Acústica: Raymond Murray Schafer

Equiparando-se às propostas anteriores, surge Raymond Murray Schafer (1933-2021), músico canadiano, compositor, educador e investigador, cujas perspetivas e abordagens em relação à educação musical merecem mais atenção neste trabalho.

Apesar de nunca ter lecionado em escolas, Murray Schafer participava em diversos projetos musicais no seu país e mantinha contacto com estudantes de música. Foi nesses momentos que se apercebeu que o ensino da música continuava a dar mais importância à leitura e memorização e a criação e audição eram pouco frequentes (Fonterrada M. T., 2008).

Foi na década de 60 (século XX) que Schafer apresentou as ideias resultantes da sua prática e das suas reflexões. Nessa altura, apesar de reconhecido por muitos autores, indignou os mais tradicionalistas, na medida em que acredita mais na “qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos” (Fonterrada M. T., 2008, p. 193).

Importa definir o conceito desenvolvido por Murray Schafer, Paisagem Sonora. É um termo que aparece ligado à palavra original inglesa *soundscape*, criando uma analogia com a palavra *landscape* (paisagem), que representa uma dimensão visual. *Soundscape* (paisagem sonora) refere-se a uma dimensão sonora.

A Paisagem Sonora é composta pelos diferentes sons que compõe um determinado ambiente, sejam esses sons de origem natural, humana, industrial ou tecnológica. Schafer define-a como “contexto acústico, campo sonoro total, qualquer que seja o lugar onde nos encontramos. É uma palavra derivada de *landscape* (paisagem), mas que não se limita apenas a lugares exteriores” (1992, p. 10).

De acordo com Schafer (1977) “o mundo é uma enorme composição musical, que se desenrola perante nós ininterruptamente. Nós somos simultaneamente a sua audiência, os seus performers e

os seus compositores” (p. 205). Preocupado também com o aumento da produção sonora e consequente diminuição da qualidade de vida, principalmente em meios urbanos, Murray Schafer, com o contributo de vários colegas, entre eles os compositores Hildegard Westerkamp e Barry Truax, desenvolveu um projeto na Universidade Simon Fraser, no Canadá, sobre transformação da paisagem sonora mundial ao longo dos tempos. Essa investigação, denominada *World Soundscape Project*, Projeto Paisagem Sonora Mundial, e reuniu resultados de pesquisas em diversos países do mundo. O seu objetivo era o de “documentar e arquivar paisagens sonoras, descrevê-las e analisá-las”, com a finalidade de promover “o aumento da consciência pública dos sons do ambiente através da escuta e de um pensamento crítico” (Truax, 1984, p. 54).

Ainda hoje, século XXI, investigadores e compositores se reúnem em torno do *World Forum for Acoustic Ecology*, abrindo os horizontes musicais para o que tem sido chamado de “ecologia acústica”. Esta ciência, segundo Schafer (1997), é “o estudo dos sons em relação à vida e à sociedade” (p. 287) e só poderá ser desenvolvido considerando, “no próprio local, os efeitos do ambiente acústico sobre as criaturas que ali vivem” (p. 287). O seu objetivo particular é chamar a atenção para os desequilíbrios que podem ter efeitos nocivos. Os resultados deste projeto deram origem ao seu livro *A Afinação do Mundo*. Nele, o autor mostra as suas inquietações em relação à paisagem sonora mundial e apresenta os resultados do projeto (Schafer, 1997).

Segundo Schafer, não há que se ter preocupação com o estudo sistemático de música a partir da teoria, da formação vocal ou instrumental. Deve, sim, haver preocupação “com o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada por uma mudança de consciência” (Fonterrada M. T., 2008, p. 195).

Para melhorar a paisagem sonora e o bem-estar acústico, Murray Schafer propõe um ensino que ajude a escutar e forneça novas ferramentas necessárias a uma apreciação do ambiente sonoro.

2.5 A abordagem educativa de Murray Schafer na educação musical

Murray Schafer (1991), propõe a exploração de sonoridades, focando a perceção auditiva. Para além disso, reforça o desenvolvimento da criação musical e propõe a busca do papel da música na vida humana, algo que acredita que se está a perder devido ao excesso de tecnologia e de barulho a que a civilização de hoje está exposta.

Schafer (1991) considera que o professor, apesar de ser o orientador do que se passa na sala de aula, deve facilitar e dar oportunidade aos alunos de manipular e experimentar diferentes materiais sonoros para estes prestarem atenção, usando a audição, aos sons que antes eram ignorados. Este autor acredita que a improvisação é muito importante na educação musical, tal como entender os sons do quotidiano que nos rodeiam. Para ele, o conhecimento na área da música não necessita de

iniciar através de formas tradicionais e da notação musical, pois o uso de notações não convencionais permite que a aprendizagem da música chegue a um maior número de pessoas. Schafer acrescenta ainda que se pode “aprender uma porção de mentiras a respeito da vida dos grandes, e invariavelmente mortos, compositores e desenhar-se meio milhão de claves de sol” (Schafer, 1991, p. 285).

A forma convencional como a música é apresentada pode constituir um fator de constrangimento para as crianças que, à partida, não se sentem capazes de interpretar e utilizar símbolos como claves, notas, figuras rítmicas, entre outros. Murray Schafer salienta que “não existe analogia entre esses sinais e o que eles indicam; são apenas símbolos convencionalmente aceites como apropriados para sugerir certas estratégias musicais” (Schafer, 1991, p. 308). O autor acredita que esta notação simbólica deverá ser abordada quando realmente se torna inevitável. Numa primeira abordagem da representação musical a notação gráfica deverá ser privilegiada dando a possibilidade aos alunos de criarem a sua própria representação da música (pp. 9-10). A partir das várias opções de notação musical que possam surgir, o professor poderá aproximar os seus alunos à teoria musical não como um objetivo em si, mas como um meio para conseguir aperfeiçoar as suas novas escritas musicais ao mesmo tempo que reconhece diferentes formas de “ler” música.

Resumindo, o trabalho em educação musical de Murray Schafer tem se concentrado principalmente em três campos:

1. Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas.
2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade.
3. Descobrir um nexos ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (Schafer, 1991, p. 284)

2.6 Inovação em contexto educativo

António e Hanna Damásio (2007) afirmam que a par da necessidade do ensino das ciências e da matemática, as artes e humanidades são um meio favorecido para transmitir a estrutura moral necessária aos cidadãos de uma sociedade sã e para o favorecimento da imaginação que é necessária para a inovação.

Porquê falar de inovação? Porque ainda há quem creia que, dando aula, ensina. (Pacheco J. , 2019, p. 11)

Pacheco (2019) é rígido quando se refere ao modelo educacional que ainda persiste em Portugal. Há longos anos defende uma escola que rompa com modelos tradicionalistas de ensino, em que os alunos possam participar ativamente no seu processo de aprendizagem, tendo direito pleno à educação e onde aprendam a ser cidadãos. Daí a necessidade de inovar.

Os interesses e as motivações de hoje estão em constante transformação. A escola já não pode ser vista como um edifício onde alguém ensina e alguém aprende. A sociedade almeja por uma educação assente “num novo tipo de relação com o saber, de espaços de convivência reflexiva, de uma nova visão de ver o mundo” (Pacheco J. , 2019, p. 11).

Os avanços tecnológicos, a internet, a robótica e o desenvolvimento da inteligência artificial têm gerado, e vão continuar a gerar, múltiplas mudanças em várias situações da nossa vida e do nosso quotidiano. A revolução científica, digital e tecnológica poderá por em risco um número considerável de postos de trabalho e as imensas possibilidades criadas pela Internet abrem portas a desconfianças, a abusos de privacidade, a situações fraudulentas e perigosas. As alterações climáticas e a necessidade de um desenvolvimento social e ecologicamente sustentável anseiam por mudanças drásticas ao nível comportamental das pessoas (Santos M. E., 2019, p. 5 a 6).

No sentido de preparar cidadãos capazes de acompanhar e dar resposta aos novos desafios, crê-se que a Escola tem um papel fundamental. É necessário repensar a educação para todos pois, só assim, no futuro, teremos cidadãos aptos a resistir a uma sociedade cada vez mais complexa e exigente.

Na perspetiva de Cardoso (1992), o termo *inovação* não tem sido utilizado da forma mais adequada. Por vezes é usado, de forma inexata, como sinónimo de mudança, renovação ou de reforma.

Rivas Navarro (2000) entende reforma educativa como “uma modificação abrangente que afeta todo o sistema educacional ou um de seus subsistemas. Representa uma mutação de natureza estrutural, com o propósito de adaptação e melhoria da organização e funcionamento das instituições escolares” (p. 20). O autor considera que renovação indica a passagem para um novo estado, abandonando aquele que já é considerado antigo, conferindo uma nova energia a algo. Por outro lado, o autor considera que inovação surge de forma interna, de algo novo que se instala em algo já existente. A palavra também “é utilizada para designar a ideia, modelo, conteúdo, prática pedagógica, instrumento ou projeto passível de ser incorporado, como algo novo, às estruturas escolares e às tarefas pedagógicas. É a própria novidade.” (p. 24). No campo da educação, este termo está muito ligado à ideia de mudança de atitudes, comportamentos e procedimentos.

De uma forma resumida, inovação traz algo de novo ainda não iniciado nesse contexto, como forma de uma mudança intencional e evidente. É uma ação continuada e persistente que tem como objetivo melhorar a prática educativa em que o seu processo deve poder ser avaliado (Cardoso, 1992). Santos (2019) acrescenta ainda que “as mudanças podem também ocorrer não desta forma “de cima para baixo”, mas nascendo nas próprias escolas (p. 8).

Matias Alves (2021) define inovação como

uma ação intencional, sistemática, pertinente, criativa e que visa resolver um problema que entrava o desenvolvimento da ação educativa, designadamente ao nível dos conhecimentos, das atitudes, dos valores, dos comportamentos e dos saber-fazer (p. 4).

O mesmo autor (Alves, 2021) refere as várias características que se consideram como critérios para estarmos perante inovação educativa: novidade, intencionalidade, interiorização, criatividade, sistematização, profundidade, pertinência, orientação para os resultados, permanência, antecipação, cultura, diversidade de agentes, reconfiguração do ofício do aluno, centralidade da sala de aula e monitorização da ação educativa.

É neste âmbito que Santos (2019) refere projetos inovadores que já existem em algumas escolas tendo como base a adequação dos mesmos ao Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e aos Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/2008, de 6 de julho, onde são explanadas as linhas orientadoras da inclusão e da Autonomia e Flexibilidade Curricular, respetivamente. A autora acredita que estes projetos trazem com eles alguma fragilidade e é por isso que alerta para a importância do trabalho em equipa de quem pretende mudar (Santos M. E., 2019, p. 8).

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0 Introdução

Este capítulo apresenta a metodologia adotada neste estudo e as suas vantagens e limitações. Expõe-se também o concelho, a caracterização do agrupamento de escolas onde decorre a investigação e os participantes.

São ainda referidas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, o plano de ação e as questões éticas.

3.1 Seleção da metodologia de investigação

Sendo o paradigma qualitativo a lente através da qual se veem os acontecimentos e interações entre os participantes de uma investigação, o problema de investigação do qual se parte – Serão as paisagens sonoras um recurso para os professores do 1º CEB trabalharem a área da música no 1º ciclo? – posiciona-se numa abordagem interpretativa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa guia-se por cinco características: a fonte direta de dados reside no seu ambiente natural e o investigador é o seu instrumento principal; é descritiva; valoriza-se o processo da investigação em prejuízo dos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva, uma vez que não há hipóteses prévias para confirmar ou refutar; o significado é a maior importância, pois o investigador procura algo mais do que a realidade, pode descobrir motivações, preocupações e perceber as suas conceções.

3.2.1 Método de investigação-ação

Numa perspetiva qualitativa, a investigação-ação foi a metodologia que se considerou mais apropriado uma vez que “consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática da resolução de problemas” (Bell, 2002, p. 22) e, também por ser considerada mais adequada para ser usada como estratégia para os professores aperfeiçoarem o seu trabalho, motivando-os para a sua formação e consequente melhoria na aprendizagem dos seus alunos (Elliot, 1991; Tripp, 2005). É um método que permite ao investigador, num estudo de curta duração, efetuar uma reflexão contínua e sistemática sobre as práticas pedagógicas (Elliott, 1991),

tendo como principal objetivo “melhorar a prática em vez de gerar conhecimento” (p. 67) . Distanciando-se das metodologias experimentais tradicionalistas, a investigação-ação é um método que valoriza a prática e a sua constante reflexão crítica (Coutinho, et al., 2009).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293). Consiste numa abordagem prática na resolução de um problema que, através de vários métodos de recolha de dados, o investigador se envolve na própria investigação (Bell, 2002). Na perspetiva de Cohen e Manion (Bell, Como realizar um projeto de investigação, 2002), a investigação-ação é um procedimento com vista a lidar com um problema concreto numa dada situação. É um processo que é controlado em cada uma das suas etapas através de vários instrumentos de recolha de dados, que permitem fazer ajustamentos no caminho a tomar, de acordo com as necessidades e os seus objetivos. Bell (2002) realça que, nesta abordagem, uma característica importante “é o facto de o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (p. 21).

Esta abordagem metodológica parece adequada à investigação educativa pois a Escola é uma instituição onde surgem muitas incertezas e problemas que quem nela opera tenta solucionar, através de reflexões e mudanças sistemáticas. Neste método, é importante a “exploração reflexiva que o professor faz da sua própria prática, contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009, p.360). Este método leva o professor a um grande envolvimento em todo o processo, permitindo-lhe, dessa forma, planificar e melhorar a sua prática de forma autónoma, proporcionando-lhe a capacidade de refletir e avaliar de forma crítica sobre a sua própria ação (Elliot, 1991).

Cohen, Manion e Morrison (2007), referindo-se a Holly e Whitehead, recordam que a investigação-ação pode ser realizada “pelo professor individual, por um grupo de professores trabalhando cooperativamente dentro de uma escola, ou por um professor ou professores trabalhando ao lado de um investigador ou investigadores em um relacionamento sustentado, possivelmente com outras partes interessadas, como conselheiros e departamentos universitários” (p. 297).

3.2.2 Vantagens e limitações da Investigação-Ação

Moura (2003) considera que uma das vantagens da investigação-ação é esta assumir-se como um processo contínuo, ao longo de períodos de tempo variáveis, utilizando diversos instrumentos que permitem a reflexão sobre a ação, estando na própria ação. Acredita que a flexibilidade e

adaptabilidade do processo durante a sua aplicação estimula a experimentação e inovação, facilitando processos de mudança. A autora aponta como grande vantagem o facto de este método proporcionar a “pressão de grupo para a mudança”, uma vez que, sendo investigação colaborativa, mais facilmente se poderá conseguir mudanças do que investigadores isolados.

Por outro lado, Sampieri et al. (2006) alerta para o facto desta metodologia ter a desvantagem da amostra não ser representativa da população, mas sim de um determinado contexto que apenas é representativo de uma comunidade e, por isso, não pode chegar a conclusões generalizáveis. Moura (2003), baseando-se em Serrano (1994), refere também que algumas das objeções à investigação abrangem “as críticas à falta de rigor científico e ao facto dos seus objectivos serem demasiado situacionais e específicos; não vai além da resolução de problemas práticos; tem pouco controlo sobre as variáveis independentes” (p. 15). A mesma autora acautela ainda que quando não utilizado por docentes com experiência ao nível da investigação, pode ser considerada pouco rigorosa.

3.3 Contexto da investigação

A presente investigação contará com a participação de professores do 1.º CEB do Agrupamento de Escolas de Búzio, do concelho de Vale de Cambra.

3.3.1 O concelho

Vale de Cambra é um dos 19 municípios pertencentes ao distrito de Aveiro, que se encontra integrado na Área Metropolitana do Porto e no território das Montanhas Mágicas, título de riqueza patrimonial europeia.

O concelho de Vale de Cambra “tem uma área geográfica de 147 km² subdividida por 6 freguesias e uma União de Freguesias. Geograficamente, é limitado a norte pelos municípios de Arouca, a leste por São Pedro do Sul, a sueste por Oliveira de Frades, a sul por Sever do Vouga e a oeste por Oliveira de Azeméis” (MVC, 2021, par.2). De acordo com os censos 2021, a população residente no concelho ronda os 21 mil habitantes (Municípios/Pordata, 2022).

É um concelho com “um clima ameno, muito chuvoso no inverno e soalheiro no verão, o relevo é muito variado, com exposição atlântica. O Rio Caima é o primeiro afluente importante da margem direita do rio Vouga, oferecendo cursos de água que convidam ao lazer (MVC, 2021).

Para além do seu desenvolvimento na indústria dos laticínios, Vale de Cambra é “detentora de um grande poder industrial destacando-se também a metalomecânica, embalagens, madeiras e automação” (MVC, 2021).

O concelho é motivo de atração turística pelos seus recursos naturais, as aldeias seculares e achados arqueológicos e também pelo seu Parque da Cidade. É um município que “reflete a sua modernidade, aliada à paixão e preservação das tradições e a uma paisagem marcadamente rural, preponderante na formação e no desenvolvimento da sua dinâmica” (MVC, 2021, par.6).

No âmbito cultural, o concelho dispõe de algumas instituições.

O Museu Municipal de Vale de Cambra, instalado nos antigos Paços do Concelho, na vila de Macieira de Cambra (sede do Concelho até 1926), tem como principal objetivo a divulgação do património cultural do concelho de Vale de Cambra, através de exposições temporárias, realização de colóquios e encontros científicos, edição de publicações e promoção de visitas guiadas e programas de animação. Através do seu serviço educativo, o Museu dedica diversas atividades lúdicas e educativas ao público escolar.

O Arquivo Municipal de Vale de Cambra localiza-se junto ao Edifício Municipal. É aqui que se reúne toda a documentação produzida pela Câmara Municipal. Tem como objetivo a gestão documental dos diversos serviços municipais, com vista a um funcionamento eficiente e eficaz dos mesmos. A unidade arquivística de Vale de Cambra também incorpora, conserva e trata acervos documentais do concelho que possuam interesse arquivístico, histórico e patrimonial. O Arquivo está dotado de um vasto espólio, constituído por diversos fundos documentais. Assumindo um papel de divulgação e de proximidade à comunidade, tem realizado atividades no âmbito cultural e educativo.

A Biblioteca Municipal pretende ir ao encontro das necessidades de informação dos utilizadores, nos variados aspetos da vida da comunidade, ao nível intelectual, mental, social e cultural.

Outro espaço a considerar é o Centro Cultural, situado na vila de Macieira de Cambra. É um edifício moderno, inaugurado em maio de 2003, que dispõe de um auditório com capacidade para 222 lugares, provido de mecânica de palco e equipamento de som e luz, duas salas de apoio a eventos, camarins e foyer. Este é um espaço que promove, acolhe e difunde atividades culturais de várias manifestações artísticas do Município, como é o caso de seminários, cinema, espetáculos musicais, artes cénicas, dança, entre outros.

3.3.2 O Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas de Búzio, onde decorreu o estudo, abrange todas as freguesias do concelho de Vale de Cambra. Resulta da agregação, em abril de 2013, do anterior Agrupamento de Escolas de Búzio com o Agrupamento de Escolas de Dairas.

É constituído por 14 estabelecimentos de ensino: três Jardins de infância (JI de Roge; JI de

Areias e Il dos Dois), nove escolas Básicas com Educação Pré-escolar e 1.º ciclo (Centro Escolar do Búzio; EB de Vila-Chã; EB de Areias; EB de Janardo; EB de Codal; EB de Macinhata; EB de Casal; EB do Covo; EB de Arões /Junqueira e EB Luiz Bernardo de Almeida), uma Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos e a Escola Básica e Secundária de Búzio (escola-sede).

De acordo com o seu Projeto Educativo (2019) para o triénio de 2019/2022, este Agrupamento tem como lema “Uma escola de qualidade – caminho para o sucesso e para a vida”, apostando no desenvolvimento de uma escola de qualidade que promova competências para o sucesso escolar, a construção de valores e o desenvolvimento de uma cidadania. Tem como missão “formar jovens cidadãos ativos, apoiando-os na construção de conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade, visando a competitividade do país e o bem-estar de cada um e de todos em geral” (p. 11) .

Considera-se que os objetivos desta investigação vão ao encontro das metas do Projeto Educativo – “Melhorar a qualidade das aprendizagens promovendo o sucesso educativo; Contribuir para o desenvolvimento da educação integral da comunidade escolar; Tornar o Agrupamento mais dinâmico, criativo e aberto à inovação” (Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas de Búzio, 2019).

3.3.3 Caracterização dos participantes

Os participantes são nove professoras do 1º CEB. Cinco, encontram-se entre 51 e 60 anos, e as outras quatro entre os 41 e 50 anos.

Relativamente ao tempo de serviço, duas têm entre 11 e 20 anos de serviço, cinco entre 21 e 30 anos de serviço e duas mais de 30 anos de serviço. Todas são professoras de carreira, com colocação definitiva. Sete pertencem a um Quadro de Agrupamento e duas pertencem a um Quadro de Zona Pedagógica. Todas lecionam no Agrupamento de Escolas de Búzio, em Vale de Cambra.

Das nove participantes, oito têm licenciatura: cinco, o Curso de Professores do 1.º CEB, três o curso Professores do Ensino Básico, com variantes de Português/Francês, Matemática e Ciências e Educação Visual e Tecnológica, e uma o bacharelato (Curso do Magistério Primário).

Nenhuma tem formação específica na área da música, apenas a da formação inicial de professores.

Três participantes são titulares de turma do 3.º ano de escolaridade, duas do 1.º ano e uma do 2.º. As restantes três são professoras que prestam apoio educativo. Uma, pelo facto de desempenhar funções de Coordenação de Escola e outra por estar a usufruir de dispensa total da componente letiva (art.º 79, do Decreto-Lei nº 41/2012, de 21 de fevereiro de 2012).

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Num estudo de carácter qualitativo, Bogdan & Biklen (1994) recomendam o uso de mais do que uma técnica de recolha de dados, para que seja possível a triangulação da informação recolhida, conferindo assim maior validade interna do estudo e reduzindo a subjetividade do investigador.

Com o objetivo de dar resposta às questões de investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas nos diversos momentos desta investigação foram: observação direta e participante; inquérito por questionário; análise de conteúdo; registos fotográficos e áudio; notas de campo e diário.

3.4.1 Observação direta e participante

A observação direta é uma técnica importante, centrada na ótica do observador como indivíduo presente e participante que, ao mesmo tempo, observa o que o rodeia testemunhando atitudes e reações durante as atividades. A observação direta tem a vantagem de permitir recolher dados no próprio momento em que eles acontecem, é relativamente fácil de aplicar e genuína, uma vez que analisa comportamentos que não podem ser corrigidos ou alterados. Por outro lado, este método pode não ser bem aceite pelos elementos dos grupos observados, ou pode dar lugar a uma atenção seletiva do observador, os participantes podem agir de forma não natural, por estarem a ser observados, e poderá ser difícil descrever o que se vê sem aplicar juízos de valor. É também um procedimento que exige algum tempo (Quivy & Van Campenhoudt, 2005).

Este foi um dos instrumentos associado às notas de campo, com o objetivo de permitir o registo de informações sobre os participantes. Neste aspeto, as grelhas de observação (Apêndice 1) foram fundamentais para a investigadora fazer registos de forma imediata e expedita, de forma a enriquecer as notas de campo. Pretendeu-se, desta forma, traduzir mais fidedignamente a realidade. Atendendo ao contexto de investigação, a grelha construída permitiu recolher informações acerca das atitudes das professoras perante as atividades propostas nas sessões da formação, sobre as dificuldades que cada uma demonstrou e estratégias usadas durante as atividades. A grelha contém um campo destinado ao registo de outras observações consideradas pertinentes pela investigadora.

3.4.2 Inquérito por questionário

Sampieri et al (2006) definem esta técnica como “um conjunto de questões em relação a uma ou mais variáveis a serem medidas” (2006, p. 325).

O questionário permite quantificar dados e proceder a análises de correlação entre variáveis. No entanto, a superficialidade das respostas pode necessitar de outros dados para complementar as informações. Outro aspeto importante a ter em conta para que este método seja fiável é haver rigor na formulação das perguntas e na escolha da amostra (Quivy & Van Campenhoudt, 2005).

Nesta investigação, o questionário foi realizado às nove participantes com o objetivo de recolher informações sobre os seus dados profissionais e sobre as suas práticas pedagógicas no âmbito da música. É composto por treze questões. A primeira parte diz respeito à idade das participantes, habilitações académicas e o respetivo curso, formação na área da música, situação profissional, tempo de serviço e ano de escolaridade que leciona. Na segunda parte questiona-se sobre condicionamentos na implementação de atividades na área da música, o tempo por semana, em média, que dedica a essa área, que tipo de atividades desenvolve, se usa a música como estratégia para trabalhar outras disciplinas e, tendo em conta as suas experiências, que tipo de atividades é que as crianças preferem no âmbito da música.

A fim de tornar o processo mais rápido e cómodo, o questionário foi enviado para as participantes através da plataforma *Google Forms* (*Anexo*).

3.4.3 Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2016, p. 48). A mesma autora considera que o objetivo da análise de conteúdo “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (p. 52). Bogdan & Biklen (1994), consideram que a análise prevê um processo de redução de dados, isto é, parte-se de um conjunto amplo e complexo de dados até chegar a elementos controláveis que permitam estabelecer relações e obter conclusões, sendo a categorização e a codificação os processos mais representativos.

Neste caso, foi realizada a análise de conteúdo aos relatórios finais das professoras envolvidas neste estudo, de acordo com as experiências que tiveram com os seus alunos durante a implementação das atividades propostas nas sessões da formação.

De acordo com a proposta de Bardin (2016), a análise de conteúdo foi realizada em três fases fundamentais. Inicialmente, efetuou-se uma análise dos relatórios finais das professoras, das grelhas de observação e das notas de campo do diário. De seguida, procedeu-se à exploração do material recolhido e a criação de um sistema de categorias, desenvolvido com vista a responder às questões de investigação. Por último, seguiu-se a descrição, tratamento e interpretação dos resultados.

3.4.4 Registos fotográficos e gravações áudio

Os registos fotográficos e sonoros permitem captar a imagem (fotografia) e o som (gravações áudio).

Neste estudo, as fotografias serviram para comprovar a atividade e inferir sobre a motivação e a postura dos participantes. No que se refere às gravações áudio, estas serviram para analisar as paisagens sonoras criadas pelos alunos. Na perspetiva de Elliott (1991), os “gravadores portáteis com microfones embutidos provavelmente distrairão menos o professor” (p. 99), podendo assim transportá-lo facilmente ou ativar a gravação num determinado lugar, não precisando de a monitorizar.

Este tipo de registos poderá facultar informações essenciais ao investigador, que num momento posterior à realização da atividade terá a possibilidade de os analisar com atenção.

Contudo, é importante referir que estes instrumentos podem influenciar a atitude dos participantes, pois o facto de estarem a ser captados por imagem ou som poderá levá-los a sentir algum desconforto e comprometer a sua naturalidade na realização das atividades. Para tentar colmatar estes constrangimentos, a utilização destes instrumentos deve ser bem clarificada junto dos participantes e deve ser bem explicado o seu objetivo. Um outro aspeto a considerar, e que pode influenciar de forma negativa a qualidade dos registos, é o tipo de equipamento usado e a localização deste no momento da gravação ou da captação da imagem. Ao nível sonoro poderá haver distorções que adulterem a qualidade dos resultados. Neste caso, não houve problemas a este nível.

3.4.5 Notas de campo e diário

As notas de campo são formas de registo em que o investigador toma notas do que vê, ouve e sente sobre aquilo que o rodeia. Bogdan e Biklen (1994) definem as notas de campo como “o relato

escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150).

Referindo-se aos diários, Elliot (1991) menciona que “as narrações não só devem informar sobre os “factos nus” da situação, mas também transmitir a sensação de participar neles” (p. 96).

Estas técnicas foram utilizadas para registo e recolha de dados, nomeadamente no que se refere aos comentários das professoras, as questões colocadas e as atitudes apresentadas durante as sessões, complementando, assim, os registos da observação direta.

As notas de campo foram realizadas no diário, onde foram apontadas algumas reflexões sobre as sessões, após análise e avaliação das atividades realizadas. O diário foi um instrumento muito importante que exigiu uma organização rigorosa e disciplinada na recolha de dados.

3.5. Plano de ação

Esta investigação decorreu num período de 6 meses. O Quadro 1 mostra o plano de ação em que foram estabelecidas as etapas e a calendarização da pesquisa, bem como os três ciclos em que se desenvolve.

QUADRO 1

Plano de Ação

	set	out	nov	dez	jan	fev
Revisão da literatura	■					
Design da intervenção/ Calendarização de atividades	■					
Trabalho de campo – Oficina de formação (implementação)		■				
Recolha de dados		■				
Análise e tratamento dos dados				■		
Reflexão e avaliação					■	
Conclusões					■	



Ciclo Um



Ciclo Dois



Ciclo Três

Esta Investigação-Ação desenvolveu-se ao longo de três ciclos de ação, seguindo o modelo de Elliot (1991), da seguinte forma:

Ciclo Um – identificação do problema de investigação; revisão da literatura; identificação das questões e das finalidades da pesquisa; seleção do método de investigação; apresentação de proposta de formação ao Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis; apresentação e solicitação de permissão para desenvolvimento do estudo à direção do Agrupamento de Escolas de Búzio; contacto com os professores interessados em frequentar a ação de formação proposta.

Ciclo Dois – Seleção das técnicas e instrumentos de recolha de dados; preparação das sessões da formação; recolha dos documentos de consentimento informado; entrega às professoras titulares (formandas) dos pedidos de autorização de participação na investigação aos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos; dinamização das sessões – implementação da ação de formação (entre 9 de outubro e 18 de dezembro); recolha de dados.

Ciclo Três – Análise e avaliação das estratégias implementadas, reflexão e avaliação dos dados recolhidos.

3.6. Considerações éticas

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p. 75). Tratando-se de uma investigação que envolve pessoas, as mesmas autoras apontam duas questões a ter em conta neste âmbito: “o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (p.75). Neste âmbito foi entregue um documento onde as participantes registaram o seu consentimento na participação desta investigação (Apêndice 2).

Há a intenção de seguir os princípios propostos por Bogdan e Biklen (1994, p. 77) no que se refere à proteção das identidades dos participantes, o respeito no contacto com os mesmos, o cumprimento dos acordos entre investigador e participante e na transparência na redação das conclusões do estudo.

Antes de iniciar a recolha dos dados foram tomadas todas as precauções éticas necessárias no que se refere à privacidade dos indivíduos, foram prestadas informações aos participantes no estudo acerca do mesmo, do destino da informação por eles disponibilizada, da liberdade de escolha quanto à sua participação e quanto ao direito de imagem. Foram ainda enviadas autorizações para os Encarregados de Educação dos alunos que participaram.

3.7. Triangulação de Dados

Segundo Coutinho (2008) “a triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p.9).

O facto de terem sido usados diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados permitiu que a investigadora fizesse a triangulação dos mesmos, possibilitando um melhor conhecimento das diversas perspetivas sobre o seu estudo, conduzindo, assim, a interpretações mais seguras e sem enviesamento.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

4.0 Introdução

Neste capítulo são apresentados e descritos os dados recolhidos e analisados, tendo em conta a revisão da literatura.

4.1. Implementação da prática musical na sala de aula

Com base na análise do inquérito por questionário inicial, realizado às nove professoras participantes na formação, verificou-se que todas as participantes sentiam condicionamentos na implementação de atividades na área da Música. Seis delas consideram que se deve à sua falta de formação na área, duas assumem que dão prioridade a outras disciplinas do currículo e uma refere-se ao comportamento dos alunos. Oito participantes revelam que só de vez em quando dedicam algum tempo à área da Música e apenas uma dedica duas horas semanais. Cinco referem que, preferencialmente, desenvolvem atividades canto e as outras quatro dão prioridade a atividades de audição.

De um modo geral, as participantes referiram que as atividades que os alunos mais gostam de realizar no âmbito da Música são: cantar; dançar, realizar atividades de movimento; utilizar instrumentos e manusear instrumentos e explorá-los. Uma das participantes referiu que, na sua opinião, as crianças gostam de todas as atividades musicais que lhes são propostas.

Seis das nove professoras usam a música para trabalhar outras áreas disciplinares: uma para trabalhar a matemática relacionada com histórias; três com a área de português; uma com português, matemática e estudo do meio e outra refere que usa a Música para trabalhar todas as áreas disciplinares.

Todas as participantes já ouviram falar do conceito “paisagem sonora”, desenvolvido por Murray Schafer. No entanto, no decorrer das sessões, verificou-se que o mesmo não estava clarificado e surgiram diferentes conceções.

Após a análise destes dados, verifica-se a rara atividade musical nas práticas pedagógicas das professoras, tal como referia Wuytack e Palheiros (1995), ao realçarem uma ausência significativa de uma prática musical no ensino genérico, particularmente no 1.º CEB. A maioria das professoras referiu que só de vez em quando trabalha a área da música com os alunos. Verifica-se também que a maioria das professoras se sente insegura para abordar conteúdos disciplinares relacionados com música alegando terem formação insuficiente na área e, por isso, revelam condicionamentos na implementação dessas atividades, tal como explicava Almeida (2001) e Palheiros e Encarnação (2007).

De um modo geral, todas as professoras mencionaram que os alunos estão predispostos para atividades na área da música. Algumas fazem-no de forma interdisciplinar, relacionando com outras disciplinas do currículo.

4.2 Ação de formação “A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

A ação de formação “A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico” foi dinamizada pela investigadora enquanto formadora na área da Educação Musical, promovida pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis (AVCOA). Implementada na modalidade de Oficina com 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo, com número de registo CCPFC/ACC-112202/21.

As sessões decorreram entre os dias 9 de outubro e 18 de dezembro de 2021, de acordo com o Quadro 2.

Quadro 2

Calendarização da Ação de Formação “A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico”

Recursos: Computador; quadro interativo; instrumentos da sala: Orff, piano, cavaquinho e instrumentos tradicionais do mundo; objetos e materiais da Sala de Expressões; telemóvel; colunas.

Data	Duração	Atividades e estratégias gerais
1ª sessão 09/10	4h 9:00 às 13:00	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de apresentação; • Apresentação da ação de formação; • Reflexão sobre a implementação da música no 1º CEB; • Dinâmicas e estratégias para a implementação de atividades na área da Música – partilha de experiências; • O que é a Educação Artística? • Análise do documento “Aprendizagens essenciais – Música”.

2ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Análise domínios/organizadores das Aprendizagens Essenciais da Música no 1º CEB: <ul style="list-style-type: none"> - Experimentação e criação; - Interpretação e comunicação; - Apropriação e reflexão.
11/10	17:30 às 20:30	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre paralelismo com o documento, já revogado, “Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação Musical”: - Jogos de exploração: voz, corpo, instrumentos; - Experimentação, desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo; expressão e criação musical; representação do som.
3ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Atividades e estratégias para o ensino da música no 1º CEB. A criação musical no 1º CEB; As paisagens sonoras como ferramenta para a criação musical na sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> - A abordagem educativa de Murray Schafer na educação musical; - Apresentação do conceito <i>paisagem sonora</i>.
18/10	17:30 às 20:30	
4ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> “Limpeza de ouvidos”; Experimentação de diferentes sonoridades; Criação de paisagens sonoras.
25/10	17:30 às 20:30	
5ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Criação de paisagens sonoras. Partilha de ideias, atividades e momentos realizados com os alunos.
08/11	17:30 às 20:30	
6ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Criação de paisagens sonoras. Partilha de ideias, atividades e momentos realizados com os alunos.
22/11	17:30 às 20:30	
7ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e partilha de trabalhos.
07/12	17:30 às 20:30	
8ª sessão	3h	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e partilha de trabalhos.
18/12	17:30 às 20:30	

No Quadro 3, apresenta-se a identificação das formandas (professoras do 1.º CEB), a escola onde trabalham, o ano letivo a que lecionam, número de alunos por turma e uma breve caracterização da turma. Para manter a confidencialidade, o nome de cada formanda foi substituído por uma letra.

Quadro 3

Caracterização das turmas participantes

Professor	Escola	Ano	Nº de alunos	Características da turma
Professora A (Professora de apoio educativo)	EB1 de Vila-Chã	3º ano	12 alunos	Turma ativa e participativa, com ritmos de trabalho e de desempenho diversificados, porém, o interesse, a curiosidade e o gosto por aprender são características coletivas.
Professora B (Professora titular)				
Professora C (Professora titular)	EB 1 de Macinhata	1º ano	19 alunos	Crianças irrequietas, com problemas de atenção e concentração.
Professora D (Professora titular)	EB1 de Areias	3º ano	24 alunos	No geral, são crianças cooperantes, participativas e exigentes. Quando confrontadas com atividades na área da música, é unânime a aceitação e participação da turma nas mesmas.
Professora E (Professora titular)	EB1 do Búzio	2º ano	21 alunos	São alunos bastante ativos e curiosos, demonstrando interesse nas atividades propostas. Na maioria, são alunos que gostam de cantar, de dançar e de realizar jogos rítmicos.
Professora F (Professora de apoio educativo)	EB1 do Búzio	1º ano	24 alunos	Grande parte dos alunos revela dificuldade em cumprir as regras acordadas em sala de aula. Os alunos interagem bastante, contudo, de forma muito desorganizada.
Professora G (Professora titular)	EB1 de Areias	1º ano	18 alunos	

				É um grupo heterogéneo, muito dinâmico e que está sempre à espera de novas situações e de novos desafios.
Professora H (Professora titular)	EB1 do Búzio	3º ano	21 alunos -	A turma revela um comportamento mais ou menos razoável.
Professora I (Professora de apoio educativo)	EB1 de Codal	1º/2º	20 alunos - 11 do 1º ano; - 9 do 2º ano.	Os alunos revelam um bom comportamento embora sejam muito faladores. Todos alunos são empenhados nas tarefas que lhes são atribuídas.

4.2.1. Sessão 1: Educação Artística – a Música no 1.ºCEB

Esta sessão iniciou-se com uma dinâmica de grupo para a apresentação individual de todas as participantes. A atividade consistiu na apresentação de cada formanda, numa roda, em que todas marcavam a pulsação com os pés enquanto entoavam o seu nome para as restantes repetirem. Na etapa seguinte tinham de entoar o nome da colega do lado direito e assim sucessivamente.

De seguida, a formadora apresentou a oficina de formação com a respetiva calendarização e atividades previstas para cada sessão. Houve necessidade de ajustes de datas e horários.

Seguiu-se uma reflexão sobre a implementação da música no 1.º CEB e houve troca de experiências de atividades musicais com os alunos. A maioria das formandas admitiu ter dificuldades em desenvolver atividades de música com os seus alunos não só por falta de conhecimentos, mas também devido ao facto de darem prioridade a outras disciplinas, como o português e a matemática. Referiram que a pressão em cumprir o programa é demasiada e, por vezes, prolongam essas aulas no horário da Educação Artística ou Educação Física. A professora E admitiu que o facto de as aulas de Música levarem a maior agitação da turma, faz com que vá adiando a realização das mesmas. As atividades que põem em prática mais vezes na sala de aula é a audição de músicas e a entoação de canções. De vez em quando fazem atividades rítmicas com percussão corporal.

De seguida, Quadro 4, partiu-se para a reflexão sobre o conceito de Educação Artística, onde foram partilhadas algumas conceções.

Quadro 4

Conceções das professoras sobre o conceito Educação Artística

“É trabalhar as artes.” Professora H

“É desenvolver o espírito crítico dos alunos através das artes.” Professora D

“É trabalhar conceitos que estão relacionados com as diferentes artes.”

Professora G

“É um conjunto de procedimentos, atividades, que ajudam o aluno a conhecer e a exprimir-se através de expressões artísticas.” Professora C

“É preparar os alunos para se saberem posicionar em relação a vários tipos de arte.” Professora B

Após a partilha das várias ideias, chegaram à conclusão que todos os pontos de vista se completavam e, por isso, o conceito “Educação Artística” é um conceito complexo e muito vasto, para o qual é difícil encontrar uma única definição.

Por fim, não havendo tempo para analisar o documento “Aprendizagens essenciais – Música”, ficou acordado que a sessão seguinte iria começar com a análise do mesmo.

Reflexão

Na atividade inicial, houve três professoras (A; H e I) que tiveram dificuldade em manter a pulsação, o que se agravou quando se iniciou a entoação dos seus nomes. A professora A conseguiu superar a dificuldade não olhando para as colegas e, desta forma, conseguiu concentrar-se e abstrair-se do que a rodeava. As professoras H e I mantiveram muitas dificuldades em realizar a atividade. Realça-se que, no início, as professoras tinham receio de falhar e notava-se algum desconforto quando se expunham.

Após este primeiro momento de formação, a investigadora considerou que a sessão foi interessante e os momentos de partilha foram enriquecedores. A timidez inicial das formandas foi-se dissipando ao longo da sessão.

Adequações para a próxima sessão:

A investigadora propôs-se, na sessão seguinte, a iniciar com outra atividade rítmica, no sentido de descontrair as formandas e proporcionar momentos para a superação de constrangimentos ao nível rítmico.

4.2.2 Sessão 2: Aprendizagens essenciais – Música

Esta sessão iniciou-se com a audição da Marcha Radetzky, de Johann Strauss, por ser uma obra que, à partida, seria conhecida por todas as formandas. Na segunda audição, sem explicar o objetivo da atividade, a formadora introduziu percussão corporal (palmas, pernas e pés) e todas as formandas acompanharam.

De seguida, passou-se à leitura e análise do documento Aprendizagens Essenciais – Música (AE). A formadora abriu o documento no quadro interativo e fez-se a leitura conjunta.

Iniciou-se pela Introdução e, de seguida, os Organizadores das Aprendizagens Essenciais: Experimentação e Criação; Interpretação e Comunicação e Apropriação e Reflexão. Para cada um verificou-se quais os objetivos esperados em relação aos alunos bem como estratégias de implementação. Realçou-se a questão de as competências serem estabelecidas por ciclo e não por ano de escolaridade e também o facto de estas poderem ter ritmos de aquisição a diferentes níveis, como o do aluno, da turma, da escola e da comunidade educativa.

Apesar de revogado pelo Despacho nº 6605-A/2021 de 6 de julho de 2021, de seguida, no sentido de fazer paralelismo concetual, revisitou-se a Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação Musical, organizado em três blocos: Jogos de Exploração: voz, corpo, instrumentos; Experimentação, Desenvolvimento e criação musical: desenvolvimento auditivo; expressão e criação musical e, por fim, Representação do som.

Reflexão

Nesta sessão, as formandas participaram na dinâmica inicial com bastante entusiasmo e de forma mais desinibida. Quase todas se encontravam cansadas, lamentando-se do desgaste do final de um dia de trabalho, mas, rapidamente, entraram na dinâmica da atividade, percebendo claramente a estrutura da peça e associando a parte do corpo e o padrão rítmico estabelecido para cada uma das partes. A professora I manifestou ainda alguma dificuldade em manter a pulsação e em coordenar a percussão corporal, principalmente nos movimentos que envolviam a lateralidade (esquerda-direita). No geral, foi uma atividade que as professoras gostaram muito de realizar e manifestaram interesse em implementá-la com os seus alunos.

Sobre o documento das AE, inicialmente, todas as formandas admitiram que nunca o tinham lido e analisado ao pormenor também porque não percebiam muitos conceitos usados.

Durante a análise ao documento, as maiores dúvidas surgiram em conceitos do organizador Apropriação e Reflexão, como por exemplo: características harmónicas, dinâmicas, formais, tímbricas e de textura. As formandas alertaram para o facto de não dominarem vocabulário apropriado no que se refere a estilos e géneros musicais, simbologia convencional e terem receio de usar de forma incorreta simbologia não convencional. No âmbito da Interpretação e Comunicação, as professoras B, C e H admitiram que se sentem constrangidas ao cantar para as crianças porque acham “que não têm voz para cantar”. Todas reconheceram que não sabem tocar instrumentos, no entanto, sentem-se capazes de construir e usar instrumentos não convencionais com os seus alunos.

Em relação à Organização Curricular e Programas – Expressão e Educação Musical, o documento já era do conhecimento de todas, uma vez que se guiavam por ele há muitos anos para fazerem as planificações anuais da disciplina, denominada Expressão e Educação Artística. Ao analisar-se cada conceito, as professoras consideraram esta forma de apresentação do currículo mais clara para o seu dia-a-dia. No entanto, também surgiram algumas dúvidas nos conceitos: dinâmica; intensidade; altura; duração; variações de andamento; divisão binária e divisão ternária; formas musicais (AA, AB, ABA, ...); agregados sonoros e texturas/ambientes sonoros.

Adequações para a próxima sessão:

Atendendo à reflexão realizada sobre a sessão anterior considerou-se pertinente desenvolver as seguintes estratégias para a sessão seguinte:

- Criar uma disciplina na plataforma *Classroom* para disponibilizar materiais e haver comunicação entre a formadora e as professoras;
- A pedido das formandas, com o objetivo de desenvolverem a atividade com os seus alunos, disponibilizar o link da música da atividade inicial no *Classroom* da formação - *Marcha Radetsky – Strauss*;
- Partilhar outras atividades semelhantes, com vídeo para orientação (atividades a serem trabalhadas na sessão 3): *Marcha turca – Mozart e Corpus Meus – 100% Música 5º ano*;
- Dado o interesse e pedido das formandas por trabalharem canções com os seus alunos, apresentar o site *Cantar Mais* e partilhar uma canção para trabalharem com os seus alunos: “*Na escola*” - *Cantar Mais*.

4.4.3. Sessão 3: Paisagens sonoras – A abordagem educativa de Murray Schafer

Iniciou-se pela revisão da atividade realizada na aula anterior – Percussão corporal, tendo por base a Marcha Radetsky, de Johann Strauss. No final, as formandas partilharam a implementação desta atividade com as suas turmas. A professora F mencionou que foi muito difícil na sua turma (1º ano), uma vez que os alunos são muito distraídos e muitos deles não conseguem focar-se numa atividade até ao fim. Relembrou que é uma turma muito imatura, em que metade dos alunos eram condicionais (alunos que fazem 6 anos entre 15 de setembro e 31 de dezembro). As professoras D, E, G e H referiram que os alunos aderiram muito bem à atividade e não sentiram nenhuma dificuldade por parte deles, pelo contrário. Reconheceram bastante entusiasmo e perceberam que os alunos assimilaram perfeitamente as partes da música e as relacionaram muito bem com a parte rítmica que as acompanhavam.

Seguiram-se duas novas atividades, ainda no âmbito do trabalho rítmico.

Começou por ouvir-se a Marcha Turca, de Wolfgang Amadeus Mozart. De seguida, foi mostrado um vídeo com percussão corporal, o qual foi reproduzido pelas formandas.

A tarefa seguinte, intitulada “Corpus Meus” (Amaral & Martins, 2011), trouxe a visualização de uma partitura não convencional para acompanhamento da música, escrita em compasso quaternário, em que cada pulsação correspondia a um símbolo de batimento corporal (palma; dedos; perna; pé) ou a uma pausa (símbolo de STOP). Usada na partitura, fez-se alusão à barra dupla com e sem repetição e o seu significado. Foi referido que os símbolos não convencionais são frequentemente usados na escrita da música contemporânea, existindo, por vezes, uma legenda na partitura para os intérpretes poderem executar com precisão a intenção dos compositores. No seguimento desta abordagem, fez-se uma pesquisa na internet sobre partituras contemporâneas, onde puderam ver alguns exemplos. Todas manifestaram a sua admiração, pois consideravam que uma partitura musical apenas poderia ter notas escritas. O facto de terem conhecido diversos tipos de partituras, onde, para além de notas, constavam desenhos, símbolos e esquemas, levou-as a perceber que também podiam explorar esse tipo de trabalho com os alunos. Este tema desenrolou a partilha de diferentes pontos de vista, tal como mostra o Quadro 5.

Quadro 5

Pontos de vista sobre partituras não convencionais ou contemporâneas

“Assim nós também podemos ser compositoras!” – professora E.

“Os miúdos assim também podem compor!” – professora G.

“Vou por os meus a escrever umas coisas!” - professora G.

“Coisa igual, tantos riscos. Então isso também é uma partitura?” – professora G.

“Afinal qualquer um pode construir uma partitura não convencional.” –
professora B

“As coisas que a gente aprende...” – professora I.

De seguida, foi apresentado pela formadora, o site Cantar Mais realçando o apoio que este pode dar aos professores do 1º CEB na área da música, no sentido de mostrar estratégias e técnicas para o ensino de canções, contando também com tutoriais para aquecimento vocal. Na mesma plataforma, a formadora partilhou o vídeo da canção “Na escola”, de Margarida Fonseca Santos, com arranjo de Gilberto Costa, e exploraram os recursos de apoio ao trabalho da canção com os alunos.

Após as atividades práticas, abordou-se o tema da criação musical no 1.º CEB. Algumas professoras partilharam o seu parecer sobre possíveis definições.

Quadro 6

Conceções das professoras sobre o conceito Criação Musical

“Criação musical é criar músicas.” – professora B

“Criação musical é inventar uma música, por exemplo.” – professora G

“Criação musical é improvisar com sons.” – professora F

“É pôr os meninos a experimentar instrumentos e acompanhar canções.” –
professora I.

Ao questionar de que forma proporcionam a criação musical na sala de aula, apenas a professora D referiu que, o mais aproximado de criação musical que promove aos seus alunos é o acompanhamento rítmico livre de canções com alguns instrumentos existentes na sua escola. As restantes colegas referiram que nunca tinham feito atividades criativas na área da música.

A formadora referiu que, em qualquer área, para se criar algo é preciso explorar e experimentar e que, na música, a relação entre criação e a experimentação é muito estreita, tal como se encontra no organizador Experimentação e Criação, constante nas Aprendizagens Essenciais - Música. Realçou a importância do desenvolvimento de competências de exploração e experimentação sonoro-musicais, bem como improvisação e composição musical.

Passando ao ponto seguinte do plano de trabalho – As paisagens sonoras como ferramenta para a criação musical na sala de aula –, a formadora começou por questionar as professoras sobre o conceito paisagem sonora e houve troca de opiniões sobre o mesmo. Partindo das mesmas, apresentou o conceito tal como Murray Schafer o define. Aproveitou para dar a conhecer o compositor canadiano e mostrar quais as suas preocupações no que concerne à educação musical e à ecologia acústica.

De seguida, a formadora referiu alguns aspetos relacionados com a abordagem educativa de Murray Schafer na educação musical.

Reflexão

As professoras consideraram que trabalhar a Marcha Turca, de Mozart, com os alunos seria interessante e que era importante mostrar-lhes música erudita, uma vez que este género de música, na maior parte dos casos, não lhes é familiar. Referiram que é também uma forma de explorarem contextos musicais diferentes e promover pesquisas sobre os compositores em questão. A atividade rítmica realizada foi do interesse de todas e as professoras que anteriormente demonstravam alguma dificuldade nas atividades rítmicas conseguiram realizar a atividade com mais facilidade.

A atividade “Corpus Meus”, trouxe uma novidade, a visualização de uma partitura não convencional para acompanhamento da música proposta. O facto de não ser uma música conhecida fez com que as formandas tivessem que seguir a partitura. As professoras A, H e I demonstraram dificuldade na interpretação de uma parte onde não havia pausas e exigia maior coordenação de movimentos. No entanto, com algumas repetições, essa dificuldade foi atenuada. Todas as professoras referiram que a apresentação da percussão corporal através de uma partitura seria benéfica para os alunos. Consideraram o uso de símbolos para futuras atividades com os seus alunos.

Em relação ao conceito paisagem sonora, todas as professoras referiram que o mesmo não lhes era desconhecido, no entanto, não sabiam em que consistia. Apesar disso, tudo lhes levava a crer que seria algo relacionado com sons ou com os sons que uma paisagem pode transmitir ou sugerir.

As professoras mostraram-se muito entusiasmadas com os exemplos que foram apresentados nos vídeos a que assistiram. Acharam importante promover a consciencialização dos sons que nos rodeiam, principalmente aos alunos. Todas as professoras falaram do excesso de ruído que, diariamente, existe nos corredores da escola durante o intervalo e até, por vezes, na sala de aula.

Adequações para a próxima sessão:

Disponibilizar, na *Classroom*, recursos sobre paisagens sonoras para as professoras partilharem com os seus alunos na abordagem ao conceito.

4.4.4. Sessão 4: Limpeza de ouvidos e experimentação sonora

A sessão foi iniciada com a revisão do conceito paisagem sonora abordado na sessão anterior e seguiu-se a apresentação dos links disponibilizados na *Classroom* da formação sobre paisagens sonoras. As formandas assistiram a todos e conversou-se sobre como se poderiam implementar atividades neste âmbito com os alunos.

Seguiu-se a “Limpeza de ouvidos”. A formadora questionou o conceito “limpeza de ouvidos” e todas e todas deram o seu contributo. De seguida apresentou a definição explicada por Schafer num dos seus livros, “A afinação do mundo”: “Limpeza de ouvidos é um programa sistemático para treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente”. Dentro deste contexto, segundo Schafer, a formadora apresentou alguns conceitos importantes nesse processo de limpeza, como por exemplo: Ruído; Silêncio; Som e Timbre. Seguidamente realizaram-se alguns exercícios propostos no capítulo “Limpeza de ouvidos”, do livro “Ouvido Pensante”, sobre esses conceitos, no sentido de promover a partilha de perceções e debate (Quadro 7).

Quadro 7

Atividades no âmbito da “Limpeza de ouvidos”, partindo de conceitos de Murray Schafer

Conceitos	Ações
Ruído	Enquanto uma colega contava como tinha sido o seu dia, outra batia palmas e ria.
Silêncio	Experimentar encontrar o silêncio.
Som	Numa folha de papel, escrever os sons que ouviam.
Timbre	Identificar instrumentos existentes na sala de aula através do seu timbre.
	Identificar instrumentos com o timbre alterado.

De acordo com a curiosidade manifestada pelas formandas sobre a alteração tímbrica, a formadora apresentou alguns exemplos disponíveis na internet, que partilhou na *Classroom*.

Seguidamente, as formandas experimentaram livremente as diferentes sonoridades e potencialidades dos instrumentos existentes na sala (piano, metalofone, xilofone, jogo de sinos, cavaquinho, guitarra, clavas, caixa chinesa, reco-reco, maraca, guizeira, pandeireta, triângulo, tamborim, pau de chuva e alguns instrumentos étnicos) e objetos sonoros através de materiais existentes (rolhas, caricas, papel crepe, papel celofane, esferográficas, garrafas de água...). Entretanto, cada formanda procurou recriar sons através dos materiais disponíveis.

Imagem 1

Experimentação livre do piano



Imagem 2

Experimentação livre do jogo de sinos



Imagem 3

Experimentação livre de “instrumentos do mundo”



Após a experimentação de sonoridades, deram vários exemplos de paisagens sonoras para recriarem: recreio da escola durante o intervalo; um passeio de barco na ria de Aveiro e uma tempestade. Formaram-se 3 grupos de três elementos e, cada um, explorou sonoridades e recriou uma das situações sugeridas.

Imagem 4

Criação de paisagem sonora



Reflexão

Tendo em conta os vídeos disponibilizados na *Classroom* sobre definição e exemplos de paisagens sonoras, as professoras consideraram ser apropriados para explorar com os seus alunos, uma vez que a linguagem usada é direcionada para as crianças e assim talvez seja uma forma de abordagem ao conceito.

Na atividade “Limpeza de ouvidos”, as formandas apreciaram bastante os exercícios propostos e tomaram notas para os realizarem com os alunos. Em relação ao do ruído, chegaram à conclusão que o que pode ser ruído num determinado momento, noutra situação pode ser um som bastante agradável. Pode ser o caso das palmas a meio de uma música num concerto ou no final da

prestação de uma prova de atletismo, por exemplo. A atividade de registo dos sons ouvidos permitiu mostrar que a percepção sonora não é a mesma em todos os ouvintes.

No exercício do silêncio, por muito que tentassem procurá-lo, não conseguiram. Os sons que vinham da rua, como carros a passar, eram uma constante e até a própria respiração ou a das colegas se ouvia.

Ainda sobre a “Limpeza de ouvidos”, as professoras consideraram que, na atualidade, é importante a consciencialização dos sons que nos rodeiam e fazer esse trabalho com os alunos é fundamental, até para promover momentos de concentração.

A identificação de instrumentos através do timbre foi uma atividade que todas as formandas referiram já ter realizado com os seus alunos apesar de algumas referirem que o fizeram apenas com os poucos instrumentos que têm nas suas escolas. Consideraram interessante o conceito de “instrumento preparado” ou “timbre alterado” ao ser apresentado pela formadora - jogo de sinos com as lâminas cobertas com uma toalha, onde as baquetas eram percutidas e um triângulo impedido de vibrar.

A experimentação de instrumentos e objetos foi muito enriquecedora e também muito divertida. As professoras mostraram-se desinibidas e foram bastante criativas.

Adequações para a próxima sessão:

Para a sessão seguinte, e de acordo com as necessidades e os pedidos das formandas, a formadora comprometeu-se a:

- Disponibilizar exemplos de instrumentos com o timbre alterado, na *Classroom*;
- Disponibilizar, na *Classroom*, a história “O ladrão de galinhas”, sonorizada através de paisagens sonoras – trabalho desenvolvido pela formadora com alunos do 4º ano de escolaridade, tendo como objetivo dar exemplos de criação de paisagens sonoras.
- Colocar uma imagem na *Classroom* para que, a partir dela, os alunos das formandas possam criar uma paisagem sonora. Será a mesma imagem para todas as formandas, no sentido de facilitar a troca de sugestões e estratégias entre elas durante a implementação da atividade.

Imagem 5

Imagem proposta para criação de paisagem sonora - Fonte: *(Rheingantz, s.d.)*



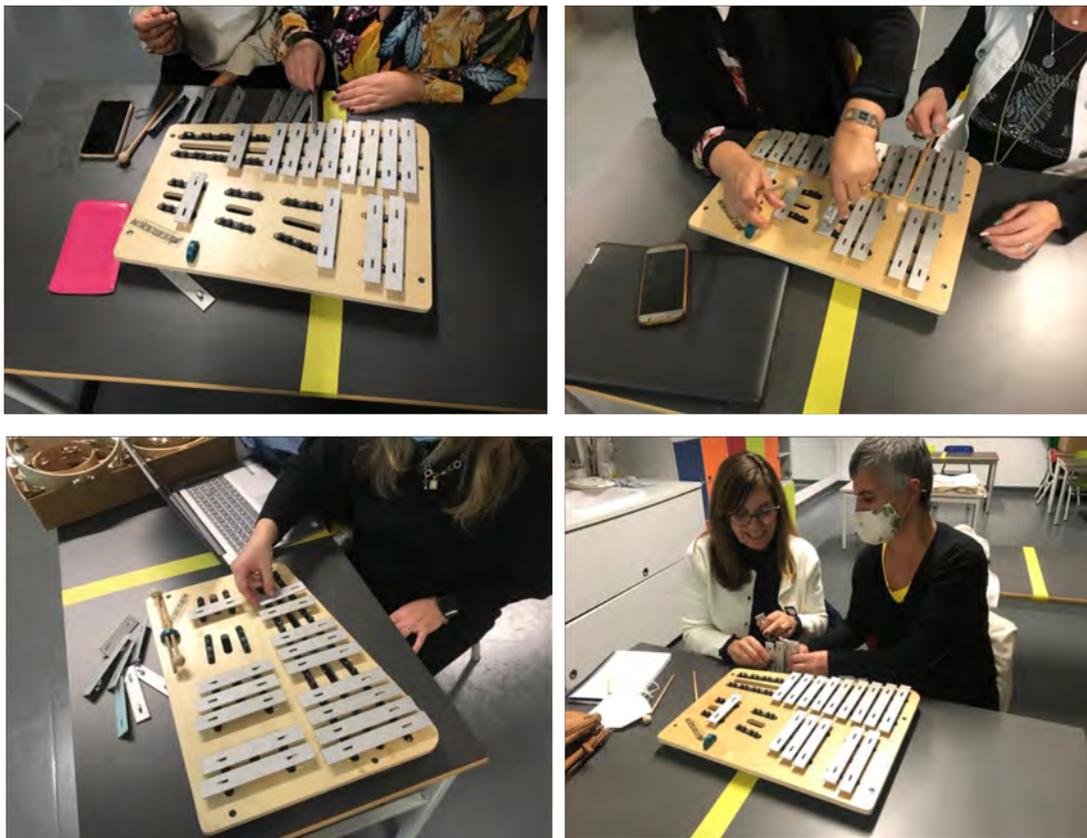
4.4.5. Sessão 5: Criação de paisagens sonoras

Tendo sido solicitada, pelas formandas, para partilhar e desenvolver uma atividade que pudessem implementar na sala de aula e fora do âmbito do conceito paisagens sonoras, a formadora iniciou a sessão apresentando a canção “Blues da canela”, proposta no site Cantar Mais. De seguida, foi feita a exploração das sugestões apresentadas no site para o desenvolvimento da atividade, que foi logo colocada em prática com as formandas.

Uma vez que, para a realização desta atividade, era necessário que improvisassem no jogo de sinos, aproveitou-se o facto de os usarem para aprenderem a colocar as lâminas pela ordem correta, atendendo à sonoridade e ao tamanho das mesmas.

Imagem 6

Ordenação de lâminas nos jogos de sinos



Após a tarefa inicial, e tendo em conta o trabalho que tinham desenvolvido na sessão anterior, cada professora partilhou a implementação de atividades de experimentação sonora realizadas com os seus alunos. Todas referiram que, inicialmente, quando foram desafiados a explorar sonoridades, os alunos não se preocuparam com a exploração da sonoridade dos instrumentos e objetos, a sua finalidade era fazer os sons mais forte possível. Cada um queria sobrepor a sonoridade do seu instrumento/objeto em relação aos outros. Na maior parte dos casos, as professoras tiveram que intervir, apelando ao uso cuidadoso dos instrumentos e à forma como estavam a procurar os sons. Apesar das diversas intervenções, todas consideraram a atividade muito interessante e muito criativa.

Partindo da imagem disponibilizada na *Classroom*, para a ser trabalhada pelas professoras com os seus alunos, algumas referiram que já tinham começado a trabalhar na procura de sons e houve partilha dessas conquistas. Entre todas, foram apresentadas sugestões e estratégias para a superação de possíveis limitações e dificuldades.

Reflexão

As professoras foram bastante recetivas à atividade “Blues da Canela”. O empenho por elas manifestado foi evidente, tanto na exploração dos recursos propostos no site Cantar Mais, como na realização da atividade. As professoras rapidamente se envolveram nas tarefas e não houve evidências de dificuldade em manter a pulsação ou andamento. A improvisação no jogo de sinos foi algo que as cativou desde logo.

A partilha que fizeram sobre a experimentação sonora dos seus alunos foi bastante profícua, na medida em que, para além de comentarem o elevado grau de satisfação dos seus alunos na realização das atividades, também sugeriram umas às outras alguns objetos e diferentes formas de conseguirem determinadas sonoridades.

A instabilidade e o ruído referidos por algumas professoras durante a tarefa, talvez se deva ao facto de aquele tipo de atividade ser algo de novo. Ainda assim, verificou-se ter sido uma atividade do agrado de todos.

Aspetos a melhorar ou adequações para a próxima sessão:

Para a sessão seguinte, e de acordo com os pedidos das formandas, a formadora comprometeu-se a:

- Dado que a canção “Blues da canela” e as atividades foram bastante motivadoras para as professoras, disponibilizar, na *Classroom*, os links necessários para as professoras realizarem a atividade com os seus alunos;
- Tendo em conta o pedido da professora B, uma canção tradicional e infantil para trabalhar com os seus alunos, partilhar a canção “A caminho de Viseu” na *Classroom*.

4.4.6. Sessão 6: Partilha de trabalhos – Paisagem sonora de uma imagem

Nesta sessão, as professoras apresentaram as paisagens sonoras criadas pelos seus alunos a partir da imagem 5, disponibilizada na *Classroom*, após a sessão 4.

De acordo com o que expuseram, de um modo geral, os alunos participaram na atividade com agrado. Alguns ficaram “curiosos e cheios de entusiasmo” (professora B) e “mostraram-se interessados e participativos (professora C).

Inicialmente, enquanto as professoras exploravam o conceito de paisagem sonora, alguns alunos definiram-no com várias propostas, tal como é mostrado no Quadro 8.

Quadro 8

Definições do conceito Paisagem Sonora, pelos alunos

“imagens com pessoas desenhadas, a cantar” (professora B)
“imagem com barulho agradável” (professora B)
“paisagem com pessoas a falar” (professora B)
“imagens com pessoas, dentro de casa, a falar” (professora B)
“imagem com pessoas a cantar uma música agradável” (professora B)
“imagem com pessoas a cantar alegremente” (professora B)
“som da água a cair numa cascata” (professora B)
“uma varanda com uma vista boa” (professora C)
“uma coisa linda debaixo de água” (professora C)
“quando estás na praia e vês o anoitecer” (professora C)
“uma imagem com som” (professora C)
“som das imagens” (professora C)
“paisagem que dá sono” (professora D)

Partindo das expressões atrás apresentadas, verifica-se que os alunos, de alguma forma, entendiam que o conceito paisagem sonora estava relacionado com sons e que, na maior parte das definições, são considerados como sendo agradáveis.

Algumas turmas sentiram necessidade de gravar mais do que uma vez, pelo facto de, ao ouvirem a primeira gravação, manifestaram as suas críticas e consideraram que o resultado final não coincidia com a expectativa que tinham criado ao seleccionar os objetos sonoros (professoras A, B, D, E, G e H).

A professora H considerou uma dificuldade o facto de quase todos os alunos quererem instrumentos para a produção dos sons e poucos acharam que o podiam fazer com o próprio corpo, a voz ou materiais existentes na sala.

Quadro 9

Criação de paisagens sonoras a partir de imagem

Turma	Sons identificados	Instrumentos / Objetos sonoros	Aspetos positivos / Constrangimentos
A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoas a caminhar ▪ Pessoas a falar ▪ Som do mar ▪ Sino da igreja 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons corporais ▪ Voz ▪ Triângulo ▪ Pandeireta ▪ Garrafão de água ▪ Tabuleiro de inox 	<p>Aspeto positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalharam em grupo na planificação ▪ O facto de a turma ter apenas 12 alunos facilitou o trabalho
B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoas a caminhar ▪ Pessoas a falar ▪ Gaivotas ▪ Som do mar ▪ Sino da igreja 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons corporais ▪ Voz ▪ Garrafão de água ▪ Sons ▪ Pandeireta ▪ Triângulo ▪ Maracas ▪ Tamborim 	--
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoas a caminhar ▪ Pessoas a falar ▪ Gaivotas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons corporais 	Os alunos trabalharam em grupo e desenvolveram competências de partilha.
D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoas a falar ▪ Sino da igreja ▪ Pessoas a caminhar ▪ Som do mar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz; ▪ Régua a bater no caixote de lixo metálico; ▪ Batidas dos pés no chão; ▪ Garrafa com água, agitada longitudinalmente. 	--
E	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pássaros ▪ Pessoas a falar ▪ Pessoas a caminhar ▪ Carros a passar ao longe; ▪ Vento a soprar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maracas ▪ Clavas ▪ Guizeira ▪ Sons corporais 	--

F	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pessoas a caminhar ▪ Gaivotas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maracas ▪ Caixa chinesa ▪ Voz 	<p>Foi difícil a implementação da tarefa uma vez que a turma revela problemas de comportamento e foi realizada ao final do dia, das 16h às 17h. Os alunos estavam mais agitados e os seus níveis de atenção ficaram comprometidos.</p>
G		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons do corpo ▪ Voz ▪ Sons do meio ambiente 	<p>Inicialmente surgiram vários obstáculos que condicionaram a criatividade dos alunos, devido à falta de experiência da professora neste domínio.</p>
H	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o som das pessoas a falar ▪ o som das pessoas a caminhar ▪ som dos pássaros ▪ o som do vento. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz ▪ Reco-reco ▪ Trovão (instrumento étnico) 	<p>Um dos aspetos positivos que destacou foi o facto de todos os alunos se encontrarem em sintonia uns com os outros, respeitando o papel de cada um e não produzindo ruído durante a atividade.</p>
I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gaivotas ▪ Pessoas a caminhar ▪ Badalos da catedral ▪ Gaivotas ▪ Pessoas a caminhar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz (assobio) ▪ Batidas dos pés no chão ▪ Triângulo 	<p>--</p>

No final da sessão, a formadora apresentou um novo trabalho para as formandas desenvolverem com os seus alunos. Seria o trabalho final da ação da formação. Tendo em conta o âmbito da mesma e dando seguimento ao trabalho já realizado com os alunos, a proposta solicitou a criação, pelos alunos, de paisagens sonoras, partindo de uma sequência de imagens que constituía uma pequena história, sem texto, intitulada “Noite de magia...”.

As professoras deveriam apresentar as imagens aos seus alunos e proporcionar momentos de exploração de conteúdo e interpretação da história e exploração sonora para a criação das sonoridades. A última imagem, correspondente à conclusão da história, seria da autoria de cada turma, ou seja, seriam os alunos a criá-la.

Imagem 7

Sequência de imagens (história) para criação de paisagens sonoras- Fonte: (Amaral & Martins, 2011)



4.4.7. Sessões 7 e 8: Partilha de trabalhos – Paisagens sonoras de uma história

Na sessão 7, as professoras C, D, E, G e H apresentaram o trabalho realizado com os alunos relativo à sonorização da história de imagens “Noite de magia...”. À medida que cada trabalho foi apresentado, as professoras foram questionando sobre aspetos relacionados com a criação sonora.

Na sessão 8 foi a vez das professoras A, B e I fazerem as suas apresentações. A professora F não conseguiu implementar a atividade uma vez que, não sendo professora titular da turma e não tendo havido condições para tal, não a pode concretizar. As professoras A e B implementaram a atividade em conjunto na mesma turma.

De acordo com o que apresentaram, mais uma vez as professoras referiram que a atividade tinha decorrido de forma bastante positiva.

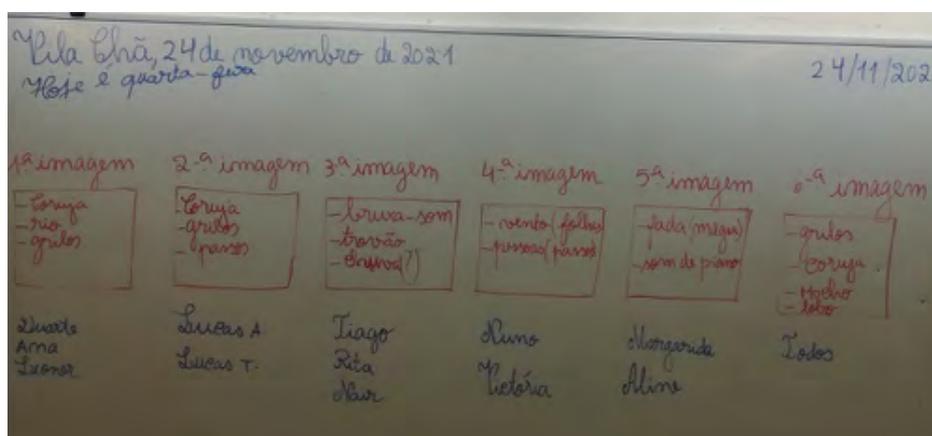
A professora D considerou esta atividade mais audaciosa e mais exigente ao nível da atenção e dedicação dos alunos. No entanto, foi curiosa a forma responsável com que trabalharam em grupo e cada um dedicou-se a cem por cento no seu papel. A professora B considerou à partida que esta

seria uma atividade mais difícil do que com apenas uma imagem, uma vez que os sons não podiam desaparecer por completo na transição das mesmas.

As professoras A e B optaram por registar, no quadro da sala, os sons que os alunos conseguiam identificar em cada imagem, tal como se verifica na Imagem 8, e distribuí-los por grupos de alunos, sendo assim mais fácil a concretização da atividade.

Imagem 8

Registo de sonoridades e distribuição por grupos de alunos



Várias turmas tiveram necessidade de gravar mais do que uma vez para aperfeiçoar ou alterar alguns sons que consideraram, após a audição da gravação das paisagens sonoras, não serem adequados ao propósito da imagem. A professora B referiu que os alunos reconheceram que, cada vez que gravavam, conseguiam aperfeiçoar mais. A professora C sentiu dificuldade na realização da gravação, uma vez que havia ruídos. Referiu também que, por ter demorado algum tempo a realizar este trabalho, verificou-se, ao contrário do trabalho anterior, que alguns alunos estiveram mais inquietos e com alguma dificuldade em se manterem concentrados e focados na atividade.

De forma geral, apesar dos variados constrangimentos sentidos por algumas professoras, os alunos manifestaram bastante empenho, motivação e satisfação na realização desta tarefa, desenvolvendo competências não só ao nível da música, mas também ao nível da partilha e cooperação. Foram atividades que, segundo a professora E, são para continuar.

A professora A considerou que, em trabalhos posteriores, a atividade deverá ser mais explorada e experienciada. Os alunos devem fazer os seus próprios registos e apresentá-los ao grupo, havendo tempo para que os outros colegas também os possam reproduzir.

Quadro 10

Criação de paisagens sonoras a partir de sequência de imagens (história)

Turma	Sons a serem usados	Instrumentos / Objetos sonoros	Aspectos positivos / Constrangimentos
A / B	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Introdução à história ▪ Coruja ▪ Rio ▪ Grilos ▪ Passos ▪ Bruxa ▪ Trovão ▪ Chuva ▪ Vento ▪ Som de fada ▪ Mocho e lobo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guitarra - introdução à história ▪ coruja – ocarina ▪ rio – passagem de água de um copo para outro ▪ grilos – sons vocais ▪ passos – alunos a caminhar ▪ bruxa – sons vocais ▪ trovão – porta a bater ▪ chuva – passagem de água de um copo para outro e água da torneira a correr ▪ vento – mexer em folhas secas ▪ fada – triângulo e piano ▪ mocho e lobo – sons vocais 	<p>Os alunos trabalharam em grupo.</p> <p>Foi positivo a atenção que os alunos mantinham para que a sua tarefa fosse realizada da forma como tinha sido planificada e no momento certo.</p> <p>Os alunos devem fazer os seus próprios registos e apresentá-los ao grupo, havendo tempo para que os outros colegas também os possam reproduzir.</p> <p>Foi mais difícil do que com apenas uma imagem, na medida em que os sons não podiam desaparecer.</p> <p>Os alunos manifestaram maior concentração e entusiasmo para contarem uma história através da música em vez da escrita.</p>
C	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barulho da água; ▪ Piar da coruja; ▪ Coaxar da rã. ▪ Pessoas a caminhar e a falar; ▪ Vento a abanar as árvores; ▪ Vento a soprar; Folhas a cair das árvores. ▪ Trovoada; ▪ Chuva; ▪ Bruxa a rir; ▪ Vento a soprar; ▪ Pessoas a gritar; ▪ Folhas a voar. ▪ Fada a fazer magia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sons do corpo ▪ Voz ▪ Reco-reco, ▪ Guizeira, ▪ Xilofone, ▪ Triângulo, ▪ Saco de plástico 	<p>Os alunos trabalharam em grupo.</p> <p>Foram feitas várias tentativas, infrutíferas, para realizar a gravação, uma vez que havia ruídos. Por ter demorado algum tempo a realizar este trabalho, verificou-se, ao contrário do trabalho anterior, que alguns alunos estiveram mais inquietos e com alguma dificuldade em se manterem concentrados e focados na atividade.</p>
D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Corujas, mochos, vento, bruxa e 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz ▪ Triângulo 	<p>Sempre que os alunos ouviam a gravação, a professora reparou na</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pai Natal ▪ Rãs ▪ Fada com varinha de condão ▪ Trovão ▪ Pessoas a deslocarem-se 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reco-reco ▪ Xilofone ▪ Ralador de cebola ▪ Garrafa com água (agitada levemente, longitudinalmente) 	<p>forma atenta com que escutavam os sons para verificarem onde e como deveriam aperfeiçoar.</p>
E	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Noite ▪ Água a correr ▪ Meninos a sair ▪ Riso da bruxa ▪ Vento ▪ Pessoas a falar ▪ Magia da fada. ▪ Amanhecer de sol ▪ cães a ladrar ▪ carros a passar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogo de sinos ▪ Reco reco ▪ Voz ▪ Sons corporais ▪ Garrafa de água ▪ Porta ▪ Trovão ▪ Triângulo 	<p>Dificuldades em planificar o trabalho.</p> <p>Este trabalho apelou bastante à concentração dos alunos, ao trabalho de grupo e ao entusiasmo que todos imprimiram nesta tarefa. Os alunos manifestaram bastante empenho, motivação e satisfação na realização desta tarefa que, no parecer da professora, é para continuar.</p>
F	Não realizou a atividade		
G	--	--	<p>É de realçar que esta tarefa, tal como na primeira vez, tornou-se difícil de concretizar pois esta turma revela-se um pouco difícil no comportamento, são muito faladores e ainda não estão motivados para a realização deste tipo de tarefas.</p>
H	--	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Voz ▪ Sons corporais ▪ Kit de instrumentos étnicos 	<p>Nesta tarefa, apenas 7 alunos participaram, uma vez que se encontravam em confinamento.</p> <p>Os alunos mostraram-se muito desconcentrados.</p>
I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ noite Calma: coruja ▪ grilos ▪ sapo ▪ água ▪ pato ▪ tempestade 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ flauta trémula ▪ Guizeira ▪ Reco-reco ▪ Maracas ▪ Brinquedo de apertar ▪ Folhas a abanar ▪ Porta do armário a abrir 	<p>A criação de sons foi a parte mais difícil uma vez que a turma tem muitos alunos de tenra idade que, com tanto entusiasmo, foi difícil a concentração.</p>

-
- | | |
|-------------------|-----------------------|
| ▪ Trovoada | ▪ Voz |
| ▪ Risada da bruxa | ▪ Sons corporais |
| ▪ Fada | ▪ Cadeiras a arrastar |
| ▪ Galo | ▪ Jogo de sinos |
| ▪ Pássaros | |
-

4.3 A criação de paisagem sonora em contexto de sala de aula

No que se refere à criação de paisagem sonora a partir de uma imagem, de um modo geral, todos os alunos participaram nas atividades com agrado e entusiasmo. No entanto, as professoras C, G e F referiram que os alunos não estavam concentrados na atividade. Salientou também o facto de serem alunos do 1º ano de escolaridade.

A professora G referiu que, ao iniciar a atividade e sendo a primeira vez que proporcionou uma atividade desta natureza, defrontou-se com alguns obstáculos que condicionaram a criatividade dos alunos. No entanto, referiu que superou essas dificuldades e, uma vez que estavam a criar uma paisagem sonora a partir de uma imagem no exterior, acabaram por fazer a atividade também no exterior, procurando aproximar os alunos à realidade.

A professora H também manifestou algumas dificuldades no desenvolvimento da atividade, no entanto, destacou o facto dos alunos respeitarem o papel de cada um e manterem o silêncio necessário para o sucesso da mesma.

Uma situação com a qual se deparou a professora E, e que considerou ser uma dificuldade, foi o facto da maior parte dos seus alunos escolherem instrumentos para a produção de sonoridades, não reconhecendo a voz ou o corpo como fonte sonora.

As gravações serviram para os alunos aferirem as suas escolhas em relação aos objetos sonoros. Em alguns casos (professoras B, D, E, G e H) tiveram necessidade de gravar mais do que uma vez, no sentido de melhorar a qualidade da paisagem sonora criada. Este foi, sem dúvida, um bom exercício de apreciação crítica.

No que concerne à criação de paisagens sonoras partindo de uma sequência de imagens

Nesta atividade, a professora A, dado que era do apoio educativo, preferiu desenvolver a atividade em parceria com a professora B, titular de turma.

Após a conclusão desta atividade, a professora A referiu que, mais uma vez, os alunos se mostraram interessados, empenhados e atentos, salientando que foi interessante ver o empenho e atenção de alguns para realizarem a sua tarefa da melhor forma. Considerou que, em trabalhos posteriores, a atividade deverá ser mais explorada e experienciada e os alunos fazerem os seus próprios registos e apresentá-los ao grupo. A professora B achou esta atividade mais difícil do que a

primeira pelo facto dos sons não poderem desaparecer na transição das imagens. Verificou-se maior concentração e entusiasmo para contarem uma história através da música em vez da escrita.

Com a mesma opinião, a professora D refere que os alunos realizaram o trabalho com muita satisfação e, mais uma vez, souberam trabalhar em grupo. A professora referiu ainda que, sempre que ouviam a gravação, os alunos estavam muito focados na escuta para verificarem onde e como deveriam aperfeiçoar.

A professora E considerou que este trabalho apelou bastante à concentração dos alunos e ao trabalho de grupo, manifestando bastante empenho, motivação e satisfação na realização desta tarefa que, segundo a professora, é para continuar.

Por outro lado, no caso das professoras C e G, esta atividade não foi desenvolvida com a mesma fluidez que a primeira. No caso da professora C, pelo facto de ter demorado algum tempo a realizar este trabalho, verificou-se instabilidade em alguns alunos e com alguma dificuldade em se manterem concentrados. No caso da G, pelo comportamento da turma, sendo estes muito faladores e não estarem motivados ainda para este tipo de tarefas. Salienta-se que é uma turma do 1º ano de escolaridade. Pelo mesmo motivo, refere também a professora I.

Sintetizando, partindo da interpretação de uma imagem e de uma sequência de imagens (história), as professoras, assumindo o papel de orientadoras (Schafer, 1991) proporcionaram aos alunos a oportunidade de imaginar os sons que poderiam fazer parte das mesmas e, através da manipulação e experimentação de diferentes materiais sonoros, puderam criar as paisagens sonoras que lhes eram sugeridas.

Para além das atividades de criação musical, os alunos, através de exercícios de escuta propostos por Schafer (1991) aprenderam a escutar os sons que os rodeiam e perceberam que a percepção sonora difere de pessoa para pessoa. Percecionaram o que é o ruído, perceberam a dificuldade em encontrar o silêncio e tomaram consciência de que são parte integrante da paisagem sonora onde estão inseridos (Schafer, 1991) (Schafer, 1997) (Schafer, 2011).

Estas atividades, pelo facto de trazerem algo de novo, ainda não iniciado no contexto em que foi realizada a investigação, revestem-se de um carácter inovador, tal como defende Cardoso (1992) e Santos (2019).

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES

5.0 Introdução

Neste capítulo são apresentadas as respostas às questões de investigação que nortearam este estudo, implicações educativas, limitações ao estudo e sugestões para investigações futuras.

5.1 Reflexão da investigadora

Desde a infância da investigadora, ser professor passou por vários padrões. Se o seu papel já era árduo, no século XXI parece ser bem mais desafiante. A sociedade contemporânea tem vivido profundas transformações políticas, económicas e sociais. A globalização marca uma revolução digital e cultural, desafiando o papel da Educação no desenvolvimento de indivíduos capazes de responder às provocações de uma sociedade cada vez mais complexa. A sociedade e a tecnologia trouxeram novos conhecimentos e, com eles, novos desafios. As crianças estão expostas a muita informação e a diversos estímulos e o sistema educativo deve acompanhar esta evolução na tentativa de adequar a Educação à modernidade global, não esquecendo a importância da formação de indivíduos capazes de possuir pensamento crítico, serem criativos, capazes de colaborar e de comunicar. A educação artística é uma área privilegiada para tal.

As adaptações do sistema educativo às rápidas mudanças da sociedade têm sido lentas e a rutura com um sistema escolar tradicional tem sido quase inexistente. A estrutura organizacional com distribuição de tempos letivos, grandes grupos de alunos por turma e a compartimentação das matérias, cada vez mais se distancia da necessidade e da realidade da escola. Aos poucos, vai mudando, mas ainda com alguma resistência.

No que se refere à Educação Artística, no 1.º CEB, o número de horas atribuídas por semana é claramente insuficiente, principalmente quando se toma consciência de que a Educação Artística, no currículo, engloba diversas áreas - Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Para além disso, há agrupamentos de escolas que, nas cinco horas semanais, retiram duas horas e meia (cinco meias horas) destinadas aos intervalos dos alunos. Desta forma, apenas restam duas horas e meia semanais para a Educação Artística e Educação Física. No sentido de melhorar o desempenho dos professores do 1.º CEB, a coadjuvação em sala de aula por parte de um professor especialista seria

o ideal, tal como mais oferta de formação na área da Música para professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5.2 Práticas musicais dos professores do 1.º CEB

Em relação à questão sobre a forma como os professores do 1.º CEB trabalham a Música nas suas práticas letivas, verificou-se que, no universo estudado, o trabalho realizado era residual, uma vez que as professoras sentiam condicionamentos na implementação de atividades desta área. O primeiro motivo, e talvez o principal, prende-se com a falta de formação na área, seguindo-se a prioridade dada a outras disciplinas do currículo. Outro fator que tende a diminuir a frequência das atividades musicais é o facto de poderem gerar muita agitação e alterar o comportamento dos alunos.

As práticas pedagógicas das professoras participantes limitavam-se à entoação de canções e audições musicais, muitas vezes ligadas a outras áreas, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio.

5.3 Benefícios da audição e criação de paisagens sonoras como abordagem da música no 1.ºCEB

De acordo com as reflexões das professoras em relação às atividades desenvolvidas, onde a audição e a criação de paisagens sonoras foram uma constante, verifica-se que reconhecem os benefícios da audição e criação de paisagens sonoras, na medida em que consideraram que estas atividades desenvolveram a criatividade nos alunos, capacidades de expressão e de imaginação, ao mesmo tempo que lhes permitiu momentos de aprendizagem de escuta sobre o que os rodeia e uma perceção auditiva mais consciente. Verificou-se também que os alunos assimilaram a ideia de que são parte do ambiente acústico que os rodeia e o que pode ser poluição sonora.

Assumir as paisagens sonoras como recurso educativo para a criação musical no 1.º CEB demonstrou ser uma mais-valia também porque permitiu o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais de Música neste nível de ensino, nos três domínios organizadores, com ênfase na Experimentação e Criação, sendo este um domínio pouco desenvolvido pelos professores.

Considerar a paisagem sonora como um recurso educativo para o 1.º CEB pode ser um caminho para, de forma natural, promover o desenvolvimento de competências musicais nos alunos, ao mesmo tempo que desenvolve a autonomia, espírito crítico, a criatividade, a cooperação e a resiliência.

5.4 Atividades inovadoras na promoção da paisagem sonora

O trabalho que pode ser realizado a partir do conceito paisagem sonora, em si, não é inovador, já que é prática corrente em diversos contextos e até noutros sistemas e níveis de ensino. No entanto, no universo desta investigação, trabalhar a partir deste conceito apresentou-se como uma experiência que nunca tinha sido colocada em prática pelas professoras, tal como o tipo de atividades que se promoveram. É neste sentido que, tendo em conta a residual prática musical nas escolas, considera-se que as paisagens sonoras podem assumir-se como um recurso inovador com grande aplicabilidade no que se refere à criação musical neste nível de ensino.

Relembrando o objetivo inicial desta investigação, o qual seria verificar se o recurso à escuta e a criação de paisagens sonoras pode promover a criação musical nas aulas de Educação Artística no 1.º CEB, segundo as professoras participantes, houve um desenvolvimento dos alunos no que se refere à autonomia criativa e experimentação sonora de objetos, de instrumentos musicais disponíveis, da voz e do corpo. Desta forma, e considerando que nesta faixa etária a criação musical parte muito da experimentação, considera-se que o trabalho de escuta e criação de paisagens sonoras é um caminho para o desenvolvimento da criatividade musical nos alunos.

5.5 Implicações Educativas

Para além das respostas às questões de investigação que foram formuladas inicialmente, a formação que foi desenvolvida no âmbito deste trabalho foi muito enriquecedora para as professoras participantes pelo facto de terem adquirido muitos materiais (jogos, atividades e dinâmicas musicais). Assim, é muito provável que os porão em prática nas suas práticas pedagógicas e/ou adaptem a novas atividades que possam criar para os seus alunos. O facto de terem conhecido sonoridades e partituras não convencionais próprias da música contemporânea abriu o leque de possibilidades que poderão, no futuro, proporcionar aos seus alunos.

5.6 Limitações ao estudo

Todas as professoras participantes se mostraram disponíveis e contribuíram de forma enriquecedora e muito útil para o sucesso da investigação.

A única dificuldade sentida foi a gestão de tarefas nas sessões da ação de formação, como foi o caso de dinamizar a sessão, fotografar alguns momentos e registar as notas de campo.

5.7 Sugestões para investigações futuras

Neste ponto, a sugestão que aqui se expressa é de incentivo à investigação e reflexão acerca da implementação da música no 1.º CEB. É, de todo, importante saber-se mais sobre esta temática, no sentido de aumentar as práticas residuais que se verificam nas escolas ao nível do ensino da música. A escola é de todos e para todos. Todos os alunos do 1.º CEB têm o direito de desenvolver as Aprendizagens Essenciais delineadas pelo ME. É preciso perceber se, efetivamente, essas aprendizagens estão a ser alcançadas pelos alunos ou se ficam “no papel”.

Sugere-se uma investigação mais alargada, com formação de professores mais contínua, em que se possa verificar a evolução dos próprios professores enquanto facilitadores e promotores de momentos de aprendizagem ao nível musical nos alunos, assim como a evolução dos alunos ao nível das competências adquiridas.

Bibliografia

- (2021). Obtido em 12 de dezembro de 2021, de Município de Vale de Cambra: <https://www.cm-valedecambra.pt/pages/329>
- (2021). Obtido em 25 de novembro de 2021, de Município de Vale de Cambra: <https://www.cm-valedecambra.pt/pages/329>
- Amaral, A., & Martins, A. (2011). *Música e companhia 2 - Educação Artística - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ameida, C. (2001). Contributo para a história do ensino da Música em Portugal: estudo sobre motivação no ensino-aprendizagem da música na escolaridade obrigatória no Alto Minho. // *Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*, 99-108.
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Nº 3, 45-56.
- Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) S. Paulo: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projetos - Guião prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cardoso, A. P. (1992). As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVI, nº1, 85-99.
- Castro, M. A. (2000). A Educação Musical no Ensino Regular Básico. // *Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*, 51-46.
- CNE. (28 de janeiro de 2013). Recomendação sobre Educação Artística. Diário da República, 2.ª série, nº 19.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Anabela, D., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 455-479.
- Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, Nº129.* (2018).
- DELORS, J. e. (1996). *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris.
- Departamento da Educação Básica. (2004). *Organização curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa.

- DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais: Educação Artística - Música (1º CEB)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diário da República. (29 de agosto de 1989). Planos curriculares dos ensinos básico e secundário. *Decreto-Lei n.º 286/89*.
- Elliot, J. (1991). *Action research for Educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1991). *Em cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Ed. Morata (2005).
- Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios, Um ensaio sobre música e educação* (2ª edição ed.). São Paulo: Editora Unesp.
- Funenga, A. L. (2016). *Contributos das expressões artísticas no 1.o Ciclo do Ensino Básico - Em foco a sua articulação com outras áreas do currículo (Dissertação de Mestrado para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.o Ciclo do Ensino Básico)*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. (I. A. Pereira, & F. M. Prim, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., Gomes, L., & Fernandes, P. (2001). *Projetos Curriculares de Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Matos, F., & Ferraz, H. (Outubro/Dezembro de 2006). Roteiro da Educação Artística. *noesis — Dossier As artes na educação*, pp. 26-29.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, 30*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. Educação Artística: Música. 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE.
- Ministério da Educação e Ciência. (23 de dezembro de 2011). *Despacho 17169/2011*.
- Mota, G. (2001). Portugal. *Musical Development and a learning: the internacional perspective*. London: Continuum.
- Mota, G. (2001). Portugal. Em D. Hargreaves, & A. North, *Musical Development and a learning: the internacional perspective*. London: Continuum.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º ciclo do Ensino Básico - contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 16-21.
- Moura, A. (jan/jun de 2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Educação (UFMS)*, pp. 9-31.

- Municípios/Pordata. (2022). Obtido em 10 de janeiro de 2022, de Pordata:
<https://www.pordata.pt/Municipios>
- Navarro, M. R. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid Sintesis.
- Pacheco, J. (2019). *Inovação educacional*. Edições Mahatma.
- Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório - Uma avaliação do currículo*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Palheiros, G. B., & Encarnação, M. (2007). Música como actividade de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 27-36.
- Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas de Búzio*. (2019). Vale de Cambra.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reigado, J. (2018). Novos referenciais curriculares e implicações na Educação Musical. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 144.
- Sampaio, R. C., & Lycarião, D. (2021). Análise de conteúdo categorial: Manual de aplicação. Brasília: ENAP - Escola Nacional de Administração Pública.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3ª. São Paulo: Mc Graw Hill.
- Santos, A. F. (2016). *Especificidades da Educação das Expressões nas concepções de docentes do 1º CEB (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação)*. Porto: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Santos, M. E. (2019). *Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. (M. T. Fonterrada, M. R. Silva, & M. L. Pascoal, Trans.) São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
- Schafer, M. (1992). *A sound Education*. Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, M. (1997). *A afinação do mundo*. (M. T. Fonterrada, Trad.) São Paulo: UNESP.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação — 1º Volume: Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003a). *Educação Pela Arte e Artes na Educação — 2º Volume: Dança e Drama*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação — 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tripp, D. (set./dez. de 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. (L. L. Oliveira, Trad.) *Educação e Pesquisa*, 31, 443-466. Obtido de <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyqy5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>
- Truax, B. (1984). *Acoustic communication*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Unesco. (2006). *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

UNESCO. (25 de 05 de 2020). *Educação artística para a resiliência e a criatividade (nota técnica)*.

Veloso, A. L. (2020). "Open musica" and new instruments in our school: a new trail of possibilities. *Som desorganizado 2020*. <http://sonoscopia.pt/somdesorganizado2020/>.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Ativa - Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Apêndices

Apêndice 1 – Grelha de registo dos diários das sessões

Diário da sessão 1		
09/10/2021 Sábado	9h às 13h (4 horas)	Sala de Expressões – Centro Escolar do Búzio 9 participantes (Professoras A, B, C, D, E, F, G, H e I)
<p>Descrição</p> <hr/> <p>Notas de campo e reflexão:</p> <hr/> <p>Adequações para a semana seguinte:</p>		

Diário da sessão 2		
11/10/2021 segunda- feira	17:30h às 20:30 (3 horas)	Sala de Expressões – Centro Escolar do Búzio 9 participantes (Professoras A, B, C, D, E, F, G, H e I)
<p>Descrição</p> <hr/> <p>Notas de campo e reflexão:</p> <hr/> <p>Adequações para a semana seguinte:</p>		

--

(De igual forma até à sessão 8)

Apêndice 2 – Questionário inicial às formandas (Google Forms)

https://docs.google.com/forms/d/1F32e9Mb_pCv0UhLpNEnQUWUAx3q2OgPUYXp6IzJd1w/edit

Apêndice 3 – Consentimento Informado

Consentimento Informado

Ex. ^{ma} Sr.ª Professora _____

Eu, Cátia Viviana Martins da Silva, docente do QZP4, a lecionar no 1º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas de Búzio, venho por este meio solicitar autorização para realizar um trabalho de investigação-ação, no âmbito do Mestrado de Educação Artística, que frequento na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo (ESE - IPVC).

Pretendo implementar um projeto de investigação-ação com todas as formandas da Oficina de Formação “A música no 1º Ciclo do Ensino Básico”, promovida pelo Centro de Formação de Associação de Escolas dos concelhos de Arouca, Vale de Cambra e Oliveira de Azeméis. O estudo que pretendo implementar consiste na investigação sobre o contributo que a criação de paisagens sonoras em contexto de sala de aula poderá ter para os professores do 1º ciclo, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais previstas na área da Música neste ciclo.

A formação prevê 8 sessões, que serão realizadas entre 9 de outubro e 18 de dezembro do presente ano, de acordo com a calendarização disponível em <https://cfaeavcoa.net/wp/>, totalizando 25 horas presenciais e 25 horas de trabalho autónomo.

Comprometo-me a realizar este projeto com o máximo profissionalismo e usar todos os dados obtidos apenas e só no âmbito deste projeto de investigação-ação.

Peço consentimento informado.

Vale de Cambra, 11 de outubro de 2021

A professora,

Cátia Viviana Martins da Silva

Anexos

Anexo 1 – Plataforma *Padlet*

Nesta plataforma encontra-se:

- o inquérito inicial realizado às formandas;
- Paisagens sonoras a partir de uma imagem;
- Paisagens sonoras a partir de uma sequência de imagens (história).

<https://padlet.com/catiasilva8/g3xtwaxa66wg5zpb>