

HELENA RODRIGUES
PAULO MARIA RODRIGUES

(Coordenação)

CEISEM

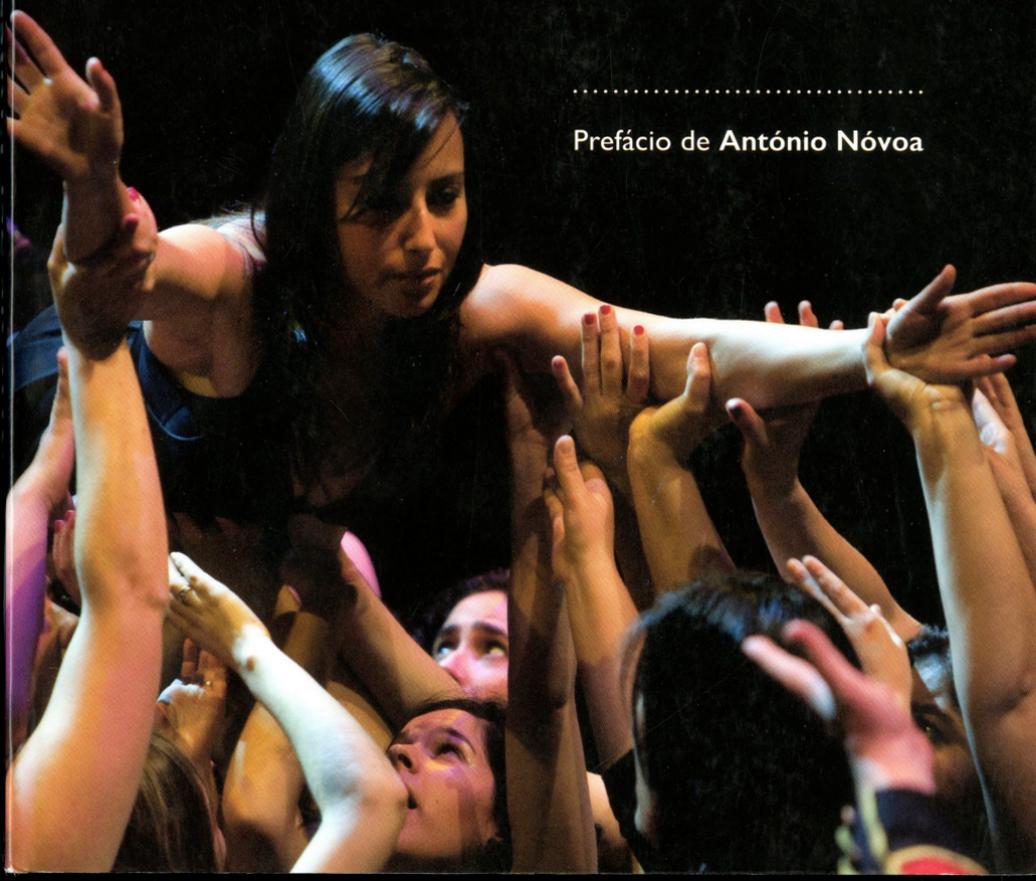

Edições Colibri

Arte de Ser Professor

O projecto musical e formativo

Grande Bichofonia

.....
Prefácio de António Nóvoa

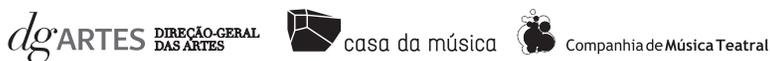


O projecto musical e formativo
Grande Bichofonia





O projecto Grande Bichofonia foi desenvolvido pela Companhia de Música Teatral, com o apoio da Direcção-Geral das Artes e da Casa da Música



O Laboratório de Música e Comunicação na Infância faz parte do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia



A Enciclopédia da Música com Bicho, base do projecto Grande Bichofonia, é recomendada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância

Fotografias. © João Messias. Casa da Música, Porto

Helena Rodrigues
Paulo Maria Rodrigues
(coordenação)

Arte de Ser Professor
O projecto musical e formativo
Grande Bichofonia

Prefácio de António Nóvoa

Edições Colibri

Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa

Os Editores agradecem à Casa da Música a cedência dos direitos de reprodução do dvd oferecido com este livro, o qual não pode ser vendido separadamente

Biblioteca Nacional de Portugal
– Catalogação na Publicação

ARTE DE SER PROFESSOR

Arte de ser professor : o projecto musical e formativo
grande bichofonia / coord. Helena Rodrigues, Paulo Maria Rodrigues.
– (Estudos musicológicos ; 13)

ISBN 978-989-689-429-0

I – RODRIGUES, Helena, 1962-

II – RODRIGUES, Paulo Maria, 1964-

CDU 371

Título: Arte de Ser professor. O projecto musical e formativo
Grande Bichofonia

Coordenadores: Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues

Edição: Edições Colibri e Centro de Estudos de Sociologia
e Estética Musical, Universidade Nova de Lisboa

Produção editorial e gráfica: Vasco Rosa

Capa: Raquel Ferreira a partir de imagem cedida pela CMT

Depósito legal n.º 379 434/14

Lisboa, Outubro de 2014

Índice

- 11 *Prefácio de António Nóvoa*
- 15 *Nota introdutória e agradecimentos*
Pela arte de ser professor
- 19 O projecto Grande Bichofonia no contexto da formação
de professores: da teoria à prática
Helena Rodrigues, João Nogueira e Paulo Maria Rodrigues
- 41 Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças.
Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento
curricular Ensino da Música
Graça Boal-Palheiros
- 93 Caracterização e avaliação do projecto artístico e formativo
Grande Bichofonia
Sónia Rio Ferreira e Maria Helena Vieira
- 131 Manual da criação de bichos.
Formação e processos de composição no modelo
de constelações artístico-educativas
Paulo Maria Rodrigues e Helena Rodrigues
- 157 Invenção a duas vozes acerca de aldeias necessárias
para que as crianças cresçam
Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues

- 233 As palavras dos bichos.
Da *Enciclopédia da Música com Bicho* à gestão
de outros materiais formativos
Paulo Maria Rodrigues e Helena Rodrigues
- 285 *Nota final*
Para transformar a arte de formar professores
Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues
- 293 *Os autores*

«Parecia muito pequeno o ideal de meu pai,
naquele tempo, lá. A escola [...] devia me ensinar
a ler, escrever e a fazer conta de cabeça.

O resto, dizia ele, é ter gratidão,
e isso se aprende copiando exemplos.»

Bartolomeu Campos de Queirós,
in *Ler, Escrever e Fazer Contas de Cabeça*

Prefácio

«Este mamífero desgraçado e perigoso gerou três ocupações, vícios ou jogos de uma dignidade completamente transcendente. São eles a música, a matemática e o pensamento especulativo (no qual incluo a poesia, cuja melhor definição será música do pensamento)».

George Steiner, in *A Ideia de Europa*

Em poucas palavras, George Steiner resume as bases da educação: a arte, a ciência e a filosofia. Através destas três linguagens acedemos a realidades que de outro modo nos ficariam desconhecidas. É nesse sentido que a educação é liberdade, pois abre-nos mundos a que nunca teríamos chegado caminhando sozinhos.

Quando se desvaloriza uma destas dimensões, a educação fica incompleta. Infelizmente, Portugal tem um longo passado de indiferença perante a educação artística, e as políticas recentes fundadas no *back to basics* – que em português se traduzem nas metáforas do «ler, escrever e contar» ou do «Português e Matemática» — aprofundam ainda mais esta exclusão.

O conhecimento e a experiência da arte são fundamentais para uma educação plena que abra horizontes e nos conduza a outras margens, sem nos fechar no lugar do nascimento. Michel Serres tem razão quando diz que, muitas vezes, as escolas e as universidades formam «cultos ignorantes», pessoas que sabem muito de certas áreas e linguagens, mas que nada sabem das outras. Falta-lhes a capacidade de ler o mundo em toda a sua complexidade, de se ins-

creverem numa humanidade que é tecida em conjunto através do conhecimento e da criação.

Por isso, é tão importante este livro coordenado por Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues. Os seus autores trazem um debate teórico estimulante e uma série de experiências inovadoras, que procuram «recuperar para a vida de todos os dias, para a vida de todas as crianças desde muito cedo», a aprendizagem da música.

Talvez se possa definir a ciência como o esforço para descobrir a verdade ou, pelo menos, se adoptarmos a posição de Karl Popper, para refutar o que é falso. A arte, pelo seu lado, segundo Vergílio Ferreira, «não é (apenas) um meio de descobrir a verdade, mas de a criar». A arte é expressão e comunicação, no que isso significa de aprofundamento de vivências pessoais e de relação com os outros, mas é também criação, o que implica, como Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues bem sublinham para o caso da música, a aprendizagem de uma *disciplina* com a sua história e as suas regras.

Este livro não se limita a falar da educação para a música e pela música. Analisa sobretudo a arte de ser professor, avançando para as questões da formação e da profissão docente. Também aqui, os autores revelam intuições certas, ultrapassando velhas dicotomias, infelizmente ainda tão presentes, entre trabalho artístico e pedagógico ou entre teoria e prática.

Em educação, os debates mais medíocres definem-se sempre com base em dicotomias: Liberdade ou autoridade? Métodos ou conteúdos? Interesse ou esforço? Igualdade ou mérito? Pedagogia ou conhecimento? E por aí adiante. São listas intermináveis, que nada adiantam à nossa compreensão e inteligência dos temas educativos.

No caso da formação de professores, a dicotomia mais conhecida é entre teoria e prática. De um lado, há discursos, obviamente correctos, que defendem a necessidade de uma formação teórica,

mas que, muitas vezes, se contentam em repetir uma «teoria vazia» sem qualquer interesse. Do outro, há discursos, igualmente correctos, que afirmam a importância da prática na formação, mas que, muitas vezes, se limitam a repetir uma visão técnica, empobrecida, da profissão.

Importa, por isso, evitar a dicotomia e compreender que tudo se decide num terceiro termo: *profissão*. É preciso trazer a profissão para dentro da formação, com tudo o que ela contém de teoria e de prática, de reflexão e de experiência, de conhecimento e de identidade.

Várias propostas feitas neste livro apontam nesse sentido: a formação «imersiva», a ideia de que se aprende «a ensinar bem usufruindo de boas experiências de aprendizagem» ou a residência artístico-pedagógica. Um dos conceitos estruturantes da formação de professores é o isomorfismo — os professores reproduzem mais os ambientes e os modelos de aprendizagem que viveram durante a sua formação do que aquilo que lhes foi dito para fazerem.

É este esforço para unir aquilo que muitos insistem em separar que está presente ao longo de um livro que vale a pena ler e descobrir. Dele se poderia dizer o mesmo que disse António Lobo Antunes de Júlio Pomar, no seu elogio como Doutor Honoris Causa pela Universidade de Lisboa: «É capaz de colocar os sentidos dentro da inteligência.»

Precisamos de um pensamento novo que una e que liberte, que abra novos caminhos para pensar a Educação e a Arte, para que as nossas crianças e os nossos jovens tenham direito à educação toda, e não apenas a uma parte.

Brasília, 30 de Junho de 2014

António Nóvoa

Nota introdutória e agradecimentos

Pela arte de ser professor

Uma das preocupações do trabalho que temos vindo a realizar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e na Companhia de Música Teatral tem sido contribuir para que a música chegue cada vez mais e cada vez melhor às nossas crianças.

Este livro é uma das peças centrais desse trabalho alicerçado em reflexões e princípios sólidos, que se propõe inspirar outras pessoas. Ao criarmos a Grande Bichofonia abrimos um caminho que marcou o nosso percurso e já inspirou outros projectos. Estamos agora em condições de partilhar a nossa experiência, articulando-a com o trabalho de colegas em domínios próximos.

Esta publicação faz o relato de um projecto particular, mas também pretende promover uma reflexão mais alargada sobre questões relevantes e o acesso a materiais e estratégias «ressonantes» da nossa experiência. Parte dela vem da formação de professores, da qual o projecto Grande Bichofonia nasceu. Algumas destas reflexões, incluídas no capítulo «O projecto Grande Bichofonia no contexto da formação de professores: da teoria à prática», adoptam uma visão crítica nesse âmbito.

Esperamos que a divulgação deste projecto inspire no sistema educativo ocasiões de formação mais maleáveis e mais directamente relacionadas com as necessidades dos professores no terreno. Mais ainda: acreditamos que projectos como este deveriam ser reconhecidos ou promovidos dentro dos próprios currículos oficiais, na medida em que são curricularmente relevantes.

As questões do ensino de Música às crianças e do seu papel nas actividades de enriquecimento curricular têm neste contexto uma importância particular. Foi com o intuito de aprofundar estes aspectos e de contar com uma visão construída a partir de um ângulo mais alargado (do que o de quem vê estas questões a partir da experiência do projecto Grande Bichofonia) que convidámos Graça Boal-Palheiros a escrever sobre essas temáticas, dado que a autora tem acompanhado de perto esta nova realidade no âmbito do ensino da Música. O segundo capítulo, «Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças. Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música», é de sua autoria.

O terceiro capítulo, «Caracterização e avaliação do projecto artístico e formativo Grande Bichofonia», tem como autoras Sónia Rio Ferreira e Maria Helena Vieira e oferece-nos a visão de formandos para quem este projecto foi concebido. Sónia Rio Ferreira participou na edição do projecto realizada em Lisboa, foi observadora da segunda edição (Casa da Música do Porto) e a partir daí construiu a sua dissertação de Mestrado *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*, sob a orientação científica de Maria Helena Vieira.

O quarto capítulo, «Manual da criação de bichos. Formação e processos de composição no modelo de constelações artístico-educativas», mostra como surgiram e foram sendo articuladas as ideias artísticas e pedagógicas da Grande Bichofonia, e pretende promover uma reflexão sobre conteúdo e metodologia, como contributo para uma filosofia da formação centrada na vivência de experiências artísticas.

O quinto e sexto capítulos disponibilizam materiais usados no projecto e outros que pertencem ao «universo» que deu origem à Grande Bichofonia, sendo acompanhados de comentários que explicam os princípios que orientaram a concepção desses materiais.

A influência das ideias de Edwin Gordon e as questões de aprendizagem informal de Música são temas do quinto capítulo, «Invenção a duas vozes acerca de aldeias necessárias para que as crianças cresçam».

O material literário tem também um papel muito significativo neste projecto, pelo que o sexto e último capítulo, «As palavras dos bichos. Da *Enciclopédia Musical com Bicho* à gestação de outros materiais formativos», é especialmente dedicado aos textos que foram criados no âmbito deste projecto, com particular ênfase nas estórias.

Finalmente, esta publicação inclui um *dvd* realizado por Paulo Américo, que inclui aspectos do processo e do espectáculo apresentado na Casa da Música.

Neste tipo de projectos, a linguagem não verbal é uma riquíssima fonte de informação. Neste contexto, o documentário em anexo torna-se essencial para a apreciação do projecto.

Este foi um trabalho que realizámos com enorme alegria, pois trouxe clarividência em assuntos da formação de professores e de outros profissionais cuja acção se centra no relacionamento humano. Isto é, também nós crescemos com muitos dos alunos e professores que participaram no projecto. Muito desse conhecimento, dessa formação prática, tem sido usada no projecto Opus Tutti, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian e em curso desde 2011. Efectivamente, várias das acções concebidas no âmbito deste projecto mais recente, e direccionadas à formação de adultos, foram buscar suporte e inspiração ao modelo relatado neste livro. Estamos certos de que alguns dos seus aspectos contribuirão positivamente se puderem ser levados a outros contextos de formação.

É com um prazer muito grande que agradecemos aos colegas João Nogueira, Graça Boal-Palheiros, Sónia Rio Ferreira e Maria Helena Vieira a colaboração neste livro; ao Serviço Educativo da

Casa da Música o acolhimento e a implementação do projecto em 2008 e a autorização para publicação do *dvd* oportunamente aí registado; ao Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa a edição deste livro; e à Direcção-Geral das Artes o apoio continuado que tem dado à Companhia de Música Teatral e que permitiu a concepção deste projecto. São também devidas palavras de agradecimento a Maria Helena Caspurro e a Ana Isabel Pereira, com quem pudemos esclarecer dúvidas.

Finalmente, de uma forma muito especial agradecemos a todos os artistas e professores que participaram no projecto. Estamos certos que nos acompanham na dedicatória deste livro:

Para as crianças que nos têm inspirado e para todas as outras a quem a Música tem de chegar.

Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues

**O projecto Grande Bichofonia
no contexto da formação de professores:
da teoria à prática**

Helena Rodrigues
João Nogueira
Paulo Maria Rodrigues

Ao longo dos últimos anos, os autores deste capítulo foram percebendo que o seu interesse por Música era mais do que artístico ou académico e assistiram — e de algum modo protagonizaram — à progressiva construção de uma visão alargada da arte como fenómeno que resulta da necessidade de comunicar e tem um potencial imenso para o desenvolvimento humano.

Experiências artísticas realizadas no meio académico onde trabalhamos, no projecto artístico que construímos (a Companhia de Música Teatral) e na coordenação do Serviço Educativo da Casa da Música foram decisivas para percebermos que a nossa actividade artística deveria ser encarada de forma holística, e que boa parte do nosso papel como artistas tinha a ver com o desenvolvimento de ideias que, além de produzirem resultados artísticos interessantes, davam origem a transformações nas pessoas que neles participavam. Alguns destes projectos foram descritos (Rodrigues, 2010; Almeida *et al.*, 2011; Gehlhaar *et al.*, 2011; Rodrigues *et al.*, 2010, 2012 e 2013) e uma discussão mais abrangente e filosófica tem também sido ensaiada (Rodrigues, 2011; Rodrigues & Rodrigues, 2011 e 2013).

A Grande Bichofonia é, sem dúvida, um dos projectos que marcou o nosso percurso nessa tomada de consciência e tem a particularidade de ter sido documentada com especial rigor na sua edição na Casa da Música do Porto em 2008, dando também origem a uma dissertação de Mestrado (Ferreira, 2009), algumas publicações (Ferreira *et al.*, 2009; Rodrigues & Rodrigues, 2008; Rodrigues *et al.*, 2009a) e um documentário-vídeo editado pela

Casa da Música, que inclui aspectos do processo e o registo do espectáculo. Adicionalmente, o projecto alicerçou-se num conjunto de materiais de carácter didáctico publicados pela Companhia de Música Teatral (a *Enciclopédia da Música com Bicho*), que incluem gravações musicais e textos que explicam algumas das nossas ideias sobre a aprendizagem da Música e propõem actividades de exploração musical na sala de aula ou em família.

A presente publicação visa produzir uma reflexão consistente, a partir de uma experiência concreta, e dessa forma contribuir para que a transformação que ocorreu na altura em que o projecto se realizou possa ser reavivada, estendida, partilhada e amplificada.

Nascemos musicais

A música está presente na vida de praticamente todos os humanos. Contribui para a consciência de nós próprios e dos outros, para o desenvolvimento emocional, intelectual e social. Tem o poder de induzir emoções e sentimentos complexos como *empowerment*, realização, satisfação e bem-estar. É expressão, comunicação e transcendência, e um poderoso elicitador do sentimento de ligação, de ser parte dum grupo, tem o poder de reabilitar e ajudar a construir ambientes onde o afecto pode crescer. Evidentemente, há outros factores de ordem psicológica e social — e não só — que fazem com que a música «seja» ou «possa ser». Portanto, não podemos falar de música ou de músicas sem pensar em todo o contexto da sua produção e recepção. Não existe música sem sujeito.

Não obstante, pode afirmar-se que a capacidade de lidar com a música é uma característica universal que deverá ter evoluído com a espécie humana. Resultado de características biológicas e de interações sociais, tem um papel importante no desenvolvimento daquilo que é hoje a mente humana e um elemento necessário ao

desenvolvimento integral do ser humano. Nascemos musicais e temos na música uma poderosa ferramenta para nos desenvolvermos enquanto indivíduos e seres sociais.

A evolução da Música nas sociedades ocidentais levou a músicas cada vez mais sofisticadas e a práticas cada vez mais exigentes. Adicionalmente, a progressiva facilidade de reprodução mecânica e de difusão electrónica fizeram com que o consumo e a fruição de música pudesse ocorrer sem que a música fosse tocada ou cantada, e removeu um conjunto de restrições de espaço e tempo, de logística e de cultura. Por outro lado, a música enquanto actividade comunitária primordial deixou de se aplicar à maioria das situações de fruição em que ocorre actualmente, e assim foi-se desenvolvendo a ideia de que uma relação prática com a música está reservada a um grupo restrito de pessoas com treino específico. Por exemplo, em certos domínios educativos, a ideia de saber música prevalece relativamente à ideia de ser músico, sendo que *saber música* significa saber ler partituras e tocar um instrumento. No entanto, a evolução tecnológica, ao facilitar todo um conjunto de meios de disseminação musical, veio permitir diferentes relações práticas com a música, assistindo-se hoje ao esboçar de diferenciados tipos de organização e códigos de acesso e partilha entre diversas comunidades de prática musical.

Ou seja, a música está presente nas nossas vidas como nunca esteve anteriormente, a paisagem sonora quotidiana actual inclui doses maciças de música com uma concomitante erosão na diversidade musical e identidade cultural, à medida que avança o domínio de um discurso *mainstream* cultivado pela indústria dos *mass media*. Há cada vez mais música à nossa volta, mas proporcionalmente muito menos música feita de forma informal, participada e activa nos hábitos sociais e familiares. No caso particular da infância, e sobretudo da primeira infância, isto é especialmente importante porque é nesta altura da vida que se estabelecem as bases

do vocabulário musical (expressivo e compreensivo), cuja construção depende de práticas activas de música.

Os primeiros contactos com a música são, pois, de importância fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais à sua apreciação e à participação activa nas várias formas de fazer e criar música. A exposição a um ambiente rico e diversificado permite a construção progressiva de vocabulário musical próprio, sobre o qual se baseiam posteriores desenvolvimentos, quer se trate de um futuro músico — de qualquer «credo» musical —, quer de alguém que simplesmente queira desfrutar do prazer de ouvir música. O ambiente familiar e, mais tarde, a escola e os vários ritos comunitários são os ambientes onde esses primeiros contactos se desenvolvem.

Em suma, apesar de os modos de disseminação e produção musical estarem facilitados pelo avanço tecnológico, a vivência informal e activa do fenómeno musical como mediador comunicacional e agregador societário é cada vez menos espontânea nos hábitos das famílias e das comunidades. Assiste-se, então, ao declinar das vivências musicais colectivas, de índole prática, enquanto emergem mecanismos de «compensação social» (Rodrigues & Rodrigues, 2006) que vemos como a expressão de uma necessidade comum a todas as espécies: só o grupo sobrevive. No entanto, o sistema escolar não tem acompanhado esta necessidade que, além de educativa, é eminentemente social.

Das razões que levaram à realização de Grande Bichofonia

Na nossa perspectiva, a Escola não tem compensado o padrão de vivência reduzida da música, porque no ensino pré-escolar e no primeiro ciclo do sistema escolar português a música não é, na ver-

dade, implementada. Além disso, quando a aprendizagem musical faz parte do currículo obrigatório, como é o caso do segundo ciclo do Ensino Básico, alguns professores de Música não têm condições para encarar a prática musical como o cerne da relação com a música, optando por se concentrar no ensino de aspectos formais ou por um saber *acerca* de música.

Isso acontece seja por dificuldades em encontrar modelos e estratégias que permitam pôr a prática musical no centro da aula, seja por ausência de hábitos e competências adquiridas pelas crianças em estádios anteriores, seja por convicções estabelecidas ao longo da sua formação. A formação dos músicos e professores de Música está fortemente alicerçada no desenvolvimento de competências que são importantes para a execução de música escrita, mas deixa de lado aspectos essenciais para o desenvolvimento de um pensamento musical autónomo, para a criação e execução sem partitura, para o fazer espontâneo de música como actividade lúdica ou processo de comunicação.

Não obstante ter acontecido em Portugal uma autêntica revolução nos últimos 10-15 anos, no que diz respeito à oferta musical por parte de instituições culturais e educativas, a música continua a ser uma lacuna na vida diária da generalidade das crianças em idade pré-escolar e escolar. A implementação da música no âmbito das actividades de enriquecimento curricular foi um passo na direcção de minimizar essa lacuna, mas o facto de não estar presente suficientemente cedo (isto é, no ensino pré-escolar), a ausência de modelos e formação que permitam guiar as pessoas que no terreno lidam com uma realidade que pouco tem a ver com os pressupostos do ensino formal de música, ou até a questão mais geral da orientação da aprendizagem inicial da música, fazem pensar que há muitos mais passos importantes a dar.

O espaço para a música criado no âmbito das actividades de enriquecimento curricular foi certamente idealizado atendendo à

importância da música nos aspectos focados acima, e à necessidade de iniciar a sua aprendizagem na infância e de a tornar acessível ao maior número possível de crianças, mas levou a um súbito aumento da necessidade de professores de Música, para o qual o sistema não estava preparado para responder.

O panorama do mercado de trabalho em educação musical mudou muito rapidamente, e é necessário desenvolver estratégias que garantam a adequada preparação para professores de Música que actuam nestes novos contextos de trabalho surgidos a partir de 2005. É também necessário assegurar a motivação e a satisfação profissionais destes professores em condições laborais muito diferentes das dos seus pares.

Por outro lado, uma das consequências do crescimento súbito da necessidade de professores de Música foi a de que a música, em muitas escolas do Ensino Básico, passou a ser ensinada por professores que não estavam devidamente preparados para o fazer. Isso contribuiu para alargar ainda mais o fosso que já existia entre a qualificação dos profissionais que ensinam música nas escolas: de um lado os profissionais que ensinam Música no âmbito das actividades de enriquecimento curricular em escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico, do outro os profissionais que ensinam no âmbito do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e em conservatórios e escolas de formação profissional. De qualquer modo, estes três mundos (ensino vocacional de Música e ensino genérico de Música nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico) também enfrentam realidades bastante diferentes — tanto quanto as crianças que os habitam, tanto quanto as motivações das famílias para inscreverem os seus filhos «na música» são diferentes. Por exemplo, enquanto no 2.º ciclo do Ensino Básico as crianças estudam música porque é obrigatório, nos dois outros mundos a aprendizagem de música é opcional. Não obstante, as motivações que levam uma criança a aprender música num ou noutro destes contextos são de natureza muito diferente.

Claro que os pressupostos das actividades de enriquecimento curricular não são os mesmos da escola curricular, mas é legítimo perguntar até que ponto faz sentido estabelecer iniciações diferentes à música consoante se esteja no ensino vocacional ou no ensino genérico. Haverá razões para pensar que a aprendizagem de música se pode fazer de duas formas diferentes? O argumento de que os objectivos dos dois tipos de ensino são distintos leva a que se veja a música no ensino genérico como algo do foro do entretenimento, remetendo-se a *verdadeira aprendizagem* da música para o ensino vocacional.

O problema é que, muito frequentemente, a música no ensino genérico nada tem de apelativo, lúdico ou ajustado à ideia de fruição. Actividades como a leitura e a escrita notacionais, que requerem motivação específica e, no âmbito do ensino vocacional, são normalmente realizadas em contextos muito menos problemáticos (o tamanho das turmas é aí muito menor) e após os alunos terem coleccionado já algumas experiências sensoriais ao nível da escuta e até da execução musical.

A ideia de que a aprendizagem de música no ensino genérico é uma actividade menor encontra eco nas famílias: aquelas que pensam que a música é importante fazem um esforço para colocar as suas crianças no ensino vocacional; as restantes não encaram a música como algo que mereça o acompanhamento concedido a outras matérias. Não será, aliás, esta a visão subjacente quando a música é vista como actividade de enriquecimento curricular em vez de parte integrante do currículo? Pode um currículo pobre ser enriquecido por um pobre currículo?

As diferenças na qualificação dos professores destes dois mundos (ensinos genérico e vocacional) são amplificadas pelas diferenças de motivação e disciplina das respectivas populações estudantis e, muitas vezes, as aulas de Música no ensino genérico estão entre as mais difíceis, uma situação que tende a piorar.

Com as atividades extracurriculares musicais (ou de enriquecimento curricular, como posteriormente designadas), este cenário torna-se particularmente preocupante, uma vez que em termos práticos elas são, na realidade, actividades curriculares: muitas famílias não têm outra solução senão deixar as crianças na escola após o horário curricular (e isso representa um fardo para as crianças, que já passam muito tempo na escola) e, adicionalmente, o que era suposto ser uma actividade não curricular é muitas vezes abordado de uma forma muito formal.

Este foi o panorama que encontramos em 2007, quando fizemos o projecto Grande Bichofonia pela primeira vez em Lisboa.

Além disso, ser-se professor antes de se ter adquirido formação específica para tal, por mais anacrónico que pareça, tem acontecido frequentemente no nosso sistema escolar no que diz respeito ao ensino de Música. Esta situação, provavelmente específica do ensino de Música, tem ocorrido devido a uma «lógica de mercado»: havendo falta de professores de Música, o sistema vai aceitando outros profissionais a quem atribui funções docentes. Ou seja, muitas vezes a formação específica para se ser professor de Música chega *depois* de uma longa prática docente.

Este panorama esteve presente na génese do projecto Grande Bichofonia. De facto, tudo começou quando alguns dos nossos alunos na FCSH chegavam às aulas completamente exaustos e com um alto nível de frustração. Haviam começado a leccionar no âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular, enfrentavam problemas com as crianças a seu cargo e necessitavam de ocupar parte das aulas do curso de formação de professores para os debater (por vezes, de forma quase catártica).

Este desconforto também foi por nós observado no terreno. Era surpreendente ver bons músicos, não obstante uma elevada motivação para o desempenho das novas funções profissionais, soçobram perante turmas do 1.º ciclo de escolaridade. Na altura, o

diagnóstico que fizemos reportava os seguintes problemas: 1) condições de trabalho difíceis (vínculos contratuais precários; leccionação num horário pós-curricular, numa altura em que as crianças estão já muito cansadas; actuação não integrada no projecto da escola; indefinição do estatuto profissional; desprestígio por vezes associado à figura do «professor de Música»; 2) preparação musical e didáctica inadequada para as funções específicas; 3) lacunas ao nível do acesso a repertório musical e de actividades a realizar com as crianças.

Constatámos no entanto, nos profissionais com quem tivemos oportunidade de contactar, uma forte motivação para trabalhar com crianças. Assim, a nossa intervenção foi planeada com o objectivo de chegar simultaneamente às crianças e aos professores (aos nossos alunos do curso de formação de professores e a outros profissionais igualmente envolvidos na leccionação de actividades de enriquecimento curricular). Isto é, propusemo-nos encontrar estratégias de trabalho que pudessem minorar os problemas identificados em 2) e 3).

Um dos elementos-chave da leitura da situação que se nos apresentava foi verificar que a actividade pedagógica e artística estavam demasiado separadas na vida quotidiana dos professores e que era importante desafiar o professor de música a manter a sua prática como artista. Isso seria importante para a manutenção de um nível elevado da sua arte e auto-estima. Ou seja, pensámos que seria importante criar oportunidades que fizessem com que os professores de música continuassem, ao longo da vida, a nutrir o seu desenvolvimento pessoal como artistas.

Por outro lado, pensámos também que seria importante que esse desafio artístico fosse construído a partir de material com que os professores pudessem trabalhar na sala de aula. Dessa forma, poderíamos desenvolver simultaneamente aspectos artísticos e educativos, poderíamos estimular professores e crianças.

Finalmente, pensámos que a formação de um professor não passa apenas por trabalhar ao nível do conhecimento teórico. Isto parece-nos particularmente importante, pois não raras vezes temos assistido a verdadeiros casos de «dissociação psicológica» entre conhecimento acerca de teorias educativas sobre como ensinar e a respectiva prática docente. Ao longo dos anos, temos observado profissionais cuja prática não reflecte o conhecimento adquirido nos cursos de ensino em que foram aprovados. Isso pode dever-se à separação clara entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. A essência do estágio profissional deve ser uma prática que forneça vivências sobre as quais o futuro professor possa reflectir, de modo a que a teoria identifique problemas e produza alternativas de actuação. Esta é a *perspectiva realista* da formação de professores (Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen, 2004; Korthagen *et al.*, 2013).

Uma outra causa da dissociação podem ser as condições concretas de ensino. Nestes tempos de mega-agrupamentos, de aglomeração de alunos em turmas cada vez maiores e de desvalorização da profissão docente, é fácil ceder às práticas tradicionais e seguir o manual (Nogueira, 2013). Embora desconfortável, porque muitas vezes em contradição com as próprias convicções, essa é a maneira possível de cumprir o programa.

A ideia de que tendemos a ensinar replicando a forma como fomos ensinados manifesta-se em *Gestalts* (Korthagen, 2004). Estas imagens, construídas ao longo de todo o percurso escolar por uma aprendizagem de observação, constituem a socialização antecipatória (Lortie, citado em Woolfolk-Hoy, 2000) para a profissão de professor. As *Gestalts* assim formadas constituem um todo coerente de vivências, modelos do papel de professor, necessidades, valores, sentimentos, imagens e rotinas que, muitas vezes inconscientemente, são evocadas por situações concretas (Korthagen, 2004). A disponibilidade (Kahneman, 2011) dessas *Gestalts* condi-

ciona a prática quando é preciso decidir rapidamente. Ainda assim, um motivo invocado para querer ser professor é o de corrigir os erros ocorridos na sua própria educação musical (Nogueira, 2013), o que é um sinal de esperança.

Com o constante aumento da informação disponível, e consequente desactualização dos conhecimentos do professor, torna-se particularmente importante ajudar os alunos a aprenderem a gerir essa informação. Na linha de Bruner (1998, 1999, 2000), adoptar a atitude do cientista é o que permite descobrir os modos de lidar com o conhecimento. O exemplo do professor torna-se imprescindível. Apesar de tradicionalmente se valorizar o artista em detrimento do educador («Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina»), o artista pode ter um papel didáctico sem perder a sua qualidade (Leonard Bernstein será o caso mais célebre). Também o professor deve ser um artista. Seguindo a etimologia das palavras, um professor-artista ou um artista-professor é aquele que mostra (professor) como juntar as coisas (arte) (Booth, 2009).

Em suma: o pressuposto da nossa abordagem foi o de que professores de Música que conciliem as suas *performances* como artistas com a rotina da educação podem certamente transmitir uma experiência mais vívida aos seus alunos, e de que estes se sentiriam orgulhosos se os seus professores fossem também artistas.

Formação imersiva

A ideia central do projecto Grande Bichofonia é, pois, promover a formação de professores de Música e educadores através de um modelo em que se procura devolver a identidade de «artista» aos professores participantes.

Em 2007 realizámos em Lisboa a primeira edição deste projecto, procurando dar resposta a questões acima apontadas. Esta

experiência foi extraordinariamente bem recebida pelos professores participantes e pelas crianças que, ao longo do ano, beneficiaram da formação que foi sendo dada aos seus professores e que, no termo do projecto, encheram o Auditório Municipal Armando Cortez.

No Porto, a Casa da Música acolheu em 2008 uma segunda edição deste projecto de formação, iniciando um ciclo de formação cuja essência ainda se mantém na programação do seu Serviço Educativo.

Temos vindo a designar o modelo criado como «formação imersiva» — isto é, formação eminentemente vivencial, em que os formandos têm a oportunidade de participar activamente em diferentes experiências de carácter artístico e relacional, assimilando sensações, emoções e aprendizagens.

Na nossa experiência de formação de professores, temos constatado amiúde que músicos que durante algum tempo investiram muito na sua carreira como *performers* e que depois, por variadas razões, acabaram por reduzir a sua actividade à docência, mostram alguma nostalgia relativamente à sua perda de identidade como «artistas». Por outro lado, a ausência de uma prática quotidiana do seu meio de expressão musical acaba, muitas vezes, por se cifrar no empobrecimento das suas competências práticas. São, pois, necessários modelos capazes de reincorporar novas vivências artísticas — reincorporar no sentido pleno da palavra: transformar corpos onde há registo de memórias de aprendizagem, fazê-lo evoluir, ligando-o a novas emoções e cognições.

Por isso, o projecto Grande Bichofonia tem como finalidade proporcionar aos participantes experiências vivenciais e práticas visando a continuação do seu desenvolvimento pessoal enquanto artistas. Partindo da ideia de que tendemos a ensinar replicando a forma como fomos ensinados, o projecto visa também oferecer aos formandos experiências semelhantes àquelas que poderão realizar com os seus alunos. Pretende-se que os professores participantes

«mergulhem» numa experiência vivencial com pontos de contacto com as experiências a implementar no terreno educativo.

Em suma, o modelo concebido procura oferecer simultaneamente a vivência musical e a experiência didáctica. Ao colocar-se o professor no lugar de aluno no que toca ao seu próprio desenvolvimento enquanto músico (ainda que os níveis dos conteúdos musicais a que é exposto possam ser mais complexos do que aqueles que pode oferecer aos seus alunos no seu quotidiano enquanto docente), faz-se com que, de algum modo, o professor de música se coloque na posição de sentir e reflectir o que é aprender Música. Por outro lado, ao trazer a educação artística para o plano vívido das experiências dos professores, a Grande Bichofonia diferencia-se, pela exigência e pela qualidade estética que a participação no projecto requer, das habituais práticas de formação de professores.

Das idiossincrasias ao projecto

O projecto consiste num conjunto de *workshops* que são tanto uma experiência de formação como uma residência artística. No final deste percurso os professores e educadores participantes apresentam-se num espectáculo a que os seus alunos podem assistir. O facto de o projecto evoluir para uma apresentação pública coloca objectivos muito concretos a todos os professores, que revisitam assim o seu passado como *performers* ou que reactualizam a sua vivência como músicos, envolvendo-se numa experiência partilhada com outros pares. Este último aspecto é muito significativo, pois a reflexão sobre as estratégias de ensino que poderão utilizar com os seus alunos tem como ponto de partida uma vivência renovada que decorre da sua participação nos *workshops* do projecto — e no espectáculo final, no palco — no papel de artistas. Ou seja, é criada uma oportunidade para que às identidades individuais de profes-

sores se sobreponha uma identidade múltipla em que coexiste o músico-artista e o professor de Música.

Fundamental para explicar a importância desta vivência é o reforço da autoconfiança dos participantes (Hollenback & Hall, 2004). Ser capaz de construir e representar este espectáculo constituiu uma demonstração de competência artística. Esta auto-eficácia (Bandura, 1997) artística extravasou para a auto-eficácia docente (Nogueira, 2003), tornando-os mais confiantes.

Uma outra característica distintiva do projecto é a ligação com a publicação *Enciclopédia da Música com Bicho*: os temas-base das histórias com música da *Enciclopédia da Música com Bicho* servem de base aos temas musicais de Grande Bichofonia. No entanto, na *performance* musical final, corolário dos *workshops* de formação e residência artística, a sofisticação e complexidade musical é acrescida. O material musical serve de base à educação musical das crianças como à formação contínua e apresentação artística dos respectivos professores.

Subvertendo um pouco a ordem tradicional dos acontecimentos no contexto escolar, neste projecto são os professores que, depois de uma residência artística, ocupam o palco como protagonistas. E também, ao invés do que é habitual, as crianças fazem parte do público, aplaudindo a apresentação final que culmina o processo de formação dos seus professores.

Naturalmente, as crianças reconhecem neste espectáculo final elementos da *Enciclopédia da Música com Bicho*, uma vez que o respectivo material musical foi usado pelos professores ao longo do ano nas respectivas aulas. Na plateia, as crianças cantam e aplaudem os seus professores, reconhecendo-os também como artistas — o que, numa época em que o prestígio do professor é contestado, não será de somenos importância para a sua auto-estima — e descobrem novas *nuances* no material musical com o qual já estão familiarizadas.

Várias são as influências que moldaram as ideias subjacentes a este projecto, algumas do âmbito psicológico e filosófico, outras do foro especificamente musical e da didáctica da música. Entre estas salientamos a inspiração permanente que encontramos nas ideias de Murray Schafer (1991 e 1997) e o facto de nos terem dado uma visão criativa para uma releitura da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon (2000), que tem estado na base dos trabalhos que temos realizado a pensar em crianças.

A criação dos conteúdos musicais da *Enciclopédia da Música com Bicho* e, portanto, também do espectáculo final de Grande Bichofonia, é fortemente influenciada pelas ideias de Gordon. Nomeadamente, estão presentes as seguintes ideias:

a) existem semelhanças entre a aprendizagem da música e a aprendizagem da linguagem;

b) a aquisição de vocabulário musical e a aprendizagem musical fazem-se através de comparações entre o material musical escutado e interpretado;

c) é importante criar diversidade e contraste para enriquecer a aquisição dos vocabulários de escuta e de execução musical;

d) a música, não sendo propriamente uma linguagem, tem vocabulário(s) e sintaxe(s), devendo ser aprendida segundo um percurso sequencial que coloca o ouvir e «falar» antes do ler e escrever;

e) é importante trabalhar os elementos básicos que suportam a compreensão e o discorrimento musical (audiação);

f) tal como numa linguagem, o vocabulário e a compreensão da sintaxe possibilitam a construção de discursos próprios;

g) o movimento está intimamente associado à percepção e compreensão de vários aspectos da música;

h) a voz e o corpo são os primeiros e os mais importantes recursos na aprendizagem da música;

i) existem sequências de aprendizagem e estratégias para se construir uma base sólida para uma relação frutífera com a mú-

sica, quer ela passe por um envolvimento profundo com a execução ou a criação musical, quer ela se estabeleça apenas no domínio da audição e da fruição.

Por outras palavras, e retomando o paradigma da linguagem, a aprendizagem da música não subentende um futuro no domínio da música, da mesma forma que a aprendizagem da linguagem não promete um futuro em literatura ou jornalismo. Justifica-se por si própria, pela necessidade de comunicar, fruir e compreender.

Esta crença constitui, provavelmente, o grande impulso na origem deste projecto: a vontade de partilhar algo que está na raiz do comportamento humano e que deveríamos recuperar para a vida de todos os dias, e para a vida de todas as crianças desde muito cedo.

- Almeida, A., Girão, L., Gehlhaar, R., Rodrigues, P. M., Rodrigues, H., Neto, P., & Mónica, M. (2011). Sound =Space Opera: choreographing life within an interactive musical environment. *International Journal of Disability and Human Development*, 10 (1), 49–53.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O projeto Artístico-Formativo «Grande Bichofonia»*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Ferreira, S., Vieira, M., & Rodrigues, H. (2009). O impacto do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia no contexto das AEC. *Revista de Educação Musical*, 133, 50-56.
- Gehlhaar, R., Girão, L., & Rodrigues, P. M. (2011). CaDaReMi. An educational interactive music game. *International Journal of Disability and Human Development*, 10 (1), 25-29.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical: Competências, seqüências e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hollenback, G. P., & Hall, D. T. (2004). Self-confidence and leader performance. *Organizational Dynamics*, 33 (3), 254-269.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar depressa e devagar*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within*. New York: Routledge.
- Nogueira, J. (2003). *Formar professores competentes e confiantes* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas-Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Nogueira, J. (2013). Tornar-se professor de música em tempos de desencanto. Comunicação apresentada no III Encontro Nacional de Investigação em Música - ENIM 2013. Cascais: SPIM.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2006). A Educação e a Música no divã: nóias, dogmas e paradigmas — seguido de apontamento sobre uma «gota no oceano», *Itinerários*, 2.ª série, 3, 25-52.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2008). When music teachers become artists the school applauds: the case of Grande Bichofonia. In *MISTEC Proceedings, 28th ISME World Conference* (pp. 2-5).

- Rodrigues, H., Nogueira, J., & Rodrigues, P. M. (2009a). Music teacher training and the need of implosive experiences: The case of Grande Bichofonia, *Comunicação apresentada em Performa 2009, Encontros de Investigação em Performance*, Aveiro.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M. (2009b). «BebéBabá – potencialidades terapêuticas e comunicacionais de um projecto artístico e educativo dirigido famílias com bebés». In Lourenço, M. & Rodrigues, H. (orgs.), *Ser bebé, tornar-se pessoa* (pp. 269-286) Coimbra: Almedina.
- Rodrigues, H., Leite, A., Monteiro, I., Faria, C., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of «BebéBabá». *International Journal of Community Music*, 3 (1), 77-90.
- Rodrigues, H., Arrais, N. & Rodrigues, P. M. (2013). Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In B. Illari & A. Broock (eds.), *Música e Educação Infantil* (pp. 37-68). Campinas: Papirus.
- Rodrigues, P. M. (2010). O Gigante visto à distância. In P. M. Rodrigues (ed.), *O Gigante Adamastor, um projecto musical de Paulo Maria Rodrigues* (pp.13-25). Lisboa: Academia de Música de Santa Cecília.
- Rodrigues, P. M. (2011). Tuning Tuning. In R. Ascott & L. M. Girão (eds.), *Presence in the mindfield. Art, identity and the technology of transformation, consciousness reframed* (pp. 231-234). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2013). Aprender na casa. In B. Illari & A. Brooks (eds.), *Música e Educação Infantil* (pp. 191-222). Campinas: Papirus.
- Rodrigues, P. M., & Rodrigues, H. (2011). Towards a new-gesamt-gesamtkunstwerke: Artistic experiments and the engineering of social consciousness. *The International Journal of the Arts in Society*, 6 (3), 33-44.
- Rodrigues, P. M., Gehlhaar, R., Girão, L. M., & Penha, R. (2012). «Instruments for everyone’: Empowering disabled creators with tools

for musical expression. *Ubiquity*, 1 (2), 171-191.

Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP.

Schafer, M. (1997). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora UNESP.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.

**Aprendizagem
e desenvolvimento musical das crianças**
Algumas reflexões sobre
a actividade de enriquecimento curricular
Ensino da Música

Graça Boal-Palheiros

A música tem múltiplas funções na vida das pessoas, ocorre em contextos diversos e está presente ao longo dos tempos e em quase todas as culturas (Gregory, 1997; Merriam, 1964; Nettl, 1956; Russell, 1997). É um «comportamento social complexo e universal» (Cross, 2006: 22) e existe em todas as sociedades, mesmo que com designações e significados díspares (Blacking, 1995; Green, 2009). Entre a diversidade das suas funções e usos, abrangendo expressão emocional, apreciação, entretenimento, comunicação e contribuição para a integração da sociedade (Merriam, 1964), talvez uma das mais significativas seja a função emocional, por ser comum a todos os indivíduos, épocas e lugares. De facto, a música está intimamente ligada à emoção (Papousek, 1996) e tem a capacidade de suscitar emoções profundas e significativas: essa é a principal razão pela qual a maioria de nós participa em actividades musicais (Sloboda, 1985). Para o indivíduo, a música parece ter funções psicológicas cognitivas, emocionais e sociais, podendo as funções sociais ser manifestadas na regulação de estados emocionais, no desenvolvimento da identidade e no estabelecimento de relações interpessoais (Hargreaves e North, 1999b). A influência da música ao longo da vida é inquestionável, embora as diferentes maneiras de ouvir, fazer e «usar» música dependam de características pessoais (idade, formação musical), da situação (intenção, atenção) e do contexto (físico, social, cultural, educativo).

A recente expansão da investigação e da reflexão teórica nos domínios da psicologia do desenvolvimento musical, psicologia cognitiva, psicologia social da música, sociologia e antropologia

da música, realça a importância dos contextos social, cultural e educativo nos quais ocorrem as manifestações do pensamento e do comportamento musicais. Vários autores estão de acordo sobre a presença crescente e o papel cada vez mais importante da música nas sociedades contemporâneas e na vida dos adultos e das crianças (Fernandes *et al.*, 1998; Frith, 1996; Radocy & Boyle, 1997). O impacto das transformações sociais e tecnológicas ocorridas desde a segunda metade do século XX (rádio, televisão, internet, equipamentos para reproduzir e criar música) tem mudado radicalmente a experiência musical. As pessoas ouvem música em qualquer lugar e momento. A música tornou-se mais acessível e móvel, e a experiência musical mais individualizada e privada (Frith, 1996). A separação entre aspectos teóricos e práticos da música na Grécia Antiga influenciou a cultura europeia até hoje, e a visão contemplativa da música tem influenciado a maneira como as pessoas pensam sobre a música (Cook, 1998). A música «clássica» ocidental tem ocorrido «fora» da vida quotidiana, para ser apreciada em momentos e locais apropriados como salas de concertos e para «fruir» como objecto de consumo. Mas em muitas outras culturas musicais, a música não é um produto, é um processo humano e social e o seu significado reside, não nas obras musicais, mas na participação musical e na acção social, nas relações estabelecidas entre participantes, pela prática musical (Small, 1999).

No mundo em permanente mudança, são inúmeros os desafios que actualmente se colocam à educação musical de crianças e jovens dentro e fora da escola, e à formação de professores de Música. A educação musical é influenciada pelos sistemas educativos e as tradições musicais, bem como pelos contextos histórico, político, social e cultural específicos de regiões e países (Hargreaves & North, 2001). As finalidades da educação musical no ensino foram objecto de transformações ao longo do século passado, a par de mudanças sociais, políticas e tecnológicas (Pitts, 2000; Choi, 2007).

Factores recentes, como a evolução demográfica, a globalização, a acessibilidade a estilos musicais variados e as relações entre grupos sociais têm influenciado a música na sala de aula (Green, 2001). Estes grupos de diferente classe social, raça, etnia ou género têm práticas musicais distintas e atribuem diferentes significados aos vários tipos de música, e o mesmo acontece com alunos e professores na aula de música. Para além de terem de «competir» com outros agentes importantes na socialização das crianças, como a família, os pares e os *media*, os professores precisam muitas vezes de gerir equilíbrios delicados entre culturas musicais coexistentes na sala de aula, sendo este um aspecto muito relevante em educação musical.

A importância da música na vida das crianças e no seu desenvolvimento

O desenvolvimento é um processo contínuo que implica mudanças progressivas no conhecimento e nas capacidades ao longo da vida. A investigação sugere que o desenvolvimento das capacidades musicais se inicia antes do nascimento e prossegue durante a idade adulta. O desenvolvimento musical ocorre, por um lado, de forma espontânea, por aculturação, através da exposição quotidiana aos sons e à música da cultura a que o indivíduo pertence, e é também o resultado do treino proporcionado pela educação musical formal, através do qual o indivíduo desenvolve o seu potencial musical (Sloboda, 1985).

A predisposição para a competência musical relaciona-se com capacidades que diferenciam os humanos dos outros animais. Os elementos musicais participam desde cedo no processo de desenvolvimento comunicativo e das capacidades linguísticas (Papoušek, 1996). Vários estudos têm revelado que os bebés nascem

programados para ouvir uma grande variedade de sons e fonemas (Trehub, 2003). O sistema auditivo funciona três a quatro meses antes do nascimento. O feto ouve e reage aos sons da mãe (batimento cardíaco, respiração) e aos sons exteriores (musicais ou outros), e os bebês respondem à música que as mães ouviam ou cantavam antes do seu nascimento (Lecanuet, 1996). O som é o estímulo pré-natal mais complexo e o feto consegue ouvir e recordar padrões musicais e associá-los a emoções. No entanto, não está provada uma relação de causa-efeito entre a experiência musical pré-natal e o futuro desenvolvimento musical e geral da criança, dado que o feto não possui linguagem nem uma consciência reflexiva para processar música. A investigação não demonstrou ainda o sucesso de uma educação musical pré-natal (Parncutt, 2006).

O recém-nascido responde à música fazendo movimentos corporais e, com apenas três dias, o bebê reconhece e prefere a voz materna. Na primeira infância, a comunicação não-verbal entre o bebê e os pais, o jogo vocal combinando fala e música, e o canto dirigido ao bebê em voz aguda e expressiva, têm um papel importante no seu desenvolvimento emocional, social e musical (Trehub *et al*, 1997). A utilização da música com os bebês parece ser universal, existindo em muitas culturas e épocas, em contextos de relaxamento, entretenimento e partilha de experiências (Trehub e Schellenberg, 1995). A presença do bebê tem efeitos emocionais na mãe, que se reflectem na expressividade da sua comunicação falada ou cantada (Trehub, 2006). Os bebês são especialmente sensíveis às canções de embalar, que têm um centro tonal, um contorno melódico suave e descendente, ritmos simples e repetitivos e andamento lento (Hallam, 2006). As experiências musicais precoces, gerando benefícios psicológicos, fisiológicos, auditivos e educativos, podem constituir os primeiros passos do desenvolvimento musical (Ilari, 2006).

Desde o nascimento, os bebês possuem sistemas para processar

música e têm a mesma capacidade que os adultos para processar e agrupar os sons, sendo sensíveis à altura, à intensidade e ao ritmo. Evidenciam competências musicais, distinguindo variações de altura, intensidade, timbre e andamento, e manifestam preferência por intervalos consonantes (Trehub, 2006). A partir dos 6 meses, distinguem contornos melódicos, padrões rítmicos e estrutura musical. Aos 9, balbuciam ou cantam sons espontaneamente e aos 18 cantam melodias breves de forma perceptível. No primeiro ano de vida, os bebés demonstram percepção da emoção em música e preferências por estilos e cantores. Conseguem memorizar e reconhecer músicas conhecidas, aprendendo por aculturação (Ilari, 2006; Trehub *et al.*, 1997). Segundo Trehub (2006), os bebés são *conhecedores* de música porque as suas competências precoces de audição musical, excelente memória musical e o seu interesse pela música e por interpretações musicais expressivas compensam o seu óbvio desconhecimento das convenções musicais da sua cultura.

As actividades musicais na infância, como as canções de embalar e os jogos musicais, têm um papel importante no desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação. Cantar rimas, canções com mímica e mover-se, desenvolve a linguagem e a coordenação motora. Durante a primeira infância o potencial de aprendizagem da criança é muito elevado, sendo aconselhável promover experiências musicais, ouvindo, cantando, dançando e criando música. As competências para compreender e analisar a música numa determinada cultura levam tempo a desenvolver-se, dependendo do tipo e da quantidade de exposição à música. Quanto maior for esta exposição, mais rapidamente as crianças se desenvolvem musicalmente (Gordon, 2000; Hallam, 2006). Alguns educadores propõem uma exposição precoce e sistemática a actividades musicais, considerando que a aptidão musical deve ser estimulada pela audição guiada e pela prática musical. Muitos pais proporcionam aos filhos um treino musical precoce, acreditando nos seus bene-

fícios musicais e não-musicais, mesmo não havendo evidência de que o treino musical formal na infância seja indispensável para adquirir um elevado nível musical na adolescência (Trehub, 2006). Nas últimas décadas, a preocupação com o desenvolvimento musical na infância tem levado à implementação de programas de estimulação musical para bebés na companhia dos pais, que gozam de grande popularidade junto das famílias. Um dos exemplos pioneiros em Portugal é, sem dúvida, o trabalho sistemático de Helena Rodrigues e Paulo Maria Rodrigues, acompanhado pela investigação no Laboratório de Música e Comunicação na Infância, sediado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Segundo Gordon (2000), a aptidão musical é máxima à nascença e a experiência musical proporcionada pelo meio permite ou não à criança atingir o nível de aptidão musical que já possuía. Capacidades como cantar uma melodia, bater a pulsação ou responder à música progridem em resultado da maturação cognitiva. O conhecimento específico e a interpretação musical requerem aprendizagem e prática (Gooding & Standley, 2011).

Alguns estudos revelam mudanças com a idade em vários domínios do desenvolvimento musical. O pensamento musical nas idades pré-escolar e escolar evolui com a aquisição de conceitos como timbre, tempo, duração, altura e harmonia (Hargreaves & Zimmerman, 1992), e com as progressivas capacidades de percepção e produção rítmica e melódica. Por exemplo, aos dois anos, as crianças revelam um sentido de pulsação, e aos cinco, conseguem manter uma pulsação regular. Aos três, as suas canções ainda não têm coerência tonal, mas aos cinco têm uma tonalidade estável. A capacidade de produção vocal sofre mudanças durante a infância e a adolescência, levando tempo a estabilizar (Welch, 2006). O processo de composição musical também evolui, progredindo por fases cada vez mais complexas (Swanwick & Tillman, 1986). Outros as-

pectos que evoluem com a idade são a percepção de emoções em música (Terwogt & Van Grinsven, 1991), a sensibilidade aos estilos musicais e o conceito de estilo (Hargreaves & North, 1999a). A audição e a apreciação musical desenvolvem-se na adolescência, e as preferências por estilos variam com a idade: a tolerância a estilos diferentes aumenta na infância, diminui no início da adolescência e volta mais tarde a crescer (Boal-Palheiros *et al.*, 2006; LeBlanc *et al.*, 1996).

Certas facetas do desenvolvimento musical são inatas, mas o treino acelera vários aspectos deste desenvolvimento (Lamont, 2009). Em sociedades em que a prática musical é valorizada, a maioria dos indivíduos possuem elevadas capacidades musicais. Os instrumentistas virtuosos revelaram geralmente capacidades musicais enquanto crianças, mas o meio musical em que cresceram teve também um papel importante (Davidson *et al.*, 1997). A prática é essencial no desenvolvimento da competência musical, ocorrendo sobretudo através da prática deliberada, que implica o envolvimento em actividades específicas para melhorar a *performance*, e a quantidade de tempo dedicado à prática individual (Sloboda *et al.*, 1996). Num estudo que revelou diferenças na competência musical entre jovens instrumentistas, verificou-se que os jovens que frequentavam uma escola de música praticavam quatro vezes mais do que outros jovens instrumentistas amadores. A prática, adquirida através da educação formal ou em contextos informais, é essencial para a aquisição de competências musicais (Davidson *et al.*, 1997).

Para além da idade e do treino musical, factores sociais como o ambiente familiar, o apoio dos pais, as relações interpessoais e interacções com os professores e os pares, parecem ter grande influência na motivação da criança e no seu sucesso musical futuro. Por exemplo, na decisão de aprender a tocar um instrumento intervêm factores intrínsecos, como o gosto pelo som ou pelo aspecto do instrumento, mas também factores extrínsecos, como o desejo de

imitar um modelo (por exemplo, um músico famoso), a vontade de estar com amigos que tocam num grupo ou o encorajamento de familiares e professores (McPherson & Davidson, 2006). Jovens músicos talentosos afirmaram que tinham começado a aprender um instrumento por razões sobretudo não-musicais, sendo decisiva a influência dos pais ou de irmãos mais velhos (Sloboda & Howe, 1991). De facto, a participação social conduz a relações emocionais significativas e oferece a possibilidade de aprendermos com os outros (Durkin, 1996). Segundo o modelo ecológico de desenvolvimento humano de Brofenbrenner, o desenvolvimento musical ocorre nas interações dinâmicas entre o indivíduo e o meio, e entre vários sistemas, do micro ao macro-sistema. As influências abrangem o meio próximo (família, amigos), o meio mais alargado (pares, colegas, escola, grupo musical) e o meio mais vasto (nacionalidade, cultura, com um conjunto de crenças, valores e tradições musicais) (Gaunt & Hallam, 2009).

Desde a década de 1960, inúmeros estudos têm sugerido os benefícios da aprendizagem musical em crianças em idade pré-escolar e escolar, quer no seu aproveitamento escolar (Ribière-Raverlat, 1967), quer no seu desenvolvimento cognitivo, nos domínios linguístico, matemático e espacial (Bilhartz *et al.*, 1999; Costa-Giommi, 1999; Gromko & Poorman, 1998; Piro & Ortiz, 2009; Rauscher, 2009; Schellenberg, 2003). A investigação neurológica explica a transferência de competências musicais para actividades afins, evidenciando o impacto daquelas no desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora, da concentração, da criatividade, da sensibilidade emocional, da autodisciplina, da autoconfiança e da sociabilidade. Em suma, a aprendizagem musical parece contribuir para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social, bem como para o desenvolvimento físico, a saúde e o bem-estar de crianças e jovens (Hallam, 2010).

A música é hoje acessível à maioria das crianças e dos jovens,

em contextos variados. Mesmo para os mais pequenos, a exposição à música em casa e no jardim-de-infância ocorre cada vez mais através dos meios de comunicação social (televisão, rádio, internet). Na infância e na adolescência, as preferências musicais são influenciadas pela família, pelos pares e pelos *media*. Ouvir e fazer música é uma das principais actividades de lazer dos adolescentes, pelo menos nas sociedades ocidentais. Eles ouvem e fazem música em lugares públicos, sozinhos ou na companhia da família e dos amigos. Cantam em coros, tocam em grupos nas comunidades locais e frequentam aulas de instrumento. Criam a sua própria música em bandas, imitam os seus cantores preferidos e discutem música com os seus pares.

A investigação tem revelado a enorme importância da música na vida dos adolescentes e jovens, sendo as suas funções relacionadas sobretudo com a satisfação de necessidades emocionais e sociais, nomeadamente aliviar a solidão ou desenvolver a identidade (Behne, 1997; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North *et al.*, 2000; Tarrant *et al.*, 2000; Zillman & Gan, 1997). Os adolescentes têm um grau considerável de auto-socialização e utilizam os *media* para o entretenimento, a formação da identidade e a identificação com a cultura jovem (Arnett, 1995; Souza, 2011). As funções sociais da música para o indivíduo manifestam-se no estabelecimento de relações interpessoais e emocionais (Hargreaves & North, 1999b). As crianças e os jovens usam música para regularem os seus estados emocionais, que são mediados pelo meio social, e para criarem a sua identidade pessoal e social. Como uma «etiqueta» de identidade (Frith, 1983), a música define os grupos sociais com os quais se identificam e a que pertencem (Zillmann & Gan, 1997). Em suma, se as crianças, os adolescentes e os jovens dedicam diariamente tanto tempo a actividades musicais, é porque a música é realmente uma parte muito importante das suas vidas.

A educação musical na escola

Esta importância da música para crianças, adolescentes e jovens contrasta, no entanto, com o reduzido impacto que a música na escola parece ter, sobretudo entre os adolescentes. Uma das razões para esta situação está na «dissonância» cultural entre o repertório musical ensinado na escola e a experiência musical na «vida real» (Gammon, 1996; Ross, 1995). Os alunos associam a música «clássica» à escola e aos professores, enquanto associam a «sua» música aos seus pares e aos *media* (North *et al.*, 2000).

A enorme diversidade de estilos de música que as modernas tecnologias de reprodução disponibilizam tem contribuído para uma característica importante da vida musical contemporânea, o pluralismo resultante da coexistência de diferentes culturas musicais (Cook, 1998). A educação musical tem procurado focar esta questão, propondo abordagens multiculturais da música na escola, que incluem diversos estilos musicais (Campbell, 1997). No entanto, apesar de tentar ir ao encontro dos interesses dos alunos, a educação musical na escola é controlada sobretudo por professores formados na tradição «clássica», que permanece a referência a partir da qual todos os outros estilos são comparados (Cook, 1998; Green, 2001; Sloboda, 2001). A escola define o repertório musical a abordar, valorizando as escolhas dos professores em detrimento da variedade de músicas que os jovens ouvem ou praticam fora da escola. Devem os professores usar a música sugerida pelas orientações curriculares, a sua música preferida, a música favorita das crianças, ou tentar um compromisso entre todas elas? A resposta a esta questão reside na permanente adaptação e flexibilidade dos professores à pluralidade das culturas musicais dos alunos.

A segunda razão, igualmente relevante, para o desinteresse de muitos adolescentes pela música na escola, tem a ver com questões

inerentes ao seu desenvolvimento psicológico. A adolescência é um período crítico na motivação para aprender, e as atitudes negativas ou de baixa motivação dos alunos face à escola em geral, podem resultar da mudança das suas crenças sobre a natureza da capacidade. Quando as crianças entram na adolescência, começam a pensar nas suas capacidades como sendo bastante estáveis, em vez de maleáveis, e preocupam-se mais com os seus pontos fracos do que com os aspectos em que são fortes (Austin & Vispoel, 1998; McPherson & Davidson, 2006). Por exemplo, muitos adolescentes desistem de tocar um instrumento, que tinham começado a aprender anos antes, sendo a sua falta de motivação uma das causas para o abandono do ensino vocacional de música. Por outro lado, a razão para este desinteresse pode residir precisamente na crescente relevância que a música tem para os adolescentes enquanto actividade de lazer, no seu dia-a-dia, fora do contexto escolar, como já referido.

A terceira razão tem a ver com os contextos em que a experiência e a prática musicais ocorrem. Num estudo sobre a actividade de ouvir música, as diferenças entre os contextos tornaram-se bastante evidentes (Boal-Palheiros, 2006). Em casa e em outros lugares, as crianças geralmente decidem porque, quando, quantas vezes e durante quanto tempo ouvem música. Também escolhem onde, como e com quem ouvem: habitualmente, sozinhas no quarto, ou com a família e os amigos, com quem têm interações significativas; e seleccionam os estilos, intérpretes e peças preferidos. Embora algumas situações informais de audição sejam condicionadas por factores alheios aos ouvintes (a música «de fundo» em lugares públicos, por exemplo), na maioria dos casos ouvir música depende dos próprios ouvintes. Na escola, pelo contrário, a audição musical é apresentada às crianças como uma actividade formal com frequência, duração, objectivos e conteúdos pré-determinados. Elas ouvem música com colegas de turma, que não escolheram, e o pro-

grama e os docentes definem que estilos e peças musicais são incluídos. Estas diferenças contextuais implicam que as crianças poderão desenvolver diferentes atitudes relativamente à audição em cada contexto: ouvir música em casa pode ser mais significativo, pois possui funções mais valorizadas pelas crianças, do que ouvir música na escola (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001).

O valor da música na educação e no currículo escolar

A questão do valor da música na educação e das finalidades da Educação Musical no ensino genérico (não especializado) tem estado sempre presente, a nível internacional, surgindo com mais evidência em períodos de reformas curriculares, quando é exigido aos professores de Música que justifiquem a presença da educação musical no currículo escolar, face a prioridades económicas, políticas e sociais (Elliott, 1995). As finalidades do ensino vocacional de música não têm sido tão questionadas, talvez porque são mais específicas e abrangem apenas uma pequena parte da população escolar.

Uma crença partilhada por vários pedagogos musicais no século XX, tem sido o potencial musical das crianças, o valor da música no seu desenvolvimento e a importância da acessibilidade da educação musical para todos (Mateiro & Ilari, 2011).

Em Portugal, estas ideias são também afirmadas nos programas da disciplina de Educação Musical do Ministério da Educação, de 1978 e 1989. A música tem sido mais relevante no 2.º ciclo do Ensino Básico, em que é leccionada por professores especialistas, e porque este ciclo é universal e gratuito, abrangendo a quase totalidade das crianças. Por outro lado, o ensino especializado de música, com poucas exceções, tem sido menos acessível a crianças de meios sociais desfavorecidos, porque as suas famílias não se interessam ou não têm meios para o financiar.

A importância atribuída à educação musical na escola depende das concepções de música e de educação que prevalecem na sociedade. As justificações para a inclusão da educação musical no currículo escolar são geralmente intrínsecas, alicerçadas no valor da música em si mesma, e extrínsecas, fundamentadas na ideia de que a música promove capacidades, através da transferência de aprendizagens (Plummeridge, 2001). Várias filosofias de educação musical realçam o seu valor intrínseco, baseado no carácter único da música e das experiências musicais (Elliott, 1995; Swanwick, 1979). Este valor é partilhado pelos profissionais e professores especialistas de música, que afirmam que a música oferece algo que as outras disciplinas curriculares não oferecem. Elliott questiona a visão dualista que atribui valores intrínsecos e extrínsecos à educação musical, dizendo que o valor intrínseco não existe, pois os «valores» são experienciados por humanos, não por obras musicais. Porém, realça o carácter único da música e destaca a prática musical (fazer e ouvir música) como uma forma de compreensão única. A música é um modo de compreensão do mundo, sendo, por isso, educação no sentido mais rigoroso da palavra (Swanwick, 1974).

Se a música é uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos, nenhuma outra disciplina no currículo escolar pode substituir a Educação Musical como promotora da experiência e do desenvolvimento musicais. Se é tão importante na vida das crianças e dos jovens e tão benéfica para o seu desenvolvimento, então a sua aprendizagem torna-se relevante. Estas serão justificações possíveis para a inclusão da educação musical no currículo escolar. Embora possa contribuir para o desenvolvimento de diversas competências e para apoiar a aprendizagem de outras disciplinas, a educação musical é essencialmente um meio de promover o desenvolvimento musical de crianças e jovens.

O valor extrínseco da educação musical, baseado na crença no poder da música, parece ter dominado o pensamento educacional

ao longo da história da civilização ocidental. Na Grécia Antiga realçava-se o valor intelectual e moral da música, e no século XIX os educadores inspiraram-se no ideal grego de tornar as pessoas «melhores» através da música. Justificações religiosas e políticas, como cantar na igreja para aumentar a participação religiosa, e na escola para promover a identidade nacional, também influenciaram os currículos escolares actuais (Plummeridge, 2001). Em Portugal, alguns programas de Educação Musical exaltam o valor da disciplina, porque contribui para a concentração e a atenção, além de melhorar o comportamento dos alunos. Nas últimas décadas, um dos primeiros exemplos dos efeitos da aprendizagem musical no aumento das capacidades intelectuais e no sucesso escolar das crianças noutras disciplinas veio da Hungria, em meados de 1960, no âmbito da implementação das ideias de Kodály (Sandor, 1965). Actualmente, os educadores, os professores generalistas do 1.º ciclo e os pais continuam a defender os benefícios da música, sobretudo para a aprendizagem de outras áreas do currículo escolar. Na verdade, os hábitos e competências de estudo adquiridos na aprendizagem musical influenciam positivamente outras actividades; mas isso sucede também com outras disciplinas, não é um exclusivo da educação musical.

Os benefícios da música para as crianças talvez não constituam uma razão suficiente para a sua inclusão no currículo escolar, mas existe uma justificação incontornável: a prática musical. Quando o ensino é eficaz e as crianças participam em actividades musicais com empenho, dedicação, qualidade e prazer, verifica-se facilmente que estão a participar numa actividade com um valor intrínseco (Plummeridge, 2001).

A música no currículo do ensino genérico básico

O ensino primário e secundário em Portugal sofreu mudanças significativas ao longo do século XX, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais: a Primeira República em 1910, o Estado Novo desde 1926 e o estabelecimento da democracia em 1974. A música integrou sempre o currículo do ensino genérico, com sucessivas reformas que reflectiam tendências educativas internacionais ou, simplesmente, as ideias dos seus autores. No ensino primário (actual 1.º ciclo do Ensino Básico), as designações da disciplina reflectem os seus objectivos e actividades: Música e Canto Coral (1911), Música (1921), Canto Coral (1928 e 1937), Educação Musical (1960), Movimento, Música e Drama (1974), Expressão e Educação Musical (1989), Música (2001), Ensino da Música (2006).

O Canto Coral — que, durante quase cinco décadas de regime ditatorial, reflectiu e alimentou uma ideologia nacionalista e patriótica, transmitida através do hino nacional e de canções populares — era uma disciplina com um estatuto marginal no currículo (Artiaga, 2001; Boal-Palheiros, 1993), que deixou memórias musicais negativas em sucessivas gerações. Em 1968 a Educação Musical, no então criado Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (actualmente, 2.º ciclo do Ensino Básico: 5.º e 6.º anos de escolaridade), começou a beneficiar com as inovações trazidas por pedagogos musicais de outros países.

Após a Revolução de 1974, foram implementados novos currículos e programas. No ensino primário, a disciplina de Movimento, Música e Drama reflectia ideias inspiradas no movimento internacional «Educação pela Arte», que influenciaram também a formação de professores (Gomes, 1976). No ensino preparatório, o programa de Educação Musical de 1978 continha novas rubri-

cas, como a improvisação e a expressão corporal. Mas, no ensino secundário (actualmente 3.º ciclo do Ensino Básico: 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade), a eliminação da Música nos dois primeiros e a sua inserção apenas no terceiro ano, como disciplina de opção, viria a revelar-se uma medida muito negativa (Boal-Palheiros, 1993). Desde então e até ao presente, a Música no 3.º ciclo não mais deixou a sua condição de disciplina optativa. Em 1989-90, era oferecida em apenas 5,4 % das escolas públicas, sendo bastante reduzido o número de alunos que a frequentavam.

Esta situação parece ter evoluído positivamente ao longo dos anos. Em 2010-11, o número de escolas com alunos matriculados em Música representava quase metade (481), do total de escolas públicas (1091) que ministraram o 3.º ciclo.¹ No entanto, após a revisão da estrutura curricular do ensino básico em 2011 (Ministério da Educação e Ciência, 2011), a disciplina de Música praticamente desapareceu do currículo do 3.º ciclo nas escolas públicas.²

Durante a década de 1980, ocorreram mudanças significativas no ensino genérico e especializado de música e no ensino superior, que acompanharam marcos importantes da história de Portugal, como foi a entrada na então Comunidade Económica Europeia: a expansão geral do sistema educativo; a reforma do ensino artístico (música, dança, teatro e cinema) em 1983; a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criando 9 anos de escolaridade obrigatória (universal e gratuita), organizados em três ciclos de ensino básico; os novos currículos do Ensino Básico e a criação de escolas profissionais, em 1989; a criação de cursos de licenciatura e mestrado em música e ensino da música,

1 Fonte: Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (dados não publicados, obtidos através de contacto directo).

2 Não estão ainda disponíveis dados mais recentes sobre o número de escolas públicas que oferecem Música no 3.º ciclo.

em universidades e institutos politécnicos, dos quais foi pioneira, em 1980, a licenciatura em Ciências Musicais, na Universidade Nova de Lisboa. O grande investimento realizado pelo ensino superior na formação dos seus próprios docentes e dos professores dos outros graus do ensino terá sido decisivo para o aumento da qualidade do ensino da Música, com efeitos visíveis, decorridas mais de duas décadas.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986) previa que os professores generalistas do 1.º ciclo pudessem ser coadjuvados em áreas especializadas de ensino artístico, como a Música, tema que tem sido amplamente debatido pelos profissionais da educação musical. Esta proposta inovadora, que teria contribuído para o desenvolvimento da educação musical no 1.º ciclo, não viria a ser posta em prática nas escolas primárias públicas. No entanto, durante as últimas décadas, o ensino da Música por professores especialistas foi sendo implementado no 1.º ciclo, um pouco por todo o país.

Nas escolas privadas, a oferta da Música, geralmente financiada pelos pais, é bastante comum, estando integrada no currículo ou a par de outras actividades extra-curriculares, como desporto e dança. Nas escolas públicas, inúmeros projectos foram sendo financiados e implementados por autarquias, associações de pais, e associações musicais ou culturais. Também o ensino vocacional de música a nível local tem continuado a crescer, a avaliar pela grande oferta de escolas de música que têm surgido em todo o país e pelo enorme interesse das crianças e suas famílias. A realização de estudos sobre estes projectos seria essencial para melhor compreendermos a sua dimensão e o seu impacto.

Nos planos curriculares para o Ensino Básico de 1989 (Ministério da Educação, 1989), a música no 1.º ciclo é designada Expressão e Educação Musical e pertence à área de Expressão e Educação (Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica). O seu

programa (Departamento de Educação Básica, 1990) não é articulado com os programas de música dos 2.º e 3.º ciclos, mas a questão principal continua a ser a dificuldade de leccionação por parte dos professores do 1.º ciclo, na sua maioria, de formação generalista. Em 2001, na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2001a), no qual a Música integra a área de Educação Artística (com a Educação Visual e a Expressão Dramática - Teatro). As orientações curriculares para a Música, contendo competências musicais essenciais a desenvolver, e experiências educativas a proporcionar aos alunos, são pela primeira vez articuladas entre os três ciclos do Ensino Básico, permitindo uma perspectiva longitudinal da educação musical no ensino genérico. Influenciadas pelas tendências da educação musical nos países de expressão inglesa (tal como fora o Programa de Educação Musical do 2.º ciclo, de 1990), estas orientações apontam para uma perspectiva alargada do desenvolvimento musical das crianças, reafirmando a importância da Audição, da Interpretação e da Composição como actividades musicais principais (Swanwick, 1979), e a necessidade de aprendizagem das culturas musicais de diversos contextos.

Apesar das ideias interessantes expressas nos programas do Ministério da Educação, a prática musical continua a ser muito reduzida e a Música não é ensinada com regularidade na maioria das escolas públicas do 1.º ciclo. Em geral, os professores generalistas do 1.º ciclo possuem insuficiente formação musical e, por isso, evitam ensinar Música (Bresler, 1993) e tendem a privilegiar disciplinas consideradas essenciais, como Português e Matemática, usando a música sobretudo para acompanhar outras actividades curriculares. Recorrem a uma abordagem superficialmente designada interdisciplinar, pois a verdadeira interdisciplinaridade pressupõe o conhecimento profundo de diversos saberes. A falta de qualificações

musicais dos professores — que foi um problema no ensino preparatório na década de 1980 e tem sido comum a muitos países (Temmerman, 2006) — parece contribuir para o estatuto pouco elevado da Educação Musical no 1.º ciclo. Outros factores, como a ausência de avaliação dos alunos, podem levar os próprios alunos e as suas famílias a atribuírem pouca importância à Música na escola.

A Música como actividade extra-curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico

Em 2006, o Ministério da Educação instituiu uma directiva para as escolas públicas do 1.º ciclo do Ensino Básico, «Escola a tempo inteiro», determinando uma permanência mais longa dos alunos na escola (cerca de sete, em vez de cinco horas diárias), a fim de promover o seu sucesso escolar e apoiar as suas famílias (Ministério da Educação, 2006a). O *Programa de Generalização do Ensino do Inglês e de Outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico* oferece (para além das 25 horas semanais curriculares), 10 horas semanais de actividades extra-curriculares, gratuitas e de frequência facultativa: *a)* Apoio ao estudo, e *b)* Ensino do inglês, de oferta obrigatória; *c)* Ensino de outras línguas estrangeiras; *d)* Actividade física e desportiva; *e)* Ensino da Música; *f)* Outras expressões artísticas; e *g)* Outras actividades que incidam nos domínios identificados.

Foram publicadas *Orientações Programáticas* para o Ensino da Música (Vasconcelos, 2006), o Ensino do Inglês, e a Actividade Física e Desportiva, leccionados por professores especialistas.

As Actividades de Enriquecimento Curricular, financiadas pelo Ministério da Educação e promovidas por agrupamentos de escolas, autarquias locais, associações de pais e encarregados de educação, e instituições particulares de solidariedade social, têm a

colaboração de entidades parceiras que asseguram a coordenação pedagógica (Ministério da Educação, 2006a). No caso do Ensino da Música, trata-se geralmente de escolas de ensino vocacional ou profissional, que asseguram a coordenação pedagógica.

Uma Comissão de Acompanhamento (CAP), na qual colaboraram as associações profissionais de professores de Inglês, Educação Musical e Educação Física, analisou e avaliou a implementação do Programa, desde o seu início (2006) até 2011. Um grupo de docentes de música destacados pelo Ministério e designados pela Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) acompanhou a implementação da actividade de enriquecimento curricular Ensino da Música, visitando escolas do 1.º ciclo em todo o território continental, observando aulas de Música, participando em reuniões com os diversos intervenientes e recolhendo dados para um relatório (CAP, 2007a).

A rápida implementação das actividades de enriquecimento curricular tem tido um impacto significativo na sociedade, provocando alterações consideráveis na dinâmica das escolas e nas comunidades locais. Abrangendo a maioria das crianças do país, exigiu uma rápida adaptação das crianças e famílias, e implicou uma forte colaboração entre entidades promotoras e parceiras, escolas, professores generalistas e professores especialistas.

As mudanças educativas são geralmente lentas, mas podem tornar-se muito rápidas quando directivas governamentais forçam o andamento (Pitts, 2000), o que aconteceu, gerando resistência por parte das escolas. De facto, não houve um período de experimentação e avaliação do programa antes da sua implementação generalizada (excepto no Ensino do Inglês). Também não foram avaliados os projectos musicais, artísticos e desportivos desenvolvidos durante as últimas décadas nas escolas do 1.º ciclo por entidades locais (associações de pais, associações culturais, escolas privadas e autarquias); nem foi determinada a continuidade ou re-

formulação desses projectos, com base na avaliação dos seus resultados.

Algumas questões no modelo das AEC têm gerado controvérsia e merecem ser discutidas: 1) um dos objectivos da «Escola a tempo inteiro» — adaptar os horários das escolas aos horários de trabalho dos pais — destaca o valor social das actividades extra-curriculares, mais do que o seu valor educativo; 2) o objectivo de promover o sucesso escolar das crianças, assumindo que os alunos aprendem mais se passarem mais tempo na escola, poderá ser adequado para as crianças provenientes de famílias económica e socialmente menos favorecidas, mas desvaloriza o papel da educação informal na aprendizagem das crianças; 3) «enriquecimento curricular» significa complementar o currículo com novas actividades não curriculares (como o Inglês), ou com disciplinas curriculares (como a Música) geralmente pouco praticadas? 4) a frequência facultativa das AEC e a sua colocação em horários sobretudo após as disciplinas curriculares, podem levar à sua percepção como actividades menores, entre o currículo escolar e as actividades de tempos livres fora da escola. A não-obrigatoriedade da frequência também pode levar a diferentes oportunidades de aprendizagem dos alunos, conforme alerta um estudo sobre as políticas do Ministério da Educação para o 1.º ciclo, realizado por especialistas estrangeiros (Matthews *et al.*, 2008).

De facto, a finalidade das AEC parece ser ambígua. Se é ocupar os tempos livres das crianças, pode ser cumprida por animadores, não sendo necessários professores de música. Se é Ensino da Música leccionado por professores especialistas, então a área curricular Expressão Musical poderá tornar-se desnecessária, sobretudo, se faltar uma forte articulação entre o professor titular da turma e o professor especialista, aliás, prevista na legislação. Um Despacho posterior (Ministério da Educação, 2006b) definiu horas semanais mínimas para cada área curricular disciplinar: Língua

Portuguesa, 8; Matemática, 7; Estudo do Meio, 5; e Expressões, 5 — podendo inferir-se cerca de uma hora semanal para Expressão Musical. Mas, quem vai utilizar essa hora para ensinar música? Como foi já referido, embora tenha integrado o currículo ao longo dos anos, a Música tem sido quase sempre da responsabilidade de professores generalistas, ocupados e preocupados sobretudo com as disciplinas «sérias» (Boal-Palheiros, 1993). Assim, a ênfase no currículo «nuclear» e, simultaneamente, na Música como actividade de «enriquecimento curricular», poderá levar a uma de duas situações: o seu reforço no currículo do 1.º ciclo, através do ensino coadjuvado por professores especialistas; ou o seu desaparecimento gradual do currículo do 1.º ciclo, permanecendo como actividade extra-curricular, sem relevância para a avaliação dos alunos, como era há algumas décadas.

Um estudo de implementação

O interesse de muitos professores de Música das AEC, do ensino genérico e especializado, e docentes envolvidos na formação de professores, levou a então presidente da Direcção da APEM (autora deste texto) a impulsionar o primeiro Encontro Nacional da APEM, sobre a música no 1.º ciclo. Esse fórum suscitou um vivo debate e deu origem à publicação de vários artigos (cf. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 2007). No final do primeiro ano da implementação da AEC Ensino da Música, num estudo realizado com a colaboração de colegas da Direcção da Associação (Boal-Palheiros e Encarnação, 2007), além das questões estruturais do Programa atrás delineadas, foram identificados alguns problemas na sua implementação: 1) escassez de recursos humanos — professores de música qualificados; 2) inexistência de recursos físicos — instrumentos musicais e outros equipamentos; 3) organização re-

duzida — inflexibilidade de horários e fraca articulação pedagógica entre os intervenientes. Enquanto o segundo e o terceiro problemas podiam ser resolvidos a curto prazo, com financiamento e melhor implementação, a formação de professores é um empreendimento de longo prazo. De facto, o ensino não pode ser eficaz sem professores devidamente qualificados, e esta permanece a questão principal. Assim, o estudo investigou a implementação da AEC Ensino da Música, para melhor compreender a dimensão dos problemas identificados.

Neste estudo, participaram voluntariamente responsáveis de entidades promotoras e parceiras do programa, de 29 concelhos de Portugal Continental (c. 10 % do seu número total), do litoral e interior do Norte, Centro e Sul do país. A amostra dos concelhos foi diversificada a nível da sua densidade populacional, reflectida no número de escolas e de agrupamentos, variando entre 1 e 24. As regiões autónomas da Madeira e dos Açores não foram incluídas, por não estarem abrangidas pelo Programa.

O método adoptado foi uma entrevista estruturada, com questões fechadas e abertas. De modo a refinar as questões iniciais, realizou-se um estudo-piloto, cujos dados foram posteriormente excluídos da análise. Os representantes das entidades promotoras ou parceiras de cada concelho foram entrevistados localmente, e ofereceram, por vezes, dados qualitativos complementares, que permitiram uma melhor compreensão das questões. As entrevistas incluíram as seguintes questões: *a*) tipo de entidades; *b*) oferta do Ensino da Música; *c*) organização desta actividade (frequência e duração semanal, recursos físicos, pedagógicos e financeiros); *d*) selecção, contratação, e perfil dos professores de Música (habilitações, idade, experiência); *e*) opiniões sobre a implementação do Ensino da Música: aspectos positivos e negativos, principais dificuldades, e sugestões. A análise dos dados incluiu a quantificação das respostas às questões fechadas, previamente categorizadas, e a

categorização posterior das respostas às questões abertas. Estas categorias foram revistas, e as respostas foram depois codificadas e atribuídas a cada uma das categorias.

Oferta da AEC Ensino da Música

Os resultados deste estudo revelaram questões semelhantes e formas de implementação das AEC bastante diversas a nível dos concelhos, agrupamentos e escolas do país. Nos 29 concelhos analisados, 90 % das entidades promotoras eram autarquias, sendo as restantes agrupamentos de escolas (3,4 %), associações de pais (3,3 %) e instituições particulares de solidariedade social (3,3 %). Estes valores são idênticos aos do estudo anteriormente referido, em que as autarquias representavam 89 % das entidades promotoras (Matthews *et al.* 2008).

Dados extraídos dos relatórios anuais do Ministério da Educação sobre as AEC revelam, ao longo de sete anos, uma diminuição do número de autarquias e um aumento acentuado do número de agrupamentos de escolas, enquanto entidades promotoras, como se pode verificar no quadro 1 (p. 68).

Neste estudo, cerca de metade das entidades parceiras da AEC Ensino da Música eram escolas de música (53,1 %), e as restantes eram agrupamentos de escolas (18,7 %) e empresas privadas ou outras (28,2 %). Em 2012-13, o número de escolas de música diminuiu, sendo a distribuição de entidades parceiras a seguinte: escola de música (31,3 %), empresa (23 %), IPSS (15 %), associação cultural e recreativa (14,2 %), associação de pais (5,1 %), instituição de educação (7,6 %), e outro (3,9 %) (GEPE, 2013).

A percentagem de escolas que ofereciam a AEC Ensino da Música em Portugal Continental, relativamente ao número total de escolas públicas do 1.º ciclo, era bastante elevada (80,2 %),

sendo semelhante à do estudo já referido (Matthews *et al.*, 2008). Esta percentagem, embora menor do que a das outras duas AEC (Ensino de Inglês e Actividade Física e Desportiva), manteve-se relativamente elevada ao longo dos anos, tendo descido recentemente.

O quadro 2 (p. 68) permite observar que, em sete anos do Programa de AEC, a oferta de Ensino da Música desceu de 85 para 59,9 %. De facto, em muitas escolas o Ensino da Música foi sendo substituído por Expressão Musical, Actividades Lúdico-Expressivas ou outras, para remediar a escassez de professores de música qualificados (CAP, 2007b).

Neste estudo, a percentagem de alunos abrangidos pela AEC Ensino da Música (56,8 %) era bastante menor do que a das escolas que a ofereciam porque, ou a Música não é oferecida em todas as turmas da escola ou alguns alunos optam por não a frequentar, pois a frequência das AEC é facultativa. A evolução do número de alunos que têm frequentado a AEC Ensino da Música, referida no quadro 3, permite verificar uma descida também acentuada da percentagem de alunos, de 65,3 para 50,7 %, ao longo de sete anos.

Refira-se ainda que a redução do número de horas semanais estabelecidas para as AEC no início do programa, de 10 para 5 a 7,5 horas (Ministério da Educação e Ciência, 2013a e 2013b), representa um retrocesso considerável num programa que, apesar de inúmeras dificuldades de implementação, tem trazido benefícios consideráveis à escola pública no 1.º ciclo e à maioria das crianças portuguesas.

Quanto aos recursos físicos e pedagógicos, as entidades promotoras inquiridas referiram a falta de salas adequadas e a insuficiência de recursos financeiros, entre os aspectos negativos das AEC. Logo no primeiro ano de implementação do programa, a APEM tinha alertado para a necessidade de aquisição de equipamentos específicos para o ensino da Música, pelas entidades pro-

Quadro 1.

Evolução da distribuição de entidades promotoras da AEC Ensino da Música, por tipo de entidade.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

	<i>2006-07</i> N = 911	<i>2008-2009</i> N = 399	<i>2010-11</i> N = 822	<i>2012-13</i> N = 754
Autarquias	811 89 %	267 66,9 %	679 82,6 %	540 75,3 %
Agrupamentos de Escolas	37 4,1 %	39	50 6,1 %	114 15,9 %
Associações de Pais	42 4,6 %	65	53 6,4 %	62 8,6 %
IPSS	21 2,3 %	28	40 4,9 %	38 5,3 %

Quadro 2.

Evolução do número de escolas com AEC Ensino da Música.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

<i>2006-07</i>	<i>2007-08</i>	<i>2008-09</i>	<i>2009-10</i>	<i>2010-11</i>	<i>2011-12</i>	<i>2012-13</i>
5067 85%	4413 81,5%	4271 84,4%	3937 81,4%	3613 83,6%	2997 71,6%	2366 59,9%

Quadro 3.

Evolução do número de alunos abrangidos pela AEC Ensino da Música.

Fontes: GEPE, 2010 e 2011; DGEEC, 2013.

<i>2006-07</i>	<i>2007-08</i>	<i>2008-09</i>	<i>2009-10</i>	<i>2010-11</i>	<i>2011-12</i>	<i>2012-13</i>
273 178 65,3%	264 678 64,1%	274 764 68%	266 066 67,4%	264 582 69,9%	2997 71,6%	2366 59,9%

motoras. De facto, os recursos físicos para a Música eram quase inexistentes, o que não favorece a prática musical. Nenhuma escola tinha uma sala de Música e quase todas as actividades musicais se realizavam na sala de aula (96,7 %). Ainda assim, algumas escolas possuíam recursos pedagógicos como equipamento áudio (32,5 %), informático (26,2 %) e vídeo (23,8 %), e instrumentos musicais (17,5 %). Outras escolas foram adquirindo instrumentos (32,5 %), livros, CD e DVD (26,2 %) e outros recursos (23,8 %), com o financiamento recebido do Ministério da Educação.

A falta de recursos humanos tem sido a dificuldade principal na implementação das AEC desde o seu início, especialmente na AEC Ensino da Música, por várias razões: 1) em 2006, o número existente de professores de música qualificados era insuficiente para as necessidades das escolas; 2) a implementação do programa foi demasiado rápida, e os promotores não terão tido tempo para seleccionar os candidatos a docentes; 3) estando a atribuição de financiamento dependente da oferta simultânea das três actividades de enriquecimento curricular, os promotores tentaram recrutar docentes em número suficiente para as necessidades, admitindo candidatos com habilitações musicais insuficientes; 4) a remuneração dos professores tem sido geralmente bastante baixa e a maioria dos empregos são instáveis e temporários, o que não atrai docentes bem qualificados; 5) os horários das AEC são, em geral, pouco flexíveis (concentrando-se entre as 15,30 e as 17,30 horas, após as actividades curriculares), o que raramente permite a oferta de horários docentes completos; 6) a maioria dos professores leccionam em regime de tempo parcial (c. 10 horas semanais), o que gera situações laborais precárias e exige muitos mais professores.

Entre os factores de desmotivação dos candidatos a docentes parecem estar a baixa remuneração, as precárias condições de trabalho e a inexistência de uma carreira docente. Os professores das AEC passaram a ter o estatuto de técnicos (Ministério da Educa-

ção, 2009) e, ao contrário da maioria dos professores do ensino genérico, não estão integrados na carreira docente. Daí a insatisfação dos docentes mencionada em dois estudos sobre as AEC (Matthews *et al.*, 2008; Oliveira *et al.*, 2008). A APEM manifestou a sua discordância relativamente ao uso desta designação (APEM, 2011) e, já em 2007, alertara para a importância de uma remuneração digna e compatível com as habilitações e funções docentes, que também daria maior estabilidade e qualidade do corpo docente. A dificuldade em recrutar docentes para a AEC Ensino da Música levou as entidades promotoras a oferecerem horários mais flexíveis e a melhorarem gradualmente as condições laborais, nos últimos anos. No entanto, a recente redução do número de horas das AEC veio tornar a situação dos jovens professores ainda mais precária.

Os dados deste estudo quanto às qualificações dos professores, revelam que apenas cerca de um terço (32,2 % do número total da amostra) possuíam habilitação profissional/própria em educação musical; muitos tinham cursos de Música ao nível do ensino secundário — curso profissional (12,4 %) ou curso complementar (17,6 %), mas não tinham formação pedagógica. E a maioria dos docentes (37,8 %) possuía apenas um «currículo relevante», com insuficientes qualificações musicais. Este grupo heterogéneo incluía: músicos amadores e estudantes de Música, alguns deles frequentando cursos de formação de professores (63,4 % dos docentes neste grupo); professores do 1.º ciclo e educadores de infância (24,8 %); e outros (11,8 %), dos quais alguns licenciados em Educação Visual ou Inglês, e outros tinham estudado música informalmente (cantaram num coro ou tinham aulas de instrumento).

Relativamente à idade e à experiência pedagógica, o estudo revelou que a maioria dos docentes da AEC Ensino da Música eram bastante jovens, tendo 21 a 30 anos de idade (66,1 %), sendo este, para muitos, o seu primeiro emprego. Parte da sua experiência profissional tinha sido adquirida enquanto docentes generalistas do

1.º ciclo (39,4 %), embora muitos também tivessem leccionado como docentes especialistas em escolas de música (31,4 %) e em escolas dos 2.º e 3.º ciclos (29,2 %).

A legislação constante nos Despachos do Ministério da Educação é clara quanto ao perfil dos professores de Ensino da Música (art. 16.º): 1. Habilitação profissional ou própria para a docência das disciplinas de Educação Musical ou Música; 2. *a*) Diploma de curso profissional de Música; *b*) Diploma de curso complementar de Música; *c*) Outros profissionais com currículo relevante (Ministério da Educação, 2006a; 2008).³ No entanto, os detentores do currículo designado «relevante» possuem uma formação musical afinal irrelevante, porque insuficiente para ensinar música. Por um lado, era necessária uma definição mais exacta de «currículo relevante», o que foi em parte conseguido por recomendação da APEM, através do estabelecimento de habilitações musicais «mínimas»: frequência do 2.º ano de um curso de Música (Ministério da Educação, 2011)⁴. Seria imprescindível um maior rigor na se-

- 3 «Perfil dos professores de ensino da música» (artigo 16.º do Despacho 12.591/2006, 2.ª série): 1) Os professores de ensino da música no âmbito do presente programa devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário; 2) Os professores de ensino da música podem ainda deter as seguintes habilitações: *a*) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano; *b*) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música; *c*) Outros profissionais com currículo relevante; 3) A contratação de profissionais referidos na alínea *c*) carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar o currículo respectivo.
- 4 «Perfil dos técnicos de ensino da música» (artigo 16.º do Despacho 8.683/2011, 2.ª série): *c*) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência; *d*) [Anterior alínea *c*.]

lecção dos candidatos a docentes e na análise dos seus currículos. Por outro lado, o Despacho determina que a contratação de profissionais com currículo relevante carece da autorização da CAP (a quem compete analisar esse currículo). A verdade é que ao longo dos anos esta análise suscitou dúvidas entre as entidades promotoras e parceiras (APEM, 2010) e muitos currículos não foram analisados pela CAP (APEM, 2009). Na prática, a admissão dos candidatos nem sempre tem cumprido a legislação, pois as entidades promotoras não enviam os currículos dos candidatos à CAP (APEM, 2008) e, na selecção e seriação, têm privilegiado outros critérios, como o tempo de serviço. O facto de as candidaturas serem locais torna difícil e moroso o controlo de eventuais erros e irregularidades, o que não favorece o processo.

Esta falta de exigência na qualificação dos docentes pode desencorajar o seu investimento numa qualificação mais elevada. Embora a lei da oferta e da procura possa melhorar um pouco a situação, a tendência será para as baixas qualificações se manterem. Na década de 1980, o grande problema da falta de professores qualificados na disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo levou o Ministério a aceitar professores sem habilitação suficiente, com consequências negativas na qualidade do ensino (Perdigão, 1981, cit. in Boal-Palheiros, 1993).

Tentando minimizar a falta de professores de música qualificados, a CAP encontrou uma solução de compromisso para não prejudicar o financiamento atribuído às entidades promotoras e deliberou que, na ausência de professores com qualificações musicais mínimas, a AEC Ensino da Música pode ser substituída por Expressão Musical ou por outra área (CAP, 2007b). Por exemplo, no ano 2009-2010, durante as 168 visitas programadas pelas Direcções Regionais de Educação, constatou-se que apenas 77 % das escolas ofereciam a AEC Ensino da Música e as restantes 23 % ofereciam outras actividades. Muitas entidades promotoras haviam

desistido do Ensino da Música. Nos casos em que licenciados em Ensino Básico dinamizaram Expressão Musical, Expressão Artístico-Musical ou Expressões, uma aprendizagem musical de qualidade pode não ter ocorrido (APEM, 2010). Embora a medida da CAP possa ter ajudado a resolver o problema a curto prazo, é expectável que, no médio prazo, se mantenha a falta de professores de música qualificados, pois a medida de recurso não incentivou a sua formação musical.

Na sua função de acompanhamento da implementação da AEC Ensino da Música, os peritos da APEM visitaram escolas do 1.º ciclo em todo o país,⁵ e a direcção apresentou à CAP relatórios anuais, com reflexões baseadas na observação de aulas de música, nas respostas dos docentes e das entidades a questionários, e nas questões debatidas com os intervenientes. Nestes relatórios, a referência à falta de professores qualificados e à insuficiente qualidade das actividades é constante. Em 2008, por exemplo, a percentagem de actividades musicais consideradas insatisfatórias pelos peritos era bastante elevada (39 %). Alguns anos depois, a situação foi melhorando.

A necessidade de uma formação de longa duração para os professores de música das AEC é sentida pelos promotores e pelos peritos que acompanham o processo, mas também pelos próprios professores. Tentando resolver esta questão, algumas entidades promotoras utilizaram recursos financeiros do Programa oferecendo aos seus docentes cursos de formação de curta duração (15 a 25 horas), por vezes, de frequência gratuita.

O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, também promoveu três cursos de formação acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico

5 A APEM realizou 47 visitas em 2006-07, 139 em 2007-08, 145 em 2008-09, 118 em 2009-10 e 130, em 2010-11.

da Formação Contínua, de frequência gratuita para os docentes das AEC, em várias localidades do país, de 2007-08 a 2009-10. Os cursos, concebidos e leccionados por docentes da APEM, combinaram formação *online* (22,30 horas) e formação presencial (15 horas, num total de 37,30 horas), no início, meio e fim de um período de quatro meses. A partir do segundo curso, a formação presencial foi alargada para 18 horas (num total de 40 horas), correspondendo às necessidades sentidas pelos formandos.

As duas versões dos cursos foram designadas «Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico» e «Pedagogia e Didáctica do Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico». Os seus objectivos pretenderam: reflectir sobre as Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º ciclo do Ensino Básico; relacionar competências da música com as competências gerais do ensino básico; desenvolver competências didácticas e práticas artísticas, na escola e na comunidade; sensibilizar para a gestão, articulação e integração curricular. Os conteúdos dos cursos abrangeram áreas curriculares, práticas artísticas e recursos para o Ensino da Música, em particular no domínio das tecnologias.

No primeiro ano, concluíram a formação 83 % dos 219 docentes inscritos. No segundo, esta percentagem desceu para 65 %, num total de 244 formandos, pois muitos formandos desistiram. No terceiro ano, a percentagem dos que concluíram a formação voltou a subir (74 %), mas o número total de formandos (84) foi bastante inferior (APEM, 2008; 2009; 2010). Este decréscimo poderá ter ocorrido por diversas razões: a redução da oferta da AEC Ensino da Música, a cujos professores esta formação se destinava; uma insuficiente divulgação da formação; um desinteresse crescente dos formandos por uma formação breve que não conferia habilitações profissionais; o facto de os créditos oferecidos por esta formação não serem relevantes para a situação profissional dos formandos, não integrados na carreira docente; o facto de as entida-

des promotoras não darem o devido valor às qualificações dos docentes. Seria necessária uma avaliação sistemática das razões que levaram à desistência daqueles formandos, para fundamentar conclusões sobre a pertinência de um investimento numa formação de curta duração em Educação Musical, para muitos professores sem formação musical inicial nesta área.

Globalmente, a realização destes cursos foi uma medida positiva, considerando as excelentes qualificações, experiência e empenho dos formadores designados pela APEM, que os comentários dos formandos sublinharam. Mas devem destacar-se as limitações de uma formação *online* que, embora facilite o acesso a recursos didácticos e musicais e o desenvolvimento de algumas competências, não permite a experiência da prática musical de conjunto, indispensável à formação de professores de música. Além disso, este modelo de formação «em serviço», isto é, realizado simultaneamente com a prática lectiva, não parece ser o mais adequado para jovens professores que ainda não completaram uma formação inicial em música. Ou seja, ainda que necessária, a formação contínua de curta duração é, pela sua natureza, uma formação *complementar*, não podendo substituir a formação inicial de professores, adquirida em instituições do ensino superior. Mesmo assim, reconheça-se que as experiências proporcionadas por cursos de formação breves podem apoiar efectivamente a prática dos jovens professores e suscitar neles a necessidade de aprofundarem a sua formação.

Balanço da AEC Ensino da Música

As principais dificuldades realçadas pelos entrevistados neste estudo foram, além da falta de professores qualificados, os horários inflexíveis das AEC e a sua frequência facultativa, que prejudica o progresso dos alunos. Outros aspectos negativos foram reportados,

a nível pedagógico: a fraca receptividade dos professores titulares de turma às AEC; a fraca articulação entre estes professores e os docentes de Música, e entre actividades curriculares e actividades de enriquecimento curricular. Esta situação parece ter melhorado ao longo dos anos, mas a articulação entre a AEC Ensino da Música e a disciplina de Educação Musical do 2.º ciclo é ainda quase inexistente. Muitos professores do 2.º ciclo desconhecem as Orientações Programáticas para as AEC.

De facto, como a APEM observou, nos casos em que um agrupamento de escolas se constituiu como entidade promotora, estas dificuldades foram evitadas (APEM, 2010). Uma maior articulação no interior dos agrupamentos de escolas, para otimizar os recursos humanos e promover o maior envolvimento dos docentes na dinâmica das escolas do 1.º ciclo, seria facilitada se mais agrupamentos se assumissem como entidades promotoras (Boal-Palheiros, 2007), como aconteceu mais recentemente. Apesar do grande empenho dos intervenientes algumas dificuldades persistiram ainda, levando a APEM a fazer recomendações para melhorar o Programa: flexibilizar horários, para gerir melhor os recursos humanos; adaptar os espaços disponíveis e adquirir equipamentos musicais; verificar as qualificações dos docentes; valorizar o seu trabalho mediante remunerações condignas.

Como foi já referido, a implementação das AEC, ao abrigo do conceito de Escola a Tempo Inteiro, produziu alterações significativas na organização das escolas públicas do 1.º ciclo, com efeitos na dinâmica das escolas e comunidades locais, e na vida dos professores, dos alunos e das suas famílias. Segundo Abrantes e colegas, esta medida «constitui uma política educativa nacional», sendo talvez «a maior alteração produzida, desde os anos 70, na organização das escolas do 1.º ciclo, definida ao nível da administração central e generalizada a todos os estabelecimentos públicos do país» (Abrantes *et al.*, 2009: 6). De facto, o impacto nacional desta

medida pode considerar-se um dos seus aspectos mais positivos. Também a crescente autonomia de que gozam as escolas e as comunidades locais tem tido efeitos positivos: a maior responsabilidade dos intervenientes no Programa favorece um maior envolvimento destes e uma maior capacidade para o melhorar. No entanto, nos concelhos onde, por iniciativa local, o Ensino da Música no 1.º ciclo tinha já uma tradição de anos, a implementação das AEC, interrompendo essa prática, gerou alguma instabilidade.

Apesar de problemas estruturais e de vicissitudes de concepção e implementação, o Programa das Acções de Enriquecimento Curricular é um dos programas do Ministério da Educação que tem sido alvo de maior acompanhamento e avaliação, e este é, sem dúvida, outro aspecto positivo a destacar. A observação de aulas, o preenchimento de questionários, o contacto pessoal com os professores e a mesa-redonda com todos os intervenientes permitiram identificar as boas práticas e as lacunas ou constrangimentos na implementação do programa. A mesa-redonda, em particular, facilitou a reflexão da comunidade educativa, constituindo-se como uma oportunidade para resolver problemas e melhorar as práticas.

Como aspectos positivos, os entrevistados referiram o desenvolvimento musical das crianças, a generalização da oferta gratuita do Ensino da Música a alunos do 1.º ciclo, a ocupação das crianças e o apoio às famílias. As propostas sugeridas para melhorar a AEC Ensino da Música incluíram: maior coordenação pedagógica entre entidades promotoras e parceiras, e entre professores generalistas e professores especialistas de música; mais recursos físicos; flexibilização dos horários; formação dos professores de música; melhores condições de trabalho para os docentes; desenvolvimento da Música enquanto actividade curricular.

Outro benefício da AEC Ensino da Música no 1.º ciclo foi referido por professores de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico, que têm notado progressos na educação musical das

crianças. Por último, as oportunidades de trabalho proporcionadas pela AEC Ensino da Música podem incentivar a própria formação de professores de Música para o 1.º ciclo e a sua carreira docente e, a médio prazo, elevar a qualidade da prática musical nas escolas do 1.º ciclo, como actividade curricular ou extra-curricular.

A formação de professores

Em Portugal, a formação de professores de Música e de Educação Musical nas últimas décadas tem obedecido a dois modelos: sequencial, em que as componentes científica e pedagógica se sucedem; e integrado, em que as duas componentes se articulam num mesmo momento.

A formação inicial de professores de Música para o ensino genérico tinha lugar nos conservatórios de música, que ofereciam apenas a componente musical. A formação pedagógica era adquirida através da profissionalização em serviço, conferindo habilitação profissional aos docentes do ensino genérico. Esta formação dependia da prática lectiva e da supervisão de docentes com maior experiência. A formação pedagógica para os docentes do ensino vocacional não existiu, durante muitos anos.

Em meados da década de 1980, a formação de professores de Educação Musical e Música do Ensino Básico sofreu um impulso considerável, quando passou a realizar-se em instituições de ensino superior, através de um modelo integrado de formação. Foram criadas licenciaturas para formar professores de Educação Musical e Música para o ensino genérico, nas Escolas Superiores de Educação, uma opção em Docência na licenciatura em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa e licenciaturas em Ensino da Música para o ensino vocacional, em várias Universidades. Os planos curriculares destes cursos oferecem uma formação musical

abrangente, mas também uma formação teórico-prática em Ciências da Educação e em investigação, e uma formação pedagógica, integrada e articulada com a prática lectiva nas escolas. A supervisão desta prática, partilhada entre os supervisores da instituição formadora e os docentes cooperantes das escolas, tem permitido aos formandos uma aprendizagem conjunta, extraordinariamente enriquecedora. Embora não sejam conhecidos estudos sobre a implementação deste modelo de formação em Educação Musical, a prática musical nas escolas do Ensino Básico evidencia os seus benefícios, decorridas quase três décadas sobre a sua implementação.

Deve ser também realçada a formação contínua de professores de Música que, durante muitos anos, teve um papel incontornável na formação de professores e no desenvolvimento da prática musical nas escolas. Alguma oferta tem sido realizada pelo Ministério da Educação e por instituições de ensino superior, mas grande parte da formação contínua em Educação Musical tem estado a cargo de instituições privadas, destacando-se pela quantidade e variedade das formações e pelo contingente de formandos: a Fundação Calouste Gulbenkian, desde os anos 1960; a Associação Portuguesa de Educação Musical, desde 1972; e a Associação Wuytack de Pedagogia Musical, desde 1992. Mais recentemente, seguindo uma tendência em países ocidentais, os serviços educativos de salas de concertos e de museus oferecem formação de monitores, além de acções de divulgação da música e das artes junto dos alunos e das escolas. Um caso inovador é o serviço educativo da Casa da Música no Porto, cuja actividade abrange músicas de vários estilos, em contextos diversos, e pretende chegar a públicos de todas as idades e grupos sociais (Rodrigues, 2008).

A formação contínua, ocorrendo depois de adquirida alguma experiência profissional, torna-se relevante e mesmo indispensável, porque permite aos docentes um olhar mais crítico sobre a sua prática. Os cursos práticos de curta duração, concentrados no tempo

e no espaço, e incidindo sobre temas musicais e pedagógicos específicos, têm um enorme potencial para motivar os participantes e podem ter um impacto muito expressivo sobre a sua prática lectiva. Após quase três décadas de experiência na formação de professores de educação musical, acredito que um dos factores com maior potencial para transformar os docentes e as suas práticas é a vivência de experiências musicais e pedagógicas de qualidade, intensas e significativas.

As boas práticas educativas podem ser partilhadas, aprendidas e ensinadas (Yair, 2007). Um bom modelo e uma planificação estruturada fornecem alicerces sólidos e dão confiança ao jovem aprendiz de professor. É uma reflexão sistemática sobre a sua prática, baseada na sua auto-avaliação e na avaliação pelos pares e supervisores, ajuda-o a tomar consciência sobre os seus pontos fortes e fracos, e sobre os caminhos a seguir. Para ensinar um determinado repertório ou conteúdo e para motivar os alunos e conseguir que eles o aprendam, o professor precisa de acreditar no que ensina, e apenas o conseguirá se o conhecer bem e se sentir confiante (Brand, 2009). Por isso é tão importante o professor querer aprender, reflectir e autocriticar-se, para poder aperfeiçoar a sua prática.

Reflexões finais

Enquanto professores de música, o que podemos aprender com os conhecimentos de áreas que estudam as capacidades musicais e o desenvolvimento musical das crianças, como a psicologia cognitiva e a psicologia social da música, a sociologia e a antropologia da música, a etnomusicologia e a pedagogia musical? Como podemos responder ao enorme desafio de ajudar a educar as crianças musicalmente, estando a sociedade, as crianças e a própria música, em constante transformação?

Partilho algumas ideias, não exaustivas, fruto da minha experiência e reflexão sobre contributos de alguns autores (Arends, 2011; Campbell, 1998; Elliott, 1995 e 2012; Green, 2009; Jorgensen, 2008; Small, 1999; Swanwick, 1999; Wuytack, 2008). Estas breves reflexões poderão ser úteis para orientar a nossa prática, quando preparamos aulas e outras actividades para a educação musical das crianças, e quando estamos envolvidos enquanto formandos ou formadores de professores:

— Considerar a enorme quantidade de experiências musicais adquiridas pelas crianças, através da aculturação e da aprendizagem musical, em contextos formais ou informais.

— Valorizar a diversidade de culturas musicais das crianças, vindas de distintos meios socioeconómicos, culturais e geográficos.

— Ter em conta as diferentes idades e os níveis de desenvolvimento cognitivo e social das crianças, que implicam diferentes interesses e atitudes face à escola.

— Adaptar o repertório e as actividades musicais às capacidades, às necessidades e aos interesses das crianças, bem como aos diferentes contextos de aprendizagem.

— Promover aprendizagens musicais significativas, que façam sentido e sejam valorizadas pelas crianças, e em que elas se sintam competentes e autónomas.

— Tornar a educação musical acessível a todas as crianças, proporcionando-lhes o prazer e a emoção da experiência musical, que é também uma experiência social.

— Centrar o ensino na actividade musical e artística, e no desenvolvimento das competências musicais e artísticas das crianças.

— Envolver as crianças na prática musical: ouvir, cantar, tocar, dançar, compor e improvisar, mais do que e antes de transmitir conhecimentos sobre música.

— Ensinar música musicalmente, promovendo a interpretação, a criação, a comunicação e a expressão musical das crianças.

— Encarar o acto de ensinar como um processo contínuo de aprendizagem, questionando constantemente o processo e os resultados, para poder evoluir.

A essência da educação musical reside numa participação musical e educativa, numa experiência de ensino e aprendizagem, que se deseja enriquecedora para todos. Aprender a ensinar música e a reflectir sobre este processo e os seus resultados, são componentes fundamentais na formação de professores de música.

- Abrantes, P., Campos, R. & Ribeiro, A. A. (2009). *Actividades de enriquecimento curricular. Casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- APEM (2008, 2009, 2010, 2011). *Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico. Relatórios da Direcção da APEM de 2007-08, 2008-09, 2009-10 e 2010-11*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Arends, R. (2011). *Learning to teach*. (1.ª ed. 1995). McGraw-Hill Education-Europe.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 519-533.
- Artiaga, M. J. (2001). A disciplina de Canto Coral e o seu reportório de 1918 a 1960. *Música, Psicologia e Educação*, 3, 45-56.
- Assembleia da República (1986). Lei n.º 86/46, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, n.º 237*, pp. 3067-3081.
- Austin, J. R. & Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Behne, K.-E. (1997). The development of 'Musikerleben' in adolescence: How and why young people listen to music. In I. Deliège & J. Slo-

- boda (eds.), *Perception and cognition of music* (pp. 143-159). East Sussex: Psychology Press.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A. & Olson, J. E. (1999). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20 (4), 615-636.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture and experience*. London: University of Chicago Press.
- Boal-Palheiros, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2006). Children's responses to 20th century 'art' music in Portugal and Brazil. In M. Baroni, A. R. Adessi, R. Caterina & M. Costa (eds.), *Proceedings of the 9th Conference on Music Perception and Cognition*, 588-595. Bologna: University of Bologna.
- Boal-Palheiros, G. & Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*, 128-129, 27-36.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- Boal-Palheiros, G. (1993). *Educação musical no ensino preparatório. Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Boal-Palheiros, G. (2006). Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In B. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção*, (pp. 303-349). Curitiba: Editora da UFPR.
- Boal-Palheiros, G. (2007). *Acompanhamento da AEC Ensino da Música. Experiência da APEM*. Comunicação apresentada no seminário Programa de Generalização do Inglês e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular, Ministério da Educação, Brandoa, Amadora, Abril.
- Brand, M. (2009). Music teacher effectiveness: selected historical and contemporary research approaches. *Australian Journal of Music Education*, 1, 13-18.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music*

- Education*, 115, 1-13.
- Campbell, P. S. (1997). Music, the universal language: fact or fallacy? *International Journal of Music Education*, 29, 32-39.
- Campbell, P. S. (1998). The musical cultures of children. *Research Studies in Music Education*, 11, 42-51.
- CAP-Comissão de Acompanhamento do Programa (2007a). *Actividades de Enriquecimento Curricular. Relatório intercalar de acompanhamento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CAP-Comissão de Acompanhamento do Programa (2007b). *Proposta de Deliberação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Choi, M.-Y. (2007). The history of Korean school music education. *International Journal of Music Education*, 25 (2), 137-149.
- Cook, N. (1998). *Music. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Costa-Giomi, E. (1999). The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, 47 (5), 198-212.
- Cross, I. (2006). Música, mente e evolução. *Cognição & Artes Musicais | Cognition & Musical Arts*, 1, 22-29.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Sloboda, J. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 188-206). Oxford: Oxford University Press.
- Departamento de Educação Básica (1990). *Organização curricular e programas. Ensino básico, 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEEC-Direcção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (2013). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2012-2013*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Durkin, K. (1996). Developmental social psychology. In M. Hewstone, W. Stroebe & M. Stephenson (eds.), *Introduction to social psychology. A European perspective* (2th edition), (pp. 47-71). Oxford: Blackwell.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.

- Elliott, D. (2012). Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99, 21-27.
- Fernandes, A. T., Esteves, A. J., Dias, I., Lopes, J. T., Mendes, M. M., & Azevedo, N. (1998). *Práticas e Aspirações Culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.
- Frith, S. (1983). *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock 'n' roll*. New York: Pantheon.
- Frith, S. (1996). *Performing rites. Evaluating popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gammon, V. (1996). What is wrong with school music? A response to Malcolm Ross. *British Journal of Music Education*, 13, 101-122.
- Gaunt, H. & Hallam, S. (2009). Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 274-284). Oxford: Oxford University Press.
- GEPE-Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2010). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2009-2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GEPE-Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2010-2011*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomes, G. C. (1976). Música, movimento e drama. Um projecto experimental nas escolas primárias em Portugal. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 13, 4-13.
- Gooding, L. & Standley, J. M. (2011). Musical development and learning characteristics of students. A compilation of key points from the research literature organized by age. *Update: Applications of Research in Music Education*, 30 (1), 32-45.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. (Trad. M.F. Albuquerque). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2001). Music in society and education. In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching* (pp. 47-60). London: Routledge/Falmer.

- Green, L. (2009). Response to special issue of 'Action, criticism and theory for music education' concerning 'Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8 (2), 120-132. http://act.maydaygroup.org/articles/Green8_2.pdf
- Gregory, A.H. (1997). The roles of music in society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 123-140). Oxford: Oxford University Press.
- Gromko, J. E. & Poorman, A. S. (1998). The effect of music training on preschoolers' spatial-temporal task performance. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 173-181.
- Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London: Institute of Education University of London: Bedford Way Papers.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999a). Developing concepts of musical style. *Musicae Scientiae*, 3, 193-216.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1999b). The functions of music in everyday life: redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27, 71-83.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. London: Continuum.
- Hargreaves, D. J. & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental theories of music learning. In R. Colwell (ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 337-391). New York: Schirmer Books.
- Ilari, B. (2006). Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In B. Ilari (org.), *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música. Da percepção à produção* (pp. 271-302). Curitiba: Editora da UFPR.
- Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lamont, A. (2009). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 235-

- 43). Oxford: Oxford University Press.
- LeBlanc, A., Sims, W., Siivola, C., & Obert, M. (1996). Musical style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education*, 44(1), 49-59.
- Lecanuet, J.-P. (1996). Prenatal auditory experience. In I. Deliège & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 171-190). Oxford: Oxford University Press.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora IPBex.
- Matthews, P., Klaver, E., Lannert, J., Ó Conluain, G. & Ventura, A. (2008). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
- McPherson, G. E., & Davidson, J. W. (2006). Playing an instrument. In G. E. McPherson (ed.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 331-352). Oxford: Oxford University Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Ministério da Educação (1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República, I Série, N.º 198*, pp. 3638-3644. [Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário].
- Ministério da Educação (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2001b). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República, I Série-A, N.º 15*, pp. 258-265. [Reorganização Curricular do Ensino Básico].
- Ministério da Educação (2006a). Despacho n.º 12.591/2006, de 16 de Junho. *Diário da República, II Série, N.º 115*, pp. 8783-8787. [Actividades de Enriquecimento Curricular].
- Ministério da Educação (2006b). Despacho n.º 19.575/2006, de 25 de Setembro. *Diário da República, II Série, N.º 185*, pp. 20013. [Tempos para a leccionação do Programa do 1.º ciclo].
- Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 14.460/2008, de 26 de

- Maio. *Diário da República, II Série, N.º 100*, pp. 23194-23198. [Atividades de Enriquecimento Curricular].
- Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 212/2009, de 3 de Setembro. *Diário da República, I Série, N.º 171*, pp. 5887-5889. [Perfil dos técnicos das AEC].
- Ministério da Educação (2011). Despacho n.º 8.683/2011, de 28 de Junho. *Diário da República, II Série, N.º 122*, 27056-27064. [Atividades Lúdico-Expressivas].
- Ministério da Educação e Ciência (2011). Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de Agosto. *Diário da República, I Série, N.º 148*, pp. 4142-4150. [Revisão da organização curricular dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico].
- Ministério da Educação e Ciência (2013a). Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de Julho. *Diário da República, I Série, N.º 131*, pp. 4013-4015. [Redução de horas das AEC].
- Ministério da Educação e Ciência (2013b). Despacho n.º 9.265/2013, de 15 de Julho. *Diário da República, II Série, n.º 134*, pp. 22210(2)-22210(5). [Regulamento das AEC no 1.º Ciclo do Ensino Básico].
- Nettl, B. (1956). *Music in primitive cultures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 255-272.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. (2008). *Atividades de enriquecimento curricular. Relatório sobre a sua implementação no 1.º ciclo do Ensino Básico no concelho das Caldas da Rainha*. Leiria: Folheto Edições & Design.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings. Origins and development of musical competence*, (pp. 37-55). Oxford: Oxford University Press.
- Parncutt, R. (2006). Prenatal development. In G.E. McPherson (ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp. 1-31).

- Oxford: Oxford University Press.
- Piro, J. M. & Ortiz, C. (2009). The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music*, 37 (3), 325-347.
- Pitts, S. (2000). *A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Aldershot: Ashgate.
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching* (pp. 21-31). London: Routledge/Falmer.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (1997). *Psychological foundations of musical behavior*. (3th edition). Springfield, Ill: Charles C. Thomas.
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford handbook of music psychology*, (pp. 244-252). Oxford: Oxford University Press.
- Rivière-Raverlat, J. (1967). *Musical education in Hungary* (Transl. M. Saffranek). Paris: A. Leduc.
- Rodrigues, P. M. (2008). O Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista de Educação Musical*, 130, 58-64.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12, 185-201.
- Russell, P. A. (1997). Musical tastes and society. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 141-158). Oxford: Oxford University Press.
- Sandor, F. (1965). *Musical education in Hungary*. London: Boosey & Hawks.
- Schellenberg, E. G. (2003). Does exposure to music have beneficial side effects? In I. Peretz & R. Zatorre (eds.), *The cognitive neuroscience of music*, (pp. 430-448). Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: an interview study. *Psychology of Music*, 19 (1), 3-21.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind. The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

- Sloboda, J. A. (2001). Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243-253.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87 (2), 287-309.
- Small, C. (1999). Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research*, 1 (1), 9-21.
- Souza, J. (2011). Youth, musical education and media: Singularities of learning mediated by technology. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 10 (1), 94-113. http://act.maydaygroup.org/articles/Souza10_1.pdf
- Swanwick, K. & Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, 305-339.
- Swanwick, K. (1974). Music and the education of the emotions. *British Journal of Aesthetics*, 14 (2), 134-141.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: NFER-Nelson.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2000). English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music*, 28 (2), 166-173.
- Temmerman, N. (2006). Equipping future arts educators for primary schools of the 21st century: an Australian point of view. *International Journal of Music Education*, 24 (3), 271-282.
- Terwogt, M. M., & Van Grinsven, F. (1991). Musical expression of moodstates. *Psychology of Music*, 19 (2), 99-109.
- Trehub, S. E. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature Neuroscience*, 6 (7), 669-673.
- Trehub, S. E. (2006). Infants as musical connoisseurs. In G. McPherson (ed.), *The child as musician* (pp. 33-49). Oxford: Oxford University Press.

- Trehub, S. E., & Schellenberg, E. G. (1995). Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development, 11*, 1-24.
- Trehub, S. E., Schellenberg, E. G. & Hill, G. (1997). The origins of music perception and cognition: a developmental perspective. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Perception and cognition of music*, (pp. 103-128). Hove: The Psychological Press.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música. 1.º ciclo do Ensino Básico. Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. McPherson (ed.), *The Child as Musician. A handbook of musical development* (pp. 311-329). Oxford: Oxford University Press.
- Wuytack, J. (2008). *Curso de Pedagogia Musical – 1.º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yair, G. (2007). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education, 55* (4), 447-459.
- Zillmann, D. & Gan, S. (1997). Musical taste in adolescence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.

**Caracterização e avaliação
do projecto artístico e formativo
Grande Bichofonia**

Sónia Rio Ferreira
Maria Helena Vieira

Uma das preocupações do Serviço Educativo da Casa da Música tem sido incorporar na sua agenda projectos de formação. Foi neste contexto que surgiu o convite à Companhia de Música Teatral para relançar aí a sua proposta Grande Bichofonia, o que viria a acontecer entre Janeiro e Junho de 2008. No folheto da apresentação final do projecto artístico-formativo, destinado a docentes do Grande Porto, pode ler-se: «O objectivo é dotar professores que trabalham a música nas escolas ao nível das actividades de enriquecimento curricular de ferramentas para o desenvolvimento de um trabalho criativo junto dos seus alunos e, simultaneamente, permitir-lhes experimentar um processo gratificante de realização profissional e artística. Como sublinha a CMT, “quando os professores se tornam artistas, a escola agradece”» (Companhia de Música Teatral, 2008).

O projecto pretendeu dar respostas de formação docente para o Ensino da Música no âmbito do programa Actividades de Enriquecimento Curricular. Decorreu em sete *workshops* e também ensaios e espectáculos finais, sempre aos sábados ou domingos, em regime diurno (às 10h30 às 13h, e das 14h30 às 17h30). As sessões decorreram a 26 de Janeiro, 23 de Fevereiro, 1 e 15 de Março, 17, 18 e 31 de Maio. Os ensaios (2, 3 e 4 de Junho) antecederam os concertos, a 5, 6 e 7 de Junho. Facilmente se constata que se tratou de uma acção de formação bastante intensiva e espaçada no tempo; as aprendizagens foram sendo amadurecidas, com vista à apresentação pública final. A CMT contou com a colaboração de oito músicos formadores, cujo papel inicial de «orientadores musicais» se

foi esbatendo à medida que crescia a participação e a autonomia dos formandos no processo de aprendizagem.

Todas as sessões de formação ocorreram numa sala de ensaios bastante ampla (utilizada muitas vezes para ensaios de orquestra) e livre de mesas ou cadeiras, para facilitar a máxima mobilidade no espaço. Os formandos foram estimulados a jogar com o espaço, atendendo a especificidades musicais e teatrais do projecto. Havia situações em que se encontravam em pé, sentados, deitados, a andar, ou até a correr, entre outras dinâmicas. A consciência espacial adquiria grande significado quando interligada ao movimento corporal.

O projecto dinamizou interacções criativas entre elementos essenciais dos mundos musical e teatral. Além do espaço e do movimento, valorizavam-se o ritmo e a melodia, e as dinâmicas de grupo estabelecidas com os formandos, marcadas pela improvisação, tornaram-se veículos de experimentação fundamental para a concepção e definição, passo a passo, do projecto artístico final.

Ao longo de todo o projecto cada um dos formandos elaborou sete *diários de bordo* orientados pela Companhia, correspondentes a cada uma das sessões. Para o diário 1 obtivemos o contributo de 20 dos 48 formandos; para o diário 2, 12; para o diário 3, 11; para o diário 4, 7; para o diário 5, 7; para os diários 6 e 7, 4 formandos.

O interesse por esta realidade singular motivou posteriormente a elaboração de um estudo de caso, integrado na tese de mestrado *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto artístico-formativo «Grande Bichofonia»* (Ferreira, 2009). Numa abordagem fenomenológica (Bogdan & Bilken, 1994, 54), descritiva e interpretativa, esta pesquisa integra o ponto de vista das pessoas envolvidas com o projecto e o ponto de vista do próprio investigador, visto que ao «estabelecer novas ligações, o investigador encontra maneiras de as tornar compreensíveis para os outros» (Stake, 2007, 113). De

um total de 48 formandos inscritos no projecto foi possível recolher dados de 30.

Neste capítulo mostramos os resultados obtidos, quer a partir dos diários de bordo dos participantes, quer a partir do estudo de caso supramencionado. Para clara caracterização e descrição, optámos por apresentar os dados seguindo as categorias de análise emergentes do estudo de caso: 1) formação académica e profissional; 2) a música como actividade de enriquecimento curricular; 3) o projecto artístico-formativo Grande Bichofonia.

Verificamos que os inquiridos (30 formandos) que participaram na formação constituem um corpo docente bastante jovem e essencialmente feminino (27 deles são mulheres): 18 dos formandos têm entre 26 e 35 anos; 8 não mais do que 25 anos. A sua experiência profissional é reduzida, tendo a maioria leccionado música entre 1 a 6 anos no âmbito das AEC (28 formandos); 13 dentre eles indicaram ter leccionado Educação Musical (entre 3 e 6 anos de experiência) em escolas do ensino genérico (EB 2, 3; coadjuvação do 1.º ciclo; coadjuvação de jardins de infância); 11 referiram ter leccionado em escolas de ensino artístico especializado de música (conservatórios ou academias). Para além disso, ao nível da formação académica, também ficámos a saber que 18 dos participantes se formaram em Escolas Superiores de Educação (mas não sabemos quantos destes frequentaram aí cursos específicos de Educação Musical); um estudou numa Escola Superior de Música; 11 integraram outros cursos (desde estudos básicos e secundários em escolas especializadas de música a cursos superiores sem ligação ao ensino da música, como Línguas e Literaturas Clássicas e Portuguesa) ou receberam formação noutra tipo de instituição. Destes inquiridos, 9 tiveram no seu percurso enquanto alunos algum tipo de formação musical.

A música como actividade de enriquecimento curricular

Nos inquéritos, os 30 formandos pronunciaram-se sobre a importância da música no contexto das AEC. Quase todos (29) concordaram que as AEC transformaram positivamente a Educação Musical em Portugal, razão pela qual 25 deles consideram que o programa não deve ser extinto. No entanto, divergem quanto ao bom sucesso da sua implementação (17 concordam e 13 discordam), mas grande parte (19) admite que esse sucesso se deve à sua vertente de apoio social às famílias.

No diário de bordo (o numeral indica a sessão e F o formando) referente ao primeiro *workshop* os participantes são convidados a iniciar as suas reflexões com a frase «Como professor das AEC sinto-me...». Os sentimentos dos professores foram muito variados e, por vezes, muito contrastantes. Algumas reacções:

Bem, porque estou a fazer aquilo que gosto (Diário 1, F8).

A começar a gatinhar num mundo onde ainda tenho muito para aprender e evoluir (Diário 1, F9).

Sinto-me com uma grande lacuna nesta área, tendo em consideração que não toco nenhum instrumento à excepção da flauta, sentindo uma grande necessidade de tocar um instrumento como a viola ou o órgão (Diário 1, F3).

Contente com o meu trabalho (Diário 1, F17).

Pouco motivada devido ao comportamento e falta de motivação dos alunos para estas actividades. (Diário 1, F7).

Desanimada porque o horário não facilita as aprendizagens, já que as crianças chegam cansadas às aulas de música (Diário 1, F2).

De uma forma geral, os discursos dos diários de bordo e os dados do inquérito revelam uma classe docente que se sente bem na sua profissão e com os seus alunos e, simultaneamente, uma

classe docente desanimada pelas dificuldades de planeamento e gestão das AEC, pela insuficiente formação básica que trazem e pelos problemas comportamentais das crianças.

O perfil do professor

Nesta subcategoria ficou a saber-se a opinião dos formandos acerca da adequação dos cursos de formação docente existentes para o ensino da música nas AEC. Metade dos formandos consideram que as Escolas Superiores de Música não preparam os docentes para a leccionação da música nas AEC, mas apenas 13 deles argumentaram. A principal justificação é a ausência da componente pedagógica nos *curricula* dessas instituições (9 ocorrências). Outras razões são: o facto de estas instituições prepararem músicos e não professores, quando «no 1.º ciclo as crianças devem trabalhar actividades musicais e não ter “aulas de Música”» (I1, Q5, p. 3 — I refere-se a *inquérito por questionário*, e Q indica *questão* seguida de numeral); e o facto de a música no 1.º ciclo ter de ser leccionada de uma forma «prática e lúdica, não sendo as notas musicais o mais importante» (I3, Q5, p. 3). Para outros formandos, nas AEC «não se trata de ensinar música a sério» (I6, Q5, p. 3).

Dentro dos inquiridos que concordam que as Escolas Superiores de Música preparam os docentes para o ensino das AEC, encontramos apenas duas opiniões assentes na perspectiva de que o domínio dos conteúdos musicais basta para a leccionação: «Os conteúdos programáticos da disciplina de Expressão Musical no âmbito das AEC são muito básicos» (I4, Q5, p. 3); «Do ponto de vista teórico, a formação das Escolas Superiores de Música é exemplar» (I15, Q5, p. 3).

Quanto à formação ministrada pelas Escolas Superiores de Educação, a maioria dos formandos considera que ela prepara os docentes para a leccionação da actividade de Música no âmbito

das AEC. A posição Sim ganha bastante expressão (15 dos 19 inquiridos justificaram a sua resposta).

A principal justificação é que os cursos das Escolas Superiores de Educação incluem cadeiras pedagógicas essenciais à leccionação de actividades no 1.º ciclo (12 ocorrências). Outras justificações reflectem experiências académicas pessoais: «No meu caso, tive dois anos de música na faculdade e muito do que fazíamos era cantar, movimentar-nos ao ritmo e trabalhar flauta de bisel, que julgo irem ao encontro do que se pretende das AEC de música» (I1, Q6, p. 3); ou «Há uma vertente musical mais contextualizada com a realidade da sala de aula, de forma a ocupar tempos livres através de vivências e de poucos instrumentos» (I16, Q6, p. 3); e «Porque há um ditado antigo que diz assim “cada macaco no seu galho”» (I15, Q6, p. 3). Cinco inquiridos discordam argumentando que essa formação pedagógica não basta: «Acho que não é suficiente, uma vez que só temos duas cadeiras semestrais ao longo do curso. No entanto, penso que uma formação complementar nessa área seria suficiente» (I18, Q6, p. 3); ou «Na minha formação, acho que a área de Expressão Musical foi muito menosprezada, daí procurar um complemento formativo junto de outras entidades» (I29, Q6, p. 3).

Há ainda a opinião de que nas Escolas Superiores de Educação existe o mesmo problema do que nas Escolas Superiores de Música: «os alunos são “formatados” para ensinar as notas musicais e pouco mais. Apesar de ser um pouco melhor que as Escolas Superiores de Música» (I3, Q6, p. 3).

Alguns formandos admitem que a experiência diária é mais relevante do que as bases musicais adquiridas durante a formação e, finalmente, outros participantes (16 em 30) defendem que outras entidades de educação podem preparar os docentes para a leccionação (*workshops*; cursos de curta duração; serviços educativos). Muitos formandos consideram que estas formações pontuais são

válidas e suficientes, com base em argumentos tais como:

Nas AEC não se precisa de conhecimentos aprofundados de docência, uma vez que os professores estão nas escolas mais como animadores do que como docentes (I4, Q7, p. 3).

Eu sou educadora de infância, consigo ensinar música através do jogo, e penso que graças ao meu curso (I10, Q7, p. 3).

Alguns [cursos] sim, porque dão bases para o ensino da Expressão Musical para crianças do 1.º ciclo (I1, Q7, p. 3).

A música não é uma arte de executar um instrumento ou de compor uma peça musical. Ela é uma experimentação constante de cada um de nós e na relação com os outros, tendo como ponto de partida ouvir/sentir (I16, Q7, p. 3).

Tenho colegas sem curso superior mas com estudos de música em academias que desenvolvem um bom trabalho. Contudo, em alguns casos a falta de pedagogia é evidente (I19, Q7, p. 3).

Destes testemunhos retém-se a ideia de que os formandos consideram que, com as AEC, se pretende iniciar o aluno na música de uma maneira lúdica. Assim, para eles, as bases musicais a estimular neste âmbito parecem não exigir muita preparação ou formação musical docente.

11 dos 30 formandos discordam completamente e consideram que as formações pontuais são insuficientes para actuar no âmbito das AEC, principalmente devido à falta de formação pedagógica. Alguns desses argumentos:

Penso que as restantes entidades não darão aos seus formandos o *background* necessário à sua formação para se assumirem como docentes (I2, Q7, p. 3).

Mais uma vez falta a pedagogia (I6, Q7, p. 3).

Apenas ajudam a desenvolver algumas competências (I14, Q7, p. 3).

Não, porque falta uma parte fundamental como professor que é a noção de pedagogia e ter a noção que estamos a formar alunos de 1.º ciclo e não músicos de Conservatório (I17, Q7, p. 3).

Se muitos formandos questionam a formação oferecida pelas Escolas Superiores de Música e pelas Escolas Superiores de Educação para efeitos de leccionação nas AEC, cinco, paradoxalmente, afirmam ter acedido a essa leccionação apenas com a formação generalista de Educadores de Infância ou de Professores do 1.º ciclo:

Sou professor de música porque as circunstâncias assim o proporcionaram. Apesar disso, estou a gostar bastante desta área de ensino e a procurar mais formação, para poder desenvolver as minhas capacidades no que respeita à Expressão Musical e ao seu ensino (Diário 1, F12).

Sou professor de música porque foi uma oportunidade que agarrei e que foi dada aos professores do 1.º ciclo que já leccionavam esta disciplina. Como é uma disciplina que é leccionada «à parte» de todas as outras, foi possível desenvolver tudo o que não era possível quando esta estava integrada no currículo do 1.º ciclo (Diário 1, F22).

Eu não sou professora de música mas educadora de infância. Participo neste *workshop* para aprender mais ao nível da expressão musical, porque a música está associada a expressões como a dança e a representação. As expressões, para além de cultivarem a sensibilidade e a imaginação, são actividades de grande satisfação e prazer para as crianças (Diário 1, F26).

Nesta subcategoria de análise observa-se que existe nos discursos dos participantes (inquéritos e diários) uma sobrevalorização generalizada da componente pedagógica dos cursos de formação e uma desvalorização dos conteúdos e das competências musicais. Esta posição poderá ser indicativa, em parte, da necessidade de alguns formandos se «protegerem» dos seus modestos conheci-

tos musicais e justificarem as suas competências profissionais como válidas para o ensino da música nas AEC.

As condições do programa

Os intervenientes pronunciaram-se acerca das condições expressas na legislação consideradas essenciais para garantir o bom funcionamento do programa das AEC: não-obrigatoriedade da sua frequência; e preferência pela administração lúdica e informal das actividades.

Em primeiro lugar, 16 formandos afirmam conhecer mas não concordar com o despacho criador do programa; 5 afirmam conhecer e concordar e 8 admitem desconhecer. As opiniões dos formandos dividem-se quanto à aceitação do regime de frequência facultativa inerente ao programa das AEC: 14 concordam e outros 14 discordam da não-obrigatoriedade. Quanto à recomendação legislativa de administrar as AEC de forma lúdica, esta ganha bastante força entre os formandos: 26 revelam concordar com esta medida, mas 19 formandos discordam com as directrizes ministeriais que recomendam que as AEC se desenvolvam de um modo informal. Quinze alegaram que estas actividades deveriam ser: alvo de avaliações (3 ocorrências); planificadas como uma disciplina e integradas no currículo (5); levadas com seriedade e rigor (2); proporcionar aprendizagens significativas (2). Caso contrário, afirma um formando, «alguns alunos começam a desleixarem-se e a levar a música na brincadeira!» (I6, Q12, p. 4), e outro indica: «Para os alunos adquirirem conhecimentos é importante que tenham responsabilidades. Estas responsabilidades não podem ser transmitidas num carácter informal» (I12, Q12, p. 4). Há também quem não considere pertinente a discussão à volta da informalidade: «Na minha opinião, uma arte, uma relação pedagógica, não pode ficar “encaixada” em gavetas, formal *vs.* informal...» (I16, Q12, p. 4).

Seis formandos justificaram a sua posição concordante com o

carácter informal das AEC. As razões apresentadas foram: as AEC vêm sobrecarregar o horário escolar dos alunos (como tal, torna-se necessário ministrá-las de forma lúdica, para que eles não as rejeitem); cresce o à-vontade dos alunos e há uma maior predisposição para a aprendizagem; proporcionam aprendizagens mais expressivas e artísticas; «Oferecer a todos os alunos a possibilidade de “viverem, sentirem, escutarem, apreciarem, conhecerem, pensarem, explorarem, descobrirem... a música”» (I7, Q12, p. 4); «Para incentivar e despertar o aluno para o gosto da música porque a MÚSICA é sinónimo de LIBERDADE» (I15, Q12, p. 4); «Actividades como as que foram apresentadas no projecto Bichofonia levam os alunos a aprender bastantes coisas em todas as áreas» (I24, Q12, p. 4).

A maioria dos inquiridos (19) considera que as AEC não devem ser administradas de maneira «informal», como prevê a lei. No entanto, constata-se alguma contradição nos discursos dos participantes: 17 deles também afirmam que, independentemente de conhecer ou não a lei, enquanto professores no âmbito das AEC, ministram as suas aulas de modo «informal» (Despacho 141/ME/90) e «lúdica» (Decreto-Lei 6/2001). Treze participantes seguem as orientações do agrupamento de escola (2 ocorrências); as aprendizagens dos alunos são potencialmente maiores e mais motivantes quando as AEC são ministradas num ambiente «informal e lúdico» (10 ocorrências). Por fim, destaca-se um outro contributo: «Ministro as minhas aulas usando planificação elaborada no início do ano, articulando em diferentes momentos a formalidade e a informalidade» (I27, Q18, p. 5). Os 10 formandos que revelam não ministrar as suas aulas de maneira «informal e lúdica» (9 justificações) argumentam que: cumprem as directrizes do ensino formal, associado à escola pública (2 ocorrências); procuram elaborar planificações e cumprir o programa do ensino formal, incluindo sempre que possível momentos informais (7 ocorrências).

Crê-se que as incoerências encontradas nos inquéritos sobre a

concordância das orientações ministeriais quanto ao carácter «lúdico e informal» das AEC podem ser explicadas pelas seguintes razões: 1) a legislação não elucida o que seja uma orientação lúdica e informal; apenas nomeia estas características como essenciais ao desenvolvimento das AEC, possibilitando múltiplas interpretações sobre as mesmas; 2) de modo geral, os formandos só se identificam e concordam mais com as orientações informais quando estas incluem também uma dimensão lúdica; 3) para os participantes do projecto parece não haver dicotomia práticas informais (e/ou lúdicas) *versus* práticas formais, mas complementaridade entre elas.

Este estudo permitiu o levantamento do conceito que os participantes deste projecto atribuem às práticas informais e formais. Para 18 formandos, a educação musical informal está ligada à «aculturação» (envolvimento precoce do aluno com a cultura musical), ao «encorajamento» (maior motivação para a aprendizagem do aluno) e à «naturalidade» (ausência de pressões sobre o controlo do rendimento das aprendizagens do aluno, como os momentos de avaliação a que está sujeito na escola). 17 formandos também consideram que este tipo de ensino motiva mais os alunos do que o ensino formal. Em contrapartida, 18 concordam que a educação musical formal pode definir-se pelo seu carácter «estruturado, planificado e sequencial». Para a maioria dos formandos, a distinção entre as duas práticas de ensino também se prende com questões metodológicas (18 ocorrências); seguindo-se questões referentes à qualidade, exigência e rigor do tipo de ensino (13 ocorrências); sistema ou ramo de ensino (10 ocorrências); personalidade e opções do professor (6 ocorrências); e diferentes momentos lectivos da mesma disciplina ou actividade (6 ocorrências).

Quando se confrontam os formandos com a afirmação de que o ensino informal traz mais vantagens do que o ensino formal, verifica-se um empate nas respostas; são tantos os que concordam como os que discordam (11).

Ensino musical genérico, especializado e as AEC

Acerca do papel do professor e da actual divisão do ensino musical em sistema especializado, genérico e as AEC, os intervenientes revelaram também diversas posições. A maioria (21) considera que existem diferenças entre ser professor nos 2.º e 3.º ciclos ou ser professor nas AEC, e que a música ensinada nesses dois contextos educativos não pode ser idêntica. De entre algumas justificações destacam a falta de um programa de educação musical sequencial e articulado entre os três ciclos e a coexistência de regimes de frequência distintos. Contudo, só 14 formandos admitem que o recrutamento de docentes deve reger-se pelos critérios de selecção dos professores de música para o 2.º ou 3.º ciclos do Ensino Básico das escolas públicas, se as AEC se tornarem obrigatórias.

Terá esta diferença de resultados a ver com as maiores restrições de recrutamento docente para os 2.º e 3.º ciclos (nos quais lhes é exigido como formação mínima a profissionalização docente) do que para as AEC? No entanto, 21 formandos admitem que a qualidade da oferta educativa da música nas AEC tem efeitos sobre a qualidade da formação docente para as mesmas.

Acerca da divisão do ensino da música, 10 formandos revelam não ter opinião sobre a necessidade de três vias de acesso (especializado, genérico e AEC) e 13 concordam com essa divisão e reconhecem as AEC como um terceiro tipo de ensino da música. Para a maioria dos formandos (18) existem vários ramos e modos de ensino da música, porque existem alunos com aptidões diversas e que devem, por isso, aprender diferentes tipos de músicas e géneros musicais. Os formandos não se pronunciaram se os alunos que frequentam cada um destes tipos de ensino são adequados e justificam essa divisão. Mas a maioria (29) concorda que a Música deve integrar o currículo escolar «pelo menos» nos três ciclos da es-

colaridade básica; 24 formandos preferem que o ensino da Música exista no currículo de maneira «menos fragmentada» e seja mais democrática, estruturada e sequencial em todo o país.

Os «workshops»

As principais motivações dos formandos para integrar o projecto artístico-formativo Grande Bichofonia foram: o investimento pessoal e profissional (12 ocorrências); o conhecimento do trabalho desenvolvido pela Companhia de Música Teatral (11 ocorrências). Apenas 4 formandos admitiram não se sentirem preparados para leccionar música nas AEC. Por outro lado, esperavam receber da formação novas maneiras de exploração musical, estratégias e metodologias (19 ocorrências). Para 29 dos 30 formandos, a formação administrada pela Companhia de Música Teatral correspondeu às expectativas que tinham.

Os diários de bordo permitem-nos constatar que a primeira sessão teve um grande impacto no entusiasmo dos formandos. Registamos alguns testemunhos:

A primeira sessão começou... deixei-me levar pela envolvimento que muitas vezes nos escapa nas nossas aulas. A dinâmica foi exuberante... (Diário 1, F2).

O que mais levo comigo deste primeiro dia de formação é a necessidade de entrega que a música requer de cada um de nós e da ligação que esta tem com o corpo [...] Em suma, este foi um dia de entrega a um novo desafio, libertação dos sentidos e de crescimento... algures no meu interior (Diário 1, F31).

Bem... mas que experiência! Dançámos, cantámos, rimos, criámos como se fôssemos velhos amigos! Adeus vergonha e embaraço! (Diário 1, F50).

Aprendi muito e devo dizer que as minhas expectativas iniciais

foram superadas. Fiquei apenas com o sentimento de que uma vez por mês era pouco! (Diário 1, F53).

Este projecto é sem dúvida uma mais-valia na minha vida, pois está a permitir-me ter contacto com uma realidade um pouco diferente [...]. O vosso grupo de trabalho e as actividades propostas têm a capacidade de desenvolver em mim uma espontaneidade que até agora me era um pouco difícil demonstrar (Diário 2, F32).

Foi sobretudo um dia bem passado em que pude explorar várias facetas artísticas e conhecer-me um pouco mais (Diário 1, F27).

Hoje tive um dia repleto de emoções... Voltei novamente a ser criança... Foi fantástico! (Diário 1, F36).

O entusiasmo esteve sempre garantido e proporcionou-me o desejo da próxima sessão chegar rápida! (Diário 1, F2).

Nestes testemunhos também encontramos informações relevantes sobre os processos de ensino e aprendizagem dos *workshops*, e as actividades realizadas: 1) aquecimento corporal e expressivo (dinâmicas teatrais de grupo); 2) aquecimento vocal; 3) exercícios exploratórios, rítmicos e /ou melódicos, por imitação (utilizando o corpo, a voz, o espaço, o instrumento ou objectos); 4) momentos de improvisação e criatividade musical ou teatral; 5) aprendizagem de canções; 6) *brainstorming* sobre o espectáculo final.

Relativamente à fase do aquecimento, encontramos as seguintes descrições:

A parte inicial, o aquecimento-descontracção é muito importante para o início do trabalho (Diário 2, F38).

Iniciámos como da primeira vez, ou seja, andando pelo espaço de forma aleatória e a dizermos «Bom dia». Depois parámos e fizemos a postura dos «sete olhos». [...] Em conjunto fizemos a Técnica do Enxame, em que todos tínhamos de seguir uma espécie de abelha e imitá-la. Seguidamente fizemos o Jogo do Silêncio, ou seja, movimentando-nos pelo espaço e quando o som do piano parasse fi-

caríamos em silêncio como em fotografia. Nesta actividade explorámos vários cenários, por exemplo: fotografia na praia, fotografia num balcão de uma instituição bancária, etc. (Diário 2, F6).

No início deste encontro fizemos uma espécie de aquecimento com o Jogo da Estátua para descontrair. O Jogo do Espelho e o da Máquina Fotográfica são, a meu ver, jogos muito importantes para a motivação dos alunos para as aulas (Diário 2, F58).

Encontramos referências a exercícios de expressão dramática e expressão musical:

Adorei a «Sinfonia dos sacos plásticos» (Diário 1, F3).

Depois enchemos uns balões cor de laranja e fizemos alguns exercícios com eles, tais como: soprarmos os balões de modo a não caírem no chão, segurarmos o balão apenas com a palma da mão, a pares [...], caminhámos com o balão pelo espaço usando diferentes partes do corpo, etc. [...] Seguidamente fizemos vocalizos, cantámos e fizemos acordes com a voz (Diário 3, F6).

O método das duas canções (uma *allegro ma non troppo*) para caminhar para a frente e outra (*adagio*) para andar para trás... foi muito interessante! (Diário 3, F36).

Depois andámos como se tivéssemos pesos numa perna, depois íamos passando o peso para a outra. Imaginámos que tínhamos um objecto pesado nas mãos e depois um bastante leve (Diário 4, F6).

Fizemos alguns exercícios diferentes. Fixámos um ponto da sala e ao som do piano tínhamos que descrever o nosso ponto (dizer a cor, o aspecto, a forma, etc.) e fizemos este exercício parando em frente dos colegas, examinando-os e descrevendo-os, em voz alta, dos pés à cabeça. Com algumas malas, fomos percorrendo a sala, deixando as malas em sítios para outros pegarem nelas, depois fixámos um colega e ele tinha de carregar a mala. Foi um exercício muito interessante (Diário 5, F6).

Ao longo dos *workshops*, os formandos foram incentivados a

realizar pequenas dramatizações em grupo. A Companhia de Música Teatral lançava um tema (por exemplo, representar uma situação entre alunos e professor já ocorrida na sala de aula das AEC) e cada grupo de formandos, agregados sempre de forma aleatória para cada sessão, preparava a sua apresentação. Estas actividades também suscitaram muito interesse nos participantes. Encontrámos algumas referências sobre estes momentos criativos, que ocorriam principalmente após a pausa de almoço:

Com as pequenas dramatizações que fizemos apercebi-me que todos temos os mesmos problemas na sala de aula e que os tentamos resolver de diversas formas (Diário 1, F26).

Foi engraçado ver a ideia que temos de nós próprios como professores, salientando a enorme esperança que todos temos em que tudo tenha um final feliz (Diário 1, F27).

A parte que me dá bastante prazer é o trabalho da hora do almoço, em que podemos ser nós a criar qualquer coisa. Inventar é um verbo que gosto de utilizar na minha vida e que tento passar às minhas filhas e alunos. Fugir ao que já existe faz-me sentir bem (Diário 1, F38).

O trabalho da hora do almoço foi divertidíssimo, o melhor até agora (Diário 3, F38).

Os participantes também destacam qualidades dos formadores:

Os formadores são excelentes e espalham o seu entusiasmo, contagiando toda a gente (Diário 1, F38).

Relativamente à segunda sessão, não fiquei surpreendida — considero que estive ao nível da primeira, pautando-se pela diversidade das actividades, relaxamento e criatividade. Não menos relevante é a boa disposição dos formadores, que é um aspecto fulcral no decorrer do projecto (Diário 2, F12).

Pelos testemunhos aqui citados poderíamos dizer que a variedade e a criatividade sustentaram esta formação. O princípio de variedade evidenciou-se nos exercícios realizados e nas suas diferentes abordagens; nos conteúdos musicais e teatrais trabalhados; nas competências musicais desenvolvidas; nas dinâmicas de grupo criadas. A criatividade foi estimulada em dramatizações improvisadas, que desinibiram os participantes e assinalaram o seu compromisso na construção da sua formação, reinventando momentos musicais e teatrais para apresentar no espectáculo final.

A maioria dos participantes (24) afirma que a maneira como se ministrou o curso foi nova, referindo-se a diferentes aspectos como: o dinamismo de todo o processo de formação, centrado em actividades eminentemente práticas; a apresentação pública de um espectáculo final; a dimensão lúdica da formação; a possibilidade de conciliar música e representação; a novidade da concepção e organização do espaço da formação. Pedimos-lhes que assinalassem os aspectos científicos e pedagógicos inovadores que observaram e identificámos o número de formandos que valorizou cada aspecto.

Muitas dessas características serão de novo enfatizadas pelos formandos como aspectos positivos de todo o projecto: a relação e as dinâmicas de grupo criadas; a metodologia utilizada; o repertório musical seleccionado; as competências valorizadas; a existência de um espectáculo final; a possibilidade de transferir para a sala de aula das AEC todos os conhecimentos adquiridos.

Um número notável de participantes (16) considerou não existir «qualquer tipo» de aspecto negativo na formação. Aspectos menos positivos foram indicados em 11 testemunhos: sobrecarga de horários ou datas de sessões de trabalho; repetição de algumas dinâmicas de grupo no processo de ensaio do espectáculo final.

Como aspectos de formação que procuravam e não encontraram no projecto, apenas 4 formandos referiram a falta de: mais didáctica vocal e instrumental; mais actividades criativas dirigidas ao

1.º ciclo; um exemplo prático de trabalho a realizar com alunos.

Se, por um lado, era importante perceber como os intervenientes definiam e distinguiram os conceitos de educação informal e formal, também era indispensável saber como caracterizavam o próprio projecto da Grande Bichofonia à luz destes conceitos: se mais formal ou mais informal. Neste campo as opiniões dividem-se. Para 6 dos formandos inquiridos, este foi acima de tudo informal; apenas para um formando ele foi formal; os restantes consideraram que o projecto conjugou ambos:

Na minha opinião, foi formal na organização e informal na acção (I7, Q44, 9)

Foi uma amálgama! Foi formal e informal! (I9, Q44, 9)

Formal utilizando uma metodologia informal (I20, Q44, 9)

Foi uma mistura bem sucedida (I21, Q44, 9)

Talvez um misto, mas mais para o formal, dado que tinham um projecto final com objectivos e tempo a cumprir bem definidos (I25, Q44, 9)

Foi formal na maneira como foi tratada a formação (com rigor, com controlo de faltas, com grande nível de exigência) e informal na maneira como foi leccionada: com grande camaradagem entre formandos e formadores, muita abertura para sugestões (I26, Q44, 9)

A maioria dos formandos (26) concorda que há determinadas características associadas ao ensino informal que estiveram presentes na formação, a saber: músicas cativantes; cantar ou tocar de ouvido; aprender em grupo; promoção da autonomia do indivíduo na realização das actividades; integração de diferentes componentes fundamentais no processo de aprendizagem (audição, *performance*, improvisação e composição). Não obstante, 18 formandos consideram que estas características também se encontram no ensino formal. 24 formandos admitem que é perfeitamente possível fundir ensino formal e ensino informal. As vantagens do ensino

informal mais referidas pelos formandos foram: o carácter lúdico das actividades, e como consequência, maior motivação para a aprendizagem (9 ocorrências); a descontração que este ensino provoca nos aprendizes (6 ocorrências); e a facilidade com que as aprendizagens são assimiladas (3 ocorrências).

Conhecimentos adquiridos e sala de aula

Apesar de este estudo de caso não ter procurado analisar no terreno das AEC os efeitos que esta formação teve, ainda assim, a partir do contributo dos participantes, percebe-se até que ponto o projecto da Grande Bichofonia foi capaz de modificar a sua actuação na sala de aula e que vocabulário e conhecimento musical foi possível transferir para o contexto das AEC. 21 formandos admitiram ter modificado a sua maneira de ensinar e 16 indicaram: a adopção de recursos mais práticos; o desenvolvimento de actividades lúdicas; a aposta na criatividade; e novas dinâmicas de interacção aluno-professor.

Dentro dos aspectos considerados mais úteis para implementar em sala de aula nas AEC, as informações recolhidas pelos 27 formandos que responderam à questão podem ser divididas em dois grupos de resposta: aspectos relacionados com a componente musical, tais como as estratégias e os recursos utilizados ao longo do projecto; e aspectos relacionados com a componente pedagógica, como as dinâmicas de grupo, a interdisciplinaridade e o carácter lúdico das aprendizagens subjacente ao projecto de formação. Os próprios diários de bordo confirmam a aplicabilidade de actividades exploradas na formação para o contexto de sala de aula:

O dia foi passando e gostei bastante das atividades realizadas, aprendi muito e quando o dia acabou saí de lá com imensas ideias

para desenvolver nas minhas aulas (Diário 1, F45)

Este sábado ajudou-me a melhorar as minhas aulas e a encontrar soluções para a indisciplina e desmotivação que encontramos nas nossas salas de aula (Diário 1, F58)

Os jogos utilizados foram muito interessantes para explorarmos nas nossas aulas. São simples, práticos e não exigem grandes recursos (Diário 1, F62)

É bastante positivo aprendermos novas metodologias para podermos aplicar com as crianças e efectivamente este *workshop* tem sido muito rico neste campo (Diário 3, F36)

Mas que experiência fantástica! A sessão valeu pelo colorido, não só dos balões, mas também dos timbres e da criatividade. Logo imaginei aplicar as experiências aos meus alunos (o que aconteceu!) (Diário 3, F40).

Por outro lado, a falta de espaço nas salas de aula não permite aos formandos reproduzir algumas actividades trabalhadas no projecto (3 ocorrências). Depois, foram apontados outros aspectos da formação que se tornaram menos úteis a implementar em contexto de sala de aula nas AEC como: uma linguagem técnica como a utilizada na formação poderá ser pouco apropriada a crianças; a exigência de tempo subjacente à preparação de um espectáculo. Contudo, é de destacar um número considerável de respostas (9) que indicam não terem sentido qualquer tipo de problema na transferência dos conhecimentos adquiridos na formação para o contexto da sala de aula. De um modo geral, torna-se bastante evidente que o projecto teve um impacto muito intenso e positivo na formação das pessoas envolvidas. Os dados obtidos, quer a partir dos inquéritos, quer dos diários de bordo, demonstram que o comportamento dos participantes mudou significativamente no exercício da sua profissão docente.

O lado artístico da formação

O projecto Grande Bichofonia não se resumiu a uma espécie de acção de formação de professores. A sua própria designação enfatiza uma dimensão artística, além da puramente formativa. Num primeiro momento, os formandos caracterizaram o projecto como formativo mais do que artístico (18 consideraram-no mais formativo; 10 consideraram-no mais artístico). Contudo, também 29 formandos afirmaram que a realização de um espectáculo final valoriza a formação dos participantes. Para a maioria dos participantes a formação é igualmente vista como um projecto social (24 ocorrências). À medida que os *workshops* vão avançando, o desenho do espectáculo musical e teatral torna-se cada vez mais claro para os participantes, deixando-os entusiasmados e curiosos pelo resultado final, como se comprova nos diários de bordo:

Na verdade, tratou-se de uma formação que utilizou metodologias activas e que, por isso mesmo, se pode considerar uma formação de sucesso. Por outro lado, tem a mais-valia de culminar num espectáculo, o que a torna ainda mais especial. Digamos que este aspecto será «a cereja em cima do bolo» (Diário 1, F31)

Finalmente fez-se luz e neste dia passamos a compreender como é que o espectáculo se irá desenrolar (Diário 4, F27)

Começamos a ter uma ideia do que vamos fazer nos concertos! Tenho a certeza absoluta que os miúdos vão adorar... Bem, e nós também! (Diário 4, F36)

Este dia foi importante porque começámos a «montar» o espectáculo em si (Diário 6, F20)

Neste dia apercebi-me da razão de ser de alguns dos exercícios das sessões anteriores. Hoje tudo me pareceu mais lógico [...] Fiquei muito contente ao ver que o espectáculo já está montado! Tudo parece ter sequência. Até agora fizemos um trabalho individual de

cada música e nunca tínhamos percebido a ligação entre elas (Diário 7, F38)

Estes dois dias foram muito intensos, mas eu adorei. Isto porque, agora sim, já conhecemos o projecto de uma ponta à outra. Devo dizer que me diverti imenso ao longo da formação toda, estes dias têm sido *fabulásticos* (leia-se: fabulosos + fantásticos), porque nunca me imaginei a gostar tanto do que estou a fazer (Diário 7, F27).

Os resultados obtidos poderão ser interpretados como uma posição intencional dos formandos ao fazerem uma valorização tridimensional do projecto: artístico, formativo e social. Por um lado, o espectáculo final vem enfatizar o seu lado de artistas, e por outro, há uma necessidade dos formandos de referir igualmente a sua componente formativa como algo de positivo.

Necessidades de formação

A legislação permite o recrutamento de docentes com perfis académicos muito variados e discutíveis para leccionar música nas AEC. A formação académica e profissional dos participantes do projecto Grande Bichofonia é representativa dessa situação. Assim, compreende-se que alguns formandos tenham sido levados a registar nos seus diários de bordo as dificuldades sentidas em certas actividades ao longo dos *workshops*. Destacámos os seguintes testemunhos:

Tenho consciência da minha fraca formação musical. [...] De facto, o grau de exigência das actividades foi aumentando e à medida que o dia ia decorrendo ia-me apercebendo que grande parte dos formandos tinham frequentado o Conservatório ou estudado em escolas de música particulares. Fui-me sentindo cada vez mais pe-

quenina e perdida no meio de profissionais. Pude tomar consciência das minhas limitações e lutar contra elas, mas nem sempre as venci (Diário 1, F31).

A parte da tarde para mim foi a mais complicada. Acordes? Que é isso? Bem, vou tentar... (Diário 1, F62).

Em certos aspectos da formação senti-me muito limitada, visto que os meus conhecimentos na parte formal deixam muito a desejar (Diário 1, F48).

Gostaria imenso de participar no espectáculo mas sinto que sou mais limitada que os outros colegas. [...] Não sou professora de música e reparei que há muitos colegas que o são (Diário 1, F53).

Muitas vezes os termos são demasiados técnicos para uma simples professora do 1.º ciclo. Eu nunca estudei os modos nem os tons de voz, embora tenha noções e formação em outros aspectos da música (Diário 2, F53).

Confesso que é cada vez mais evidente a minha falta de experiência. Apesar de estar muito à vontade em sala de aula, estas sessões ajudam-me a superar a minha personalidade que se caracteriza pela timidez (Diário 2, F12).

Bem sei que este projecto é destinado a professores das AEC Música, mas grande parte das pessoas que estão nesta formação tem o curso de ensino de 1.º ciclo e como tal a teoria musical não é bem conhecida por todos. Termos como *modo*, *tonalidade* [...] são exemplos que esses meus colegas não entendem lá muito bem, e depois ficam com a sensação que os formadores estão a exigir de mais... (Diário 3, F55).

A formação musical de alguns formandos é incipiente, porque não estão familiarizados com o vocabulário básico dos conteúdos musicais e não desenvolveram competências musicais específicas, como cantar a duas ou mais vozes. Destas declarações sobressai a necessidade de mais formação técnica na área da música.

Dos 30 formandos inquiridos, 28 fazem um balanço muito positivo (16 muito bom, 12 bom) da sua participação na formação, e 29 formandos voltariam a uma formação liderada pela Companhia de Música Teatral. Apresentamos algumas argumentações:

Gostei imenso da organização e do conteúdo da formação (I14, Q42, 9).

Adorei a experiência e sinto que enriqueci com ela (I29, Q42, 9).

Pelo profissionalismo e competência dos seus membros, além da capacidade extraordinária para motivar e cativar os participantes e pelo seu talento, criatividade e rigor (I26, Q42, 9).

Pela qualidade da formação, oportunidade de participar num projecto e espectáculo artístico (I27, Q42, 9).

O crescimento pessoal e profissional é inegável na voz dos formandos. O projecto foi distinguido por eles pelo seu carácter inovador, motivador, formativo, criativo e artístico.

Conclusões

Os dados recolhidos revelam que para a maioria dos formandos (29) a implementação deste programa educativo significou uma transformação positiva face ao panorama da Educação Musical em Portugal, por representar essencialmente uma medida de «animação e de apoio às famílias» (Despacho 12591/2006, revogado pelo Despacho 14460/2008). Com efeito, a política das AEC representa um esforço de democratização do ensino da música junto das camadas infantis (1.º ciclo do Ensino Básico) a nível nacional, embora tenha chegado com bastante atraso em relação ao desenvolvimento de outras áreas curriculares. Porém, a oportunidade de aprender música não é uma realidade para todas as crian-

ças devido ao seu carácter facultativo, e os formandos dividem-se quanto à aceitação do regime de frequência facultativo das AEC presente na legislação.

Para além de colocar em causa a igualdade de oportunidades ao nível do acesso, a regulamentação do Programa AEC provocou, no caso do Ensino da Música, um desfasamento entre a oferta educativa proporcionada e os recursos humanos existentes para garantir o seu desenvolvimento sustentado. Assim, a qualidade da aprendizagem musical poderá ser genericamente questionável, consideradas as habilitações mínimas exigidas legalmente aos professores para exercer nas AEC.

Esta permissividade legislativa ajuda a compreender a diversidade da formação académica dos participantes do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia que estão a leccionar música no âmbito das AEC. Identificámos 16 participantes que consideraram suficiente a formação oferecida por cursos de curta duração, como os *workshops* desenvolvidos na Casa da Música — de certo modo, esta posição pode ser ilustrativa da necessidade em assegurar o emprego nas AEC, pois alguns confessaram tratar-se de uma segunda opção profissional. Por outro lado, pode significar que há necessidade de um maior investimento neste tipo de formação contínua. Os dados também revelam que alguns formandos estão conscientes das suas limitações profissionais e não se coibiram de registar nos diários de bordo as suas principais dificuldades.

A formação docente para o Ensino da Música no contexto das AEC surge, assim, como um *tema de discussão premente* entre os profissionais de Educação Musical. A procura de respostas para o problema da formação docente depende, por sua vez, da exigência de um novo debate no seio da Educação Musical. Neste sentido, levantam-se questões fundamentais centradas no sistema educativo como um todo:

Quando e como deverá ser iniciada a Educação Musical na escola?

A aculturação musical de uma criança deve ocorrer o mais precocemente possível, advoga Edwin Gordon (Gordon, 2005), ou de um modo tão natural e espontâneo quanto acontece entre os músicos populares, como defende Lucy Green (Green, 2008). Sobre este ponto, ambos os autores estão em certa medida de acordo: a aculturação musical deve ser iniciada o quanto antes e de um modo informal; a educação informal deverá sempre anteceder uma educação mais formal. Nesse sentido, talvez se pudesse ambicionar mais para o sistema educativo português. Por que não oferecer orientações musicais informais às crianças nos jardins de infância e aspirar a uma educação musical mais formal já no 1.º ciclo do Ensino Básico? Lembramos que para os formandos inquiridos a separação das orientações formal e informal parece não fazer sentido.

Seria importante que as AEC combinassem estas duas práticas de ensino.

Como deve ser desenvolvida a Música no 1.º ciclo do Ensino Básico? Dentro ou fora do currículo (através das AEC)?

Como refere Maria José Araújo (2009, 117), «a primeira pergunta que se impõe acerca da necessidade de um enriquecimento curricular é a seguinte: porque é que se empobreceu o currículo, se depois temos de o enriquecer?» Se a Música já consta no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico há tantos anos mas, na prática, verificamos que ela não é desenvolvida, então, citando Enguita (2008, 97) podemos questionar se a escola pública está, de facto, a prestar o serviço público que lhe compete: «Poderíamos questionar se a escola estatal é pública, se a escola pública serve o interesse público, se a escola pública prima pelo serviço público ou se se encontra subordinada a outros interesses não públicos.»

Uma escola que se quer pública e democrática deverá integrar o Ensino da Música no seu currículo, ou continuará a criar desigualdades de oportunidade. Se surgirem actividades de enriquecimento curricular, isso será muito positivo e, então, verdadeiramente digno desse nome. Mas as AEC não devem substituir o direito de todos ao acesso à educação musical (Mota, 2007). Nisto também estão de pleno acordo os formandos: 29 concordam que a Música deve integrar o currículo escolar ao longo de todo o Ensino Básico.

Talvez seja mesmo importante reconsiderar e reavaliar a divisão do ensino da música em genérico e especializado, pois o problema da Educação Musical deve-se, essencialmente, à indefinição do ensino da música para as faixas etárias mais jovens. O surgimento das AEC é disso um exemplo, uma vez que nelas convergem aspectos de generalismo e de especialização. Para além da indefinição, talvez haja mesmo uma subvalorização da educação musical infantil, quando o despacho criador define as condições mínimas de recrutamento docente (Despacho 12591/2006, revogado pelo Despacho 14460/2008).

Quais os programas e as metodologias a adoptar e como articular a Música entre os diferentes ciclos do Ensino Básico?

Acreditando que num futuro próximo aquilo que aconteceu ao nível do 1.º ciclo com o surgimento das AEC se propague aos jardins de infância, nessa altura ter-se-á criado, pela primeira vez no seio da Educação Musical, uma tentativa de democratização do ensino da música que percorre todo o desenvolvimento socio-afectivo, psicomotor e cognitivo da criança, desde a sua entrada para a instituição escola.

Pela primeira vez, será igualmente possível estabelecer uma articulação coerente dos programas e dos ciclos de ensino, em concordância com as sucessivas fases de progresso musical de uma criança.

As metodologias deverão ser o mais diversificadas possível, mas respeitando sempre o princípio de proporcionar às crianças um contacto informal, antes de as envolver em processos de ensino e aprendizagem formal.

Como deverá ser a formação de professores?

Antes de mais, só depois de saber o que se torna importante ensinar ao nível musical às crianças, é que se pode pensar na melhor maneira de formar os professores de educação musical, pois: «Teorias sobre como as crianças aprendem e como os professores podem maximizar essas aprendizagens estão no coração de toda a experiência musical prática que os professores oferecem às crianças» (Campbell & Scott-Kassner, 1995, 15).

Para a Companhia de Música Teatral, o professor de música deve ser também um músico, um artista. A ênfase dada à prática musical em oposição à teorização da Educação Musical não é nova. Vários pedagogos — Carl Orff (1895-1982), Edwin Gordon (n. 1926), Jacques Dalcroze (1865-1950), John Paynter (1931-2010), Keith Swanwick (n. 1930), Zoltán Kodály (1882-1967), Maurice Martenot (1898-1980), Raymond Murray Schafer (n. 1933), Shinichi Suzuki (1898-1998), Justine Ward (1879-1975) e Edgar Willems (1890-1978) — apelaram para a importância do envolvimento do aluno no acto musical. No entanto, para se desenvolverem musical e artisticamente, as crianças necessitam de um modelo. Grande parte da motivação dos alunos deve muito à própria motivação do professor, pelo que é fundamental que ele tenha uma relação positiva com a música. Esta foi a filosofia do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia.

Campbell & Scott-Kassner (1995) destacam as qualidades que um bom professor deverá ter: «1) Importa conhecer e gostar do assunto. O professor de música eficaz conhece bem a música, o

conceito ou a técnica a ensinar. Conhecer a música requer preparação; sem isso, a aula fracassa [...]; 2) *Moldar comportamentos musicais*. O professor de música eficaz serve de modelo vivo para a música ser aprendida [...] 3) *Agir com energia e entusiasmo*. O professor de música eficaz é entusiástico com a música e crianças, apresenta aulas cheias de energia» (pp. 37-38). Neste sentido, os contributos dos formandos no que diz respeito à caracterização e avaliação do projecto Grande Bichofonia indicam-nos que esta formação procurou desenvolver aquelas qualidades consideradas essenciais para uma boa actuação do professor com os seus alunos.

Acreditando que a melhor forma de apresentar a criança à música é por via informal, e tendo em conta que é através das AEC que a maioria das crianças contactam pela primeira vez com o ensino musical, compreende-se o porquê do projecto artístico-formativo Grande Bichofonia se ter centrado no desenvolvimento de práticas informais: 26 formandos revelaram ter encontrado na formação características de orientação informal.

Se é fundamental que a criança comece por se relacionar com a música de um modo informal, então é importante desenvolver nos professores comportamentos que os torne capazes de se relacionarem eles próprios de um modo informal com a música. Para os formandos as práticas informais permitem, através do jogo, motivar os alunos para a aprendizagem e envolvê-los na música; esta foi, de resto, uma das directrizes destacadas no despacho criador do programa: a de não haver uma disciplinarização das actividades oferecidas e de as administrar de uma forma lúdica e informal (Despacho 12591/2006): 26 participantes concordam com o carácter lúdico das AEC. Para além disso, os testemunhos dos participantes revelam que a informalidade dos *workshops* ao longo da formação dependem mais dos métodos e da personalidade do professor do que do contexto e do conteúdo do ensino.

Na literatura sobre Educação Musical existe uma vontade de

conhecer os efeitos das práticas musicais que ocorrem fora do contexto escolar, de modo a incorporar diferentes processos de ensino e aprendizagem no seio da educação musical formal, ainda muito presa às tradições (muito ligada ao ensino especializado, à instituição Conservatório) (Arroyo, 2002; Wille, 2005). Para além disso, autores como Lucy Green e Edwin Gordon analisaram as potencialidades de uma aprendizagem mais informal. Quer na «orientação informal» (Gordon, 2000) quer nas «práticas informais» dos músicos populares (Green, 2000 e 2008), é desejável, senão condição, uma iniciação precoce e intensa no processo de aculturação musical; que a aprendizagem seja natural e espontânea; e que as grandes finalidades do ensino sejam a autonomia e criatividade musical.

A vivência de experiências criativas eleva a auto-estima dos indivíduos: «Torrance (1995), Cropley (1997, 2005), Martínez (1997) e Alencar (2002; Alencar & Fleith, 2003) consideram ainda que as experiências criativas de aprendizagem constituem uma das vias para o bem-estar emocional, contribuindo positivamente para a qualidade de vida do indivíduo» (Alencar & Fleith, 2008, 59).

A realização dum espectáculo final e a liberdade de intervenção dada aos formandos na construção do projecto foram um estímulo à criatividade, comprovado nos seus diários de bordo e questionários. A formação foi caracterizada por 29 participantes como um projecto artístico. O investimento pessoal, uma das metas da Companhia de Música Teatral, foi totalmente cumprida.

Considerando que «a diversificação, acessibilidade e democratização cada vez maiores da Música forçam-nos a repensar as suas funções sociais e psicológicas» (Hargreaves, 1999, 8), talvez tenha chegado a hora do meio de Educação Musical português reconhecer os efeitos positivos que as práticas de ensino informal podem trazer, se incorporadas na educação formal. A coexistência destas duas formas de ensinar será com certeza mais benéfica ao

desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas duas realidades: «Enquanto estivermos cultivando uma mentalidade dualista, separando o ensino entre técnica/interpretação, teoria/prática, formal/informal, educação/arte, estaremos cerceando as possibilidades de desenvolvimento duma educação mais mobilizadora dos seres humanos. Mas infelizmente, dentro da nossa própria área nos dividimos como profissionais» (Oliveira, 2006, 36-37).

A presente investigação permitiu inferir diferenças entre as práticas formais e informais no que respeita às estratégias de ensino valorizadas e não ao nível do contexto em que elas ocorrem. O projecto artístico-formativo Grande Bichofonia foi percebido pelos formandos como completamente informal e lúdico, o que correspondeu à intenção da própria Companhia de Música Teatral. Contudo, a sua concepção foi marcadamente estruturada e planificada pelos mentores-formadores, o que permite interligá-lo também às práticas formais. Deste modo, ressalta a exigência de veicular conteúdos e competências requeridos pela própria linguagem musical, consideradas essenciais a implementar no âmbito de sala de aula, e por outro lado, ressalta a necessidade de transmitir este vocabulário musical de maneira natural. O lado formal está assim mais do lado para quem planeia as actividades, e o lado informal de quem as experimenta. Os participantes identificaram uma mistura das duas orientações no projecto. Esta fusão de práticas formais e informais é o paradigma educativo a implementar nas actividades de enriquecimento curricular. 24 dos formandos inquiridos mostraram-se concordantes com esta proposta de fusão.

Imaginava-se que, desde a criação das AEC até ao último despacho que as regulamenta (Despacho 8683/2011), este programa fosse melhorado, trazendo mudanças significativas na formação de um corpo docente qualificado para o Ensino da Música no 1.º ciclo. Esperava-se também um reajustamento ou redefinição da própria filosofia do programa educativo, que se conservou na sua essência e

acarretou outros problemas. Os recentes cortes na despesa da Escola Pública afectaram consideravelmente as expressões artísticas do Ensino Básico, nas quais a disciplina de Educação Musical se inclui. A única saída encontrada pelo Ministério para não desempregar estes professores foi reconduzi-los para as AEC. Por outro lado, a falta de profissionais de música, diagnosticada no início da implementação do Programa, levou à gradual redução da oferta de Música como AEC ao longo dos anos. O último despacho publicado referente à organização e gestão das AEC (Despacho 8683/ 2011) introduz o conceito de *actividades lúdico-expressivas*, para englobar todas as formas de expressão artística (entre as quais a música). O perfil considerado mais adequado para a leccionação desta nova AEC é: «a) formação profissional ou especializada para a docência na educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico; b) habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a actividade a desenvolver; c) licenciatura nas áreas coincidentes com as actividades a desenvolver.» Os técnicos das actividades lúdico-expressivas podem ainda deter as seguintes habilitações: «a) formação específica nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das Tecnologias de Informação e Comunicação; b) percurso profissional relevante nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das TIC». A legislação continua a considerar o ensino da música como AEC independente, mas as novas actividades lúdico-expressivas acabam por ser preferidas pelos agrupamentos de escola, por ser mais fácil recrutar docentes com o perfil mais qualificado pretendido.

Com estas transformações, o desenvolvimento do ensino da música sofre uma grave regressão. A formação musical continua a ser camuflada no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico e, agora, também é afastada das AEC.

Em 2006 a Companhia de Música Teatral concebeu o projecto artístico-formativo Grande Bichofonia com o intuito de mi-

nimizar as lacunas de formação que se fizeram sentir aquando do primeiro ano da implementação generalizada das AEC. Dois anos depois, repetiu a experiência em colaboração com o Serviço Educativo da Casa da Música, do Porto, procurando contribuir para a melhoria do ensino da música e a valorização da figura docente. Pelos dados obtidos no âmbito deste estudo, o balanço desta formação foi bastante positivo, merecendo ficar registada como exemplo de boas práticas educativas na área da formação de professores de Música para actuar em AEC. Enquanto se esperam mudanças e o reenquadramento do ensino da música no currículo escolar, há que pensar em respostas rápidas e eficazes que, mesmo não sendo soluções de base ao problema da formação para todos, representem, ainda assim, formas de compensar as falhas existentes e até sugestões para caminhos pedagógicos. E o trabalho da Companhia de Música Teatral ao nível da formação contínua docente é notável neste contexto.

Arroyo, M. (2002). Educação musical na contemporaneidade. *Seminário Nacional de Pesquisa em Música da EFG*, 2, 18-29. Goiânia: Anais do II seminário nacional.

Araújo, M. J. (2009). *Crianças Ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos*. Lisboa: Prime Books.

Alencar, E. M. L. S e Fleith, D. S. (2008). Barreiras à Promoção da Criatividade no Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, vol. 24, n.º 1, 59-65. Brasília: Revista trimestral do Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.

Bogdan, R. Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Campbell, P. S. e Scott-Kassner, C. (1995). *Music in Childhood. From Pre-school through the Elementary Grade*. New York: Schirmer Books.

- Companhia de Música Teatral (2008). Folheto informativo policopiado. Porto: Casa da Música.
- Enguita, M. F. (2008). Será pública a escola pública?, Paraskeva, J. M. (org.), *Educação e Poder. Abordagens críticas e pós-estruturais*, vol. 1, 97-108. Mangualde: Pedago.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular. O projeto Artístico-Formativo «Grande Bichofonia»*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares?, *Revista de Música, Psicologia e Educação*, vol. 2, 65-79.
- Green, L. (2008a). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. London: Ashgate.
- Green, L. (2008b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate.
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social, *Revista de Música, Psicologia e Educação*, n.º 1, 5-13.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º ciclo do Ensino Básico. Contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular, *Boletim da APEM*, n.º 128-129, 16-21.
- Oliveira, A. (2006). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano, in *Claves*, n.º 2, 31-45.
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wille, R. B. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes, *Revista da ABEM*, n.º 13, 39-48.

Legislação

Despacho 12591/2006, revogado pelo Despacho 14460/2008

Regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das atividades de enriquecimento curricular.

Despacho 8683/2011

Altera o Despacho 14460/2008, de 26 de Maio, que define as normas a observar no período de funcionamento dos estabelecimentos de ensino, na oferta das actividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.

Manual da criação de bichos
Formação e processos de composição
no modelo de constelações
artístico-educativas

Paulo Maria Rodrigues
Helena Rodrigues

Quando realizámos a primeira edição da Grande Bichofonia em 2007, correspondemos ao desafio que nos havia sido lançado por alguns professores de Educação Musical no programa de actividades de enriquecimento curricular, para contribuímos com materiais e estratégias para implementação na sala de aula. A formação desses professores culminou num espectáculo, e foi então que percebemos que algo tão ou mais importante do que os materiais em si consistia em envolver os participantes numa experiência artística de qualidade, com desafios performativos e criativos concretos e exigentes. A primeira versão do projecto teve repercussões a vários níveis, inspirando-nos uma nova edição um ano depois, na Casa da Música.

Este capítulo reflecte sobre aspectos artísticos e «filosóficos» do projecto Grande Bichofonia e aborda, de forma fluida, questões de *matéria* e de *processo*. Com a distância a que escrevemos (seis anos depois), podemos ter perdido alguma objectividade mas ganhámos uma visão mais abrangente: mais do que ser exaustivo relativamente a essa experiência de 2007-2008, importa debater ideias estruturantes e reflectir mais genericamente sobre arte e educação, ou, melhor, sobre *desenvolvimento humano* — a expressão que temos vindo a usar mais recentemente para tornar claro que nos referimos a algo bem mais lato do que a Escola, com a qual muitas vezes ainda se associa a palavra *educação*.

A Enciclopédia da Música com Bicho e algumas questões de princípio

A matéria da Grande Bichofonia desenvolveu-se a partir dum conjunto de músicas, textos e imagens da *Enciclopédia da Música com Bicho*, uma publicação de carácter didáctico constituída por seis livros ilustrados, cada um acompanhado pelo respectivo disco, com uma adivinha, uma história musicada, uma canção e sugestões de actividades educativas e musicais variadas. À velha maneira das fábulas, cada tomo desta Enciclopédia — o I intitula-se *Caracol*, o II *Borboleta*, o III *Galinha Pedrês*, o IV *Formiguinha*, o V *Pinguim* e o último, VI, *Patrulha*, pois reúne os bichos anteriores e convoca mais uns quantos — apresenta uma história humana contada pela voz de um bicho, deixando no ar interrogações filosóficas e algumas provocações. De acordo com as orientações educativas subjacentes à colecção, estas histórias dirigem-se à atenção de crianças e adultos, pela sonoridade das palavras, interesse musical das canções e ironia dos episódios relatados. O humor (que atravessa o brincar de miúdos e graúdos) predomina e espera-se que motive muitos diálogos entre filhos e pais ou entre alunos e professores.

Fortemente inspiradas pelas ideias de Edwin Gordon, cada uma das histórias, apoiada em exemplos musicais diversificados e contrastantes, está associada a um conteúdo de aprendizagem específico, propiciando a aquisição de um vocabulário musical enriquecido. Enfim, uma publicação aparentemente despretensiosa mas que visa, subliminarmente, criar «o bichinho da música» nos mais pequeninos, através da interacção informal com os adultos cuidadores.

A origem deste material nada teve a ver com as actividades de enriquecimento curricular, nem a *Enciclopédia da Música com Bicho* é uma cartilha ou um programa. Acreditamos na importância da

prática musical em contextos informais, num registo próximo daquilo que temos vindo a defender como a necessidade de *desescolarizar a Educação* (Rodrigues, 2004).

Apesar de as actividades de enriquecimento curricular acontecerem no território escolar, a abordagem à música neste âmbito pressupõe uma concepção para lá do currículo, privilegiando abordagens lúdicas e informais. O território das AEC não se destina à aprendizagem de aspectos formais da música, mas propõe-se ser, como o próprio nome indica, um espaço de enriquecimento. É um território de liberdade mas, como acontece noutros territórios de liberdade, pode ser um espaço onde sentimos alguma dificuldade em nos orientarmos.

A maior parte de nós, músicos e professores de música, foi formada através de processos que privilegiaram a aprendizagem formal. Quando passamos para o papel de professores, tendemos a reproduzir o modelo a que fomos expostos enquanto alunos. Temos, portanto, alguma dificuldade em pensar e actuar de forma diferente daquela a que fomos sujeitos, sobretudo se não tivermos acesso a aprendizagens didácticas ou pedagógicas. Esta observação ganha particular acutilância no contexto das AEC, que apresentam características muito particulares e diferentes do contexto em que a maior parte de nós, músicos e professores de música, fomos instruídos. Se a simples replicação de um modelo suscita desde logo dúvidas legítimas, tais dúvidas tornam-se ainda mais pertinentes quando se aplica a um certo contexto um modelo que provém de um outro contexto completamente distinto.

Em suma: construir um equilíbrio produtivo entre o informal, o lúdico e o rico (aquilo que contribui para que se adquiram competências musicais, artísticas, humanas) pode ser um desafio complexo. Sendo assim, e pode parecer paradoxal, essa liberdade torna ainda mais premente a existência de planeamento, ou, melhor, de preparação. A maneira de lidar com o informal, o lúdico e o signi-

ficativo (uma outra palavra para enquadrar *enriquecimento*, se entendermos que a educação extra-curricular deve transcender o mero entretenimento) pressupõe, não a imposição de um modelo a seguir, mas a liberdade de construir múltiplos caminhos possíveis, a partir dum conjunto de princípios, uma preparação sólida, consciência e capacidade de reacção. Pressupõe ideias concretas sobre como se estabelecem as bases de um relacionamento frutífero com a Música e de que forma essas bases podem ser construídas.

Constelações artístico-educativas e expansão de criatividade

A expressão que usamos actualmente para caracterizar o nosso trabalho é «criação de constelações artístico-educativas». Com esta expressão queremos dizer que procuramos novas formas de articular aspectos artísticos e de desenvolvimento humano, e isso significa que o nosso processo de criação é também um processo de investigação sobre as configurações que certas ideias ou materiais podem tomar em função dos públicos com quem, ou para quem, se trabalha.

A *Enciclopédia da Música com Bicho* é um caso paradigmático e central nesta abordagem. Os seus materiais sofreram metamorfoses ao longo dos anos, desdobrando-se em novas propostas artísticas e educativas: além do projecto Grande Bichofonia, também a criação Pequena Bichofonia (pequena peça músico-teatral dirigida a pais e crianças até 5 anos de idade), a Bichofonia Concertante (versão «música de câmara» para crianças e adultos que recria o espectáculo final do projecto Grande Bichofonia), o *workshop* Patrulha (experiência de pedagogia musical activa direccionada a turmas do 1.º ciclo e seus professores, criada a partir do tomo da *Enciclopédia* com o mesmo nome) e a Bichofonia Exploratória (acção de formação no Teatro Nacional de São Carlos, em Lisboa).

Três razões principais explicam porque é que a *Enciclopédia da Música com Bicho* tem suscitado esse interesse e manifestado o potencial de poder ser abordada de formas tão diversas.

Em primeiro lugar, os textos e as histórias estão construídos de forma a permitir várias interpretações. Além de ter sido cuidadosamente planeada como um percurso através de elementos essenciais do vocabulário musical, a *Enciclopédia* foi construída como uma festa da palavra, da língua portuguesa e da sua musicalidade, para mais facilmente se chegar a crianças e adultos, gerando vários níveis de recepção e leitura. Por exemplo, a história da Formiguinha (no tomo homónimo) aprofunda o clássico encontro da cigarra e da formiga mas de uma forma inusitada, pois as duas nunca se chegam a conhecer e a formiga questiona o *status quo* a que parecia estar destinada e enceta o seu próprio caminho à procura do «sentido da vida». No *cd* dedicado à Borboleta, o personagem principal está assolado por dúvidas existenciais e parte em busca da sua identidade. Enfim, são narrativas que captam a atenção dos adultos pelos segundos sentidos que evocam, e as crianças, mesmo quando a semântica ainda não é o fio condutor da sua organização verbal, aderem ao ritmo dos textos, à sonoridade das palavras e ao timbre da voz. É interessante observar como crianças de dois anos conseguem memorizar textos complexos como o de *Borboleta*, debitando palavras que não compreendem racionalmente, mas a que se ligam vocal e muscularmente — como, de resto, são as ligações emocionais. Por outro lado, as crianças mais velhas levantam questões e aí podemos estar perto de uma «iniciação filosófica». Sim, filosofia a brincar.

A segunda razão que explica as sucessivas metamorfoses da *Enciclopédia da Música com Bicho* é o facto de, por diversas vias, ela combinar aspectos puramente artísticos ou de fruição com preocupações e ideias sobre o modo como aprendemos música. A *Enciclopédia* procura estabelecer caminhos que permitam enriquecer

simultaneamente a experiência artística e a aprendizagem, fazendo-o de modo simples e informal. Há uma agenda educativa, mas é subliminar. Será que esta procura de influência sub-reptícia não será mais significativa num tempo excessivamente pressionado — e conturbado — por definição de competências, indicadores, objectivos, produtividade e excelência(s)?

A terceira razão é porque a *Enciclopédia* foi concebida como ponto de partida para processos de reinvenção. Nos textos que acompanham os *cds* (v. o cap. «Invenção a duas vozes»), é dada grande ênfase à perspectiva de que pais e educadores se podem apropriar das ideias e dos materiais da *Enciclopédia* para construir as suas próprias versões. Isto parece-nos especialmente importante: a arte é *matéria moldável* e esse processo de moldagem ou reinvenção é também uma maneira de conhecer, compreender e criar. Criar não acontece em abstracto ou a partir do nada, é sempre um acto de transformação, mesmo quando se cria algo que não expõe explicitamente o seu ponto de partida. Criar é uma parte integrante de conhecer e compreender. Por *criar* entende-se aqui compor ou improvisar, no caso da música, ou qualquer transformação consciente que se faça de uma ideia, numa forma mais geral. Conhecer e compreender implica mais do que coleccionar factos. É ser capaz de reformular o conhecimento, produzir novas formas de abordagem, interagir com os dados ou matérias de partida.

Uma relação plena entre estes aspectos e o desafio-oportunidade de partilhar performativamente o resultado está na origem do impacto dos projectos participativos que realizamos desde 1998. A Grande Bichofonia apareceu na sequência de projectos como *BebéBabá* (Rodrigues e Rodrigues, 2003), *Bach2Cage* (Rodrigues *et al.*, 2005) e *Gigante Adamastor* (Rodrigues, 2010). Foi em grande parte nessa base que se alicerçaram vários projectos realizados no Serviço Educativo da Casa da Música entre 2006 e 2010, nesse período coordenado pelo primeiro autor deste capítulo.

O trabalho em curso, nomeadamente no âmbito do projecto *Opus Tutti*, vai buscar a esta matriz muitas das suas ideias, para implicar as pessoas em processos participativos e cooperativos que determinam de forma decisiva a configuração final da *performance*. Por serem projectos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos participantes, e precursores de linguagens e de produtos artísticos novos, tornam-se aliciantes e motivadores, uma vez que a aquisição de competências decorre em íntima conexão com aspectos criativos — em geral, associados a ambientes de fruição da comunicação interpessoal.

A criatividade fascina-nos. Talvez porque saibamos intimamente que dela depende a nossa sobrevivência (precisamos continuamente de encontrar soluções para novos problemas), talvez porque percebemos que é uma parte fundamental de compreender o que nos rodeia. Não é de estranhar que se repita noutros projectos em que participamos este padrão de reinventar o que já existe.

No princípio eram os bichos

A Grande Bichofonia é, de resto, paradigmática dessa forma de trabalho baseada na reinvenção permanente. O ponto de partida foi um conjunto muito simples de canções criadas de forma informal para filhos e sobrinhos, mas já com alguma «preocupação pedagógica».¹

As canções criadas tinham letras sobre animais e havia uma história subjacente, contada durante a canção ou narrada, e foram

1 As ideias do investigador e pedagogo norte-americano Edwin Gordon têm inspirado grande parte dos nossos trabalhos com crianças pequenas, como *BebéBabá*, *Andakibebé* e *BebéPlimPlim* (Rodrigues, Arrais & Rodrigues, 2013). A preocupação pedagógica dessas canções simples reflecte-se em princípios básicos como o da diversidade de modos e métricas.

muito bem recebidas pelo exigente público para o qual tinham sido compostas. Foram o pretexto de muitas brincadeiras em casa da Avó, sempre muito participadas e com uma dose de exploração muito elevada. Muitas vezes, essas brincadeiras tinham um formato de espectáculo informal; havia que mostrar aos adultos o resultado. O ambiente era ao mesmo tempo de aprendizagem e brincadeira, ainda que não houvesse uma intenção pedagógica específica. Aquilo que se aprendia eram aspectos essenciais da iniciação à música, ao movimento e à expressão dramática, mas nunca organizámos o que fazíamos com propósitos de aprendizagem. Apenas tínhamos a sensação que essas brincadeiras, além de nos divertir, faziam com que as crianças se fossem desenvolvendo. Olhando para trás vemos que, de facto, algumas «competências» se estavam a desenvolver, e entre elas as estritamente artísticas e as humanas, nomeadamente a capacidade de comunicar, de criar e de se relacionar com os outros. (Ainda bem que na altura não pensámos sobre isso; muito provavelmente, teríamos interrompido e *formatado* o que ali surgia de modo natural e espontâneo.)

Passado algum tempo, decidimos partilhar esta experiência: as canções seriam gravadas e deveríamos desenvolver algo que potenciase o processo de brincadeira-aprendizagem que tínhamos experienciado. O propósito dessas gravações era partilhar as canções e proporcionar ferramentas para o desenvolvimento e consolidação da compreensão musical e pistas para a exploração musical, dramática e lúdica destas ideias. Foi assim que surgiu a *Enciclopédia da Música com Bicho*, uma série de livros-*cd* que reúne adivinhas e histórias com música, «para que os Pais, os irmãos mais velhos, os avôs, as avós, os educadores e toda uma aldeia possam harmoniosamente alimentar “o bichinho da Música” dos mais pequeninos».

Nos 6 tomos da *Enciclopédia da Música com Bicho* fomos apresentando animais e dissertando sobre a sua «identidade». Os animais estão presentes em muitos aspectos de muitas culturas. São

frequentemente usados para transmitir valores e informação através de fábulas. De certa forma, faz parte da nossa natureza transformar os animais em personagens, fazê-los transmitir aquilo que nós humanos observamos nos outros humanos ou usá-los como metáforas para a construção da nossa própria identidade. Há uma imensa fauna a descobrir na literatura e na tradição popular, mas também na música.

Na *Enciclopédia da Música com Bicho* não fomos à procura de bichos musicalmente conhecidos (há imensos!...), mas à procura de situações que permitissem uma identidade inventada: cada animal tem características musicais bem distintas e cada volume investiga ou expõe com algum detalhe essas questões da *identidade*. Um livro, um disco, um bicho. Uma música, várias coisas a descobrir. Foi após aturada reflexão que «descobrimos» que o Caracol se vestia de Dórico, a Borboleta de Mixolídio, o Pinguim de Lócrio, etc. Não vem nos compêndios de Zoologia mas já os Gregos antigos assim faziam, noutras áreas da Biologia (que na altura não se chamava assim): no teatro, onde a música era fundamental, os personagens ou as situações dramáticas eram acompanhados por melodias em modos adequados ao carácter ou situação a retratar.

Os modos — as «tonalidades» diria Edwin Gordon (2000) — são como as peças do vocabulário da música e, colecionando-as, construímos o nosso próprio vocabulário para a compreender e desfrutar. O mesmo relativamente às métricas: em linguagem técnica, e usando um termo criado por Gordon, dir-se-á que são bases sobre as quais assenta a *audiação* — o processo mental que nos permite compreender, antecipar, atribuir significado à música, mesmo na ausência de som.

A associação feita na *Enciclopédia* de diferentes modos ou métricas a diferentes animais faz parte desta ideia de que reconhecemos o elefante como diferente, por exemplo, do canguru. Uma questão de identidade, portanto. É óbvio que a questão da

identidade é muito subjectiva no mundo da música e a associação que fizemos de um animal a determinadas características musicais não seguiu quaisquer regras de «psicobiologia», mas foi inventada para que nos vários tomos da *Enciclopédia* se coleccionassem elementos contrastantes de métricas e modos básicos.

O Caracol da *Enciclopédia da Música com Bicho* é cantado-cantado numa melodia no modo dórico, mas a melodia da Borboleta, no modo mixolídio, também funciona com a letra do Caracol e vice-versa. Esse é um teste muito simples à capacidade de discernir musicalmente o que ouvimos: quando perguntamos *Que música é esta?*, tendo trocado entre si as letras destas duas canções, alguns adultos ou crianças conseguem perceber que, não obstante a letra falar de um dos animais, a melodia é a de outro. Outros ouvintes têm mais dificuldade, talvez porque a atenção que se presta às palavras condiciona grandemente o modo como processamos as canções que ouvimos — não obstante, no exemplo dado, os contornos de uma e outra melodia serem significativamente diferentes. É por isso que nos *cds* se incluem faixas em que a canção é cantada em sílaba neutra (uma sílaba como *bá* ou *ná*) e faixas em que a letra é exposta só com o ritmo e sem as inflexões da melodia.

Seguindo o paradigma da teoria de aprendizagem musical, adoptam-se estratégias em que se procura fixar a atenção sobretudo numa variável musical. Uma outra estratégia educativa usada diz respeito à transformação de uma determinada melodia a partir de modos diferentes. Isto é, podemos imaginá-la como sendo feita a partir de um modo (uma escala, basicamente) ou outra. Por exemplo, na faixa 4 de *Patrulha* («BI dos animais»), melodias como a do Caracol ou do Pinguim (em modo dórico e lócrio, respectivamente) podem passar a ser ouvidas em mixolídio (a *Patrulha do Mixolídio* canta tudo em mixolídio, obviamente).

É assim que, ao longo dos vários discos, se vai propondo um conjunto estruturado de actividades que perfazem um percurso

para uma primeira relação com a música. Várias faixas de cada um dos discos são propostas didáticas construídas a partir do material da canção. Permitem trabalhar, por exemplo, os padrões rítmicos e tonais (esta terminologia provém, novamente, da teoria de aprendizagem musical) que as constituem, através de actividades de imitação ou de improvisação.

A abordagem destas ideias foi, contudo, pensada para que essas propostas surjam como actividades de fruição; cada tomo da *Enciclopédia* foi concebido com a preocupação de que as sugestões didáticas apareçam de forma natural e integrada, partindo de contextos expressivos que esbatem o tecnicismo frequentemente associado à execução de exercícios de obras didáticas.

De maneira muito informal, também, procurámos explicar nos textos que acompanham os discos alguns aspectos basilares da teoria de aprendizagem musical que está na origem dessas propostas, sugerindo maneiras de trabalhar os conteúdos para além daquilo que lá está. Abordámos questões como a importância da respiração, a necessidade de a aprendizagem musical envolver um trabalho de exploração do corpo no espaço e de o trabalho rítmico ser precedido pela exploração livre do movimento. Apontámos pistas concretas para a «audição activa» dos diversos materiais, organizámos pequenas «brincadeiras» de forma a desenvolver uma associação verbal que ajude a organizar a aprendizagem e a adquirir novo vocabulário baseado nesses fragmentos. Apresentámos, no fundo, uma das ideias-pilares de Edwin Gordon: aprende-se *o que é* por comparação com *o que não é*.

Comparando materiais distintos, as crianças vão adquirindo um vocabulário auditivo diversificado e essa é a base da expressão de diferentes tipos de pensamento musical, de «audição», como explicámos acima, e que nas palavras da Maria Jorge, 5 anos, significa «ouvir a pensar»; ou, noutras palavras da mesma Maria Jorge, aos 9, significa «a minha imaginação» ou «cantar para dentro».

Explicámos ainda a ideia de *audiação subjectiva*, que Edwin Gordon desenvolve nos seus escritos de forma muito interessante (não obstante a música poder apresentar características objectivas sobre as quais os ouvintes estabelecem consensos, cada um tem o seu próprio processo de audiação; de um mesmo fragmento musical podemos sentir os macrotempos e os microtempos de maneira diferente, reagindo consentaneamente), e propusemos formas de a explorar a partir de exemplos dados.

Os bichos criaram bichos

A *Enciclopédia da Música com Bicho* é uma espécie de baú de materiais e ideias, e recorrentemente obtemos *feedback* de pais e educadores que fizeram esta ou aquela experiência e que nos relatam a satisfação com que encontraram um ponto de partida sólido para um processo de criação e reinvenção. Foi nessa base que encarámos a formação dos professores que participaram no projecto Grande Bichofonia: tentámos lançar bases e fornecer materiais sobre os quais eles poderiam criar as próprias construções musicais e educativas.

Embora soubéssemos que a formação culminaria num espectáculo, e tivéssemos uma ideia concreta sobre como articular os diferentes materiais de modo a produzir um resultado interessante, procurámos que esta experiência fosse muito mais do que um conjunto de ensaios destinados a preparar o momento final. O espectáculo seria uma componente estruturante do processo (por razões que explicaremos adiante), mas uma formação deve construir bases e abrir caminhos a desenvolvimentos mais alargados. Procurámos que o projecto de formação funcionasse à maneira de laboratórios de ideias no universo *Enciclopédia da Música com Bicho*, e que esses laboratórios envolvessem de maneira muito fluída os aspectos artís-

ticos e pedagógicos que achámos importante trabalhar, desde o «repertório» propriamente dito até questões gerais como postura, presença, *focusing*, qualidade vocal, expressividade do corpo, consciência espacial, compreensão musical — audição, improvisação, criação textural, inclusão de instrumentos, criação cénica, coesão do grupo e comunicação interpessoal. Cada dia de formação tinha uma agenda discreta e algumas ideias de partida, mas deixávamos muitas coisas em aberto e estávamos constantemente a tentar ler no grupo pistas que nos indicavam o caminho a seguir, o que fazia mais sentido abordar a cada momento, o que o grupo estava a dar que merecia ser nutrido ou aquilo que identificámos como fragilidades ou que precisava de ser reforçado.

As sessões decorriam como viagens contínuas, explorando diferentes territórios expressivos através de actividades que se iam propondo e inventando. Neste jogo esteve muito presente uma grande preocupação em integrar de maneira criativa e lúdica aquilo que normalmente é encarado como o lado mais técnico da aprendizagem artística. Procurávamos que o produto e o processo estivessem em permanente diálogo, e que os formandos percebessem a natureza aberta das matérias e das ideias e que experimentassem os fundamentos e os contextos que as suportam. Isso significava aprender não só a canção do Caracol ou do Pinguim mas sobretudo experimentar o modo dórico e o modo lícrio, a métrica binária e a métrica mista. As canções emergiam como convite a um processo de desconstrução, exploração e improvisação com os seus elementos-base, ou como conclusão de um processo de construção, exploração e improvisação a partir do contexto melódico-harmónico e rítmico em que a canção foi composta.

O mesmo se aplica a outros aspectos relativos ao texto da adivinha ou da história, ao corpo ou ao jogo dramático. Por exemplo, no universo bichofónico estão descritas com detalhe (imagine-se o disco-livro como uma descrição pormenorizada) as espécies caracol,

borboleta, pinguim, galinha pedrês e formiguinha. No entanto, no disco *Patrulha* alude-se ao hipopótamo, ao canguru, ao porco-espinho, etc. Falta a descrição pormenorizada destes animais? Pois cabe aos exploradores do universo bichofónico ir à procura da história e da canção de cada um deles — isto é, inventá-las. E há muitos outros animais; donde, o projecto continua em aberto.

Como é o movimento de cada um destes animais? Como é a *língua* que falam? Que acontece quando se encontram dois da mesma espécie? e quando são dois ou três diferentes? Quais os seus hábitos: que comem, onde vivem, como dormem? Tendo em conta que todos estes animais são caricaturas de seres humanos (não revelaremos quem!), de que maneira podemos construir personagens-pessoas baseadas em animais? Tudo isto eram pistas para jogos de improvisação em que música e teatro podiam coexistir.

Dessa forma, rapidamente se trabalhavam aspectos importantes da voz, do movimento, da expressão dramática; desses jogos resultavam novas matérias, novas ideias, algumas das quais eram aprofundadas, outras acabavam por perecer (como na evolução das espécies). Ou seja, de que modo esses apelos à imaginação de cada um — a pretexto dos «bichos» — podia trazer elementos para a comunicação interpessoal, para a descoberta de novos vocabulários expressivos ao nível da voz e do movimento corporal, e para o próprio desenvolvimento pessoal?

Esta forma de trabalhar com uma base sólida mas deixando em aberto o resultado — recorrendo por vezes a materiais de apoio (neste caso a *Enciclopédia da Música com Bicho*) mas sem um guião fechado, e colocando em paridade as questões pedagógicas e artísticas — tem sido desenvolvida noutros projectos de formação. A experiência diz-nos que conduz a resultados interessantes.

Finalmente, um outro aspecto importante da formação Grande Bichofonia tinha a ver com a transposição para o terreno do que foi experimentado e aprendido nas sessões. Havia uma preocupação

em que a formação fornecesse pistas, materiais e estratégias para utilização na sala de aula, pelo que algum tempo das sessões na Casa da Música foi alocado a debater essas ideias ou a partilhar as experiências que alguns formandos haviam tido nas escolas onde leccionavam. Procurava-se promover um sentido de experimentação e reflexão, devidamente suportado por *feedback* e partilha.

Nas últimas fases da formação as sessões passaram a ser mais dirigidas no sentido da construção do espectáculo. Baseados na experiência de Lisboa, formulámos uma «lógica» ou uma matriz que permitia rapidamente perceber como é que os diferentes materiais, trabalhados ao longo dos vários dias de formação, poderiam dar origem a uma experiência performativa interessante e coerente. Procurámos integrar os recursos instrumentais disponíveis e decidimos que o espectáculo teria um *ensemble* instrumental e um coro, onde se integravam músicos profissionais, projecções de vídeo criadas em tempo real pelo VJ João Raposo (que ilustrou os discos-livros da *Enciclopédia da Música com Bicho* combinando meios digitais e analógicos) e que situaríamos toda a acção numa espécie de universo de concerto de «música séria» — que podíamos desconstruir ou contradizer, dada a natureza lúdica e irónica dos temas, textos e projecções, e porque os intérpretes, vestidos como músicos clássicos e comportando-se como tal, poderiam adquirir comportamentos não aceitáveis segundo os códigos desse universo. Para cúmulo do carácter irreal da situação, criámos o personagem «domador de feras» para o intérprete que faria de maestro.

Bichos de palco

O espectáculo foi desenvolvido como um desfile de quadros independentes focados nas histórias de cada bicho da *Enciclopédia*: «histórias humanas vestidas com pele de bicho, com a vida dos

animais como pretexto para críticas mordazes e reflexões (des)concertantes sobre a natureza humana».

Trabalhámos no aprofundamento da ideia de que estas histórias com música (já bem recebidas pelas crianças de jardins de infância e do 1.º ciclo da escolaridade) deveriam também interessar os adultos: o universo musical bichofónico é um catálogo irónico e subtil da condição humana e enfatizámos esse duplo significado de modo a que o espectáculo se situasse num limite em que não pudesse ser catalogado como espectáculo para crianças. Do ponto de vista musical, houve uma sofisticação dos arranjos e a criação de elementos que agilisassem uma fluidez contínua entre territórios musicais variados e contrastantes, numa amálgama de linguagens musicais que permitisse entrar e sair em «zonas» muito diferentes, recorrendo à caricatura de géneros e linguagens, com particular incidência na tradição clássica.

Cada quadro começava com uma introdução instrumental e vocal abstracta, que se metamorfesava numa lengalenga acompanhada por instrumentos. Essa lengalenga («um dolitá, borboleta, bode, rã, burro, gato, perdigoto, borboleta, canguru, qual vai ser o bicharoco, adivinha agora tu, ziguizá, ziguizu, ziguizu, ziguizás! Adivinha se és capaz») era uma das formas de *corte* com o ambiente supostamente sério. Seguida de uma adivinha declamada por um dos intérpretes, constituía um elemento fulcral na ligação ao público (todas as crianças se interessam por adivinhas e têm vontade de ser as primeiras a responder; dessa forma, rapidamente se quebra o gelo ou outras barreiras que propositadamente tinham sido estabelecidas por códigos de grande formalidade).

Cada adivinha tinha como resposta o animal, cuja história seria de seguida contada e cantada. Parte de contar essa história ou de interpretar a música relativa a esse bicho implicava quebrar o código do «comportamento coro» e explorar situações cénicas que expunham os intérpretes a comportamentos expressivos abstractos

e concretos, em total ruptura com o *status* inicial. Por exemplo, a função do maestro-domador era tentar repor a ordem mas, ao longo do espectáculo, assistia-se à progressiva disrupção dessa formalidade e a um crescendo do insólito e do irracional.

O espectáculo era, assim, um conjunto de quadros músico-teatrais independentes, situados num território formal-racional que progressivamente ia sendo invadido por comportamentos subversivos, pela ironia e pela irracionalidade, até «degenerar» na diluição de todos os limites, incluindo o que separa os intérpretes e o público (para grande satisfação de todos — crianças e professores — porque a *performance* combinava elementos de rigor e profundidade com aspectos de transgressão e puro divertimento.) A natureza modular do espectáculo e o seu conceito muito simples e claro permitiram que rapidamente se estabelecesse um código ou regras de construção facilmente perceptíveis por todos, possibilitando a partilha de ideias para as situações concretas a encenar e a comunicações dos aspectos musicais e cénicos que normalmente demoram bastante tempo a desenvolver.

Metamorfoses: do palco à sala de aula, do professor ao artista

A edição do projecto na Casa da Música decorreu entre Janeiro e Junho de 2008, englobando 6 dias de formação, 4 ensaios e 6 espectáculos. Os estádios finais foram, portanto, claramente dedicados a ensaios do espectáculo, tendo a nossa atenção passado a estar mais focada na qualidade do desempenho musical e cénico do que nas questões pedagógicas ou de transferência de saber para a sala de aula. Aos espectáculos assistiram muitos dos alunos dos professores participantes, o que se revelou algo «subversivo», já que no contexto escolar são normalmente as crianças que actuam para os adultos. Neste caso, a ideia era revelar os professores como artis-

tas, suscitando o aplauso dos seus alunos. O desempenho dos professores nos espectáculos foi excepcional, tendo sido notória uma verdadeira transfiguração das capacidades individuais e colectivas manifestadas no início da formação.

O *timing* do projecto revelou-se adequado, pois permitiu o amadurecimento progressivo das pessoas e das ideias, e porque deu espaço a que não houvesse, desde o início, uma pressão excessiva por causa das apresentações finais. Não obstante, a existência da meta espectáculo fez todo o sentido por várias razões.

Neste tipo de acções de formação a realização de um objectivo final — seja um espectáculo ou outro *deliverable*, como a gravação dum disco ou a publicação dum livro — é muito importante para a motivação das pessoas e para a organização e consistência do projecto. Temos observado isso em variadíssimos projectos, desde *Bebé Babá* até aos espectáculos participativos *Babelim* e *Jardim Interior*, desenvolvidos no âmbito do projecto *Opus Tutti* ou em inúmeros outros realizados na Casa da Música, que tivemos oportunidade de acompanhar de perto de 2006 a 2010. No caso da Grande Bichofonia, há explicações comuns a outros projectos e razões um pouco mais específicas. A existência dum objectivo bem definido, como um espectáculo, dá um sentido de direcção e de propósito muito tangível e muito forte. Um fim colectivamente partilhado congrega e direcciona o grupo. A expectativa de estar em palco perante um público é também aliciante para a maioria, não obstante trazer também uma ansiedade que varia muito de pessoa para pessoa. Mostrar o resultado do trabalho de meses é normalmente encarado como um desafio. Partilhar com o público, envolver, tocar as pessoas e receber o reconhecimento do trabalho é geralmente uma fonte muito grande de realização, de *empowerment* e de criação de auto-estima. A necessidade de aprovação e auto-estima é certamente mais uma das características que nos permite pensar que «somos todos iguais», independentemente da competência artística individual. A neces-

sidade de reconhecimento é um dos factores de motivação extrínseca na base da carreira de muitos artistas. Por outro lado, há que ter presente que o vínculo profissional dos professores que leccionam no âmbito das actividades de enriquecimento curricular é precário, o que afecta o seu estatuto e a própria percepção de prestígio. No caso da Grande Bichofonia (e assumindo os riscos de uma generalização) a experiência de protagonizar um espectáculo exigente e de qualidade, com a responsabilidade de fazer parte da programação da Casa da Música, pode ter ido ao encontro de muitas expectativas dos formandos, como havia sucedido com a apresentação na Casa do Artista em 2007. Isto é, de alguma forma o projecto pode ter contribuído para elevar a auto-estima dos participantes, pelo menos temporariamente.

Acresce que a preparação de muitos professores de música é um percurso que aponta para uma carreira artística em que, em maior ou menor grau, a questão da *performance* está sempre presente. Muitas vezes, a opção profissional de ser professor de música é tomada por questões práticas; e mesmo quando o é por razões vocacionais, o apelo do palco é normalmente muito grande. Todavia, na actividade profissional como professor, as experiências de palco não abundam ou não aparecem com a profundidade e a qualidade desejadas. Do nosso ponto de vista, é fundamental nutrir a faceta de artista dos professores de música, quer nos planos de formação inicial quer na formação ao longo da vida.

Num projecto colectivo, o desafio de construir um espectáculo também fomenta o sentido da afinação do grupo e estimula o relacionamento interpessoal. A construção dum espectáculo de forma partilhada e a *performance* colectiva conseqüente geram processos de cooperação que tocam, talvez, a nossa essência como espécie social; parte da «recompensa» que sentimos poderá ter a base biológica de outros mecanismos que contribuem, ou contribuíram, para a nossa sobrevivência. Em suma: um espectáculo convoca as pulsões da

«tribo», seja por via contemplativa (o público congregado numa atenção colectiva partilhada), seja por via participativa (o grupo congregado pela integração e participação activa no acto performativo).²

Uma outra questão, relevante nos espectáculos da Grande Bichofonia, teve a ver com o facto de ter sido construída uma relação emocional mas também cognitiva com as crianças. Grande parte das crianças presentes no público eram alunos dos professores que tinham frequentado a formação e conheciam as canções e os textos que integravam o espectáculo — tinham, por isso, uma relação muito directa com o seu conteúdo. Duma maneira muito informal e natural, conseguiu-se fazer a preparação do espectáculo para quem vinha assistir: um processo que noutras circunstâncias poderia ser aborrecido, pouco vivido e demasiado «leccionado». Neste caso, o espectáculo apresentava um certo grau de descodificação (havia familiaridade com o seu material artístico) e, ao mesmo tempo, um certo nível de desafio, porque os arranjos musicais do espectáculo eram mais ricos e complexos do que os incluídos nos discos que as crianças já conheciam. É claro, as crianças viam no palco o seu professor como artista num espectáculo exigente e so-

2 Isto é particularmente evidente em projectos que temos feito com grupos de pessoas em situação de exclusão ou com dificuldade de integração, que usam expressões como «ter voz», «mostrar que são capazes», «fazer parte», «conseguir», «pertencer», para exprimir o profundo impacto emocional e psicossocial da experiência.

O projecto Instrumentos para Todos e outros realizados pela Casa da Música com pessoas com necessidades específicas são apenas alguns exemplos registados em artigos académicos (Gehlhaar *et al.*, 2014; Rodrigues *et al.*, 2012; Almeida *et al.*, 2011; Gehlhaar; Girão, & Rodrigues, 2011).

Os documentários editados pela Casa da Música *Bebé Babá e Corpo Todo/Ícaro* (realizados por Sena Nunes) e os documentários que registaram as edições de 2008, 2009 e 2010 dos encontros Ao Alcance de Todos (os dois primeiros realizados por Tiago Pereira e o último por Estúdio384, Tiago Restivo e Pedro Caiano), também ilustram aquela ideia.

fisticado — e isso foi certamente um motivo de orgulho para todos. Ou seja, uma forma de revelar outra faceta dos professores, fazendo crescer o respeito pelo seu trabalho na sala de aula.

Finalmente, reitere-se que em projectos como este, a existência de uma meta é importante pois estabelece um marco em todo o processo da dinâmica de grupo. Um grupo sujeito a experiências sociais e emocionais intensas alcança um padrão de coesão social que importa festejar, antes da inevitável transição para processos de transformação e separação.

Formação imersiva

Estamos envolvidos na formação de professores de música desde há muito tempo. Perguntávamos muitas vezes porque é que alguns dos nossos estagiários não transferiam para a prática as teorias pedagógicas que aprendiam. Paradoxalmente, os formandos sabiam teoricamente como ensinar, mas na prática não se comportavam em conformidade. Por outras palavras, *saber sobre* princípios pedagógicos é diferente de *agir de acordo* com esses princípios. Alterar a cognição pode não ser suficiente para mudar um comportamento, e essa foi uma das razões que nos levou a pensar o projecto de modo a colocar a experiência e a vivência de conteúdos e estratégias de acção no centro da formação.

O facto de este projecto integrar professores de música e artistas profissionais num desafio comum que implica elevados padrões de desempenho é, não só uma fonte de motivação mas também uma maneira de recordar ao professor de música que ele tem a identidade de um artista e que a sua missão no trabalho com crianças é uma extensão desse universo. Isso é importante para a sua experiência musical viva e para a sua auto-eficácia; é também um lembrete a dizer que ele pode sempre evoluir como músico.

Para as crianças — que são o público principal a que o espectáculo se dirige —, é importante o facto de terem trabalhado as peças de música com os seus professores-artistas ao longo do ano. Isso estimula uma grande participação do público e proporciona uma maior compreensão anterior do espectáculo, sem que deixe de haver um enorme factor de surpresa, uma vez que aquilo que acontece no palco (pela sofisticação, profundidade, detalhe, impacto) transporta a experiência das crianças para uma dimensão muito diferente daquilo que tinha sido a experiência na sala de aula.

Não obstante, o espectáculo vive por si: as crianças e os adultos que não se familiarizaram anteriormente com o material da *Enciclopédia da Música com Bicho* também aderem muito facilmente ao espectáculo. Isto sucedeu, aliás, na primeira edição do projecto, já que às apresentações de 2007 em Lisboa se seguiram outras na Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, no final desse ano (o que terá sido um valor acrescido no crescimento artístico dos professores de música envolvidos), em que o público não estava familiarizado com o material da *Enciclopédia*.

As equipas artísticas que participaram na Grande Bichofonia poderiam apresentar o espectáculo noutras salas de concerto. O figurino do espectáculo permite-o, mesmo sem uma relação directa com as escolas. Mas mais importante do que fazer *tournées* com as *troupes* que montaram as duas edições do projecto é replicar toda a experiência artística e educativa. Acreditamos que encontramos uma maneira poderosa de inscrever comportamentos pedagógicos fundamentados e motivar os professores de música para continuar a melhorar a sua própria musicalidade. Numa frase: o produto final é certamente muito válido, mas o processo implícito é ainda mais importante.

A experiência da Grande Bichofonia mostrou-nos caminhos que temos aprofundado em trabalhos recentes, inseridos em currículos académicos ou noutros contextos onde procuramos res-

ponderar as solicitações de formação que nos vão sendo manifestadas. Acreditamos que os processos de sistematização cognitiva e fruição emocional e artística devem ocorrer par a par e em diálogo constante. Temos vindo a desenvolver projectos de *formação imersiva*, que centram a aquisição de conhecimentos na experiência artística, nomeadamente no âmbito do projecto Opus Tutti, em que jovens artistas e educadores participam em experiências como Ludofónica Experimental, Um Plácido Domingo, Afinação do Ouvir, Afinação do Olhar, Afinação do Estar, Afinação do Brincar, Babelim, PaPI (Peça a Peça Itinerante), Arte da Lúdica e Jardim Interior.

São diversos passos dum percurso que se destina a nutrir as capacidades de lidar com a arte como instrumento para o desenvolvimento humano. Todas estas experiências têm gramáticas e universos estéticos distintos (por sinal, muito diferentes da Grande Bichofonia, e isso é importante quando se pensa em formação), mas têm em comum a ideia de que a formação se alicerça na experiência artística. Por *experiência artística* designamos a participação activa num processo de construção a partir de elementos ou ideias-base. A formalização de conceitos não deve substituir a experiência sensorial. Pode anteceder-la ou segui-la, e haverá diferentes respostas para diferentes aspectos da formação ou consoante as pessoas a formar, mas a vivência musical deve fazer parte de um processo de *inscrição* (Gil, 2004) e partir do próprio corpo.

Em suma: idealmente uma formação (seja ela de que natureza for) é um processo dinâmico onde prática e teoria, experiência e reflexão, aquisição e aplicação, observação e experimentação, criação e reprodução, razão e emoção, corpo e espírito, estão em permanente diálogo. Foi exactamente isto que procurámos trazer para o projecto Grande Bichofonia.

- Almeida, A., Girão, L., Gehlhaar, R., Rodrigues, P. M., Rodrigues, H., Neto, P., Mónica, M. (2011). Sound =Space Opera: choreographing life within an interactive musical environment *International Journal of Disability and Human Development*, vol. 10, n.º 1: 49–53.
- Rodrigues, H. (2004). Em busca dos Pais perdidos – da necessidade de «desescolarizar» a Escola à necessidade de envolver as famílias em aspectos relativos ao desenvolvimento musical na infância. *Dossier a Importância de ser Criança*, s.p. Consultado a 30 de Abril de 2014 através da fonte: http://www.musica.gulbenkian.pt/cgi-bin/wnp_db_dynamic_record.pl?dn=db_notas_soltas_articles&sn=dossier_a_importancia_de_ser_crianca&rn=1&pv=yes
- Gehlhaar, R., Rodrigues, P., Girão, L., & Penha, R. (2014). Instruments for Everyone: Designing New Means of Expression for Disabled Creators. In A. L. Brooks, S. Brahmam & L.C. Jain (eds.), *Technologies of Inclusive Well-Being, Studies in Computational Intelligence*, vol. 536, 167-196. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.
- Gehlhaar, R.; Girão, L.; Rodrigues, P. M. (2011). CaDaReMi. An educational interactive music game. *International Journal of Disability and Human Development*, vol. 10, n.º 1: 25-29.
- Gil, J. (2004). *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Rodrigues, P. M., Vairinhos, M., Girão, L., Figueiredo, A., Ferreira, D.; Gomes, V., Dias, N. (2005). Integrating Interactive Multimedia in Theatrical Music: the case of Bach2Cage. *Artech*, 2.º Workshop Luso-Galaico de Artes Digitais, Fórum Cultural Cerveira, 111-117. Consultado a 30 de Abril de 2014 através da fonte: http://www.researchgate.net/publication/249963383_Integrating_Interactive_Multimedia_in_Theatrical_Music_the_case_of_Bach2Cage
- Rodrigues, P., Gehlhaar, R., Girão, L., & Penha, R. (2012). 'Instruments for Everyone': Empowering disabled creators with tools for musical expression. *Ubiquity* (171-191), 1(2).

**Invenção a duas vozes
acerca de aldeias necessárias
para que as crianças cresçam**

Helena Rodrigues
Paulo Maria Rodrigues

«É preciso uma aldeia para fazer crescer uma criança.»

Provérbio africano

Leitmotiv da *Enciclopédia da Música com Bicho*

O trabalho de Edwin Gordon tem tido um forte impacto no modo como se modificou o panorama da aprendizagem musical em Portugal. A sua vinda a Portugal em 1995 e uma presença regular nos anos seguintes marcam o início de uma tomada de consciência sobre a música nas idades mais precoces e o despontar de uma série de iniciativas práticas que hoje estão bem presentes no nosso meio cultural e educativo.

A criação do Laboratório de Música e Comunicação na Infância no Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, o projecto Grande Bichofonia e a publicação do material didáctico contido na *Enciclopédia da Música com Bicho* são apenas alguns dos sinais visíveis de uma realidade que nos é mais próxima e que está mais directamente relacionada com a formação de professores. Justifica-se, pois, fazer aqui um breve esboço de um percurso de trabalho muito inspirado por Edwin Gordon e que, naturalmente, só ficará completo com o contributo de outros profissionais igualmente tocados pelos seus ensinamentos.

A introdução da teoria de aprendizagem musical em Portugal. Notas para uma história da Pedagogia Musical

A divulgação em Portugal dos trabalhos de Edwin Gordon começou no início dos anos 1990, tendo algumas das suas ideias sido abordadas na tese de mestrado *Aptos, preparados ou esclarecidos*.

Contribuição para o estudo da aptidão musical (Rodrigues, 1994). Depois deste trabalho, e após termos assistido às últimas aulas de Gordon na Temple University, nos Estados Unidos da América, novos trabalhos de investigação deram origem à tese de doutoramento *Avaliação da aptidão musical em crianças do 1.º ciclo de Escolaridade. Aferição do teste «Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA)» para a área educativa de Lisboa* (Rodrigues, 1998).

Como referimos, Edwin Gordon veio pela primeira vez a Portugal em 1995, para uma série de conferências em Braga, Coimbra e Lisboa, com o apoio da Associação Portuguesa de Educação Musical. Foi o início de um longo período de formação no País, posteriormente continuado através da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Entre 1995 e 2008 Edwin Gordon ministraria mais de duas dezenas de seminários ou participaria em eventos académicos, nos quais se tem podido contar com outros grandes vultos da Psicologia da Música. Manfred Clynes, Albert Bregman, Sandra Trehub, Robert Zatorre, Perry Cook e Colwyn Trevarthen (entre mais de meia centena de nomes) ministraram conferências ou leccionaram na FCSH|UNL, e toda esta miríade de iniciativas abriu novos horizontes a professores e alunos dentro deste âmbito temático.

Graças à colaboração de colegas de outras instituições de ensino superior e outros parceiros, foi possível promover a divulgação da teoria de aprendizagem musical não só em Lisboa como em Aveiro, Braga, Coimbra, Leiria, Porto, Viana do Castelo e Vigo, onde estudantes e profissionais puderam ouvir Edwin Gordon de viva voz e sentir a sua forte presença carismática. Pela repercussão que logo teve na Educação Musical do nosso País, destaca-se a conferência proferida em 1995 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, apresentando a teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar (título homónimo de um dos seus livros, publicado entretanto pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste

Gulbenkian). Pouco depois, Mary Ellen Pinzino faria na FCSH sessões de demonstração da teoria de aprendizagem musical. A sessão com pais e bebés foi particularmente inovadora e pioneira no contexto da iniciação musical do nosso País. Na mesma altura, no contexto da pós-graduação do Ramo de Formação Educacional da FCSH, eram dados os primeiros passos na orientação musical dos mais pequeninos através de pequenas experiências realizadas no Infantário Piloto Diese. Este trabalho foi divulgado, nomeadamente, através de sessões de orientação musical e conferências no Acarte e no Centro Artístico Infantil (hoje extintos) da Fundação Calouste Gulbenkian, e do Serviço de Educação da mesma instituição, que patrocinou conferências e *workshops* em bibliotecas de várias cidades do País.

No final de uma das primeiras iniciativas de formação realizadas em Portugal com a presença de Edwin Gordon, Margarida Fonseca Santos (então professora na Escola Superior de Música de Lisboa) escreveria no quadro da Sala 1 da Fundação Calouste Gulbenkian qualquer coisa como «Nunca mais a Educação Musical em Portugal será igual». (A Margarida tinha seguramente o condão das profecias, o que explicará por que enveredou depois pelo ofício da escrita.)

Efectivamente, a influência de Edwin Gordon contribuiu para algumas mudanças significativas ocorridas no âmbito do nosso Ensino da Música nas duas últimas décadas. E, se noutras situações será difícil estabelecer uma relação entre factos, no que toca à música na primeira infância esta relação não carece de demonstração, basta um levantamento das iniciativas que existiam no País antes e depois de 1995, nomeadamente no que concerne às orientações musicais para pais com bebés. Para além de explicações de carácter sociológico — que poderão justificar este interesse como o de uma comunidade ou rede social capaz de contrariar o isolamento a que muitas vezes as famílias com crianças pequeninas estão vo-

tadas (Rodrigues & Rodrigues, 2009 e 2010) —, é inegável a influência que Edwin Gordon exerceu em Portugal. Aliás, será justo reconhecer que este campo de trabalho se vai alargando na Europa, miscigenado com outras influências educativas e artísticas, e que Portugal tem tido neste movimento um papel de liderança.

Não obstante, os contributos da teoria de aprendizagem musical para o Ensino da Música são muito mais vastos, assistindo-se a um crescente interesse pela aplicação das suas ideias à prática de improvisação na sala de aula e ao ensino de instrumentos musicais. Este tem sido, aliás, o domínio de formação mais recentemente abordado nos cursos da Escola de Verão da FCSH|UNL e que têm estendido, com particular rigor, os ensinamentos da teoria de aprendizagem musical aos instrumentos de corda. No campo da improvisação, esta teoria tem inspirado músicos e abordagens pedagógicas, como, por exemplo, Caspurro (2006) e o trabalho desta autora em discos como *Colapsopira* e *Paluí*. Em suma, graças à divulgação das ideias de Edwin Gordon há vinte anos atrás, podemos hoje colher frutos que vão desde a iniciação musical ao ensino vocacional de música.

No nosso caso, a teoria de aprendizagem musical tem sido uma sólida base de sustentação quer para modelos de formação de adultos em que temos apostado (e que têm sempre presente a ideia de que a aprendizagem se faz da prática para a teoria), quer para a concepção de outros projectos artístico-educativos dirigidos à infância. O projecto de formação de professores Grande Bichofonia, associado às publicações didácticas *Enciclopédia da Música com Bicho*, é um bom exemplo do primeiro caso. Reconhecemos, pois, e agradecemos (não deveria a gratidão aos Mestres ser matéria curricular e fazer parte dos compêndios da Ciência da Educação?) a Edwin Gordon o contributo dado para uma nova filosofia relativa ao ensino de música, ou melhor, de *transmissão* de música.

Esta história não estaria completa, nem faria sentido, sem se

perceber o panorama do ensino musical em Portugal, sobretudo no que toca à faixa etária da infância e primeira infância, na altura em que Edwin Gordon visitou o nosso País pela primeira vez. Em meados do século passado, Portugal assistiu a um forte impulso no âmbito da Pedagogia Musical graças a iniciativas organizadas pela Fundação Gulbenkian, pela mão de Madalena Azeredo Perdigão, que muito contribuíram para a divulgação das metodologias de formação Willems e Orff (Brandão, 1998; Vieira, 1998).

Nos anos 1950 assistiu-se também à divulgação das ideias da pedagogia musical Ward, através de Júlia de Almendra, uma das primeiras estudosas de canto gregoriano em Portugal. Apesar do impulso destes valiosíssimos contributos e de todo o trabalho da Associação Portuguesa de Educação Musical, na década de 1990 a educação musical continuava atrofiada por uma precária preparação pedagógica dos professores (do ensino regular como do ensino especializado; e sublinhe-se que quaisquer tarefas de educação e formação obrigam a uma actualização permanente, que muitas vezes falha). Os primeiros cursos do ensino superior vocacionados para professores de Música surgem apenas nos anos 1980, e, não obstante algumas iniciativas, aliás muito meritórias, a oferta de Música nas escolas do 1.º ciclo e nos jardins de infância era então limitadíssima. Quanto às faixas etárias mais precoces, era um assunto de que simplesmente não se falava.

A música era algo que chegava apenas bastante tarde, e não da forma mais cuidada, à vida das crianças. Actualmente — e apesar de o sistema educativo formal não ter conseguido ainda dar os passos necessários para uma oferta de qualidade de Educação Musical no ensino genérico —, a sensibilização é já muito maior, ampliando a oferta e procura de oportunidades de educação musical desde a primeira infância. Dados objectivos o demonstram. Por outro lado, a mudança do *Zeitgeist* educativo e o trabalho que se tem vindo a realizar têm modificado também o cenário cinzento da própria re-

lação pedagógica, em que os professores *apenas* ensinavam e as crianças *apenas* aprendiam. A falta de comunicação entre professores e alunos — muito por desinformação dos primeiros — tem vindo a desaparecer das práticas pedagógicas do ensino musical em Portugal. O papel das Escolas Profissionais de Música, criadas desde 1989 (Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos; 1995), e uma oferta do ensino vocacional de música muito mais generalizada têm igualmente fortalecido a teia pedagógica. Mas há ainda, sem dúvida, bastante escala maior e metrónimo desafinado à espera de revolução, e alguma certificação obediente a esquadro e esquadras. Pode-se ir ainda mais longe se se quiser extrair do ensino de música todas as potencialidades que tem para oferecer aos alunos e à sociedade em geral.

Em relação à formação dos professores, a introdução das ideias de Gordon contribuiu para um ensino mais adequado, nomeadamente conhecendo as bases da aprendizagem musical, os estádios pelos quais as crianças passam e a abordagem que este autor propõe, tanto relativa a orientações informais estruturadas e não-estruturadas como à educação formal.

A abordagem de Gordon, que reconhece as diferenças individuais, integra voz e movimento em actividades diversificadas, visando o desenvolvimento de diferentes tipos de audição (Gordon, 2000a, p. 28). Além disso, é uma abordagem estruturante, focada em levar as crianças a cumprirem sucessivas etapas na aprendizagem musical (e «decorar» faz parte desta sequência, tal como aprender a compreender musicalmente e a criar).

A expressão artística pode ser ética, denunciando preocupações sociais. A sua natureza interventiva interpela os responsáveis pelas políticas de Educação sobre a ausência de música na vida das crianças, e ao mesmo tempo desperta a consciência delas para a música como realidade. Ou para a existência *através da* música.

Neste registo histórico de mudança das práticas educativas, marcada pela influência dos ensinamentos de Edwin Gordon, o

projecto Grande Bichofonia merece ser referido. Será uma gota no oceano das práticas de formação de professores, mas em alunos que frequentaram o currículo habitual dos cursos de formação de professores (em que também leccionámos) o seu poder transformador foi marcante. Neste projecto, a pedagogia une-se à arte. Através de actividades lúdicas desenvolvidas ao longo da preparação do espectáculo final, os professores participantes puderam contactar com algumas ideias de Gordon acerca do ensino informal de música, o que influenciou o trabalho desses mesmos professores nas escolas, ganhando alcance social. Terá chegado a um reduzido grupo de professores, mas essa é outra questão. Importa prosseguir a mudança: desenhar outros projectos, baseados na escuta e na generosidade, e talhados à medida de outras elites e lideranças.

Finalmente, caberá abrir um parêntesis sobre o que se entende por investigação no âmbito da formação de professores. Faz sentido que o foco da investigação neste domínio seja, obrigatoriamente, a população dos formandos adultos? Precisamos de gráficos acerca de percentagens de diplomados ou de conhecer o impacto efectivo desses diplomados junto dos seus alunos? Faz sentido investigar a formação de professores dissociando-a da razão pela qual existe? Isto é: pode estudar-se a formação de professores de Música sem conhecer as condições de aprendizagem das crianças? Do nosso ponto de vista, formar bons professores de Música significa conhecer mais acerca da aprendizagem dos potenciais alunos ou sobre o que fazer para tornar esses professores presenças capazes de *fazer cantar*.

O foco da investigação não deve desviar-se da razão de ser da profissão docente. Ser professor só acontece quando se ensina, quando há alunos; portanto, a investigação no âmbito da formação de professores deve dirigir-se também ao objecto de actuação dos professores. Estudos centrados nas políticas educativas, na administração e supervisão do ensino, nas condições psicológicas dos

professores, nos modelos de formação, na sociologia da educação, em aspectos curriculares, na história do ensino, etc., têm a sua relevância mas, se não forem complementados com trabalhos de outra natureza, correm o risco de contar histórias desligadas da razão pela qual se formam professores. A academia deve, em suma, olhar também para as crianças, para os alunos para os quais pretende formar professores.

Não se percebe, por exemplo, o estatuto de minoridade a que o meio académico remete a elaboração de material didáctico ou a concepção de projectos educativos visando directamente as crianças. Não se percebe tal posição, a não ser que se trate de um mecanismo de defesa: efectivamente, alguma da investigação realizada no âmbito da formação de professores pode contribuir para uma melhor organização das instituições de ensino superior, mas não tem efeitos sobre a vida das crianças e das escolas. Para além da investigação acerca dos futuros professores ou dos professores no activo, precisamos de enriquecer o nosso conhecimento acerca do modo como as crianças aprendem. Formar um bom professor é formar alguém que vai lidar com crianças ou adolescentes; a formação de professores deve alicerçar-se em contributos que promovam a efectiva transformação da realidade educativa das nossas crianças, dos nossos alunos.

Teoria ou teorias de aprendizagem musical?

A teoria de aprendizagem musical reúne pressupostos relativos à(s) forma(s) como se aprende música(s); a partir desta teia conceptual é possível desenhar diferentes currículos para diferentes níveis e tipos de ensino; é possível encontrar orientações aplicáveis a uma pluralidade de contextos educativos. Esta será, aliás, a marca distintiva desta abordagem pedagógica. Os chamados «métodos ac-

tivos» em Educação Musical oferecem propostas educativas que qualquer professor de Música deverá conhecer mas, tal como reconhece Fonterrada (2008, p. 119), «nem todos podem, na verdade, ser considerados métodos». Menos ainda ser considerados teorias se por *teoria* se entender um «sistema hipotético-dedutivo de estruturas ou axiomas meramente possíveis, que se antecipa à verificação experimental ou histórica, oferecendo as grandes coordenadas que permitem orientar a investigação ulterior no sentido de confirmar ou infirmar as concepções em que se apoia» (Freitas, 1992, p. 116).

Evidentemente, tais propostas não ficam minorizadas em virtude desta constatação. Por exemplo, os trabalhos de Murray Schafer são uma enorme fonte de inspiração pedagógica, filosófica, artística e existencial, mas, muito provavelmente, ele não se reveria como o criador de uma teoria de aprendizagem musical. O mesmo se aplica a Edgar Willems (que contribuiu para a renovação pedagógica dos nossos professores e continua a oferecer uma proposta muito sólida para o ensino de crianças a partir dos 3 anos de idade) e a Jos Wuytack (discípulo de Carl Orff), cujos seminários organizados pela Associação com o mesmo nome continuam a contagiar de entusiasmo muitos dos nossos professores.

É o próprio Edwin Gordon que designa o seu trabalho como uma teoria de aprendizagem musical. É interessante constatar que esta designação surge pela primeira vez em 1980, no título numa das suas obras (*Learning Sequences in Music. Skill, content and patterns*), quase quinze anos depois de *How children learn when they learn music* — e note-se que este título enfatiza não o ensino, mas *como* e *quando* as crianças aprendem... É, sem dúvida, um título inovador, considerando que o livro é de 1968. A preocupação em tentar perceber como as crianças aprendem e quando aprendem música, expressa diferentes questões centrais na pedagogia e na psicologia musical, quiçá traduzíveis num mesmo interesse científico: o estudo do desenvolvimento musical da criança desde o nascimento.

A fundamentação teórica do trabalho de Gordon advém de toda uma investigação empírica realizada com crianças ao longo dos anos. Muito deste trabalho não foi publicado pois, na altura, os paradigmas do que constituía «investigação científica» eram outros. Não obstante, foi através de uma recolha sistemática de dados que lhe foi possível desenhar a teoria de aprendizagem musical.

Por exemplo, Gordon estabelece uma forte relação, ou melhor, um quase paralelismo entre a aquisição da linguagem e a aquisição de competências musicais. Reigado, Rocha & Rodrigues (2011) e Reigado (2012) parecem ir ao encontro desta ideia. Logo, torna-se importante desenvolver uma pedagogia dirigida aos mais pequenos, aqueles que ainda não se expressam verbalmente, e não apenas às crianças mais crescidas. A exposição de recém-nascidos ou na primeira infância a estímulos musicais é basilar na sua formação musical — para que desenvolvam a sua capacidade de *audiação*. Gordon define audiação como «audição e compreensão musical cujo som não está ou pode nunca ter estado presente» (p. 474), explicando que a audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem.

Audiação é um dos termos cunhados pela teoria de aprendizagem musical que denuncia a originalidade da proposta. Efectivamente, regra geral, a criação de novos conceitos está associada à criação de novos vocábulos. Ou, como se escreveu no prefácio à tradução portuguesa de *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões* (Gordon, 2000a), «à gestação de novos espaços conceptuais segue-se, geralmente, o nascimento e registo de novos léxicos, consumando-se assim a territorialização epistemológica de diferentes perspectivas sobre a realidade» (p. viii).

Ainda a respeito de palavras, há frases em que os detalhes das proposições revelam «os rumores filosóficos e epistemológicos da opção» (Rodrigues, 2004, s.p). É o que sucede quando ao traduzir *music learning theory* se optou por ‘teoria de aprendizagem musical’

e não por ‘teoria da aprendizagem musical’. Entre um *e* e um *a*, o destino muitas vezes há-de se ter enganado (ou não, já que a sua natureza aparenta ser uma arrumação de equívocos e acasos), dando à gralha tipográfica rumos que as decisões epistemológicas dos humanos não dariam. Tivera a língua anglo-saxónica os matizes da lusofonia e talvez Edwin Gordon tivesse escrito *teoria de aprendizagens musicais*. É essa a estranha governança das palavras, o poder de uma simples letra.

Talvez por isto, o livro de 1980 tem vindo a ser sucessivamente revisto pelo autor (a revisão mais recente é de 2012), o que é consentâneo com a ideia de teoria como um organismo vivo. Quem tenha tido o privilégio de contactar de perto com Edwin Gordon conhece o pulsar orgânico (o olhar judío pousado no passado e no futuro) com que ele costumava falar no efémero das ideias. E sabe quão dispensáveis se tornam as letras nas palavras: as suas aulas magistrais sempre nos fizeram aceder a outros fluidos do comunicar.

Materiais didácticos

«É preciso uma aldeia para fazer crescer uma criança» é o provérbio africano que serve de *Leitmotiv* à *Enciclopédia da Música com Bicho*. A ideia é favorecer a prática musical, quer em contextos informais (do quotidiano familiar, por exemplo), quer em situações formais (como sejam a creche, o jardim de infância ou a escola). A *Enciclopédia* surge dentro do espírito segundo o qual a exposição — ou melhor, a imersão — em música deve começar desde a primeira infância e que a escuta musical deve ser uma experiência rica, diversificada e partilhada por pessoas de diferentes faixas etárias. Os discos da colecção foram elaborados dentro de um registo familiar, integrando crianças e procurando-se incentivar a exploração da voz cantada dos ouvintes desde as faixas etárias mais precoces.

Como foi dito, a *Enciclopédia da Música com Bicho* prescreve orientações didáticas que são a ponta do icebergue de reflexões mais profundas alicerçadas na teoria de aprendizagem musical. Neste capítulo pretende-se fomentar a discussão das ideias subjacentes, na convicção de que esta partilha pode contribuir para o desafio da criatividade e da própria autonomia dos professores.

Passaremos então a uma redacção «a duas vozes»: às orientações didáticas de cada tomo da *Enciclopédia* seguem-se novas reflexões sobre o magma teórico subjacente. A transcrição integral dessas orientações constitui um gesto simbólico do que pensamos dever ser o papel da academia diante das necessidades da formação de professores de Música: precisamos de um maior contacto real com o mundo das crianças. Por mais bizarro que possa parecer aparecerem galinhas e formigas (temas da *Enciclopédia da Música com Bicho*) à mistura com teorias da Educação e resultados de investigação científica, a coexistência destes dois tipos de discurso neste mesmo texto é uma espécie de manifesto pela necessidade de inovação na formação de professores.

Volvidos alguns anos, as notas que adiante complementam os textos didáticos da *Enciclopédia* resultam em parte do que entretanto foi observado no nosso trabalho com crianças. Fazer esta metadidáctica expõe e interroga diferentes opções pedagógicas sobre as quais importa reflectir. Nos comentários partilhamos episódios vividos que podem ressoar em muitos dos que trabalham diariamente com crianças e inspirar estudos de carácter mais controlado. Muitas observações referem-se, é verdade, a faixas etárias mais precoces, mas, tendo bem presente o conceito gordoniano de que não existe idade cronológica mas idade musical, parece-nos que estas observações são úteis mesmo para aqueles que se dedicam ao ensino de crianças mais crescidas. Muitas das crianças que frequentam actividades de enriquecimento curricular, o 2.º ciclo ou mesmo o 3.º ciclo, apresentam dificuldades de produção vocal, desconhe-

cendo a sua própria «voz cantada». Algumas delas apresentam instabilidade de pulsação (o que frequentemente denuncia debilidades de consciência corporal, movimento e orientação espacial). Helena Caspurro (2006) constatou em crianças do ensino vocacional de música dificuldades de compreensão da sintaxe harmônica, que designa como «audição vertical».

Por outro lado, na nossa experiência de formação de adultos temos conhecido muitos músicos profissionais com dificuldade em realizar tarefas aparentemente simples, como seja a execução de uma canção ou um canto rítmico a solo (material de base das chamadas orientações musicais para a infância inspiradas na teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon). Será por falta de prática, mas só parcialmente: o que acontece é que as questões relativas ao desempenho musical são complexas e têm várias vias de acesso. Muitas vezes, a chegada a um determinado patamar faz-se evitando ou contornando processos de aquisição musical elementares, que não haviam sido devidamente assimilados. Do mesmo modo que o resultado correcto de uma soma pode simular que o aluno de Matemática compreendeu o processo de adição, a execução de um produto musical pode iludir o processo subjacente.

Como refere Caspurro (2007, p. 23), «não é ao nível estrito das realizações ou produtos manifestados pelo sujeito que se fundamenta e define o conhecimento ou saber musical — em última instância o ser músico». Haverá com certeza muito boas ilusões, e o desempenho é sempre o desempenho. Ao professor caberá sempre cuidar de processos de aprendizagem que multipliquem realidades e não cerceiem ilusões.

Veja-se o caso dos músicos profissionais que apresentam problemas rítmicos, apressando ou atrasando o andamento quando tocam o seu instrumento. Muitas vezes ensaia-se com metrónomo até «acertar o tempo», o que resolverá o assunto a curto prazo, mas não a médio ou a longo prazo, pois não vai à origem do problema

— que irá espreitar numa próxima ocasião. De facto, o apressar ou atrasar o andamento de uma peça quando se está a tocar ocorre porque existe um deficiente sentido do fluxo do movimento no espaço. Ou seja, a acentuação do tempo fica fora de lugar quando o instrumentista atrasa ou adianta o andamento. Não se trata de problemas rítmicos ou de tempo, mas de espaço: a causa do problema está no que sucede *entre* os tempos. Há então que regressar às bases da aquisição da competência rítmica, e desenvolver trabalho de consciência corporal e movimento.

Queremos olhar para o material musical da *Enciclopédia da Música com Bicho* com uma perspectiva inspirada em Bruner (1978) — conhecido por defender que «qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência de uma maneira intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento» (p. 31) — de modo a que o mesmo material musical possa ser abordado com diferentes níveis de profundidade. Ou seja, a questão não está nos materiais musicais de base, mas sobretudo no modo como são utilizados no trabalho com crianças mais pequenas, mais crescidas ou mesmo com adultos. Nesse sentido, os nossos comentários actuais aos tomos da *Enciclopédia* são um discorrer livre, transitando entre diferentes faixas etárias ou diferentes contextos educativos nas questões pedagógicas abordadas.

Fazemo-lo também sem a preocupação de explicar a terminologia (re)criada por Gordon (por exemplo, *tonalidade* faz parte de um glossário específico do autor, que se distancia da acepção corrente), certos de que os interessados encontrarão o arrumo necessário nas fontes originais, indicadas na bibliografia. Efectivamente, uma boa compreensão da teoria de aprendizagem musical não dispensa a leitura daquelas obras nem o contacto pessoal com formadores especializados. Brincando com o título da tese de mestrado de Helena Rodrigues *Aptos, Preparados ou Esclarecidos? Contribuição para o estudo da aptidão musical* (1994), dir-se-ia que o trabalho de

formação de profissionais da educação não busca os aptos, sequer os preparados. Talvez os esclarecidos...

***Enciclopédia da Música com Bicho: textos didáticos
e notas adicionais***

Tomo I: Caracol

«Prelúdio à sesta de um Caracol»

Com este novo trabalho, a Companhia de Música Teatral inicia uma série de histórias com música para serem contadas entre pais e filhos, ou avós e netos, na creche, no jardim de infância. Em casa, no banco de um jardim, no pátio de uma aldeia ou, talvez mesmo, no carro, enquanto o trânsito não se despacha.

Para quê ouvir histórias como estas? Antes de mais, porque dá prazer ouvir contar uma história. Mais ainda se essa história for cantada e dançada. Histórias como estas vão, com certeza, trazer atenção, vocabulário musical, palavras, memória, raciocínio lógico, poder de observação, espírito crítico, curiosidade, conhecimento, fantasia e tantas outras coisas necessárias para a vida plena e saudável de uma criança.

As práticas artísticas podem abrir janelas do nosso mundo interior, colocando-nos em ligação com outras realidades e com os outros. A sensorialidade e a confiança nos afectos são bases necessárias à construção de qualquer conhecimento. Posto isto, o importante destas histórias é que inspirem bons momentos de vida em comum. Que ajudem a comunicar: a estar com prazer nos braços uns dos outros, aos abraços, a criar laços, a rir, a desfolhar um livro, a cantar e a dançar. Porque, «desde o nascimento, os bebés são seres sociáveis capazes de apreciar a companhia festiva de um grupo» (Trevvarthen, in Rodrigues, 2003, p. 7).

Qualquer aprendizagem ocorre no seio de uma relação, o que faz dela um acto social. Existe comunicação antes da fala e o comportamento musical faz parte do «equipamento de comunicação» primário.

Num texto sobre o papel do adulto na socialização musical na infância, inspirado na perspectiva de Vygotsky, Adachi (1994) reflecte sobre os papéis do adulto como um transmissor de informação, um companheiro da prática e um co-brincador: «the adult roles of transmitter, practice partner, and co-player, and to discuss how these adult roles facilitate the musical socialization of the child» (p. 27). A ocorrência de comportamentos em que os adultos cuidadores são «transmissores de informação» ocorre muitas vezes de forma espontânea, quase automática, em resposta à música, e pode facilmente ser observada nos muitos registos vídeo de sessões de orientação musical em que temos participado ou nas sessões de Música de Colo do LAMCI. Podemos reconhecer — e este é apenas um exemplo — adultos a marcar a pulsação ou padrões rítmicos pela maneira como tocam o seu bebé/criança, ou pelo modo como se movimentam com a criança a seu cuidado.

Mas é igualmente possível observar a emergência precoce de respostas à música por parte dos bebés, sem que tenha havido, aparentemente, uma influência directa por parte do adulto. Aliás, temos defendido (Rodrigues, Arrais & Rodrigues, 2013) que existe uma espécie de efeito dominó: «a Música tem um efeito sobre os bebés participantes; por sua vez, as respostas do bebé afectam o respectivo acompanhante adulto, que se envolve mais musicalmente e com o seu bebé; o envolvimento de uma díade tem um efeito contagiante sobre outras díades e rapidamente se passa a ter um grupo congregado numa interacção emocional muito própria» (p. 44).

Ou seja, é possível observar acções do adulto em que transmite à criança uma forma de percepção do objecto musical, e é possível

observar iniciativas da criança que afectam o adulto (e não vamos agora discutir se se trata de respostas aleatórias ou intencionais, utilizando a terminologia com que Edwin Gordon (2000b) caracteriza os diferentes estádios da audição preparatória).

Mais: numa situação de música em grupo, são observáveis interacções cruzadas, diferentes tipos de dinâmica social geradas no seio de uma «participação activa» — ou de uma «participação contemplativa», como temos observado em *performance* artística, como é o caso do Peça a Peça Itinerante (PaPI) do projecto Opus Tutti (v. www.musicateatral.com/papi).

Estamos, pois, no território da construção da intersubjectividade: os sujeitos começam a perceber formas comuns de decodificar o objecto musical e começam também a co-construir padrões de acção conjunta.

Neste processo, a atribuição de significado é recíproca. Por exemplo, o bebé-criança vai incorporando muscularmente a maneira de embalar ou de segmentar o estímulo rítmico que lhe vai sendo transmitida pelo cuidador (ou seja, a atribuição de significado é também corporal); ou o cuidador lê uma determinada intenção no comportamento do bebé-criança. É então possível que o mesmo tipo de vocalizações suscite em diferentes cuidadores interpretações (atribuições de significado) distintas: «O meu menino esteve o tempo todo a cantar»; «O meu menino esteve o tempo todo a falar comigo»; «O meu menino esteve o tempo todo a fazer birra»; «O meu menino esteve o tempo todo a desafiar-me». É naturalmente, em função de cada uma destas descodificações, o adulto responde e interage: vai-se criando um espaço privado de entendimento mútuo. Espaço este que, mais do que racional, é emotivo, de circulação de sentimentos, expressos maioritariamente por códigos não-verbais.

Em suma: o que se pretende com as indicações dadas neste primeiros parágrafos da *Enciclopédia da Música com Bicho* é fo-

mentar este espaço privado e privilegiado, tornando-o amoroso e confiante. Na certeza de que a qualidade da interacção que se estabelece entre a criança e o adulto é crucial na aprendizagem. As propostas da teoria de aprendizagem musical podem ajudar a despoletar e a enriquecer esse vocabulário de interacção.

«Tratado de harmonia e caracol»

Esta história tem uma história: a melodia que a integra foi criada no âmbito do projecto Desenvolvimento Musical e Infância apoiado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, em que participaram meia centena de crianças até 2 anos de idade. Depois, a partir desse primeiro material musical, nasceu uma história, em livrinho delicioso, oferecida pelo tio Paulo e pai aos primos Kauakas, Obú, TinTiRrim e Fanigotes no Natal de 2003. Depois, tal como outras histórias com música, esta foi reelaborada no âmbito do projecto MusiKitos, dirigido a crianças até 5 anos de idade, acompanhadas por adultos, que decorreu no Teatro Amélia Rey-Colaço, com o apoio da Câmara Municipal de Oeiras.

Este é um disco «doméstico», em que pequeninos e crescidos se reúnem à volta de um piano e fazem uma festa de música. A situação que quisemos documentar é natural, verdadeira, o mais possível próxima da realidade de uma festa «privada».

A canção «Caracol» é um convite para a nossa festa. Em casa, ao ouvi-la, queremos que a cantem connosco, que sejam um dos nossos. Sabe-se que a aprendizagem veiculada por pares (neste caso, por crianças da mesma faixa etária daquelas a quem este livro-disco se dirigem) pode ser mais estimulante. Assim, a faixa 3, por exemplo, pode favorecer o desejo de as crianças aprenderem esta canção, integrando-se e cantando-a em grupo durante a audição do disco. Mas pode também estimular-lhes o sentido crítico, ajudando-as inclusivamente a superar o medo de falhar (o medo

do insucesso é frequente nas crianças). Demonstre-se-lhes que é possível corrigirem-se entre si e a si mesmas. Veja-se, por exemplo, na mesma faixa, como é que elas lidam com uma situação em que percebem estar desafinadas. A imperfeição faz parte da aprendizagem. A busca da perfeição é um valor associado à prática artística. Ajudar a aceitar a limitação e simultaneamente estimular a superar dificuldades é proporcionar um instrumento de adaptação à realidade. Viver é criar. É perseverar. Toda a realização vive do equilíbrio entre estes dois eixos de força, que podem ser transmitidos desde a infância.

Finalmente, reflita-se sobre a importância da prática musical em grupos heterogêneos, ao ouvir o final da faixa 7. Uma das crianças aplaude e reforça o sucesso de outra, exclamando «Isso mesmo!»

No contexto das sessões acima referidas temos visto quão enriquecedores podem ser os modelos providenciados pelos adultos cuidadores que acompanham as crianças. Muitas vezes temos constatado que, se os pais cantam ou batem ritmos, isto facilita o envolvimento da criança. «É como se as crianças olhassem para os seus pais como um modelo, qual ganso de Konrad Lorenz: se os seus pais cantam ou dançam, isso quer dizer que cantar e dançar é bom e, portanto, é algo a imitar» (Rodrigues, Arrais & Rodrigues, 2013, p. 46). Algo de semelhante sucede com a aprendizagem entre pares. É muito interessante observar não só o cuidado que os mais velhos podem ter relativamente aos mais pequenos, como a forma como estes olham para os mais crescidos, aceitando a sua liderança.

Relativamente ao cuidado que os mais velhos podem ter com os mais pequeninos, também temos presenciado o recíproco: isto é, casos de crianças de tenra idade que confortam os mais velhos (lembramo-nos de um bebé com apenas 14 meses que ofereceu a sua chupeta a uma criança mais crescida que estava a chorar). Por mais

pontual ou episódico que possa parecer, observações deste tipo ajudam-nos a questionar algumas ideias feitas sobre as competências sociais na primeira infância. Ou seja, as sessões de orientação musical para a infância são não só um informe sobre o desenvolvimento musical de cada criança, mas também uma oportunidade de descoberta mais vasta relativamente ao desenvolvimento psicológico em geral e também quanto ao papel específico de alguns elementos musicais na construção de uma dinâmica social muito própria.

No caso do disco que acompanha a *Enciclopédia*, é muito interessante perceber que a criança que faz o solo é seguida pelas restantes, a quem serve de modelo — uma escuta atenta revela que não se trata apenas de uma liderança psicológica, mas também vocal. Por outro lado, é uma criança mais nova quem a aprova («Isso mesmo, Inês!», diz, quando esta consegue encontrar o tom temporariamente perdido) ou desaprova: «Eh pá, esta Inês fez uma nota mal!» E, relativamente a este ponto, é muito interessante observar que, para este pequeno juiz, «uma nota mal» refere-se a uma alteração do texto da canção (a Inês canta «caracol *ficou uma* lesma» em vez de «caracol *passou a* lesma»). Ora, estas coisas não são indiferentes a uma criança de 3 ou 4 anos de idade. São várias as situações em que temos verificado que as crianças desta faixa etária estão extremamente centradas no elemento texto. Este assunto tem sido, aliás, alvo de pesquisas por investigadores do LAMCI: veja-se «Reconhecimento de canções por crianças de três a cinco anos de idade: palavras ou melodia?» (Rodrigues & Rodrigues, 2010, p. 11).

Também temos encontrado adultos que, face a melodias com diferentes textos, as tratam como se fossem canções diferentes. São-no, para todos os efeitos, mas não temos a certeza se, quando um adulto trata a melodia do «Jingle Bells» como a canção do «Pinheirinho» ou da «Estrelinha», conforme o respectivo texto, é pura e simplesmente uma questão relativa ao que se poderá designar como a «identidade» de uma , ou se esse comportamento não re-

velará também uma dificuldade em aceder, ou separar perceptivamente, os elementos musicais intrínsecos da canção.

Isto remete-nos, uma vez mais, para a questão da idade musical e da idade cronológica, já abordada: há adultos e crianças mais crescidas que apresentam comportamentos semelhantes aos que frequentemente presenciamos em crianças de 3 e 4 anos de idade.

Constatações como estas têm-nos ajudado a compreender a razão pela qual Edwin Gordon (2000b) defende a necessidade de fazer ouvir canções sem texto (melodias vocalizadas numa sílaba única, como *lalalá* ou *nananá*). Para que as crianças se concentrem nas características musicais intrínsecas, é fundamental que entoem melodias sem texto. Note-se, aliás, que a tendência para retirar o texto, ou para repetir pequenos pedaços de texto, encontra-se na comunicação musical espontânea que os cuidadores estabelecem com as crianças, por exemplo, quando as embalam. Neste caso, é frequente começar-se com uma canção (uma melodia cantada com palavras) e, com a repetição, acabar-se na entoação dessa melodia numa sílaba «neutra» (*lalalá* ou *nananá*) ou num murmúrio em boca fechada. Ou seja, seguindo a inspiração de H. Papousek (1995 e 1996) e M. Papousek (1996), somos levados a pensar que há na «programação humana» regras de interação que preparam aprendizagens seguindo uma determinada «didáctica intuitiva».

Utilizando a expressão daqueles autores, dir-se-ia que Edwin Gordon terá sistematizado essa didáctica.

Este raciocínio também se aplica à forma como interpretamos o significado funcional de uma canção (já que, na devida ocasião, as canções com texto devem fazer parte do enriquecimento musical proporcionado às crianças). Do nosso ponto de vista, uma canção é uma outra forma de *dilatar* palavras; ou seja, a canção obriga, naturalmente, a uma maior articulação e declamação das palavras. Vemos, portanto, nestas formas de estimulação musical (ênfase nos contornos melódicos das frases no caso das melodias sem texto,

e ênfase nas palavras no caso das canções) pequenas fórmulas de «didáctica intuitiva» capazes de ajudar a instruir a escuta e a produção vocal. E, a este respeito, nunca será de mais lembrar que ambas — escuta e produção vocal — são ferramentas partilhadas pela competência linguística e pela competência musical.

«Manual de Instruções»

Oiça este disco calmamente com o(s) seu pequenino(s). Sigam os episódios da vida de um Caracol. Discutam-nos.

Acompanhe o folhetim musical do disco com a leitura do livro. Reparem nos pormenores de cada página. (Não parece, mas a Casa do Caracol é mesmo um TO!)

Se o leitor conhece as obras de Edwin Gordon ou as publicações Andakibebé e BebéBabá, da Companhia de Música Teatral, estará já familiarizado com os termos canto rítmico e padrões rítmicos. O início da faixa 2 pretende ajudar a demonstrar o que é um canto rítmico: começa-se por declamar partes da história, para depois mostrar a melodia rítmica subjacente, sem palavras. A parte seguinte da faixa pretende exemplificar o que são padrões rítmicos, apresentando padrões mais fáceis (para os pequeninos) e outros mais difíceis (para os mais crescidos). Comecem por os ouvir apenas. Interiorizem-nos. Depois, aproveitem o silêncio que se lhes segue para os imitar. Ou seja, procedam de forma análoga ao que sucede na faixa 6, em que várias crianças imitam padrões rítmicos dados. Finalmente, prossigam a audição da faixa e improvisem connosco, utilizando o vocabulário assimilado e o vosso próprio vocabulário musical (sim, garantimos que mesmo quem nunca estudou Música possui algum vocabulário musical — ele faz parte da nossa forma natural de comunicar!).

A faixa 5 começa por mostrar a melodia de «Caracol» cantada sem palavras. Para obter uma boa afinação, é importante

que o faça também. Aproveite o silêncio que se segue para ouvir interiormente a melodia. Depois, oiça-a de novo e reproduza-a tal e qual (sem palavras, portanto). A seguir, a mesma faixa apresenta padrões tonais. Os primeiros cinco são mais fáceis; os restantes dirigem-se aos mais crescidos. Comecem por os ouvir apenas. Interiorizem-nos. Depois, aproveitem o silêncio que se lhes segue para os imitar. Ou seja, procedam de forma análoga ao que sucede na faixa 4, em que várias crianças imitam padrões tonais dados.

A faixa 7 mostra uma maneira de harmonizar esta melodia que lhe dá uma cor especial (não lhe lembra, por exemplo, canto gregoriano ou música medieval?).

Fechem os olhos e deixem-se habitar pela Música. Sigam os diferentes matizes do som como se percorressem um caminho com diferentes paisagens ligadas entre si. Entreguem-se às sensações auditivas como quem mergulha num «banho de Música». Ou como quem bebe um copo de água antes de deitar... Bons sonhos!

Relembrando que alguns dos conceitos acima abordados serão mais facilmente compreendidos através de demonstração prática, procure-se agora esclarecer alguns dos mais centrais, subjacentes aos parágrafos acima transcritos.

Um dos assuntos tem a ver com padrões rítmicos e padrões tonais. Que sentido faz utilizar padrões tonais e padrões rítmicos?

Edwin Gordon parte da analogia com a linguagem para dizer que os padrões estão para a música como as palavras estão para a linguagem. Do mesmo modo que vamos construindo vocabulário linguístico, vamos também construindo vocabulário musical. À semelhança do que sucede com a linguagem, pode improvisar-se com o vocabulário musical antes de se dominar os códigos da leitura e da escrita. A teoria de aprendizagem musical estabelece uma sequência de etapas em que se vai progredindo em níveis de apren-

dizagem e de conteúdo musical. «Jump Right In» exemplifica um currículo que materializa estas ideias. A utilização de padrões é uma espécie de organizador da escuta, ajudando a construir unidades de informação com as quais é possível lidar. A este respeito, Caspurro (2007) recorda-nos o interessante conceito de «apreensão musical» defendido por Mursell. Este pioneiro da Psicologia da Música defende que a capacidade de identificar e organizar os elementos mais relevantes no material escutado é mais importante do que a capacidade de «ouvir tudo».

E que sentido faz separar os aspectos tonal e rítmico? Antes de mais, há que ter presente que esta é uma tradução directa do inglês — um padrão tonal lida com a altura do som (dentro de uma dada tonalidade); um padrão rítmico lida exclusivamente com o ritmo dentro de uma determinada métrica. Relativamente à separação entre elementos tonais e rítmicos, Ron Malanga, no seu interessante blogue *Mind, Muscle, Music and Myth* (<http://mindmusclemusicmyth.blogspot.pt/>) convida a uma experiência em dois passos: 1) diga alto as letras do alfabeto; conte também rapidamente de 1 a 26. Verificará que é fácil; 2) agora combine letras e números, enunciando alto A1, B2, C3... Z26. Esta situação apresenta claramente maiores dificuldades que a anterior. Malanga explica que esta dificuldade advém do facto de se lidar simultaneamente com diferentes tipos de informação. Embora nos pareça que esta justificação é algo simplista (dado que a questão da memorização e do conhecimento que é familiar influencia, com certeza, o grau de desempenho), não nos custa reconhecer a necessidade de uma sistematização de etapas em termos de aprendizagem. Dito por outras palavras: se alguém fosse ensinado, desde o princípio, a aprender a sequência A1, B2, C3... Z26, será que teria depois facilidade em citar o alfabeto ou os algarismos separadamente? Por outro lado, é o facto de termos aprendido separadamente os dois tipos de informação que nos permite mais facilmente o estabeleci-

mento de novas combinações baseadas noutras regras (por exemplo, em vez da combinação estabelecida em 2) poderíamos formar uma sequência do tipo A1,2, B 2,3, C 3,4, a sequência A1Z, B2Y, C3X ou muitas outras. Ron Malanga estabelece a analogia dizendo que os aspectos tonal e rítmico correspondem a diferentes tipos de informação. Assim, a aprendizagem parece ser mais eficiente se houver separação desses dois tipos de informação diferente, tal como separamos a aprendizagem do alfabeto e da contagem. Tendo presente o paralelismo estabelecido com as novas combinações geradas através de novas regras entre letras e algarismos, diremos apenas que a aprendizagem de padrões tonais e de padrões rítmicos parece ser uma excelente estratégia para a gestação de novas combinações musicais — e essa é a raiz da improvisação musical.

Ainda assim, há que deixar claro que a separação entre tonal e rítmico ocorre apenas durante as actividades de aprendizagem sequencial, uma técnica usada para activar a audição que é parte intrínseca da teoria de aprendizagem musical, da mesma maneira que uma escola vocal, uma escola teatral, uma pedagogia do instrumento ou um desporto têm as suas técnicas e aquecimentos específicos. Além disso, as actividades de aprendizagem sequencial devem ser sempre conciliadas com actividades de classe, e estas são integradoras, globais, ecléticas.

Pretender circunscrever a teoria de aprendizagem musical à aprendizagem de padrões tonais e rítmicos é absolutamente redutor; pelo menos na música ocidental, os elementos melódicos e harmónicos são uma parte fundamental de uma imensidão de possibilidades musicais — o que remete para os padrões rítmicos e tonais. Abordando-a, a teoria de aprendizagem musical propõe que se tire o máximo partido da nossa capacidade de ouvir, interpretar e criar essas várias músicas, sem excluir outras.

Finalmente, a utilização de padrões liga-se directamente às diferenças individuais e ao fomento da autonomia musical de cada

criança. Além dos chamados padrões de classe, existem padrões individuais, com níveis de dificuldade ajustados ao desenvolvimento de cada aluno. Por outro lado, cada criança, após executar um padrão no «modo acompanhado» (individualmente, mas ao mesmo tempo que o professor), executará o mesmo padrão mas a solo.

Lembremos aquela criança que, cantando no disco, parece liderar o grupo. Algo de semelhante sucede frequentemente em coros: há um reduzido número de cantores capazes de cantar a solo, e os demais seguem esses líderes, imitando-os, não propriamente «audiando» (na execução coral, estes últimos soçobram quando faltam colegas mais seguros que tomem a dianteira nas entradas vocais, etc). Este exemplo ajuda-nos a distinguir imitação e audição, que, de acordo com Gordon, deve ser estimulada através da independência e autonomia musical de cada criança. Embora integrada na classe, a execução individual de padrões ajuda a construir essa autonomia.

Silêncio até ao final dos tempos.

Esqueça tudo isto. Oiça a música de «Caracol» apenas dentro de si. Siga a sua intuição. Divirta-se. Oiça a sua voz interior. Deixe-a cantar. Fale com o seu pequenino. Vá dar um passeio e mostre-lhe um caracol. Observem-no demoradamente. Sigam-lhe o rumor dos passos. Juntos, cantem esta história até o verem na agradável companhia de uma Caracoleta e de um Caracolinho.

Tomo II. Borboleta

«Teoria geral acerca da arte de voar»

Ora aqui está mais uma história com música da Companhia de Música Teatral para ser cantada e contada com beijos e abraços, em qualquer lugar.

O percurso de vida desta história é semelhante ao do tomo I, Caracol. A melodia que a integra foi também criada no âmbito do projecto Desenvolvimento Musical e Infância, apoiado pelo Serviço de Educação da Fundação Gulbenkian, e igualmente reelaborada para o projecto MusiKitos, dirigido a crianças até 5 anos de idade acompanhadas por adultos, que decorreu no Teatro Amélia Rey-Colaço, com o apoio da Câmara Municipal de Oeiras.

Parece-nos importante destacar este aspecto da experimentação com crianças, pois o conceito «música para crianças» é complexo e questionável. Ninguém sabe, à partida, se determinada música é ou não adequada, ou se resulta ou não, com crianças até o ter testado. Não obstante as qualidades intrínsecas do autor e a sua capacidade de manobrar com maior ou menor eficácia certos truques do ofício, as crianças de hoje são diferentes das de há vinte anos, as que vivem em meios urbanos têm características diferentes das de meios rurais, etc. Ou seja, só se conhece verdadeira-mente a aceitação de um trabalho após a sua experimentação no terreno. Este é um pressuposto do nosso trabalho com crianças.

Há também que desmistificar a dicotomia «música para adultos» versus «música para crianças».

O que não serve para os adultos não serve para as crianças.

O que é suficientemente bom para as crianças é quase sempre bom para os adultos.

A realidade é sempre uma combinação das características do objecto com as do sujeito e, portanto, também a fruição artística pode suscitar diferentes modos de olhar, diferentes modos de escutar, de acordo com a idade dos sujeitos. Uma vez mais, estamos de acordo com Edwin Gordon (2000a) quando diz que a aquisição de vocabulário ou de desempenho musical é mais uma questão de «idade musical» do que de «idade cronológica».

Estes dois aspectos que procurámos desmistificar têm repercussões na concepção deste trabalho.

Por um lado, tal como no tomo anterior, também este é um disco que resulta de uma festa privada, em que pequeninos e crescidos cantam e dançam à volta de um piano. Esta celebração colectiva da Música é um «colo de cultura musical» (Rodrigues et al., 2003) que, de diferentes maneiras, os mais velhos têm o dever de oferecer aos mais novos. É importante na humanização dos hábitos de vida duma sociedade cada vez mais individualista. Além disso, nutrindo a predisposição de qualquer criança para adquirir vocabulário musical — como para adquirir vocabulário linguístico —, está a proporcionar-lhe ferramentas necessárias a uma melhor compreensão musical e ao acesso a um universo único que nenhuma outra experiência de vida lhe pode oferecer.

Acreditamos que a participação de crianças neste disco, de forma espontânea e natural, é um convite para que noutros espaços outras crianças e outros educadores tenham vontade de participar também. A nossa ideia é que estas pequenas «festas musicais», em que participam crianças de diferentes idades e adultos, ajudem a criar uma espécie de aldeia. Daqui a algum tempo, quem sabe, talvez nos possamos juntar todos numa Arca de Noé em que cada um traz a sua Música com Bicho.

Por outro lado, acreditamos que esta história vai também deliciar os adultos... E para haver crianças felizes, é tão necessário cuidar das crianças como do sentido de humor dos adultos que delas cuidam. É certo que em termos linguísticos há vocabulário «difícil» para os mais novos. Mas, como dissemos, este é um trabalho já experimentado que, de certo modo, confirma a nossa convicção de que a primeira relação com a linguagem é de ordem musical.

As crianças mais jovens constroem à volta das palavras difíceis uma saborosa ligação tímbrica e rítmica. Mesmo quando reclamam, como a Borboleta («Eu só sei contar até dez»), repetem com gula e entusiasmo «trinta e três». Ou seja, esta relação musi-

cal com as palavras é um amor platónico que se vai fixando na sua memória. À medida que, progressivamente, vão tendo sucesso na descodificação desses termos armazenados na memória, vão pouco a pouco querendo desvendar esse primeiro amor.

Sem dúvida que é na primeira infância que estas presenças vinculativas, quase teológicas (com a Música, com as Palavras), se inscrevem. É essencial que os adultos significativos para a criança estejam presentes nestes momentos cruciais da sua vida.

Em suma, mais uma história com música que pretende ajudar a criar laços numa aldeia construída com Música e Palavras, oferecendo vocabulário tão rico quanto possível.

Não será o suficiente, mas quanto mais diversificados forem os materiais musicais e verbais à disposição, mais plena poderá ser a nossa forma de comunicar e mais ricas poderão ser as reconstruções, mutações — vulgo criatividade — feitas a partir desses mesmos materiais. Dessa forma, estaremos mais preparados para ouvir e interpretar as histórias de outros, bem como para contar as nossas próprias histórias.

Grande parte das experiências significativas em termos da educação está nas coisas simples do dia a dia e na qualidade da interação que se estabelece com a criança. A «aculturação musical» (Gordon, 2000b) é tarefa para toda a vida, mas tem uma importância ainda mais relevante durante a infância. Para que haja um desenvolvimento extensivo das capacidades tonais e rítmicas, há que oferecer experiências que proporcionem às crianças o contacto com as estruturas sonoras de cada tonalidade e com as sensações físicas de cada métrica.

No tomo I, pretendia-se proporcionar uma experiência de aculturação na tonalidade dórica e em métrica binária. (A última faixa do disco é especialmente preparada para que haja uma verdadeira *imersão* nesta tonalidade e métrica.) No tomo II, pretende-

-se consolidar a aculturação da métrica binária e proporcionar uma experiência de aculturação na tonalidade mixolídia. Ou seja, pretende-se proporcionar a assimilação de ambas as tonalidades e da métrica binária a partir de experiências incorporadas, internalizadas. Estas estruturas vão-se alicerçando no «ouvido», permitindo depois a escuta/execução/criação de outras melodias, e o estabelecimento de comparações com outras.

«Manual de instruções para apanhar borboletas»

As adivinhas são uma excelente iniciação ao pensamento simbólico e às metáforas. Por vezes são quase poesia. Oiça a adivinha da faixa 1 deste disco e ensine-a ao seu pequenino. Procure lembrar-se de outras adivinhas que lhe contaram a si e conte-as ao seu pequenino.

Oiça o folhetim da história de vida desta borboleta. Tenha em atenção as vozes correspondentes aos diferentes personagens da história. Encene com o seu pequenino partes da história, imitando as vozes do Narrador, da Borboleta, da Lesma e do Doutor.

Explique-lhe algumas das palavras que aparecem no texto. Quanto às mais difíceis, ajude-o a saborear a sua sonoridade, repetindo-as e imitando-as. Fica, para já, o gosto e o mistério — mais tarde serão entendidas. Mas não deixe de lhe explicar a transformação mágica da lagarta em borboleta. É uma espécie de «conto de fadas».

E que tal fazer um teatrinho em casa, recriando esta história e inventando a roupa de cada um dos personagens?

Nas faixas 3 e 6 encontra-se a melodia desta canção, cantada sem palavras. Com o seu pequenino, oiça bem a melodia assim cantada, pois deste modo é possível concentrarem-se mais plenamente nas características intrínsecas da música.

Aconselhamos também a audição da faixa 4 para reproduzir os padrões tonais que aí são apresentados. Os padrões tonais são

uma espécie de tijolos que ajudam a fazer construções musicais.

Comecem por os ouvir apenas. Interiorizem-nos. Depois, aproveitem o silêncio que se lhes segue para os imitar.

Verá que o facto de a faixa 6 ser cantada por crianças constitui um bom estímulo para a aprendizagem desta canção pelo seu pequenino. Para obter uma boa afinação, é essencial que a cantem também assim, sem palavras.

Juntem-se a nós na faixa 7. Explore o espaço em volta, imaginando como se deslocaria a Dona Lesma, o Senhor Doutor ou a Borboleta. Imitem os sons que aí podem ser ouvidos. Inventem outros, com a voz, assobios e estalidos, e com as mãos, com o corpo todo... Produzam novos sons a partir de objectos e dêem asas à vossa imaginação.

Abram o livrinho. Reparem em todos os pormenores visuais de Miss Borboleta. A partir destas imagens, inventem uma nova história.

A faixa 9 mostra como uma melodia tão simples pode dar origem a algo que é musicalmente muito mais elaborado. (Faz parte do disco MNF, editado pela Companhia de Música Teatral, que convidamos a conhecer também.) Estenda-se no chão com o seu pequenino enquanto ouvem esta faixa. Fechem os olhos e sigam os sons que passam. Entreguem-se às sensações auditivas como se tivessem apanhado voo numa Companhia de Borboletas.

De que língua se trata? será borboletês? Experimentem conversar um com o outro neste esperanto de insectos, recentemente descoberto pelo psico-entomologista Paulo Maria Rodrigues.

Vão buscar lenços leves e coloridos. Façam-nos voar como se fossem asas de aves garridas.

Esvoacem pelo espaço por entre anjos e borboletas.

«Olha a Borboleta que se atira ao ar»

Vá até ao jardim público com o seu pequenino.

Onde param as borboletas?

Procure alguém (a velha professora, o reformado que joga à vermelhinha num banco, a avó que ensina o neto a dar de comer aos pombos, ...) que lhe cante a canção de roda «Olha a borboleta que se atira ao ar». É uma canção que há quarenta anos se ouvia nos recreios das nossas escolas, e de que hoje poucos se lembram.

Existe um património oral que fazia parte das brincadeiras das crianças e dos jogos entre adultos e crianças (como esta pequena canção de roda) que se está a perder. É importante preservá-lo como marca indelével da nossa cultura.

Ensine, pois, ao seu pequenino que, para a preservação da espécie, é necessário proteger as borboletas.

Em vários dos nossos projectos com pais e bebés (dos quais o mais emblemático será *BebéBabá*, de 2001 (Rodrigues & Rodrigues, 2003), pedimos aos pais para trazerem o repertório de brincadeiras e canções privadas que fazem para os seus bebés. É muito curioso observar que, pelo menos nesta fase das suas vidas, uma grande parte destes pais é «compositor», inventando para os seus pequeninos criações privadas, encomendas originais para um só ouvinte. Aliás, a este propósito gostamos de pensar que as canções de embalar tradicionais nascem de um «colectivo esquecimento do direito de autor» (Rodrigues, 2005, p. 70).

É interessante notar que por vezes, num primeiro contacto, alguns pais parecem querer cumprir aquilo que julgam ser as nossas expectativas, apresentando-nos um *cliché* musical pouco relacionado com o seu berço cultural. É igualmente possível observar pais que precisam de ajuda para recuperar um património de canções e pequenos jogos com elevado valor para a interacção que desenvolvem

com os filhos. A parentalidade também se aprende e, regra geral, o contacto com outros pares é enriquecedor e transformador.

Algumas críticas ingénuas apontam o dedo à teoria de aprendizagem musical, pois seria a «imposição de uma certa cultura musical». Por exemplo, o tema dos «perigos» do condicionamento das crianças à música tonal é recorrente.

Provavelmente pensa-se como numa velha história acerca da origem das línguas e da discussão acerca de qual seria a língua universal. Um certo rei terá determinado que ninguém falasse com um certo bebé, para se verificar que língua ele falaria quando comesse a falar. À semelhança desta história, um estudo ingénuo seria observar como se desenvolveriam «espontaneamente» os bebés se não lhes tivesse sido oferecida ou imposta um certo tipo de cultura musical. Façamos um paralelismo: como se desenvolvem «espontaneamente» os seres humanos a quem não é «imposto» um determinado tipo de alimentação?

Ninguém escapa ao colo da cultura onde nasceu; aliás, não é o nascimento uma imposição? Aos educadores resta a liberdade de decidir entre várias alternativas educativas. Optar por decidir não oferecer o(s) colo(s) da(s) Música(s) da(s) cultura(s) que se pretende veicular tem consequências semelhantes à privação de alimentos acima referida. De qualquer modo, esta é uma questão ideológica bem mais profunda: no limite, podemos optar entre cantar «José embala o menino» ou esperar pela sua vez para entrar no caldeirão do canibal, logo após a excisão do clítoris.

Tomo III. Galinha Pedrês

«Branco é, galinha o põe»

Este é mais um disco «doméstico», em que pequeninos e crescidos se reúnem à volta de um piano e fazem uma festa de música.

Desta vez é ainda mais caseiro, já que também as galinhas foram convocadas. É, também, uma metáfora da aldeia em que queremos fazer crescer as nossas crianças: uma aldeia onde a Música é sobretudo algo que se vive e se faz.

A relação que se pode estabelecer com a Música é diferente da que se pode estabelecer através de outras matérias do conhecimento. Há, pois, que valorizar esta diferença, e procurar na Música aquilo que lhe é único. Sorvê-la, senti-la, apropriar-se de um vocabulário que permite uma forma de expressão específica. Da mesma maneira que da Expressão Plástica se espera que a criança seja capaz de desenhar, pintar, etc. — e não de teorizar acerca de pintores e técnicas de pintura —, também na Música se deve esperar que a criança se expresse através dela. Pretende-se, pois, criar uma alternativa a equívocos educativos que convertem a Educação Musical num recipiente informativo.

É também uma metáfora da nossa convicção de que a musicalidade do comportamento humano (e talvez não só do comportamento humano) é algo de biologicamente inscrito, com uma função comunicacional vital.

À semelhança dos trabalhos anteriores, este é também um trabalho já experimentado com crianças. Há vocabulário «difícil», há vocabulário que é apenas nonsense. Sabemos, no entanto, que o verdadeiro sentido não reside na semântica. Os fundamentos da comunicação humana são de ordem musical.

O parágrafo anterior suscita uma reflexão acerca do que é ser músico. Apesar de terem passado quase cem anos sobre toda a revolução que Jacques Dalcroze trouxe para a Pedagogia Musical, e que John Cage trouxe para a filosofia e estética da Música, a ideia de que só é músico quem é capaz de ler partituras e tocar um instrumento está ainda muito difundida na sociedade ocidental.

Pretende-se chamar a atenção para a universalidade e especifi-

cidade do comportamento musical na matriz geral do comportamento humano. Em maior ou menor grau, o ser humano apresenta a capacidade de responder à Música. Em maior ou menor grau, todos nos expressamos musicalmente e isto requer o desenvolvimento de capacidades específicas — da mesma forma que o desempenho matemático, nas línguas, na arquitectura, na mecânica, na dança ou no desporto requer competências específicas, talhadas para a tarefa. Ou seja, todos temos a possibilidade de nos expressarmos em qualquer um destes campos, mas o tipo de competências necessárias e os factores que explicam o sucesso de um jogador de futebol é diferente do necessário para se tocar numa filarmónica ou ser bem sucedido na dança. Mais: esse leque de competências e factores é multidimensional e complexo; trata-se de uma verdadeira *constelação* onde um elemento pode luzir mais que outro ou onde a força de um pode compensar a debilidade de outro.

Embora este assunto tenha sido desenvolvido por Rodrigues & Ferreira (1994) e Rodrigues (2003), apresentamos um exemplo prático, tomando como referência dois elementos que, por algum mal-entendido, se colocam por vezes em oposição: a aptidão musical (extensivamente abordada por Edwin Gordon) e a motivação. Evidentemente, são dois factores (entre outros) que explicam a excelência de um determinado desempenho. Não obstante, um não vive sem o outro. Indirectamente, estes conceitos estão presentes na teoria da psicologia da «experiência óptima».

Ao analisar os elementos presentes nestas experiências, Csikszentmihalyi utiliza a expressão «uma actividade aliciante que requer perícia» (p. 79). Na tradução portuguesa do seu livro (1990), *faculdade* é várias vezes utilizada: «qualquer capacidade para manipular informação simbólica é uma “faculdade”, como a do matemático para prefigurar mentalmente relações quantitativas e a do músico para combinar notas musicais» (p. 80). No entanto, não se pode confundir «experiências óptimas» (ou de «fluxo», como têm

também sido referidas) com níveis de desempenho. Evidentemente, *a priori*, se houver treino, todos os humanos podem jogar futebol e todos podem tocar numa banda de *jazz* (ou tirar partido destas experiências por diversas vias); contudo, nem todos são capazes de demonstrar o nível de proficiência reconhecido a Cristiano Ronaldo ou Miles Davis.

Czikszentmihalyi (1990) considera que «aqueles que aproveitam melhor o potencial de desfrute inerente à música possuem estratégias para transformar a experiência em fluxo» (p. 155). O que faz a teoria de aprendizagem musical é, justamente, oferecer um conjunto possível de estratégias em que (utilizando as palavras deste autor) «se procura desenvolver “faculdades auditivas” que permitam passar da apreciação sensorial e narrativa para o uso de estratégias analíticas relativas aos elementos estruturais da música», ou seja, pretende-se desenvolver «a capacidade de reconhecer a ordem subjacente à obra e os meios através dos quais se alcançou a harmonia» (p. 156).

«Os vizinhos da galinha»

Em casa, com os seus pequeninos, oiça novamente as canções do tomo I e II desta Enciclopédia. Dance enquanto trauteia o Caracol, a Borboleta e agora a Galinha. Sinta-as no seu corpo. Sente a diferença? Pois é, a Galinha Pedrês é uma valsa: 1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, 3... Ou: du da di, du da di, du da di... Já o Caracol e a Borboleta pedem outro tipo de associação. Por exemplo: 1, 2, 1, 2. Ou: du de, du de...

Não é por acaso que a galinha e os vizinhos desta aldeia apresentam características musicais (como as citadas) diferentes. É importante que desde o nascimento as crianças sejam expostas a materiais musicais diversificados. Só assim podem estabelecer comparações entre os mesmos, o que é importante para posteriormente poderem reconhecer diferentes características musicais. Um

vocabulário rico permite formas de compreensão e de comunicação mais plenas. Por outro lado, mais ricas serão as inferências que se poderá fazer a partir desses mesmos materiais. Ou seja, a aquisição de um vocabulário musical rico e diversificado é um pré-requisito não só para ouvir, compreender e interpretar as histórias musicais criadas pelos outros, como também para se rearrumar essas «peças», descobrindo outras possibilidades de combinação. Para criarmos as nossas próprias histórias.

Embora em termos da teoria de aprendizagem musical só faça sentido usar sílabas de associação verbal rítmica (isto é, associar à métrica binária o agrupamento de sílabas *Du-de Du-de Du-de* e, à métrica ternária o agrupamento de sílabas *Du-da-di Du-da-di Du-da-di*), depois de se ter ultrapassado o nível auditivo-oral (isto é, de utilização de padrões com sílabas neutras), o conselho acima dado é uma maneira rápida de fazer com que o leitor comum sinta o que é a métrica binária e a métrica ternária. Efectivamente, através da repetição dos dois tipos de associação verbal, a sensação de cada uma das métricas emerge naturalmente, estabelecendo-se relações entre macro e microtempos.

Estudos de Phillips-Silver & Trainor (2007a) mostram a existência de uma interacção precoce entre o movimento do corpo e a codificação auditiva do ritmo. De acordo com as autoras, «the experience of body movements plays an important role in musical rhythm perception» (p. 1430). É bem possível que a experiência do movimento (desde as idades bem precoces, quando a experiência do movimento nos é proporcionada por alguém) seja crucial para a percepção rítmica musical e para outros aspectos do desenvolvimento psicológico. Pode especular-se que o movimento e as interacções rítmico-motoras que os adultos estabelecem com as crianças a seu cuidado (por exemplo, enquanto adormecem um bebé dão-lhe pequenas palmadas, apoiam-se ritmicamente ora num pé ora nou-

tro, etc.) têm o condão de estruturar e moldar no corpo do recém-nascido uma espécie de primeiros organizadores.

Na sua teoria de aprendizagem musical, Gordon defende a necessidade de oferecer estímulos contrastantes para que, através da diferenciação, a criança estabeleça comparações. A melhor maneira de uma criança internalizar o que é a métrica binária será através de uma vivência corporal, ao mesmo tempo que é levada a sentir, a partir de vivências corporais, as diferenças desta relativamente à métrica ternária. Ou seja, será a aquisição de estruturas internas a permitir à criança generalizar depois para outras situações — é possível, por exemplo, que quando exposta a estímulos em métrica mista («métrica não usual» na terminologia de Gordon), consiga decompor a estrutura métrica como uma combinação das duas que já discrimina e reconhece. Ou, pura e simplesmente, como uma métrica de outro tipo e identidade própria. Isto seria já uma aprendizagem por inferência, embora as métricas mistas (não usuais emparelhadas ou não usuais desemparelhadas) devam também ser alvo de aprendizagem por discriminação. Aliás, é por terem uma identidade própria que requerem uma associação verbal específica (*Dubei Dubabi, Dubabi Dubei* ou outras combinações) e não uma simples combinação das sílabas verbais usadas para as métricas binária e ternária. Relativamente ao caso da métrica combinada, o raciocínio mantém-se na sua essência.

«Manual de instruções para chocar ovinhos»

Observe, na companhia do seu pequenino, as ilustrações deste livro. Imaginem uma história a partir das mesmas.

Dance com o seu pequenino ao som desta valsa. Deixe que ele se movimente livremente. Imitem galos, galinhas e pintainhos.

Com o corpo. Com a voz.

Oçam os padrões rítmicos que se apresentam na faixa 2.

Quando há dois padrões sobrepostos procurem concentrar-se ora

numa voz ora na outra. Imitem esses padrões ou improvisem padrões rítmicos com uma duração semelhante. Como adiante vai verificar, até as galinhas são exímias a reproduzir padrões.

Imaginem uma Conferência Mundial sobre a Arte do Cacarejo. Imitem o cacarejo de uma galinha com sotaque francês; depois, uma outra com sotaque inglês: cockedeedledo. Etc. Falar à francês, à inglês, à chinês é pôr música entre as sílabas.

Faça como nós: para a construção da segunda letra fomos buscar o Financial Times, seleccionámos aleatoriamente algumas frases e explorámos a sua sonoridade. Experimente procurar a música das palavras num poema ou mesmo nas Páginas Amarelas, e faça a sua própria «composição».

Divirta-se com os seus pequeninos enquanto ouvem a história da Galinha. As galinhas não são para ser levadas a sério. Dê asas à sua imaginação.

«As “partituras” da comunicação humana nos primeiros tempos de vida não se cingem à manipulação das variáveis ritmo e altura. As variáveis timbre e forma constituem também importantes ingredientes das primeiras partituras» (Rodrigues, 2005, p. 66). Decididamente, o timbre é um elemento omnipresente na música — destaque-se, aliás, a importância que o autor da teoria de aprendizagem musical lhe dá quando analisa os factores de sucesso na aprendizagem de um instrumento musical, que o levaram a criar o Instrument Timbre Preference Test (Gordon, 1984).

No projecto Grande Bichofonia, a exploração tímbrica foi também objecto de atenção, quer através do uso de instrumentos convencionais trazidos pelos participantes, quer também através do recurso a instrumentos não convencionais. A teoria de aprendizagem musical concilia as chamadas actividades de aprendizagem sequencial com as chamadas actividades de sala de aula e, respeitando o princípio da diversidade musical, estas devem abrir

horizontes de escuta e produção musical. Assim, nos *workshops* muitas vezes partimos da filosofia e de ideias extraídas de obras de Schafer (1991 e 1997), como se pode inferir no *dvd* em anexo.

Nos *workshops* foram trabalhados aspectos de «desenvolvimento pessoal». Pedimos aos participantes que dramatizassem situações difíceis ou prazerosas vividas na sala de aula ou durante o seu percurso profissional, juntando voz, movimento e drama. Este tipo de propostas revelou-se muito catártico, e especialmente eficaz em termos de construção de equipa.

«Galinha pedrês à la Satie»

A galinha pedrês é uma espécie em vias de disseminação no reino das aves raras deste país. Distingue-se das demais porque, apesar de não ter dentes, cacareja que tem dentista.

Quase sempre os portugueses têm direito a uma. Estimam-na, dão-lhe milho, riem e dançam com ela. Vão-na poupando ao arroz de cabidela, já que recebem os galos e o colesterol. Mas também sabem que mais tarde ou mais cedo a dita cuja, coruja, sucumbirá à guilhotina, pois as patas da galinha não foram feitas para a valsa.

Caro português, se lhe foi atribuída uma galinha de estimação, dedique-lhe esta nossa canção. Garantimos boa disposição e saúde mental.

Faça como nós e conte: 1, 2, 3! Vai ver que as crianças, esses seres inconvenientes capazes de gritar «O Rei vai nu!» em lugares desapropriados, lhe respondem alto e bom som: «Galinha Pedrês!»

As dificuldades que o *mainstream* tem em compreender os visionários. Aconteceu com Dalcroze, Laban, Tchekov, Reich, Espinosa, Copérnico, Galileu, Sócrates. E também a apropriação das ideias dos visionários sem o justo reconhecimento.

Há que estar atento à literatura que apresenta ideias de Edwin Gordon sem o devido crédito. Será mera coincidência?

Por vezes, a disseminação da teoria de aprendizagem musical (ou dos chamados «métodos activos» da Educação Musical) não é feita da maneira mais correcta, surgindo como uma justaposição de técnicas e estratégias pedagógicas desgarradas da sistematização coerente de toda uma filosofia e de um percurso que conduz a uma meta. Antes de se colher os frutos há que conhecer a árvore.

Tomo IV. Formiguinha

«Coro das formiguinhas curriculares»

Quem não conhece esta fábula da formiga? Procure então, com as suas crianças, sonorizar esta e outras histórias sobre o quotidiano da formiguinha. Viajem dentro de casa no rasto do Som, enquanto brincam com a vibração: a água a pingar, a chaleira a apitar, varre, varre vassourinha, o exaustor cansado.

Entretenham-se com este e outros teatrinhos radiofónicos, imaginando personagens e suas vozes. Quem é esta formiguinha? onde está? que faz? Que tal mudar o seu destino?

Expressem-se eloquentemente em apressado formiguês. Saboreiem as palavras e a sua musicalidade. Atenção aos rabinhos da frase! Construam o estaleiro sonoro de um formigueiro no quintal e de um formigueiro no metropolitano. Que mel é esse que atrai tantas formigas? Como se organizam estes pequenos bichinhos? Conseguimos ouvir o rumor dos seus passos?

Tacteiem em movimentos fluidos e relaxados o ritmo que habita o espaço. Divaguem interiormente, na irreprimível necessidade de comunicar. A Música oferece um enorme campo branco onde a podemos inscrever. O tempo musical nasce deste espaço de vibração. Com palavras ou com fonemas, sílabas, prosa ou rima, escrevam, depois, uma nova história. As palavras podem mudar a maneira como ouvimos o Mundo. O silêncio também.

O silêncio também. Também o silêncio. O silêncio. Também o. O.

Partir das palavras — o elemento vocal mais comum — repeti-las até à anestesia semântica. Decompô-las em sílabas, despedaçá-las, até à matéria sonora, aos elementos primais.

Nunca será de mais promover a «limpeza de ouvidos» (*ear cleaning*), título de uma das obras de Murray Schafer (1967). A música são recortes no silêncio. E poderíamos teorizar sobre os vários tipos de silêncio, como matizes desta outra ordem musical. O silêncio do embaraço, o silêncio da tensão, o silêncio do vazio, o silêncio preparado, o silêncio fúnebre, o silêncio amoroso, o silêncio da perplexidade, o silêncio do medo, o silêncio do susto — e tantas outras cores desta presença oculta. E, claro, o silêncio da plenitude a que se chega depois da sintonia alcançada pelo fazer música com outros. Ligação. (Idêntica, a origem da religião.)

A música repõe a harmonia do silêncio. Este é o ponto culminante para onde dirigimos o trabalho de improvisação livre: chegar ao vale do silêncio, o lugar em que o grupo repousa e partilha a sua escuta, o seu estar colectivo. Onde já não faz falta qualquer som.

Aonde queremos chegar? À ideia de que a aprendizagem rítmica deve emergir de um pulsar orgânico, focalizado na primeira instância rítmica do corpo: a respiração. Inspiração-expiração. O diálogo dos opostos, *ying* e *yang*, a primeira das simetrias sobre a qual Bernstein (1976) escreveu: «The reason I pick symmetry as our starting point is that it is a universal concept, based on our innate symmetrical instincts, which arise from the very structure of our bodies. We are symmetrically constituted, dualistically constituted, in the systole and diastole of our heartbeats, the left-rightness of our walking, the in-and-outness of our breathing, in our maleness and femaleness. This dualism invades our whole life, on all levels; in our actions (preparation/attack, tension/release) and in

our thinking (Good and Evil, Ying and Yang, Lingam and Yoni, progress and reaction)» (p. 91).

Será talvez uma afirmação discutível à luz de certas definições de música, à luz de contribuições de correntes musicais empenhadas em desafiar este princípio, ou à luz de preceitos filosóficos que fazem do *Zeitgeist* contemporâneo uma névoa de relativismo e desorientação esboroada. Ainda assim, em contextos de improvisação musical baseados na natureza orgânica do canto espontâneo em grupo, esta simetria parece emergir naturalmente. Sem dúvida, fica por explicar se tal se deve a uma predisposição biológica ou a um condicionamento cultural, mas, de qualquer modo, talvez devêssemos regressar às bases ancestrais da «musicalidade comunicativa» (Malloch, 1999; Malloch & Trevarthen, 2009) para nos interrogarmos quão biológicas são as culturas musicais que temos. Ou, por outras palavras: porque é que a expressão musical é um universal com grande diversidade.

Finalmente, uma observação vinda da nossa prática: seguindo as orientações da teoria de aprendizagem musical, temos verificado a importância fundamental dos silêncios com que costumamos pontuar sessões de orientação musical para a infância. É interessante perceber, através de respostas faciais e motoras, como o «tempo de pousio» é fundamental para que a criança processe, organize e sintetize o que escutou. É igualmente interessante verificar que é muitas vezes nestes tempos «mortos» que a criança dá respostas ou toma iniciativas através de produções vocais (umas vezes mais próximas da expressão tonal, e outras da expressão rítmica) ou motoras. Muito frequentemente acontece que as crianças não dão respostas ou não participam activamente durante aquelas sessões de orientação musical, mas fazem-no depois, «em diferido». Pais e educadoras de infância dizem-nos coisas como «Durante a sessão o meu filho parecia que estava a absorver; quando vínhamos no carro nunca mais se calava a fazer *bababá*», e «Não

imaginam como ficaram a falar depois de vocês se terem ido embora; agarravam-se ao corrimão, dançavam e tagarelavam como nunca tínhamos visto. São autênticas esponjas».

Detenhamo-nos nas expressões *absorver* e *esponja* e relembremos que Gordon designa o primeiro dos estádios de aculturação musical da audição preparatória como «estádio de absorção».

A necessidade daquele tempo de «ruminância» temo-la encontrado, também muito frequentemente, durante a apresentação do *Peça a Peça Itinerante (PaPI)* do projecto Opus Tutti. Educadoras de infância dizem-nos que, nos dias seguintes à apresentação dessas peças músico-teatrais em creches e jardins de infância, as crianças brincam entre si, espontaneamente, a partir de elementos escutados ou visionados. Há pouco tempo, o pai de um bebé de 4 meses e meio relatou-nos que, nos dias seguintes à apresentação de uma das peças de *PaPI*, o seu filho produziu um elevado número de vocalizações, claramente superior ao habitual (aliás, este bebé surpreendeu a equipa artística com a abundância das suas interacções durante a apresentação).

Brincar fazendo novas combinações a partir de elementos memorizados é o princípio da improvisação musical. Será também o da linguagem falada, patente em epifanias como «*Mãe*: Filho, tu és o meu tesouro! | *Filho*: Oh, mamã, tu és a minha tesoura». Ou seja, a partir de elementos que se consegue discriminar, reconhecer, identificar e evocar, vamos elaborando regras, produzindo generalizações. Por vezes, a generalização produz erros mas, como alguém dizia, «não há erros; apenas soluções inapropriadas». O professor que oferece esta atitude de aceitação e liberdade cria condições para estimular a descoberta inerente a qualquer exercício de criatividade. Eis uma maneira de traduzir o pensamento de Gordon que, recorde-se, defende que na base da aprendizagem por inferência deve estar a aprendizagem por discriminação (embora devendo ocorrer concomitantemente).

«O ritmo a formigar»

Neste volume da Enciclopédia dá-se ênfase ao ritmo através de um canto rítmico com palavras («Corre, corre formiguinha | Corre, corre sem parar | Corre, corre o dia inteiro | O dia inteiro a trabalhar»). Em métrica binária. O que quer isto dizer? Pergunte ao corpo. Experimente ouvir em toda a sua fisicalidade, movimentando-se ao som da música. Veja como essa sensação é diferente da que experimenta quando ouve e reage ao ritmo da faixa 10, cuja métrica é ternária.

Compare o que sente fisicamente nas faixas 7 e 9 com o que sente nas faixas 8 e 10. Estas faixas, respectivamente, são exemplos de padrões rítmicos em métrica binária e padrões rítmicos em métrica ternária — uma espécie de «tijolos» com que se constrói o ritmo musical.

E agora experimente fechar os olhos, mergulhando nas sensações que a música da faixa 14 lhe provoca. O seu corpo pulsará de modo diferente ao longo da música. O que sucede é que está a sentir dois tipos de métrica: uma métrica binária e uma métrica ternária. Regresse aos tomos do Caracol, da Borboleta e da Galinha Pedrês desta Enciclopédia. Consegue identificar as métricas de cada bicho?

Edwin Gordon diz que não se sabe o que uma coisa é, sem se saber o que ela não é. Segundo ele, a aprendizagem por discriminação, a par e passo, é o princípio da aprendizagem por inferência. Começa-se pela exposição às diferentes métricas (níveis de aprendizagem auditivo-oral e de associação verbal, segundo a taxonomia gordoniana de aprendizagem), criando situações em que os alunos sintam diferenças (discriminem) entre exemplos musicais num e noutro tipo de métrica. Esta é uma das primeiras etapas a cumprir já na fase de audição (que, recorde-se, deve suceder à au-

dição preparatória, em que os alunos devem ser expostos a um vocabulário musical rico e diversificado), seguida então de situações em que se pergunta aos alunos que métrica estão a ouvir, com base em material musical familiar ou não familiar (níveis de aprendizagem de associação verbal e inferência ao nível da generalização, respectivamente). Por isso, com a *Enciclopédia da Música com Bicho* procura-se que apreendam o que é a métrica binária, estabelecendo comparação com a ternária, e vice-versa.

O conceito de transformação é também importante para a teoria de aprendizagem musical. Quando já se consegue estabelecer comparações, o passo seguinte será o de elaborar transformações. Por exemplo, executar um fragmento musical conhecido, originalmente em métrica binária, passando-o para métrica ternária, ou vice-versa (tal como é exemplificado numa das faixas do disco *Formiguinha*). Isto é um princípio de inferência, revelador de síntese, e também um princípio para a criatividade.

No fundo, criatividade é transformação e recombinação. Por isso, organizar a aprendizagem musical em termos de aquisição de padrões rítmicos e tonais abre uma porta imensa para o estímulo da criatividade. Certamente que a música engloba dimensões importantes para além dessas duas, mas estas estão também presentes na linguagem falada – serão talvez os organizadores essenciais para se conseguir decifrar o conteúdo de uma mensagem. Daí a metáfora dos tijolos: com os mesmos tijolos constroem-se diferentes casas e de diferentes maneiras.

«Armazenar e brincar»

O que farão as formigas aos bocadinhos de doce, bolachas e mel que carregam para o formigueiro? Enquanto armazenam e arrumam, as formigas seguem outras no carreiro. Mas depois, no formigueiro, fazem trocas, rearrumam e inventam novas ligas, novos sabores.

Algo de semelhante se passa na assimilação da linguagem musical: armazenamos «pensamento musical» através da audição e da imitação. Mas depois podemos reorganizar as peças do puzzle, dar-lhe outras formas e contar novas histórias musicais.

A originalidade é obra divina. Criar é trabalho de formiguinha. Colecciona-se vocabulário, arrastando fardos de mel ao longo de trilhos de açúcar: padrões tonais, padrões rítmicos (e outros menos standardizados), embalados em contextos musicais ricos e variados.

No mundo das formiguinhas, criar é estar disponível para rearrumar e recombina vocabulários armazenados. Criar é um jogo caleidoscópico. Nasce da liberdade e do impulso para brincar.

A aquisição de vocabulário rítmico inicia-se bem cedo na interacção que a criança estabelece com os seus cuidadores, desde o princípio da vida. O fluxo do movimento é modelado em pequenas acções do quotidiano, em que a criança vai experienciando o ritmo com a totalidade do seu corpo, seja através de pequenas brincadeiras, do embalo ou da observação dos adultos e outras crianças. No caso de a criança poder usufruir de sessões de orientação musical, é importante que o educador esteja consciente de que funciona como modelo (eis um desafio inesgotável para o desenvolvimento pessoal do próprio educador) ou pode apresentar modelos que induzem a noção de fluxo no movimento. Por exemplo, a recurso a materiais com pesos diferentes (o esvoaçar suave de um lenço colorido chama a atenção visual da criança, e inspira-lhe uma certa forma de movimento e de estímulo do olhar). E deixamos uma possibilidade a investigar: haverá relação entre os movimentos oculares e a qualidade ou destreza do movimento-relação espacial?

Quando falamos em aquisição de vocabulário rítmico estamos não só a sublinhar a necessidade de as crianças escutarem muitos cantos rítmicos (com e sem palavras) em diferentes métricas, mas

também a necessidade de elas observarem diferentes modelos de movimento espacial e sentirem diferentes tipos de contacto táctil e cinestésico.

Esta última expressão, *contacto cinestésico*, engloba todo um mundo de possibilidades sensoriais, afectivas e cognitivas. Entre muitos exemplos, lembremos um: no final de uma das peças de música teatral do ciclo PaPI, um pai ficou a brincar com o seu filho, usando um dos instrumentos cenografados, em que o sobe e desce giratório de uma pequena roldana metálica provoca som. Ao fazer a roldana mover-se, o pai ia mostrando e dizendo com inflexão vocal correspondente: «E agora sobe!», e «Agora desce!». Em seguida, a criança ia imitando o gesto e a respectiva coordenação com as palavras, explorando o espaço e associando palavras ao movimento. Quantas e enormes lições (de iniciação à matemática, à língua, à música, à cooperação, etc.) não estiveram contidas naqueles dois minutos de brincadeira entre pai e filho?

Não serão estas as bases da proclamada excelência?

Neste contexto de interacção social e movimento fluido, a criança deve ser exposta a cantos rítmicos, com e sem palavras e em diferentes métricas. Deve também ser estimulada com padrões rítmicos adequados à fase de desenvolvimento musical em que se encontra. De acordo com Gordon, devem ser utilizados padrões rítmicos com dois macrotempos com crianças mais pequeninas e com quatro quando elas já alcançaram estádios de imitação, apresentando-se a «novidade» rítmica, respectivamente, no primeiro e no terceiro macrotempo. O autor aconselha que, quando a criança tenta imitar mas não consegue, o educador estabeleça um diálogo musical mostrando à criança o que ela fez em comparação com o modelo original. Não se trata de corrigir, mas de oferecer meios para que as crianças formulem comparações, levando-as a adquirir vocabulário rítmico, o que muito frequentemente ocorre na interacção espontânea. É bom atender a estas recomendações enquanto se co-

munica com a criança, deixando fluir o que Papousek (1996) designou como «*intuitive musical stimulation*» (p. 108).

«Passinhos de formiga»

A criatividade não surge do nada — surge na sequência de vários estádios de aprendizagem. Para colecionar vocabulário musical, os músicos-formiguinha podem ouvir padrões rítmicos, como os das faixas 4 e 5 do disco e imitar esses padrões nos silêncios dessas mesmas faixas e nos silêncios das faixas 7 e 8. Podem também arrumar e catalogar o vocabulário musical aprendido (por exemplo, aplicando a associação verbal proposta nas faixas 7 e 9, que utiliza sílabas que discriminam a métrica binária da métrica ternária). E divertir-se a improvisar, desde o início da aprendizagem! Junte-se a nós e improvise em métrica binária nas faixas 6 e 9, e em métrica ternária nas faixas 10 e 11.

A música aprende-se como a linguagem: ouve-se antes de falar, improvisa-se verbalmente antes de saber ler e escrever. Siga, pois, a sua intuição, a sua voz interior, pois todos nascemos com a capacidade de falar musicalmente. Esta capacidade pode estar adormecida, mas nunca é tarde de mais para a despertar. E a melhor forma de o fazer é dançar com alguém, o seu bebé ou o seu pequenino, deixando-se levar pelas cascatas de som. As aprendizagens informais mediadas pela alegria do contacto da pele agarram-nos à vontade de conhecer mais. A capacidade musical nutre-se em práticas imersivas. Chapinhe na água do som e da vibração — a Música é para se beber!

Já na fase de audiação propriamente dita (a seguir à fase de audiação preparatória), a aprendizagem da competência rítmica deve seguir uma sequência em que o nível de associação verbal sucede ao nível auditivo-oral. Dito de forma muito sumária: os padrões rítmicos que antes eram enunciados em sílaba neutra (*bababá*

ou *papapá*, por exemplo) passam a ser produzidos com sílabas que reflectem funções rítmicas. E este percurso — da sílaba neutra para a associação verbal — faz-se quer através da aprendizagem por discriminação (o tipo de aprendizagem em que as crianças colecionam o vocabulário que lhes é oferecido pelo professor) quer através da aprendizagem por inferência (o tipo de aprendizagem em que as crianças «se ensinam a si próprias», como sucede na improvisação). A associação verbal — estendida a outras situações de aprendizagem, além da aprendizagem de padrões — ajuda a organizar vivências musicais. Esta é, aliás, uma regra transversal ao processo de memorização: o acto de nomear, ao ajudar a etiquetar momentos de aprendizagem, reforça as capacidades mnésicas. Ou seja, quando precisamos de recordar algo temos à nossa disposição, simultaneamente, a evocação desse momento propriamente dito e a designação do que o evoca. Concretamente: quando pretendemos recordar a sensação física de métrica binária ou de métrica ternária, podemos fazê-lo pela via da memória física propriamente dita ou através da via da nomeação que traz, associada, a sensação física.

«Rodapés de formiguinha»

Algumas das ideias aqui expostas provêm da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. Para as aprofundar pode consultar a bibliografia¹ e estar atento a cursos de formação promovidos pelo Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A informação aqui transmitida é melhor compreendida através de experiências práticas.

- 1 A bibliografia indicada é a seguinte. De Edwin Gordon, *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000; *Rhythm: Contrasting the implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA Publishers, 2000. De M. Schafer, *O Ouvindo Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

De preferência, na companhia de outras formigas...

A associação entre ritmo e movimento é uma ideia que, de diferentes formas, tem sido abordada por estudiosos da Pedagogia Musical como Dalcroze e Orff, passando por Martenot, um pedagogo pouco divulgado entre nós e cujos contributos nos parecem merecer maior atenção.

A teoria de aprendizagem musical leva-nos a pensar que a aprendizagem rítmica deriva, em suma, de uma boa prática de movimento. O movimento está ligado à organização corporal que, por sua vez, assenta em elementos de ordem muscular. Por estranho que possa parecer, as tensões musculares ou a má postura podem vir desde o tempo da gravidez. Ainda há muito para descobrir acerca da vida fetal, mas é bem possível que a estruturação temporal e aquilo que poderá ser designado como aprendizagem rítmica primária comece ainda durante a gravidez.

Dependendo do modo como é realizada, a própria execução musical pode ajudar (ou não) a induzir saúde física e, naturalmente, psicológica. (Aliás, decompor a saúde em física e psicológica será, talvez, mais um artefacto do pensamento racionalista; numa visão holística, não existe senão um todo integrado.) Assim, diremos que a vibração do som toca elementos musculares e planos corporais de difícil acesso; chegados aqui, há que pensar em abordagens das dimensões educativa e terapêutica integradas num mesmo *continuum*. Daí termos valorizado a expressão *educação e desenvolvimento humano*. A promoção da saúde em sentido lato é um processo em que o próprio começa a ensinar-se a si próprio (a inferir). Esta é, aliás, a perspectiva de abordagens como a Técnica Alexander ou o Método Feldenkrais, a que muitos músicos, vítimas de aprendizagens desrespeitadoras dos ritmos individuais do corpo, recorrem para reeducar a postural corporal.

Em suma, há que olhar para a aprendizagem rítmica com um

olhar profundo, pois o desempenho rítmico é apenas a ponta do icebergue da relação do indivíduo com o seu próprio corpo e com os outros. As memórias musculares inscrevem-se no corpo bem cedo na vida humana; talvez a qualidade da interacção e do toque com os cuidadores tenha um papel determinante no desenvolvimento rítmico e da inteligência cinestésica.

No seu blogue, Ron Malanga descreve como o ritmo musical emerge do movimento corporal. Segundo ele, a métrica só pode emergir quando mantemos a pulsação nos grandes músculos e formos fisicamente capazes de sentir nos pequenos músculos (os pequenos movimentos internos) uma divisão a 2 ou a 3.

Ou seja, a métrica é uma espécie de polifonia assente simultaneamente em macrotempos e microtempos. (Recorde-se que Edwin Gordon (2000) define *macrotempo* como «os tempos fundamentais dum padrão rítmico» (p. 478), os *microtempos* como as «divisões iguais dum macrotempo» (p. 479), e *ritmo melódico* como «o ritmo dum texto ou duma melodia que se sobrepõe aos macrotempos e microtempos» (p. 489).) Portanto, o ritmo propriamente dito resulta da maneira como os padrões rítmicos se organizam na estrutura métrica; é a camada audível, assente sobre outras camadas que, poderá dizer-se, são «audíveis» ou sentidas cinestésicamente.

O ritmo melódico é a ponta do icebergue, mas o fluxo, o peso, a métrica são as âncoras assentes sobre o movimento vivo. Por isso, mais importante do que o momento da pulsação (o momento das «batidas») é a qualidade espaço-temporal do movimento vivo, assente sobre o fluxo, que está *entre* as «batidas».

Malanga afirma isto mesmo por outras palavras, quando diz que os problemas rítmicos não são de «tempo» (que, argumenta, são uma capacidade adquirida), mas do equilíbrio entre fluxo e peso. Segundo ele, «metronomes and foot tapping don't solve our speeding up and slowing down problems. This is because metronomes and foot tapping focus on the ictus and the problem is with

the space between each ictus» (<http://mindmusclemusicmyth.blogspot.pt>).

As etapas anteriormente referidas fazem parte do percurso de aprendizagem, que começa bem cedo na infância através da exploração corporal e espacial que o bebé faz quando ouve um estímulo musical e através das mais variadas práticas informais. Por exemplo, quando um adulto adormece uma criança ao colo, nota-se muitas vezes uma organização rítmica hierárquica no modo como movimenta o tronco e embala o bebé ou como acentua agrupamentos de palmadinhas com que o vai mimando.

Intuitivamente, os adultos transmitem tátil e corporalmente uma determinada estrutura temporal, e é possível que tais estruturas temporais sejam organizadores perceptivos que ajudam os bebés a identificar unidades de significado na paisagem sonora, seja ela linguística, musical ou cinestésico-auditiva. É possível que estejamos perante comportamentos humanos de natureza intuitiva — biologicamente programados? —, que contribuem para que, desde muito cedo, se aprenda a decifrar uma ordem no caos sonoro envolvente.

De certa forma, é isso que faz a educação musical: um conjunto de códigos é utilizado para organizar a matéria sonora e musical. Acontece, porém, que muitas vezes se passa directamente para codificações assentes na pulsação e no ritmo melódico, saltando etapas que poderão não ter sido adquiridas informalmente por todas as crianças. Há que ter presente que o fluxo deve vir antes do peso, o peso antes da métrica, a métrica antes do ritmo melódico. A aprendizagem de padrões rítmicos não pode ser um exercício estático; deve ocorrer dentro do movimento, integrada em coordenadas espaço-temporais.

Tomo VI. Pinguim

«Antes de chegar ao Pólo Norte»

Na base de uma boa performance musical está uma boa respiração. Afinal, é o ar que respiramos que insufla a energia de que precisamos para comunicar.

O ritmo é movimento e este é inseparável da respiração. Assim, a aprendizagem musical pressupõe um trabalho de exploração do movimento do corpo no espaço. O ritmo inscreve-se no tempo. O tempo inscreve-se no espaço. E este aprende-se sensorialmente através do corpo. Por isso, todo o trabalho rítmico deve ser precedido por uma exploração livre do movimento. Surgido no prolongamento de uma respiração energética e saudável.

Grande parte do que comunicamos processa-se a nível não verbal ou através de sinais relacionados com a produção vocal, mas distintos do conteúdo semântico veiculado. E grande parte do que aprendemos acontece por modelagem, por imitação do que vamos absorvendo no combate «corpo a corpo» dos relacionamentos do quotidiano. A demonstração pelo professor de um determinado desempenho não é um atalho para que o aluno atinja rapidamente uma certa *performance*: a aprendizagem por imitação é uma etapa necessária na construção da autonomia do aprender a aprender.

Por isso, a formação de professores e de outros profissionais que lidam com crianças deverá sempre incluir oportunidades de desenvolvimento pessoal. Estas dizem respeito quer a aspectos de natureza psicológica como de natureza artística e musical, propriamente ditos. Por exemplo, a forma como se respira quando se inicia um canto rítmico ou uma canção contém toda uma intencionalidade e uma filosofia, um mundo de informação impregnada. É preciso tempo para o aprofundamento de coisas simples como estas.

«Ao ritmo de pinguim»

Sinta o ritmo particular desta canção. Oiça a faixa 4 e deixe-a ressoar na sua memória. Volte a ouvir e desenhe com o corpo aquilo que ouviu. Experimente com a faixa 5. Aos poucos, irá tomando consciência da métrica desta peça, que mistura métrica binária (lembre-se dos padrões rítmicos da Formiguinha, por exemplo) e métrica ternária (lembre-se dos padrões rítmicos da Galinha Pedrês, por exemplo). A faixa 6 apresenta os fragmentos já apresentados na faixa 4, com uma associação verbal que o ajudará a organizar a aprendizagem e a adquirir novo vocabulário baseado nestes fragmentos. Brinque com esta ou outras sílabas, mas use sempre a mesma sílaba para evidenciar o repouso da pulsação. Com os vocábulos TumBa e TumPeTchi, será fácil de evidenciar a métrica mista que serve de base rítmica a esta canção.

Um dos contributos interessantes da teoria de aprendizagem musical diz respeito a uma perspectiva sobre o ritmo em que se valorizam funções rítmicas (de forma análoga ao que sucede com as funções harmónicas, no âmbito do estudo das tonalidades), pondo em relevo a relação entre as durações dos sons, acoplada a estratégias de associação verbal. Isto é, nos vocábulos usados no estudo do ritmo (que, recorde-se, só devem ser introduzidos depois de se terem concluído as etapas de aprendizagem anteriores), Edwin Gordon utiliza as sílabas *Dube* e *Dubabi* para evidenciar a função de macrotempo (sílaba *Du*) e as funções distintas dos microtempos em ambos os macrotempos (o de duração mais longa e o de duração mais curta). Note-se que, neste caso, ao utilizar sílabas diferentes das que usa para as métricas binária (*Dude*) e ternária (*Dudadi*), está a evidenciar uma métrica de natureza diferente.

Seguimos o essencial destas regras na proposta que fazemos neste tomo da *Enciclopédia da Música com Bicho*: explorar o valor

sonoro das sílabas e as consequências subterrâneas que daí decorrem para a percepção da acentuação métrica. Por exemplo, a sensação que se experimenta em termos de acentuação é diferente quando se entoa sucessivamente *tumbatumbatumbatumba* ou *tumbatumtumbatumtumbatumtumbatum*. Não será a noção de agrupamento (a possibilidade de emergir do caos sonoro, identificando estruturas organizadoras da percepção) mais profunda que a noção de pulsação ou de macrotempo?

«Em canto de pinguim»

A melodia desta canção tem características muito particulares, tendo uma «cor» diferente das melodias dos outros tomos da Enciclopédia da Música com Bicho. Oiça a faixa 7 e saboreie o som. Cante também. Compare com outras canções que conheça. Agora, volte a ouvir os pedacinhos de música nessa faixa e organize-os na sua memória auditiva de diferentes formas. Encontra uma sonoridade diferente da que conheceu, por exemplo, no tomo do Caracol?

Imagine um grande armário com gavetas onde arrumamos canções: umas são mais parecidas com a toada do Caracol, outras com a da Borboleta, outras com a do Pinguim. Isto resulta da forma como são organizados os sons e da maneira como em cada canção alguns sons sobressaem e atraem outros.

Já agora, cataloguemos as gavetas do armário de acordo com a nomenclatura da teoria musical: modo dórico, mixolídio e lócrio são as etiquetas das gavetas onde arrumámos o Caracol, a Borboleta e o Pinguim, respectivamente.

Na educação dos mais pequeninos é importante fazer ouvir canções retiradas de todas as gavetas.

Comparando materiais, as crianças vão adquirindo um vocabulário auditivo diverso e essa é a base para a expressão de diferentes tipos de pensamento musical. De audição, expressão de

Edwin Gordon, que para a Maria Jorge, de 5 anos, significa «ouvir a pensar». Ou seja, quando abrimos as diferentes gavetas estamos a recolher as diferentes peças de um possível puzzle musical. Faça você mesmo e brinque com os fragmentos sonoros da faixa 7: misture-os até encontrar novas ligas. A criação musical é a base da alquimia.

É curioso notar que a expressão *ouvir a pensar*, usada por uma criança, é próxima da expressão *think in sound* usada por Mainwaring, um dos mais relevantes precursores da Psicologia da Música do século XX. McPherson (1995) cita aquele autor num artigo em que, aliás, muito se aproxima do pensamento gordoniano: «the important capacity to “think in sound”, which is essential to all musical performance and, as Mainwaring (1941) suggests, is the most important ingredient to a concept of musicianship».

A expressão de Mainwaring faz parte de um conjunto de contributos da Pedagogia Musical revistos por Caspurro (2006), ajudando a clarificar o significado de *audiação* e explicando o porquê da necessidade deste termo, distinto daquilo que se costuma designar como «audição interior» (que vários pedagogos aconselham a incentivar através de actividades como, por exemplo, cantar «para dentro» partes de uma dada melodia ou ouvir interiormente uma dada música). A distinção entre ambos os termos é directamente abordada por Gordon (2001): «Although serving as the first step towards developing audiation, imitation should not be confused with audiation itself. Imitation, sometimes called inner hearing, is a product, whereas audiation is a process» (p. 4); «most students and probably most musicians memorize a piece of music without being able to audiate it contextually» (p. 5).

Para Gordon, existe audiação quando um instrumentista é capaz de tocar uma variação da música original, de cantar o que tocou (frequentemente, bons instrumentistas são incapazes de can-

tar o que acabam de tocar; e, note-se, isso não tem a ver com o facto de não estarem reunidas as condições musculares e técnicas necessárias à produção vocal; é sobretudo um problema de evocação), de transformar a melodia tocando-a noutra tonalidade, tonicidade ou métrica, de tocar com uma dedilhação alternativa, etc.

Salvaguardando diferenças entre níveis ou estádios de audição e níveis de desempenho (algo que, do ponto de vista sequencial e educativo, não é, digamos, desejável, mas que existe na vida real), casos como «não ter dedos» para concretizar no instrumento o que se audia, ou o inverso (não ser capaz de audiar o que se consegue executar, até mesmo com grande virtuosismo) são sugestivos para compreender a natureza «pensante» do fenómeno de audição, inclusive na sua relação com domínios através dos quais, de um modo geral, se instituem valores inquestionáveis de literacia ou saber musical, como a *performance*.

Este exemplo pode ser estendido a outros fenómenos conhecidos e reais, como a leitura notacional. Não é raro ver-se músicos (sobretudo de universos como o *jazz*, o *rock*, a música popular) que, apesar de quase «naturalmente» tocarem «de ouvido», improvisarem, «sacarem» ou criarem harmonias para temas — processos sem dúvida reveladores de audição —, não são capazes de ler uma nota que seja na pauta. Ainda que isto se explique pelo facto de a música se transmitir e expandir, talvez na sua maior parte, através de culturas e ambientes não formais, tal constatação é elucidativa de como a capacidade de «pensar em som» (o «ouvir a pensar») é uma matriz que, na sua essência, pode eventualmente ter pouco a ver com aquilo que convencionalmente está na base da construção de paradigmas de literacia (como é constatado, nomeadamente por Mills & McPherson (2007): leitura e *performance* são as dimensões mais referidas por músicos e educadores, sobretudo de feição «clássica», para a definição de conceitos de musicalidade ou *musicianship*, virtuosismo ou «bom» músico).

Subjacente ao conceito de audiação está uma outra perspectiva de virtuosismo: saber pensar musicalmente.

«Palavra de pinguim»

O conceito de «audiação subjectiva» que Edwin Gordon desenvolve nos seus escritos é muito interessante. Não obstante a música poder apresentar características objectivas sobre as quais os ouvintes estabelecem consensos, cada ouvinte tem o seu próprio processo de audiação. Perante um mesmo fragmento musical podemos sentir os macrotempos e os microtempos de forma diferente, reagindo consentaneamente.

Um «study-case»: a música do Pinguim

Experimente marcar a pulsação do Pinguim fazendo convergir a marcação da pulsação com o negrito abaixo (em que há alternância de macrotempos com 2 e 3 microtempos):

*DarumDe-DararumDe-ra- DarumDe-DararumDa-ra-
DarumDe-DararumDe-ra-
Da-rumDarumDa-Pin-*

E agora, em vez de explorar a sensação de métrica mista acima descrita, procure sentir a música do Pinguim com uma pulsação regular (isto é, impondo uma métrica binária regular e sentindo contratempos):

*DarumDe-DaraRumde-ra- daRumde-daRarumDa-ra-
DarumDe-DaraRumde-ra-
da-rumDarumDa-Pin-*

Possível? Subjectivo, pois. E, já agora, repare como termina o pinguim – em suspenso, parece que não resolve para a tónica. Ou será já uma outra tónica? Uma emergência subjectiva...

O conceito de subjectividade na audiação aplica-se quer ao plano tonal, quer ao plano rítmico.



Em qualquer dos casos, os exemplos revelam uma métrica mista (ou não usual, utilizando a nomenclatura de teoria de aprendizagem musical), reforçada pelo tipo de arranjo harmónico e rítmico do acompanhamento presente no disco. No entanto, o tipo de arranjo harmónico e rítmico do acompanhamento pode criar uma transformação métrica. É o que sucede na faixa 4 de *Patrulha*. O acompanhamento, além de nos transportar para a tonalidade mi-xolídia, passa a construir-induzir-impôr uma percepção de métrica binária. A audição notacional levar-nos-ia à transcrição



No entanto, convém lembrar que na leitura da língua escrita a compreensão não depende tanto da capacidade de descodificar signos escritos, mas sobretudo da capacidade de os reconhecer, ligando-os a contextos de significados previamente adquiridos. Algo de semelhante sucede na leitura e na escrita musical: uma partitura é apenas um apontamento ao qual se dá sentido através do processo de audição. Desejavelmente, as melodias dos exemplos 1 e 4 só não serão enrítmicas se no modo de as interpretarmos, ou de as escutarmos, lhes acrescentarmos o «significado cinestésico» da métrica binária ou da métrica ternária.

«Tributo de Pinguim»

Como se sabe, os pinguins são animais resistentes. Acabaram por aprender a viver no gelo e hoje sabem estar sós na adversidade. Também é verdade que resistem, pois têm modelos que vão de Galilei Galileu a Edwin Elias Gordon, passando por todos quantos na História da Ciência e na História da Humanidade se nutriram de «autonomia moral» (Piaget dixit), inconformismo e liberdade.

À semelhança das tribos humanas, também no reino animal os pinguins não encarnem na manada. E é por isso, só por isso, que a Terra não derrete nem evapora, mas persiste.

Razão pela qual os Pinguins fazem vénias aos Mestres que os guiaram e agora os inspiram. Estão-lhes gratos, coisa rara (a gratidão e os Mestres) na bolsa de valores da industrialização do ensino. E por ser assim, este Tributo de Pinguim convida os interessados no estudo do ritmo a conhecerem a perspectiva da teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon.

Respire, oiça o seu corpo e deixe-se levar na dança. Dance e voe connosco, rumo ao calor do Pólo Norte.

De acordo com Christino (1997), a teoria moral de Jean Piaget (1896-1980) vai buscar ao pensamento kantiano um mesmo ingrediente essencial: a autonomia. Este é um dos conceitos que mais nos agrada na teoria piagetiana e que, em palavras breves, significa a capacidade de se governar a si próprio. Segundo Taille, Dantas & Oliveira (1997), «o “herói” piagetiano é aquele que pode dizer Não quando o resto da sociedade, possível refém das tradições, diz Sim, contanto que este Não sublinhe uma *démarche* intelectual activa e não decorra de um ingénuo espírito de contradição» (p. 63). Reconhecemos em Edwin Gordon essa mesma autonomia, e uma integridade que o tem levado a não encarrear em fáceis *mainstreams*.

Isto explicará a razão pela qual o seu trabalho não é mais mediatisado, não obstante ser amplamente respeitado pelos seus pares.

Tomo VI. Patrulha

«Palavra de companhia»

Ao longo da Enciclopédia da Música com Bicho fomos apresentando vários animais e dissertámos sobre a sua «identidade» musical. Os animais estão presentes em muitas culturas. De certa forma, faz parte da nossa natureza transformar os animais em personagens, fazendo-os transmitir aquilo que nós, humanos, observamos noutros humanos, para comunicar valores e informação através de histórias e como metáforas na construção da nossa própria identidade.

Há, pois, uma fauna imensa a descobrir não só na literatura e na tradição popular, mas também na música.

Na Enciclopédia não fomos à procura de bichos musicalmente conhecidos (há imensos), mas de situações que permitissem uma identidade inventada: cada animal tem características musicais muito próprias e bem distintas e cada volume investiga—expõe com algum detalhe essas questões da «identidade». Um livro, um disco, um bicho. Uma música, várias coisas a descobrir.

Foi após aturada reflexão que descobrimos que o Caracol era dórico, a Borboleta mixolídio, o Pinguim lócrio, etc. Não vem nos compêndios de Zoologia mas já os Gregos antigos assim faziam, noutras áreas da Biologia (que na altura não se chamava assim): nas peças de teatro, onde a música era um dos elementos fundamentais, os personagens ou as situações dramáticas eram acompanhados por melodias em modos específicos, consoante o carácter ou situação a retratar. Os diferentes modos são outras tantas peças do vocabulário da Música, e é colecionando esses elementos

que construímos o nosso próprio vocabulário. A associação que foi feita na Enciclopédia da Música com Bicho de diferentes modos ou métricas a diferentes animais faz parte desta ideia de que reconhecemos um elefante pelas suas diferenças relativamente ao canguru. Uma questão de identidade, portanto.

De acordo com a teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon, que postula a necessidade da aprendizagem sequencial, a discriminação deve preceder o reconhecimento musical. No entanto, há casos em que uma determinada identidade musical pode ser subjectiva. Uma mesma melodia pode ser entendida (audiada) em modos diferentes; podemos imaginá-la como tendo sido feita a partir de uma ou de outra determinada organização sonora (uma escala ou modo). A melodia do Caracol foi harmonizada pensando-a em dórico. A do Pinguim foi harmonizada pensando-a em lícrio. Mas na faixa 4 deste disco («BI dos animais»), melodias como a do Caracol ou do Pinguim (em dórico e lícrio, respectivamente) podem ser imaginadas em mixolídio. (Sim, porque a Patrulha do Mixolídio canta tudo em mixolídio, obviamente!) É como se os dois bichos tivessem perdido os seus bilhetes de identidade, provenientes de arquivos musicais arrumados em diferentes modos, e partilhassem agora um só Arquivo de Identificação, com outra forma de arrumação sonora.

Nas palavras do próprio Edwin Gordon, há circunstâncias em que uma mesma melodia pode ser subjectivamente audiada de diferentes formas.

Em que ficamos, então? Ficamos com a Patrulha, pois então! E será mesmo uma patrulha. Mas será de animais que estamos a falar, ou de metáforas por descobrir? Pelo sim, pelo não, marche, descubra as diferentes formas como o seu corpo reage ao ser duma patrulha ou de outra. Oiça de novo a faixa 4 e sinta como se movimentar o seu corpo quando a patrulha é a 2 ou a 3. A seguir, faça como nós na faixa 5 e imite-nos. Ou responda com novos

bichos. E depois, chame a patrulha lá de casa, siga para a faixa 6 e voe no encaço de borboletas e cangurus. Rodeie-se de todos os animais do mundo e dance, expresse-se, oiça o seu coração, cante a sua voz e crie novas ligas, novas patrulhas de som. A criação é sempre um acto de ousadia.

A Enciclopédia da Música com Bicho nasceu a par e passo do projecto de formação Grande Bichofonia, que desafiou professores de Música a revitalizarem-se como artistas aplaudidos pelos seus alunos. E continua a circular, itinerante, na trilogia Bichofonia Concertante constituída por obras inclassificáveis: Opus Formiguinha, Opus Pinguim e Opus Patrulha. O caso é sério, muito sério, e, felizmente, há quem como nós acredita, não na alegria do poder, mas no poder da alegria.

De acordo com Edwin Gordon, uma tonalidade ou uma métrica são objectivas quando sobre ela os ouvintes têm opiniões consensuais; e são subjectivas quando suscitam impressões diferentes. Este é um conceito interessante a lembrar que a escuta é também um processo de construção. Uma melodia pode ser ouvida de várias formas se se imaginar (audiar) diferentes acompanhamentos harmónicos. Na faixa 4 de *Patrulha* o acompanhamento harmónico transformou a melodia «Caracol», inicialmente dórica, numa melodia «mixolídia». Para tal, o acompanhamento harmónico sugere que a primeira nota da melodia é um quinto grau, em vez de um primeiro grau. Algo de semelhante se passa com o acompanhamento harmónico dado à melodia «Pinguim» do tomo VI: a harmonização utilizada faz-nos pensar que a primeira nota é um terceiro grau (em vez de um primeiro grau, a tónica de lócrio), criando o universo harmónico correspondente ao modo mixolídio.

Estes «trocadilhos musicais» ensinam que, enquanto professores, devemos estar atentos às respostas que os alunos dão (produto), mas também aos processos subjacentes. Concretamente:

quando um aluno ouve a melodia que é usada na canção «Caracol» a solo, pode ter como única referência o contexto harmónico da tonalidade de Dó Maior, e estabelecer comparações a partir daí, mas pode também imaginar (audiar) o contexto harmónico do modo dórico *ou* do modo mixolídio. Quer dizer, e fazendo nossas as palavras de Caspurro (2006), «audiar a sintaxe tonal é um processo de ouvir o que pode não estar explícito pela melodia, mas cujo significado é determinante para a sua compreensão contextual no discurso. Ou seja, é ser capaz de atribuir um sentido ou significado tonal à música, reconhecendo e identificando o que é essencial para a sua compreensão num dado contexto — o cruzamento entre as dimensões de verticalidade (harmonia) e horizontalidade (melodia)» (p. 61).

A perspectiva de Edwin Gordon defende a familiarização com diversas sintaxes tonais. Tendo presentes os exemplos acima dados, será fácil perceber que o desenvolvimento de «sintaxes tonais» (isto é, a assimilação do arranjo ordenado de sons estabelecendo funções que caracterizam uma determinada tonalidade) passa por um trabalho de escuta das funções harmónicas em várias tonalidades. O incorporamento deste conhecimento é essencial para a prática de improvisação que, mesmo em instrumentos melódicos (ou na improvisação vocal), não se processa apenas em termos horizontais. A prática de trabalho sobre funções harmónicas estabelece pilares que organizam — e condicionam, sem que isto seja necessariamente pejorativo — o pensamento musical, criando as bases para a capacidade de antecipação e predição (no sentido de um pensamento projectivo) requerida para o exercício da improvisação com base harmónica.

A harmonização duma mesma melodia estabelecendo diferentes sintaxes tonais é, pois, um desafio interessante a colocar a alunos que trabalhem ao nível de criatividade-improvisação da aprendizagem por inferência.

«Palavra de leoa»

(escrito por Ana Paula Guimarães)

Um caracol põe os pauzinhos ao sol e com eles faz música porque se despe da casca e a usa como se fosse um tambor;
uma borboleta delicia-se (ao lado de uma joaninha, que não faz parte desta história) na sua longa viagem, em voo, para Lisboa e escuta as sonoridades do ar no qual poucos reparam;
uma galinha bate as asas, nada afoita em conversas, mas empenhada em cacarejar e assim cuidar dos filhos, sua nobre criação, venham eles, cacarejos, e eles, filhos, de onde vierem;
uma formiga rabiga quase rima com rabina, destas que mordem sem que se dê por isso e que, discretamente, nos circundam, talvez contando histórias à formiga que a segue, a qual, por sua vez, contará decerto uma outra e mesma história à outra que vem ainda seguir (creio que serão esses contos transmitidos, de formiga em formiga, a justificar os carreiros que o formigueiro cria);
um pinguim, à frente dos nossos ouvidos, recorda como brigou com o «Grande Criador» no tempo em que se sentia mal criado, assim, tão mal trajado, ainda não «aperaltado»;
e depois, mais uma centopeia sem botas mas com meias, um porco-espinho que impõe cuidadinho a quem por ele passa, um crocodilo disfarçado de esfinge ou de faraó, vários jacarés fardados «de pele da cabeça aos pés», um «ótimo» hipopótamo, um camaleão mudando de veste consoante a hora e, ainda, da boa família com nome Canguru, mães com filhos sempre na bolsa... toda esta bicharada armada (rimando, assim mesmo, muitas vezes!) quer em «pessoa colectiva» («isenta de IVA», é certo), quer em «patrulha», marchando. Toca a andar, «com garbo e brio»!
Todos estes bichos — vivos num tempo em que «ainda os animais falavam», em que «não havia reis nem fadas | nem

aquecimento global» — fazem parte desta valiosa Enciclopédia de Música com Bicho... Mas, tendo o «bichinho da Música», vive esta Música com Bicho apodrecida por ter sido atacada por larvas de insectos? Sim?!

Não!!! Claro que esta MÚSICA (com maiúsculas) foi criada para gente pequena sem a infantilizar, por uma Companhia de Música Teatral que sabe de cor e salteado as notas, as palavras, os tons, as respirações, os sabores, os jeitos de fazer e criar, entoar e trautear, valsar e voar, preludiar e harmonizar... E claro que esta Companhia só pode cuidar da Música (e do Teatro que ela pressupõe) com carinho, sabedoria, imaginação, entusiasmo.

Ao «colo de cultura musical» (conforme escreve Helena Rodrigues) deveríamos todos ter sido alimentados. Essa é que é essa. Se todos nós tivéssemos tido a oportunidade de sentir alguém próximo, mesmo perto do colo, disposto a propor (depois de ler as sugestões de exercícios, faixa a faixa, no Manual de Instruções), que nos ensinasse a escutar e ao mesmo tempo ir brincando, galhofando, imaginando, regozijando, festejando a tempo e em muitas horas... quantos de nós todos seriam hoje melhores na abordagem recuperadora e criativa de situações sociais graves e complexas.

Só canta quem sabe cantar? Exclusivo dos que têm boa e bela voz? E quem dança tem de saber saltar e endireitar as costas? Marrecos e surdos não poderão bailar e entoar? Do direito a ouvir... e a repetir... e a aprender, repetindo e reinventando, nos fala esta MÚSICA. Gente com tamanho XL ou X ou mesmo M a talhou assim, para ser vestida, usada, praticada e «consumida» por gente S ou XS, quem sabe.

Todas as dimensões cabem neste objecto, um disco-livro por onde qualquer um passeia e se forma. Não é «rastejando que se ascende aos tectos», como afirma Sérgio Godinho, mas é cantando, do baixo ou do alto, que se sobe na vida, sem ser pelo poder mas pela alegria.

Duas histórias de alegria:

1) É um jardim de infância numa escola pública num bairro não demasiado difícil, mas também não muito fácil. A educadora B. quis que ouvíssemos os seus meninos a cantar o Caracol e a Borboleta. O Caracol e a Borboleta?! Hmm... São peças, antes de mais, pensadas para alargar a escuta dos ouvintes, quase sempre empobrecida pela redução a Dó M. Sim, são peças também para cantar — mas não são canções fáceis para crianças de 4 a 5 anos de idade. Os meninos da educadora B. cantam e a surpresa é muito boa: cantam afinados, movimentam-se com gosto e as palavras correm fluentes numa história que saboreiam e, vê-se, querem contar. Trabalho fantástico o desta educadora. É possível, portanto.

2) É um jardim com coreto, flores, árvores centenárias e bancos que servem a vagabundos, velhos de ar triste e risonho, gente de bengala e pares de namorados. Uma amiga telefona. Hoje, num dos bancos um grupinho de crianças rodeia uma senhora (mãe? avó? profissional?) e canta um dos nossos bichos. Estão felizes, diz. O coração expande (a alegria é uma questão muscular).

A amiga não é jornalista e o mundo não vai saber. «Notícias de última hora...»; «Hoje não há notícias», conta-se na história do disco da Patrulha. E, no entanto, algo ficou diferente no jardim da educadora B. e no Jardim da Estrela.

Dos factos à teoria, eis-nos chegados à teoria geral sobre «a arte de ser professor». Por acaso, foi a Ana Paula Guimarães quem a escreveu: «ter a oportunidade de sentir alguém próximo [...] disposto a propor.»

Adachi, M. (1994). The role of the adult in the child's early musical socialization: A Vygotskian perspective. *The Quarterly: Journal of*

- Music Teaching & Learning*, 5 (3), 26–35.
- Bernstein, L. (1976). *The unanswered question. Six talks at Harvard*. Harvard University Press: Cambridge.
- Brandão, P. (1998). Maria de Lourdes Martins – Criadora nos Mundos da Composição e da Pedagogia. *Arte Musical: Revista de Ensaísmo, Noticiário e Crítica*, 10/11, 5-17.
- Bruner, J. (1978). *O Processo da Educação*. Nacional: São Paulo.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16-27.
- Companhia de Música Teatral (2003). *Andakibebé*. Porto: Campo das Letras (livro, disco e guia para pais e educadores).
- Christino, R. (1997). Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia. *Nuances*, vol. III, 73-77.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir. A psicologia da experiência ótima. Medidas para melhorar a qualidade de vida*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- Freitas, M. C. Para a história do conceito de teoria. *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, vol. V. Lisboa, Verbo, 1992, pp. 108-118.
- Gordon, E. (1984). *Instrument Timbre Preference Test*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000c). *Rhythm. Contrasting the implications of Audiation and Notation*. Chicago: GIA.

- Gordon, E. (2001). *Preparatory audiation, audiation, and music learning theory: a handbook of a comprehensive music learning sequence*. Chicago: GIA.
- Malloch, S. (1999). Mother and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae* (Special Issue, 1999–2000), 29–57.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (eds.) (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. (1995, Summer). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly*, 6 (2), pp. 56–64. (Reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16 (6), Autumn, 2010). Retrieved from <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>
- Mills, J. & McPherson, G. (2007). Musical literacy. In G. McPherson. *The Child as Musician*. Oxford: Oxford University Press, 155–171.
- Papousek, H. (1995). No princípio é uma palavra: Um palavra melódica. In J. G. Pedro, & M. F. Patrício (eds.), *Bebé XXI. Criança e família na viragem do século* (pp. 171–175). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papousek, H. (1996). Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège, & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 37–55). Oxford: University Press.
- Papousek, M. (1996). Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In I. Deliège & J. Sloboda (eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 88–112). Oxford: University Press.
- Phillips-Silver, J. & Trainor, L. J. (2007a). Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception, *Science*, 308, 1430.
- Phillips-Silver, J. & Trainor, L. J. (2007b). Hearing what the body feels: auditory encoding of rhythmic movement, *Cognition*, 105, 533–546.
- Reigado, J., Rocha, A. & Rodrigues, H. (2011). Vocalizations of infants (9–11 months old) towards musical and language stimuli. *International Journal of Music Education*, 29 (3), 241–255.

- Reigado, J. (2012). «Desenvolvimento vocal na infância: análise acústica de vocalizações de bebés face a estímulos musicais e linguísticos durante o segundo ano de vida». Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Rodrigues, H. & Ferreira, C. (1994). Avaliação e aptidão musical: elementos para uma definição. *Psychologica. Revista da Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação de Coimbra*, 11, 91-100.
- Rodrigues, H. (1994). *Aptos, preparados ou esclarecidos. Contribuição para o estudo da aptidão musical*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra.
- Rodrigues, H. Oliveira, F. & Vasconcelos, A. (1995). As Escolas Profissionais de Música em Portugal em 1995. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 94, 15-16.
- Rodrigues, H. (1998). *Avaliação da Aptidão Musical em Crianças do 1.º ciclo de Escolaridade. Aferição do Teste Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) para a área educativa de Lisboa*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Rodrigues, H., Rodrigues, P. M. & Nunes, P. (2003). *BebéBabá: da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras (livro e vídeo).
- Rodrigues, H. (2003). Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade. *Revista Portuguesa de Musicologia*, 13: 181-210.
- Rodrigues, H. (2004). Da necessidade de desescolarizar a Educação à necessidade de envolver as famílias em aspectos relativos ao desenvolvimento musical na infância. *Dossier a Importância de ser Criança*, s.p. Consultado a 30 de Abril de 2014 através da fonte: http://www.musica.gulbenkian.pt/cgi-bin/wnp_db_dynamic_record.pl?dn=db_notas_soltas_articles&sn=dossier_a_importancia_de_ser_crianca&rn=1&pv=yes
- Rodrigues, H. (2005). A Festa da Música na iniciação à vida: da musi-

- calidade das primeiras interações humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 17, 61-80.
- Rodrigues, H., *et al.* (2008). «Communicative musicality as Creative participation: From the early childhood to advanced performance. *Communicative Musicality: Exploring the Basis of Human Companionship*, (3) 1, 77-90.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M. (2009). «BebéBabá – potencialidades terapêuticas e comunicacionais de um projecto artístico e educativo dirigido famílias com bebés». In Lourenço, M. & Rodrigues, H. (eds.), *Ser bebé, tornar-se pessoa* (pp. 269-286). Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, H., Leite, A., Faria, C., Monteiro, I., & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of 'BebéBabá'. *International Journal of Community Music*, 3 (1), 77-90.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M. (2010). Reconhecimento de canções por crianças de quatro a cinco anos de idade: palavra ou melodia?. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 134, 11-22.
- Rodrigues, H., Arrais, N. & Rodrigues, P. (2013). Variações sobre temas de desenvolvimento musical e criação artística para a infância. In Ilari, B. & Broock, A. (eds.), *Música e Educação Infantil* (pp. 37-68). Campinas: Papyrus Editora.
- Schafer, M. (1967). *Ear Cleaning*. Universal Edition: Ontario.
- Schafer, M. (1997). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora UNESP.
- Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP.
- Taille, Y., Dantas, H. & Oliveira, M. (1991). Mesa redonda: três perguntas a vygotskianos, wallonianos e piagetianos. *Cadernos de pesquisa*, 76, 57-64.
- Vieira, M. (1998). O Papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia e Orff em Portugal. *Arte Musical: Revista de Ensaísmo, Noticiário e Crítica*, 10/11, 23-30.

As palavras dos bichos
Da *Enciclopédia da Música com Bicho*
à gestação de
outros materiais formativos

Paulo Maria Rodrigues
Helena Rodrigues

Em vários dos projectos artísticos e educativos que temos desenvolvido para crianças, sobretudo as mais pequenas, as palavras têm sido remetidas para segundo plano. Em peças como *Andaki-bebé*, e especialmente em *AliBaBach* e *BebéPlimPlim*, a comunicação não-verbal tem sido enfatizada. Partilhamos das ideias de Edwin Gordon sobre a importância de se promover o desenvolvimento do vocabulário musical como linguagem específica, a par da linguagem falada (ou, se calhar, como matriz para a aquisição desta). Daí decorre a recomendação da aprendizagem de cantos rítmicos e canções sem palavras, para que a atenção das crianças se concentre em características musicais intrínsecas. A ideia de que existe comunicação antes da fala, e de que esta comunicação primária é de ordem musical — ideia esta próxima do conceito de «musicalidade comunicativa» presente em Malloch (1999), Trevarthen (1999) e Malloch & Trevarthen (2002) —, tem guiado fortemente toda a intervenção artística e formativa que desenvolvemos com crianças e adultos, sejam cuidadores sejam professores.

Nalguns casos, como no tomo II: *Borboleta*, a história é narrada e a canção aparece como o seu epílogo. A «letra» da canção é muito simples. No tomo I: *Caracol*, a história é contada através da canção, ou seja desenrola-se ao longo das várias vezes em que a melodia é cantada e, aqui, a «letra» da canção torna-se mais complexa. Já no tomo VI: *Patrulha*, a canção apresenta partes em que a «letra» é cantada e outras em que é falada com ritmo definido; mas no tomo IV: *Formiguinha*, não existe melodia associada à «letra» e a voz aparece apenas falada e associada ao ritmo.

Quando, em 2007, fizemos a primeira Grande Bichofonia criámos no *Caracol* várias secções adicionais relativamente à gravação da *Enciclopédia da Música com Bicho*, nomeadamente um *rap*, uma secção em *sprechgesang*, uma secção onde a voz declamada dialoga com refrões cantados, uma outra onde se explora a possibilidade da transformação tímbrica das palavras até atingir a ilusão de uma outra língua. Além disso, desenvolvemos na *Enciclopédia* várias maneiras de trabalhar os conteúdos intrinsecamente musicais das canções (melodias, ritmos, padrões melódicos e rítmicos, padrões de associação verbal), independentemente das letras. Ou seja, desenvolvemos estratégias para trabalhar o desenvolvimento musical e a linguagem de modo integrado e harmonioso, e procurámos explorar as inúmeras possibilidades das palavras quando relacionadas com a música.

A Bichofonia como constelação artístico-educativa

A Companhia de Música Teatral tem vindo a usar o conceito de «constelações artístico-educativas» para caracterizar os seus trabalhos, evidenciando quer a relação arte-educação quer o surgimento sucessivo de diferentes formatos artísticos e educativos, relacionados entre si.

A filosofia de trabalho adoptada pela Companhia procura uma abordagem integrada, de modo a multiplicar os efeitos da sua intervenção artística e educativa. O conceito de constelação artístico-educativa pretende não só sistematizar internamente a forma como são concebidos os projectos mas, sobretudo, comunicar aos agentes culturais e educativos a possibilidade e o interesse imenso em articular de forma efectiva, simples e parcimoniosa, aspectos artísticos e educativos. É uma maneira de aprofundar aquilo que fazemos, alargando a sua repercussão.

Cada constelação pode apresentar vários formatos, consoante o público-alvo, e incluindo o conhecimento das diferentes obras artísticas através da experimentação, do conhecimento sobre aspectos da sua concepção ou da relação com o estado da arte. Cada um dos seus elementos constituintes (peça, *workshop*, conferência, acção de formação, instalação) tem consistência e coerência por si só e pode ser realizado de maneira independente.

Embora haja em Portugal casos de boas práticas na articulação da programação artística e educativa, a nossa opinião é que há ainda um caminho imenso para ser percorrido, e isso depende não só da sensibilidade dos programadores mas também de oportunidades criadas pelo tecido artístico para abordar a questão educativa com qualidade e com a profundidade da criação artística. Nesse sentido, procuramos aprofundar o potencial educativo das criações artísticas da Companhia de Música Teatral, elegendo formatos participativos que permitem desconstruir, explorar e compreender as ideias, linguagens e matérias que integram as criações propriamente ditas. Com *constelação*, pretende-se enfatizar a relação intrínseca entre fruição pura e aprendizagem-vivência da arte, passando a mensagem de que esta filosofia permite a expansão, a complexificação e a descoberta contínua.

A constelação Bichofonia surgiu de um desafio educativo e científico: as canções «Borboleta» e «Caracol» foram criadas de modo a permitir uma troca de letras entre duas canções para testar se, no reconhecimento de uma canção, crianças entre 10 e 12 anos de idade valorizavam mais a dimensão «letra» ou «melodia» (Rodrigues, Nogueira & Canelas, 2004). Depois de criadas as duas primeiras quadras de cada canção (que serviram o propósito referido), surgiram as respectivas histórias e a partir daí a *Enciclopédia da Música com Bicho*. A Grande Bichofonia veio depois, como forma activa de levar a *Enciclopédia* a crianças e professores e de colocar em palco o que já existia como guião e composição musi-

cal. Mais tarde, surgiu *Bichofonia Concertante – Opus Formiguinha* como uma «versão de câmara» da criação anterior, tendo sido apresentada no Festeixo de Viana do Castelo, no Teatro Micaelense de Ponta Delgada, na Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, no Teatro Aveirense, no Auditório Municipal Ruy de Carvalho e no Festival Cister Música. Mais recentemente ainda, surgiu *Patrulha*, uma experiência participativa de música e movimento, com execução musical ao vivo, destinada a crianças em escolas do Ensino Básico e pré-escolar; houve também lugar a formação para professores e artistas através de Bichofonia Exploratória (acção esta iniciada no Teatro Nacional São Carlos, em Lisboa). Opus Pinguim e Pequena Bichofonia foram sucedâneos de cuidada portabilidade, apresentados ao pequeno público. Mais recentemente, a adivinha «Piano» (v. p. 282) trouxe um novo animal — num breve acto performativo no *sharing corner* da Companhia de Música Teatral — na intersecção da constelação Piano (constelação esta ainda em expansão, sendo para já constituída pelas obras *Anatomia do Piano* e *Pianoscópio*).

Em suma, o universo bichofónico foi crescendo à medida que foram surgindo novas ideias musicais e novos textos — daí a metáfora da constelação, bando de estrelas em expansão. Neste capítulo reproduzem-se os textos da Grande Bichofonia, bem como a história da Formiguinha, da Patrulha e do Pinguim (as suas canções e adivinhas foram usadas no espectáculo, mas não as histórias correspondentes), a adivinha e a canção da Traça (usada na criação «Bichofonia Concertante: Opus Formiguinha»), além das adivinhas de «*Raps & Rimas, Hipopótamo, Porco-Espinho, Centopeia e Piano*». Este último será um ser que não reunirá consenso quanto à classificação no reino animal. Mas os outros também não são os que Lineu teria descrito, estão muito próximos de serem humanos, falam, têm dúvidas, interrogam-se sobre questões profundas. São imaginários e apelam à imaginação. É esse o propósito deste capí-

tulo: servir para futuras incursões num universo em permanente expansão, que a nossa mente pode criar.

Histórias e música

O universo bichofónico foi construído como uma festa da palavra, da língua portuguesa e da sua musicalidade através do acto de contar histórias. Além de uma preocupação sonora (as histórias foram escritas em rima e numa procura constante de sonoridade e de ritmo), as histórias foram pensadas para suscitar o interesse e para estimular a imaginação das crianças às quais se destinam. Mas não só as crianças, os adultos também, pais e educadores, e por isso se enveredou por um caminho que proporcionasse várias leituras.

O fascínio pelas histórias não é um exclusivo das crianças; as histórias, como a música, estão em todas as culturas e são provavelmente tão antigas quanto a linguagem. Perceber o porquê do nosso fascínio pelas histórias (por *todas* as histórias: as verdadeiras e as inventadas, fábulas, lendas, mitos, histórias que são notícias, as que criamos, as escritas, as contadas) é o propósito das páginas seguintes. Fazemo-lo com a intenção de produzir argumentos que estimulem outros a descobrir o interesse que descobrimos, tendo começado por motivos puramente intuitivos e pragmáticos.

Uma relação intrínseca com a linguagem pode ser um dos primeiros aspectos a destacar; as histórias são «o recreio», o local de exercício da linguagem. A aquisição da linguagem, possivelmente o seu próprio desenvolvimento, está intimamente ligada à necessidade de contar (e de ouvir) histórias, isto é, de articular eventos e personagens, passado, presente e futuro, explicar causas e efeitos, ou seja, passar de um estado simples de enumeração ou designação para outro, muito mais complexo, onde se estabelecem relações, se procuram razões e produzem explicações.

As histórias são uma forma altamente organizada e extremamente eficiente de transmitir informação. Na ausência de histórias, a informação seria um amontoado flutuante de dados sem relações causais, e a nossa compreensão do que nos rodeia estaria seriamente comprometida. Inventar histórias é algo que todos fazemos todos os dias, de maneira mais ou menos consciente, imaginativa ou estruturada; de certo modo, a nossa compreensão do mundo é o resultado das histórias que ouvimos, lemos e criamos. As histórias respondem a interrogações, produzem explicações sobre o porquê das coisas que ocorrem, confortam-nos, excitam-nos, educam-nos, dão forma e ordem à experiência das coisas e permitem enfrentar a vida com uma espécie de conhecimento prévio. Ensinam-nos quem somos, como grupo e indivíduos. São parábolas, história, consciência, guia, transmissão de valores, e puro divertimento. São música, pois lidam com ritmo, pulsação, agógica, motivos, tensão.

Num trabalho recente (Rodrigues, 2011) explicou-se a razão da «sobrevivência» da Música, invocando que ela é uma fonte de prazer, conferindo vantagens selectivas como instrumento social de afinação colectiva. A este propósito recorde-se a polémica lançada por Pinker (1997), para quem a Música existiria por acidente, sem uma finalidade ou função específica, sendo mero subproduto da comunicação humana.

Do nosso ponto de vista, a questão é mais profunda: a Música é via de acesso para um alinhamento colectivo e esta é que é a necessidade vital. «I am not arguing that music is necessary or indispensable, but I am saying that tuning, in the very broad sense, is. And music seems to provide ways to tune people. More important than testing this, is to acknowledge that the very essence of music is not pitch, nor even sound. Maybe it is its tuning» (Rodrigues, 2011, p. 234). Poderíamos ir mais longe e afirmar que o essencial da música é a sua função. Ou seja, para nós o que é inequívoco é que a espécie humana é social, nenhum ser humano sobrevive sozinho,

e quer a música quer as histórias são instrumentos de congregação dos membros da espécie, são isco de chamamento da tribo – por isso, as histórias e a música estão, desde tempos ancestrais, presentes em todas as culturas.

As histórias criam um sentido de comunidade, mostram as consequências das nossas acções, educam os nossos desejos, os nossos valores, ajudam-nos a perceber e habitar o tempo e o espaço, a lidar com o sofrimento, perda, morte, ensinam-nos a ser humanos, exorcizam fantasmas, apontam padrões de conduta moral e social. Permitem-nos perceber os diferentes pontos de vista e as diversas formas de nos relacionarmos com os outros e com os factos. São, por isso, uma das maneiras mais eficazes de perceber que o mundo e a vida podem ser vistos de muitas perspectivas diferentes e, de certa forma, permitem-nos experienciar como seria se fôssemos outros. Nesse exercício de saída de si, fazem também com que adquiramos consciência da nossa própria identidade. A consciência de quem somos baseia-se na colecção das nossas histórias pessoais, a noção de que existimos como identidade ao longo do tempo.

Tem sido sugerido por autores ligados ao chamado darwinismo literário (por exemplo, Carroll, 2004) que a literatura tem uma função adaptativa: contar histórias serviu, em tempos remotos, o objectivo evolutivo de disseminar informação relevante para a adaptação ao meio e interação social. Mitos ou histórias terão evoluído para comunicar padrões morais ou de comportamento aceitáveis dentro de uma cultura e, ao mesmo tempo, informação importante sobre sobrevivência. Na ausência de escrita, a transmissão oral era a única opção e porque haveria necessidade de memorizar quantidades apreciáveis de informação, a maneira mais eficaz de o fazer terá sido embeber essa informação em histórias ficcionais apelativas e facilmente lembradas.

Uma outra questão prende-se com a natureza colectiva da espécie humana: somos seres sociais que dependem de grupos e de re-

lações de empatia, e as histórias, como a música, poderão ter surgido como um mecanismo de alinhamento, de coexistência no espaço e no tempo, de agregação dos indivíduos.

A nossa leitura do mundo é feita através da construção de narrativas, poderemos mesmo estar programados para o fazer. Gopnik (2009) defende que o pensamento contrafactual — isto é, a conjectura acerca de mundos possíveis, a divagação acerca de coisas que podiam ter acontecido ou poderão vir a acontecer — está presente logo na infância.

Inventamos histórias, criamos narrativas e personagens para explicar muito do que vemos e experienciamos, mesmo quando essa informação é de natureza abstracta. Atribuímos intenções a agentes não intencionais, imaginamos personagens com sentimentos, motivações, pensamentos a partir dos movimentos de formas geométricas ou dos sons da música. Por vezes, a «narrativa» é, pura e simplesmente, uma sucessão de diferentes estados de tensão, em que nos revemos, por espelhamento ou contraposição aos nossos próprios estados emocionais. Nelas carregamos ou descarregamos os nossos estados emocionais. Neste sentido, qualquer busca de narrativa é sempre um acto de leitura autobiográfica.

Crescer com histórias significa crescer com a linguagem, com os valores e comportamentos que nos tornam humanos, com a capacidade de inferir os estados mentais do outro, de perceber o outro, com a capacidade de simular a experiência real das coisas, e dessa forma construir uma base sobre a qual assentam os nossos processos de decisão. As histórias são universais e muito antigas. À medida que a realidade à nossa volta se modifica, as histórias que criamos, contamos e transmitimos vão expressando essas mudanças. As histórias espelham as nossas crenças e ensejos. São a forma mais elaborada que temos para estruturar informação multidimensional, e um mecanismo para o desenvolvimento da linguagem e, por essa via, para a construção de um vocabulário expressivo. São um labo-

ratório virtual onde se exercitam e desenvolvem aptidões de sobrevivência real (linguagem, competências sociais, valores) e onde se vivenciam situações que seriam difíceis de aceitar, ou sentir emoções e estados não alcançáveis na realidade. São um mecanismo para a construção da consciência de si: crenças, valores, memórias, experiência de emoções, possibilidade de ser outro.

Em suma, as histórias são elementos aglutinadores numa espécie que depende da percepção comum e da acção conjunta, são um mecanismo importante na criação de *togerness*, a experiência partilhada do espaço e do tempo (tal como a música). As histórias são um campo de exercício da imaginação e uma forma de perceber o mundo. Estimulam a curiosidade (a necessidade de saber mais). E, às vezes, são divertidas.

Em última análise, as histórias fazem-nos aceder a um tipo especial de experiência vicariante, permitindo vazar a polifonia existencial: somos agora ao mesmo tempo que somos passado e futuro; somos aqui ao mesmo tempo que estamos na floresta, debaixo da terra e do mar; somos eu e outros heterónimos. As histórias canalizam a nostalgia de não podermos ser tudo antes de morrer.

Textos do universo bichofónico

Um Dó, Li, Tá

Um Dó, Li, Tá
Gafanhoto, Bode, Rã
Burro, Gato, Perdigoto
Borboleta, Canguru
Qual vai ser o bicharoco
adivinha agora tu.
Zi, gui, zá, gui, zu

zi, gui, zu, zi, gui, zás!
 Adivinha se és capaz!
 O, la, ye, la, ya
 (um) Do, Li, Ta, la, ta, ta, yo, la
 O, la, ye, la, ya
 (um) Do, Li, Ta, la, ta, ta, ya
 Za, Gui, Zé, Gui, ZiZi
 Za, Gui, Zé, Gui, Zô
 Za, Gui, Zé, Gui, ZiZi
 Za, Gui, Zá, Gui, ZáGuiZu
 Um Dó, Li, Tá
 Gafanhoto, Bode, Rã
 Burro, Gato, Perdigoto
 Borboleta, Canguru
 Se quiseres ser bicharoco
 faz um zi, gui, za, gui, zu e
 1, 2, 3, 4
 o bicharoco agora és tu.

Borboleta

Adivinha

Qual é a coisa, qual é ela
 já foi verde, gorda e mole
 sem ser lesma ou caracol
 Num casulo faz a casa
 dorme até que um dia a asa
 nasce às cores e fica bela
 e ela voa, beija a rosa
 e vem pousar-te na janela.

Poema

Descansa no colo da rosa,
borboleta, na verdura.
Vai formosa, insegura,
bate as asas voa e pausa,
e parte de novo à procura.

Com umas horas apenas,
vai confusa, vai com pressa
está-se a passar das antenas,
tropeça nas açucenas
ansiosa recomeça.

Viu-se no orvalho das flores,
os espelhos do jardim:
— Não me lembro de ser assim
— Não me lembro de ter cores
— Não me lembro bem de mim.

Já deu voltas, longe, perto,
está cansada, não desiste...
e a dúvida persiste
(ninguém sabe bem ao certo
de onde vem e por que existe).

Procurou alguém mais velho,
que lhe desse um bom conselho.
Passa um pássaro com pressa
Não tem tempo para parar,
passa uma lesma e essa
vem muito mais devagar.
— Como vai, ó D. Lesma?
— Devagar eu me arroliço.
E você, como vai isso?
— Complicado, estou na mesma:

vai cá dentro um reboliço...

— Pode ser, tudo faz crer,

a crise de identidade

talvez passe com a idade

mas quem pode esclarecer

é o doutor que há na cidade.

Borboleta voa, voa,

vai ao doutor a Lisboa.

Sem parar, levou um dia

já chegou ao consultório

de Psicoentomologia.

Ao de leve bate à porta:

— Com licença, não se importa?

— Pode entrar se faz favor.

O meu nome é Sr. doutor.

— Boa tarde, como está?

— Eu estou bem, mas é normal

Sou o doutor, afinal.

Quanto a si já vamos lá.

Diga lá a sua graça

— Não percebo o que se passa.

— O seu nome, o que lhe chamam.

— O meu nome é borboleta.

— Isso vê-se muito bem...

Apelidos também tem?

— D'Asa às Cores, parte da mãe

e pelo pai é Cara Preta.

— É a primeira consulta...

— Vamos lá a ver se resulta.

— Não duvide, creia em mim

já vi muita gente assim.

Fiz cursos, doutoramentos

tenho técnicas, talentos.
Sou um grande especialista
O meu nome vem na lista...
Basta-me um olhar atento
e o diagnóstico é um momento.
O seu caso é grave!
— Mas doutor, como é que sabe?
Ainda nem sequer falei.
— Esse é o primeiro sintoma,
a seguir entra-se em coma
e depois aqui d'el-rei.
— Mas doutor, não quer ouvir?
Gostava de discutir...
— Vá lá, diga trinta e três.
— Só sei contar até dez!
— Estou a ver, respire fundo,
bata as asas devagar,
três batidas por segundo,
está normal, a funcionar.
— Doutor, deixe-me falar,
não é disso que eu me queixo.
— Fale lá então, que eu deixo,
mas deixe-me que lhe diga
está tudo bem com a barriga,
com as asas e com as antenas,
pelo que nos resta apenas
o cenário problemático:
ser caso psicossomático.
De que se queixa afinal?
— É uma confusão geral.
Não sei bem se sou quem sou,
Não sei bem para onde vou,

vejo coisas que já vi
sem nunca ter estado ali.
— Ora bem, não é neurose
Psicose também não...
Isso foi metamorfose
que lhe deu, já percebi.
—Meta-Quê?
— Metamorfose!
Borboleta, borboleta
de asa às cores e cara preta
tu já foste uma lagarta
verde, gorda, feia e farta.

Caracol

Adivinha

Qual é a coisa, qual é ela
é uma casa sem janela
num canteiro do quintal.

Come como um animal
tem pauzinhos sem ser planta
mas também só os levanta
quando se levanta o sol.

Canção

A casa do caracol
está virada para o Sol
só tem uma assoalhada
mas nunca fica molhada.

É uma casa singular
mais ninguém lá pode entrar

Um formato original
é redonda em espiral.

Sempre em casa nunca baza
sai à rua e leva a casa
tudo o que o caracol faz...
faz com a casa sempre atrás.

Caracol, caracol
põe os pauzinhos ao sol

Um dia os pauzinhos crescem
não está Sol mas eles mexem.
Viu-a e disse: esta ainda há-de
ser minha cara-metade.

Tralalala...

Esta ainda há-de
ser a minha cara-metade.

Caracol quer-se casar
mas está difícil de arranjar
uma casa para os dois
e para os que hão-de vir depois.

Percorreu todo o quintal
do canteiro ao roseiral.
Procurou, procurou
só que não encontrou nada:

Nada, nada

a situação é complicada.

Nem moradia isolada
nem vivenda geminada.

E nada, nada

a situação é complicada.

Procurou, procurou
nos condomínios fechados,
apartamentos usados

foi aos bairros degradados
foi à baixa e aos subúrbios
zona chique e de distúrbios.

Procurou, procurou
uma casa nova a estrear
ou até por acabar,
antiga, recuperada
palacete, assoalhada,
uma casa abandonada.

*E nada, nada
a situação é complicada.*

Pôs anúncios no jornal
meia página central
no «Correio das Hortênsias»
contactou várias agências
usou cunhas, influências,

*E nada, nada
a situação é complicada.*

E agora a namorada
quer a coisa despachada
diz que o relógio biológico
marca a hora adiantada.

Acha lógico que o macho
tenha a cena controlada
e ela acha-se enganada

*E nada, nada
a situação é complicada.*

Ocorreu-lhe então a ideia
ia a noite mais de meia,
Acordou e disse: Eureka
Já sei como é que a
situação se pode resolver:

a solução está em fazer
uma casa de encomenda
desenhada com rigor
à medida do amor
e assim nem pago renda!

Contratou um arquitecto
que lhe fez logo um projecto
em espiral não, tudo em recto
desde o chão até ao tecto.

Era um plano genial
mas faltava o capital,
aquela coisa sem a qual
um projecto é só papel
e nunca vê a luz do Sol.

Foi ao Banco Carcanhol,
disse tudo o que queria
e os senhores que lá havia
foram duma cortesia
e simpatia total.

Caro, caro Caracol
seja bem-vindo ao Carcanhol
somos um banco respeitado
talvez o mais conceituado.

Do jardim e do quintal
quer construir uma casa,
e é preciso capital...
Para nós isso é normal.

Faça a casa que quiser,
como bem lhe apetercer.
Se custa os olhos da cara
não importa, Caracol.
Cá no Banco Carcanhol

damos crédito total.

Cá no Banco Carcanhol
damos crédito total.

Emprestamos cem por cento,
temos um financiamento
sem perguntas indiscretas
e papelada minimal,

e quanto a coisas concretas
sendo você animal
tem um juro especial.

A taxa é baixa, muito baixa
e não precisa dar sinal.

É muito pequena a nossa margem
e para si tem uma vantagem:

Quanto mais gastar melhor
quanto mais gastar melhor, melhor.

Aproveite e compre tudo,
cortinados de veludo,
torradeira, televisor,
esteja à vontade, se faz favor.

Quanto mais gastar melhor
quanto mais gastar melhor, melhor.

Não se esqueça da mobília
nem das férias da família,
faça já uma piscina,
um quarto rosa para a menina,
para o menino um outro azul
varanda virada a Sul
o que queira, por favor.

Quanto mais gastar melhor
quanto mais gastar melhor, melhor.

Não se rale, vá lá fale,

toda a gente faz assim
e se o graveto chega ao fim
e não dá para a prestação
pede um empréstimo para os juros
e outro para amortização
e mais outro de seguida,
hipoteca a sua vida,
doce, eterna dependência.

Estaremos a seu lado
vai ser como estar casado
para sempre com esta agência.

Peça mais, peça mais,
um presente para a esposa,
dê-lhe uma estola de raposa
diamantes, uma jóia
uns sapatos de gibóia
e não se esqueça dos parentes,
do aparelho dos dentes
que já lhe pediu a sogra
e veja lá se ainda sobra
qualquer coisa para o padre.
para o frade e o sacristão
para o peditório da missa
Para o bombeiro e para o polícia
para o carteiro e para o dentista
uma coleira para cão
para o gato a desinfestação
para o canário muita alpista.

Peça mais, peça mais,
quanto mais gastar melhor.

Contratou um empreiteiro
que levou logo dinheiro

demoliu a casa velha
 não ficou nem uma telha.

*Dominum caracolorum
 despedaçadus est que peccatorum
 ierei eravit in coclea magnificens
 odi sunt animalia molens.
 chto dsien kajka, a rosca Caracolya
 chto dsien kajka, a rosca Caracolya*

*Caracolya nyet kajka,
 i lismobolli kye sa rajta
 Oi a lismobolli cochi va ia cochi va
 dajvoi Caracolya a lismobolli gor dya ke sa rajta*

Vai sem casca, arrasca Caracol, yá
 Caracol, yá, sem casca
 é lesma mole que se arrasta
 Ei, a lesma mole que aqui vai, ai que aqui está
 já foi caracol a lesma mole e gorda que se arrasta

Já se passou muito tempo
 e o progresso é muito lento
 está tudo sempre na mesma
 caracol ficou em lesma.

Formiguinha (ou Corridinho Entomológico)

Adivinha

Qual é coisa qual é ela
 já entrou numa novela
 dum tal de Senhor Fontaine.

(aquela história da cigarra e duma outra sua amiga que passou um Verão inteiro carregando a comida para a meter no formigueiro

e ter com que encher a barriga.)

Para acertar nesta adivinha
pouco há que se lhe diga
não é de todo a cigarra
só pode ser a: — *Formiga!*

História

Pressurosa e agitada
entra agora no carreiro
Hoje chegou atrasada
dormiu mal, está cansada.

Tem pela frente um dia inteiro
e o trabalho da jornada.
Olha à volta e vê as outras
alheadas, vão em bando
é assim todos os dias
não se lembra desde quando
resta-lhe a recordação
que já a mãe e duas tias
tinham esta profissão:
na corrida o dia inteiro
sempre assim um frenesim
para ter umas migalhas
e as pôr no *migalheiro*
sem saber bem para que fim.

A noite foi mal dormida
havia festa no ar
com cigarras a cantar,
e ela sem poder dormir.

Pôs-se a pensar na vida:
— Porque é que há alguns que cantam
e outros ficam com a corrida?

Mas não chega a descobrir
foi tempo e sono perdido
Não encontrou nenhum sentido
em vez disso uma questão:
— De que serve esta corrida,
que sentido tem a vida?
Não a larga a obsessão
e agora, no carreiro,
bem se tenta concentrar,
mas só pensa num parceiro
com quem possa ir ao fundo
da questão que o mundo inteiro
continua a colocar.

Tenta o colega da frente,
um tipo novo, inteligente
com currículo conhecido,
um caso bem sucedido
é o que acha toda a gente.
— Oh colega, por favor,
dê-me aqui uma ajudinha,
tenho andado a pensar
mas não chego lá sozinha.
Será que me pode explicar
qual é o sentido da vida?
— Estás doente? Estás perdida?
Não tens nada que pensar,
estamos cá para trabalhar.
Para chegar onde eu cheguei,
corri corri, curriculei.
A vida é um curriculinho!
corre corre coleguinha,
curricula sem parar.

Corre corre, vai na linha
vamos lá curricular...

Desculpa-se envergonhada
tenta acertar a passada
e volta de novo à corrida.
Corre, corre, meio perdida
e não vai muito contente,
é que a resposta da frente
não a deixa convencida.

Nem toda a gente é capaz
de ser assim tão pragmática.
Tenta a colega de trás
que parece mais simpática
e um pouco mais sabida:
— Oh colega, não se importa,
dê-me a sua opinião:
Por que cantam as cigarras?
Que sentido tem a vida?
O que faço eu na corrida?
— Segue sempre no carreiro
segue atrás doutras formigas.
Faz como vires fazer essas
esquece as perguntas complexas,
as cigarras e as cantigas.

Formiguinha corre corre
não lhe ocorre dar nas vistas
disfarça mais algum tempo
mas a dúvida não morre
e ela procura outras pistas.

Tenta a colega do lado,
tem um ar atarefado
mas pode ser que a oiça:

— Oh colega por favor
sei que está muito ocupada
mas eu estou preocupada
com uma dúvida de monta:
Que sentido tem a vida?,
O que importa, o que conta?
De que serve esta corrida?
— Não me faça perder tempo,
não vê que estou a correr?
— Mas porque é que tem que ser?
— Porque sempre foi assim!
— Não me diga isso a mim,
porque eu sei que outros não correm,
as cigarras, por exemplo...
— Chega o Inverno e morrem.
— Também nós, num qualquer dia...
— Tem razão, já me esquecia.
Mas para que serve cantar?
— Dizem que dá alegria...
— Ah sim, de barriga vazia?
— E que enche o coração...
— Mas o estômago não!
— Que apazigua a alma...
— Chega, basta, tenha calma,
eu não estou para a ouvir mais,
é só conversa fiada,
e eu fico para aqui parada
em vez de andar a correr.
Adeus colega, vou-me embora,
e se quer o meu conselho
vá também você agora.
Formiguinha corre corre

ganha coragem e num salto
sai para fora do carreiro.
Apressa o passo certo.
Olha a encosta lá bem alto,
onde cantava a cigarra
e para lá vai, ninguém a agarra.

Não descansa o dia inteiro
a encosta é bem mais longe
do que parecia no carreiro.
Marcha um dia e depois outro
mais um outro e outro ainda.
Ultrapassa pedras, poças,
a viagem é infinda...
Atravessa até um rio,
marcha debaixo de sol
murcha debaixo do frio.
Cada vez está mais perto
mas não sabe se é certo
o que a fez abandonar
o carreiro e as amigas.
Às vezes pensa voltar
mas é muita a teimosia
e acaba por continuar.

Da cigarra nem sinal
não se ouve o seu cantar
até que finalmente um dia
ela acaba por chegar
junto à árvore onde vivia
a cigarra a quem queria
tanto fazer a pergunta
mas já não se lembra qual.
Nesse momento começou a nevar.

Tinha chegado o Inverno...

Canção

Corre corre formiguinha
corre corre sem parar
corre corre o dia inteiro
o dia inteiro a trabalhar.

Corre corre o dia inteiro,
para a frente e para trás
vai e vem ao formigueiro
são migalhas o que traz.

Corre corre para a frente
corre corre para trás
corre corre o dia inteiro
é só isso o que ela faz.

Para a frente e para trás
corre corre o dia inteiro
carregada de migalhas
para levar ao formigueiro.

Segue segue no carreiro
segue atrás doutras formigas
vai à frente doutras tantas
está no meio das amigas.

No carreiro segue e corre
corre e segue vai depressa
segue segue nunca pára
se alguém pára, alguém tropeça.

Chega ao fim duma corrida
logo há outra que começa
e de novo vai na lida
a correr sempre depressa.

Corre corre formiguinha

não há tempo para parar
há que encher o formigueiro
tem os filhos para criar.

Corre corre carregada
derreada na corrida,
pesa muito mas é pouco
nunca chega de comida.

Corre corre o dia inteiro,
chega à noite e está cansada
corre corre para a cama
que é já quase madrugada.

Dorme leve e sonha alto
a dormir meio acordada
logo acorda em sobressalto
não quer chegar atrasada.

A correr come a migalha
que vai dar para o dia inteiro
a correr já está de volta
para correr lá no carreiro.

Mais um dia de corrida
uma semana, mais um mês,
vários anos e o fim da vida
a correr chega de vez.

Rapidinho nem definha
já não corre a formiguinha
morre morre sem distúrbio
trabalhava na cidade
e vivia no subúrbio.

Galinha Pedrês

Adivinha

Qual é a coisa, qual é ela?
Noutro tempo era amarela,
correu perigo, andava à rasca,
queriam pô-la na tigela
mas depois saiu da casca
e agora o Mundo é dela.

Instalada no poleiro
fala, fala o dia inteiro.
Cacareja e não diz nada,
mas não é nem doutorada,
nem ministra ou deputada.

Veste penas, usa crista
e um corpete de xadrez.
Com o charme duma artista,
não há galo que lhe resista,
tem o galinheiro aos pés.

É fluente no francês,
que aprendeu de uma só vez.
Além disso é poliglota,
se se engana não se nota e
diz também que fala inglês.

Pica o chão ou põe um ovo,
e sempre com desenvoltura
vai botando faladura,
e assim se rende o povo
a este vulto da cultura.

No país das Capoeiras
o discurso das asneiras

vende bem e até resulta:
há muita gente que alinha
e cacareja com a galinha,
achando-a sábia e culta.
Já vai longa esta adivinha.
Há quem saiba já, talvez,
que se trata duma galinha
que não é a da vizinha,
(essa não fala francês).
Quem souber diga, 1, 2 ,3: — *Galinha Pedrês!*

ChanSong

A Galinha Pedrês
diz que fala francês.
Ela diz, ela diz, ela diz,
que aprendeu quando leu
«Os Telefones de Paris».
Vai para o boulevard praticar.
Em Paris a Pedrês está feliz.
Cocoró, ...
Sous le ciel de Paris
c'est la vache qui rit
vol-au-vent, le couchon,
patati, pataton
TGV, La Villette,
le Metro, la trotinete,
la coulote, roulote
Patapouf et Monsieur Dupont.
Des chaussures sans chaussettes,
pantalons, le chapeau
«Bonjour Nicole, comment va l'école?»
«Et toi Robert, as mangé le camembert?»

L'amour? Toujours...
 et Montmartre, lá-bas...
 Le Tour de France commence
 Obélix, Astérix,
 Ah Parix c'est toujours Parix
 Beaujolais, Sauvignon,
 Foie gras
 dans mes bras.
 Citroën et Moët Chandon.
 A Galinha Pedrês
 diz que fala inglês.
 Ela diz, ela diz, ela diz,
 que aprendeu quando leu
 um jornal, o *Financial*.
 Vai para o Hyde Park praticar,
 Que há lá um canto para quem quer falar.
 Cockedeedledo, etc.
 Globalization,
 Social Security,
 Off-Shore
 Tax Cut, Tax Cut, Tax Cut!
 VAT, VAT, VAT!
 Fundamental Reform,
 Priority, Priority
 Budget, Budget
 Spending Plan, Spending Plan,
 Price Fixing
 Brody!
 System Profit,
 Profit
 System
 Technology.

Pinguim

Adivinha

Qual é a coisa qual é ela:
Um janota de farpela, branca e preta, a rigor
com um ar de grão-senhor
a postura empertigada,
uma pose superior de quem manda
na manada dos que lhe seguem o gesto.
Sabe muito pouco ou nada
mas nunca teve batuta,
por isso não é maestro.

Não come carne nem fruta
quando está com muita fome
vai ao mar e num mergulho,
entre gritos e barulho,
peixe cru é o que ele come.

Vive no meio do gelo,
bem perto do Pólo Sul
e por isso é normal vê-lo
quando há frio, aos magotes
ou em filas a marchar
à procura dum lugar
para nascerem os filhotes.

Só uma pista para acabar
chega esta adivinha ao fim
e tem mesmo que rimar
de quem falo, sendo assim?
— *Pinguim!*

Poema

A semana tinha sido
uma grande correria
mas chegou o sétimo dia,
e o descanso merecido
ai tão bem que lhe sabia!

Era um Grande Criador
tinha feito a luz e cor
a partir das trevas, caos
tinha feito os oceanos
algas, peixes, bacalhaus
musgos, ervas e as urtigas
animais de vários tamanhos
bandos, corjas e rebanhos
dinossauros e amibas
elefantes e formigas
as montanhas e colinas
os desertos e salinas
as estrelas e planetas
a Lua, o Sol e os cometas.

Teve alguma hesitação
naquele caso do Plutão
foi difícil, viu-se grego
deixou o trabalho a meio,
e fez um buraco negro
no final do sexto dia.

O trabalho não rendia,
estava já muito cansado,
e Ele tomou uma decisão:
um Universo em expansão
Podia ser continuado.

E para o que não tinha acabado
arranjou a Evolução
tinha a primeira versão
e a partir daí: Work in Progress.

Após tanta trabalheira
finalmente ia descansar
procurou uma nuvem fofa
ficou logo na primeira
e deitou-se a bocejar.

Estava o Grande Criador
mais para lá do que para cá,
ressonando a dormir
e eis que alguém lhe bate à nuvem
e ele salta, ao acordar

— O Chefe desculpe lá...

— Quem me acorda a esta hora?
Estou de folga, vá-se embora!

— Desculpe, Chefe, vir assim
mas precisamos de falar,
deixe-me entrar, sou o Pinguim.

— Uma melga é o que tu és,
para lá com esse chinfrim.

— Vá lá Chefe, deixe-me entrar
o Chefe tem que me ouvir.

— Agora não, estou a dormir.

— Não está nada, está acordado!

— Estava a dormir há bocado.

— Pois, mas agora não está,
oh Chefinho, vá lá.

— É de certeza importante?

— É bastante, é bastante!

— Está bem, mas só um instante.

O que queres afinal?
— Eu vou directo ao assunto.
Venho aqui para reclamar.
— Que estás para aí a dizer?
— Digo que não satisfaz
o trabalho que fez comigo.
— Como assim, posso saber?
— Oh Chefe, não leve a mal,
eu até sou seu amigo.
E não pense que isto é inveja
mas os outros animais
têm algo que se veja:
juba, penas, plumas, rabo,
listras, pintas, colorido,
e eu pinguim sinto-me um nabo
por andar assim vestido,
ou melhor, assim despido,
todo branco como a neve
lá do sítio onde eu vivo.
É que assim ninguém me vê.
— A ideia é mesmo essa,
quem não te vê não te come.
— Quero lá saber da fome.
O que eu quero é elegância!
— Não vês o urso polar?
— Eu acho um fato vulgar,
e não se vê à distância.
— Estou a ver, não estás contente
com o fato que eu te dei.
— Pois não, mas também não sei,
queria uma coisa diferente,
não sei, atraente, distinta.

— Uma coisa com pinta...
um fatinho como a chita?
— Pois, com pinta mas sem pintas
e um ar mais definitivo,
nada em estilo desportivo.
— Talvez uma coisa às riscas,
como a zebra, uma *tigresse*?
— Eu não sei, talvez pudesse...
— ... um chapéu de catatua?
— Oh Chefe, nada disso.
Hoje não está inspirado,
Caiu-lhe mal o almoço....
Mas não está de acordo comigo?
Aquilo que o Chefe fez é um esboço!
— Confesso que estava cansado,
mas não me ocorre mais nada...
Só se for aquela ideia...
Tinha uma coisa guardada,
para daqui a milhões de anos,
vamos lá a ver se te agrada.
— Diga, Chefe, vá lá, diga.
— É um fato de senhor.
— Continue, por favor.
— Tinha pensado nele
para um tipo especial.
— Gosto disso, nada mal.
— Com uma pose superior.
— É para já, Chefe, sim senhor.
— E que goste de mandar.
— Continue, estou a gostar.
— Mas tenho aqui um problema.
Se eu te der agora o fato,

como faço com o maestro
quando o tiver inventado?
— Ponha essa questão de lado;
há-de encontrar solução.
— Dou-lhe uma compensação,
muita gente em quem mandar,
uma batuta para a mão.
— Isso, Chefe, é que é falar.
Posso ver a farpela?
— Já podes ficar com ela.
Toma lá e vai-te embora,
tenho mesmo que ir dormir.
— Obrigado, Chefe. Estou no ir.

Canção

Pinguim, pinguim
Por que te vestes assim,
de *smoking*?
Quem foi o alfaiate que te fez o biscate?
Fato feito à medida, e que dura toda a vida.
Um fato quente e leve que dá para o frio e neve.
É fino, é *in*, é *cool*, é moda no Pólo Sul.
Vais para todo o lado com ar aperaltado
és um bom partido, estás sempre bem vestido!

Patrulha

Adivinha

Qual é coisa qual é ela
é pessoa colectiva
mas que está isenta de IVA

porque é feita de animais
para ser parte dela juntam-se vários ou mais
e passa-se o dia inteiro, faça sol ou faça frio
para a frente e para trás
a marchar com garbo e brio.

Há quem lhe chame manada,
bando, cáfila, cardume
de manada não tem nada.

A forma é mais ordenada
muito mais do que o costume,
o aprumo e o orgulho
não são de enxame ou rebanho,
nem há matilha que faça
um barulho assim tamanho
quando a marcha canta e passa.

Quando o Chefe dá a ordem,
para tudo acaba a bulha
preparada para a parada
Quem está pronta é a? — *Patrulha!*

História

Era um tempo há muito tempo,
ninguém sabe já bem qual.
Ainda os animais falavam,
não havia reis nem fadas
nem aquecimento global.
Não se faziam touradas,
o respeito era total.
Toda a gente em harmonia
a viver dia após dia
sem ter *stress* e nada mal.

Notícia de última hora:

«Faz-se aqui a correcção
à ideia propagada
de geração em geração
por histórias, contos, fábulas
propaganda e invenção.

Quem mandava na floresta
não era nada o Rei Leão.»
nem sequer a monarquia
era o sistema de então.

Não era democracia,
isso foi uma invenção
feita na Grécia um dia,
e ditadura também não.

Não havia feudos, reinos,
nem países ou CEE,
as fronteiras eram rios
que se podiam nadar
ou atravessar a pé.

Quem mandava eram os bichos
e todos eram iguais,
cada um tinha os seus nichos
do tamanho necessário,
nem de menos nem de mais.

Todos tinham que comer
sem falta mas sem excesso,
ninguém tinha interesse em ter
mais pêlo ou penas que os outros
mais comida ou mais sucesso.

Notícia de última hora:
«Segundo um fax chegado agora,
os animais nesta altura eram
vegetarianos e viviam muitos anos.»

«Imagine all the people, living for today.»

E assim não era preciso
presidente, xequê ou rei,
cada um tinha o que queria
e queria o que tinha também.

Não havia nem polícias
nem milícias nem soldados.

Notícia de última hora:
«De momento não há mais notícias.»

E por isso nem notícias
de motins ou desactos
ou de quaisquer outros actos.

Não havia sindicatos
nem patrões nem funcionários,
todos eram empresários
e cada um decidia
quando e como o que fazia.

Com rigor e a preceito
o trabalho era feito
com o esforço dum sorriso.

E cada um trabalhava
só mesmo o que era preciso.

Ficava assim muito tempo
para o que é de facto importante
e, não havendo coisas bélicas,
faziam-se as autotélicas
e o fluxo era constante.

E assim a qualquer instante
bastava alguém se lembrar:
fazia-se comandante
e as patrulhas de rompante
começavam a marchar.

Canção

Patrulha, patrulha, vamos lá marchar.
Nós somos da patrulha e vamos patrulhar.
Patrulha para frente e patrulha para trás.
Andar sempre a marchar é o que a patrulha faz.
Din-guidim diguidum-guida
Din-guidaguidumguidim-guidô
Ya-kire diguida-kira
Ta-kirelatatayo
A patrulha das Centopeias
gastou as botas e ficou de meias.
Descalço o regimento, o andamento parado,
à espera de orçamento para comprar calçado.
A patrulha da Borboleta
tem quartel na maçã reineta.
Ficam as larvas de sentinela
e voa a borboleta com a patrulha dela.
Na patrulha do Porco-Espinho
é preciso andar com cuidadinho.
Quem vai na patrulha tem que olhar para o lado
ou chega ao fim do dia todo picado.
A patrulha do Crocodilo
é a patrulha que patrulha o Nilo.
A Esfinge dorme ou finge que é um faraó
mas é um gato de pedra no meio do pó.
A patrulha dos Jacarés
tem fardas de pele da cabeça aos pés,
manda grandes bocas e tem mais modos,
diz que usar Lacoste não é para todos.
A patrulha do Hipopótamo
diz que está na boa, que está tudo óptimo,

acorda de manhã, levanta-se da cama,
e passa o dia inteiro a rebolar na lama.
A patrulha do Camaleão
veste verde às vezes, outras vezes não,
fica cor de estrada quando sai à rua
e veste a cor do escuro quando nasce a Lua.
Na patrulha dos Cangurus
quem é pequenino não dá saltos,
tem direito a bolsa no colo da mãe,
vai sem sobressaltos e vai muito bem.

Traça

Adivinha

Qual é a coisa qual é ela
que de livros se governa
mas não é alfarrabista,
nem livreira nem copista
nem sequer os encaderna.

Diz que com palavras ama
mas não é uma poetisa,
de palavras faz a cama
com palavras mata a fome.

É de palavras que precisa
sem engasgo ou empecilhos
mastiga com rapidez
frases soltas, trocadilhos
eufemismos e antíteses,
cabeçalhos, rodapés.

Entra no País dos Livros
onde as ruas são estantes,

e sem ter remorso ou dó
 uma estante num instante
 fica reduzida a pó.

É uma senhora muito fina
 de cultura, porte e graça
 mas quem a vê desatina
 e sobre ela, que desgraça,
 lança bolas de naftalina.

E é por isso que ela passa
 o tempo todo escondida
 a tratar da sua vida
 e a cuidar da literatura.

Mas basta de faladura
 tanto texto tão sem graça
 tanto traço até já maça
 De quem falo é da: — *Traça!*

Canção

Ancenúbio profitente
 semantema polissémico
 habitáculo de corpúsculo
 sacratíssimo e sistémico
 codicilo laparoto
 capacíssimo e aspérrimo
 cagaréu, atroz, marnoto
 saturnino de pulquérrimo
 homonímia maçanilha
 diaconisa cabra-cega
 lugarejo saquitel
 ebórea plúmbea não trasfega
 beija-flor, mata-borrão
 urso-branco, guarda-chuva

pedúnculo-opúsculo, dichote
 peticóide de capote
 um creme de letrinhas com salada de cedilha
 a pasta espessa rica, fricativa maravilha
 um chá de tília e sílaba, de ponto e virgula o gelado
 luxo esdrúxulo é sabor que o texto tem lá bem guardado
 para cima, para baixo, mastigando tudo o que acho (*bis*)
 para baixo para cima, texto, prosa, verso, rima (*bis*)
 cumseco chádegabunda babadumsapo, gustativas
 cumseco chádegabunda babadumsapo, fricativas
 libelinha nibelunga
 báscula-alvíssara gotícula
 arquisábia crudelíssima
 trangulomanga belaxunga
 Gracílio? Argênteo?
 sim, pulquérrio
 vulturino nuciforme
 lutulento hipertenso
 butiráceo falciforme
 arundínio penerício
 mitra, guna, frontespício
 turturino galináceo
 perifrástica desinência
 acintoso, cinta, rácio
 um creme de letrinhas com salada de cedilha
 a pasta espessa rica, fricativa maravilha
 um chá de tília e sílaba, de ponto e virgula o gelado
 luxo esdrúxulo é sabor que o texto tem lá bem guardado
 para cima, para baixo, mastigando tudo o que acho (*bis*)
 para baixo para cima, texto, prosa, verso, rima (*bis*)
 cumseco chádegabunda babadumsapo, gostativas
 cumseco chádegabunda babadumsapo, fricativas.

Centopeia

Adivinha

Qual é coisa qual é ela
come larvas e besouros,
em buracos põe os ovos
são tesouros os mais novos
lembram logo o que hão-de ser.

Sai à noite para caçar
ou para um pezinho de dança
quando dança não se cansa
se há um pé que quer parar
logo outro diz que avança
e há muitos para rodar.

Chega a ter cento e noventa e um
vezes dois, que é número par,
mas há quem faça a coisa por menos,
e com quinze vá contente
Só que não há sapateiro que aguento
tanta sola para uma só gente
ficou descalço o regimento,
é parado o andamento
a patrulha está de meias
A Patrulha das: — *Centopeias!*

Porco-espinho

Adivinha

Qual é a coisa, qual é ela

há quem lhe chame ouriço
e ele não se rala com isso?

De Novembro a Março dorme,
quando acorda está com fome
e procura uma aranha
ou um escaravelho que apanha
e num trago logo come.

À tardinha sai à rua
e lá fica até que a Lua
adormece e o dia cai.
Sem ver bem por onde vai,
devagar, ouvido atento,
ai ui ai, pelos caminhos
vai picando com os espinhos
quem se atravessa pela frente.

Na Patrulha, é ter cuidado
se ele for vosso vizinho
olhar, ver se o porco ao lado
que não é porco rosado
não será o porco-espinho.

Hipopótamo

Adivinha

Qual é a coisa que em grego
se diz cavalo do rio
mas não gosta nada do frio
e por isso vive em África?

Passa nas poças o dia,
vai rebolando na lama

sai já tarde e come grama
 noite fora, uma razia
 e de manhã volta para a cama.

Grande, gordo e rechonchudo
 com um ar de que está tudo
 na boa, está tudo óptimo
 esta estrela do *hip-hop*
 está-se a ver que é hipopótamo.

Canção

A patrulha do Hipopótamo
 diz que está na boa, que está tudo óptimo
 Acorda de manhã, levanta-se da cama
 e passa o dia inteiro a rebolar na lama.
Hi-Hop, óptimo
 Hi-po-pótamo
 Rebola na lama
 o dia inteiro, uma semana
 Rebola na lama,
 o dia inteiro, uma semana, um mês, o ano todo
 rebolar na lama, chapinha no lodo.

Rebola, Patrulha
 Nada na lama
 Nada no lodo
 Nada, Manada, nada
 Nesta manada toda gente nada, nada
 E quem não nada não é da Manada
 E mai' nada!

Carrossel

Adivinha

Qual é coisa qual é ela:
é girafa e é gazela
é cavalo de montar.

Passa o Inverno a dormir
mas quando chega a Primavera
acorda, põe-se a rugir
e começa a trabalhar.

Numa feira ou romaria
sem sair do seu lugar
leva sonhos, leva gente
gira, gira noite e dia
sem parar, lá vai contente.

Tem a força de um dragão
mas é manso e não faz mal.

Quando é rápido dá medo,
monta-se como um animal
mas no fundo é um brinquedo.

Há quem nele ande sentado.
Há quem vá muito agarrado.
Há quem entre com pipocas.
Há quem grite coisas loucas
e os que não pagam bilhete.
Mais uma corrida,
mais uma voltinha,
de quem fala esta adivinha?
— *Carrossel!*

Canção

Gira que gira
de noite e dia
o carrossel
Há romaria há
risos, folia e
carrossel
É romaria
grande alegria
carrossel
Gira que gira
Sem parar
Ah!

Piano

Adivinha

Qual é a coisa qual é qual,
tem três pernas mas não anda,
ou se anda é devagar?

Não é coxo, não é manco
mas não sai do seu lugar,
sem ser zebra é preto e branco
tem a pele sempre a brilhar.

Tem um banco e tem pedais
mas não é nenhum triciclo,
bicicleta ou veículo,
muito embora tenha rodas
Como muitos desses tais.

Leva cordas, ferro, aço

e madeira, o principal,
mas não é nenhum navio,

Nem anda no mar, no rio,
a humidade faz-lhe mal.

Não nasceu para estar calado,
mas não fala nem diz nada
tem a voz do rouxinol,
da *kalimba*, do trovão
chuva, nuvem, Lua, Sol
fogo, fauno, gamelão
e casa de caracol.

É gemido, doce e triste
riso vivo, grito agudo,
é suspiro, lento e grave,
é crescendo, forte, abraço
é contralto, é soprano,
Beijo-meigo, todo-tudo,
Primavera, todo-ano
De quem falo é do: — *Piano!*

- Carroll, J. (2004). *Literary Darwinism: Evolution, Human Nature and Literature*. East Sussex: Psychology Press.
- Gopnik, A. (2009). *O Bebê Filósofo*. Lisboa: Temas e Debates.
- Malloch, S. (1999). Mother and infants and communicative musicality. *Musica Scientiae*, Special Issue, 29-57.
- Pinker, S. (1997). *How the mind works*. New York: Norton & Company.
- Rodrigues, P. (2011). Tuning Tuning. In: *Presence in the Mindfield. Art, Identity and the Technology of Transformation, Consciousness Reframed 12*, ed. Ascott, R. & Girão, L. M., Universidade de Aveiro, Aveiro, pp. 231-234.

- Rodrigues, H.; Nogueira, J.; Canelas, T. (2004). *Learning and recognizing melodies: what is the role of the words?*, comunicação oral, 9th Conference EARA, Porto.
- Trevarthen, C. (1999). Musicality and the intrinsic motiv pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 155-215.
- Trevarthen, C. & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three, September, 23* (1): 10-18.

Nota final
**Para transformar
a arte de formar professores**

Helena Rodrigues
Paulo Maria Rodrigues

«Todos estes que aí estão | atravancando o meu caminho,
| eles passarão. || Eu passarinho!»
Mário Quintana

Esperamos que a experiência aqui relatada possa contribuir para uma aproximação entre a formação de adultos e a sua acção educativa com crianças. Que possa contribuir para a inscrição de uma filosofia de formação centrada na vivência de experiências artísticas. Que possa ajudar a repensar o que é tradicionalmente atribuído à formação contínua de professores.

As oportunidades de formação contínua para profissionais de educação são muito importantes: revitalizadoras, lançam novos desafios de actualização, proporcionam a partilha de experiências, facultam apoio entre pares. Os profissionais de educação necessitam de momentos dedicados a eles próprios, momentos de contacto humano em que possam enriquecer-se como pessoas, nutrir-se de sentimentos positivos que vão transmitir às crianças a seu cuidado. Ser capaz de comunicar um estado nascente de alegria e harmonia devia ser a prioridade profissional na vida quotidiana da actividade educativa. Ou, evocando de memória palavras vindas de um escritor em estágio de sabedoria: «O objectivo da educação é dotar as pessoas com instrumentos de construção de felicidade para a vida» (António Lobo Antunes, colóquio sobre Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001).

Acreditamos que experiências de formação imersiva como a relatada trazem um sentido para a profissão e um crescimento in-

terior que é fonte de energia para os desafios que todos os profissionais da educação enfrentam. Acreditamos que esta fonte corre em cascata, afectando aqueles de quem cuidamos. Aprende-se a cuidar bem sendo bem cuidado. Aprende-se a ensinar bem usufruindo de boas experiências de aprendizagem. E foi essa a razão pela qual nos inspirámos em ideias de Edwin Gordon e de Murray Schafer — porque trouxeram novos horizontes aos nossos próprios processos de meta-aprendizagem.

É, pois, nossa convicção que o contacto com os contributos de ambos os autores enriquece a formação de base de qualquer músico e de qualquer professor de Música — independentemente do contexto, ensino genérico ou ensino vocacional. É verdade que há especificidades em cada um destes contextos educativos, ou mais directamente na disciplina de Educação Musical e na disciplina de Instrumento. É também verdade que o nível etário (ou, sobretudo, o grau de desenvolvimento musical) dos alunos exige uma atenção diferenciada por parte do professor. Não obstante, a matéria-prima de conhecimento com que se lida é sempre a mesma: Música.

Ambos os autores oferecem perspectivas muito interessantes relativamente ao que se constitui como Música e relativamente ao modo como podemos aprender esta matéria de conhecimento específico. E, a este respeito, poder-se-ia evocar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1993) que, entre outro tipo de inteligências, defende a existência de uma «inteligência musical». Mas podíamos também evocar a *República* de Platão ou o *Quadrivium* medieval para sustentar a ideia de que, desde há muito tempo, existe a noção de que abordar uma forma de conhecimento muito próprio significa abordar as suas regras (que, naturalmente, são diferentes das de outros tipos de conhecimento). Ou seja, existe uma *especificidade* na matéria musical que requer uma *perspectiva diferenciada* em termos educativos. Há que reflectir sobre *o que se ensina antes de saber onde, quando e a quem*. E, antes de tudo, *por*

que se ensina, que é a pergunta cujas respostas podem trazer sentido existencial e filosófico.

As circunstâncias do mercado profissional são hoje diferentes do que foram no passado. Cada vez mais os professores de Música necessitam de uma formação flexível que os prepare para exercerem funções profissionais em diversos contextos educativos — desde a primeira infância ao ensino vocacional de música. Por outro lado, esta é uma realidade educativa diferente da de outras disciplinas em que ocorre a formação de professores. Efectivamente, noutras disciplinas a formação de professores é totalmente orientada para uma disciplina leccionada num determinado nível de ensino. No caso do ensino da Música, embora a formação de professores para o ensino genérico e para o ensino vocacional tenha percursos específicos (tendo a primeira uma mais longa tradição no nosso País), o certo é que, no mercado de emprego, a oferta e a procura acabam por se sobrepor ao critério de ajustar uma determinada preparação didáctica à respectiva função profissional.

Embora esta situação tenda a modificar-se, durante muito tempo o ensino genérico constituiu uma possibilidade de emprego para muitos músicos (sem formação inicial para leccionarem no ensino genérico); algo de semelhante continua a suceder hoje: nas actividades de enriquecimento curricular podemos encontrar músicos com uma grande diversidade de perfis profissionais, mas sem preparação didáctica para leccionarem ao nível do 1.º ciclo de escolaridade.

Para o exercício de funções profissionais no âmbito da Música em creches e jardins de infância falta formação, legislação e enquadramento próprios. E os cursos de formação de professores para o ensino vocacional de Música dão ainda os primeiros passos, sendo possível encontrar-se professores neste nível de ensino cuja «profissionalização» aconteceu por via administrativa, ou após uma formação generalista, pouco direccionada para os desafios profes-

sionais desse nível de ensino. Acresce que o sistema educativo e social oferece oportunidades de emprego na área da Música não necessariamente circunscritas ao sistema escolar ou a um determinado nível de ensino. Professores de Música do ensino genérico exercem também cargos de gestão ou de docência no ensino vocacional; professores do ensino genérico como do vocacional acumulam funções profissionais de natureza diversa em orquestras, bandas, coros e outros agrupamentos musicais; e professores de ensino vocacional ensinam diferentes disciplinas em diferentes escolas. Etc.

Também quanto ao ingresso em mestrados que preparam para o exercício da função docente, a situação é diferente da verificada noutras disciplinas: ao contrário dos seus colegas, muito frequentemente os alunos de mestrados em Música têm já experiência de ensino (isto é, foram «lançados» para o mercado de trabalho sem formação específica para serem professores), ou exercem actividade profissional como músicos profissionais. Esta é, pois, uma situação característica da formação de professores de Música, já que noutros cursos de formação de professores serão poucas as disciplinas em que poderá suceder algo de semelhante.

Não obstante esta «transumância profissional» que o sistema educativo e social oferece — e que, mais por razões de mercado que por razões pedagógicas se tem vindo a alterar através de uma organização mais definida relativa à formação requerida para cada um dos níveis de ensino —, é nossa convicção que os professores que exercem funções no ensino genérico e no ensino vocacional deveriam encontrar patamares de cooperação. Efectivamente, têm papéis diferentes no sistema educativo mas partilham um mesmo objectivo: ensinar Música. Ou seja, a visão de conjunto do que significa *ensinar Música* deve ser enriquecida pelo cruzamento de diferentes respostas a «para quem, onde e quando». Mais do que professores treinados para ocuparem um lugar na indústria educativa, precisamos de professores preparados para a especificidade da

matéria. Ou seja, é na reflexão sobre o que significa ensinar Música que todos os agentes se podem encontrar, mais do que no delinear de uma resposta única. Faz falta um sentido filosófico, um porquê que nos guie, um certo tipo de *inscrição* (Gil, 2008).

Neste contexto, os contributos de Edwin Gordon e Murray Schafer oferecem abordagens desafiadoras relativamente à forma de conduzir a aprendizagem musical, sendo essas abordagens transponíveis para diferentes contextos educativos e definições do que se constitui como Música. Por outro lado, a implementação prática das ideias de ambos os autores oferece possibilidades de alargamento do campo de escuta e, naturalmente, de aprofundamento das próprias capacidades musicais. Isto é, não se trata apenas de adquirir ferramentas de trabalho úteis para possíveis funções docentes, mas de adquirir *insights* relativamente à forma de nutrir o próprio progresso como músico. E isto merece ser enfatizado, pois, ao contrário de outras matérias de conhecimento em que se ensina *sobre* ou *acerca de* determinada matéria de conhecimento (para além dos aspectos relacionais necessariamente presentes em qualquer acto educativo), o professor de Música tem também a possibilidade de *ser* músico no seu acto educativo ou na sala de aula. Um professor de Música transporta consigo um inevitável «currículo oculto»: a forma como escuta e observa os seus alunos (com todos os sentidos e detectores sensoriais alerta), a forma como canta, dança, executa um instrumento, cria ou lidera musicalmente.

Assim, as ideias de Gordon e Schafer proporcionam-nos guias de auto-reflexão crítica para o exercício futuro da própria actividade como professor e como músico em permanente construção — o que pode abrir portas para um questionamento acerca da forma como se foi ensinado.

Quando educamos alguém, tendemos a reproduzir os modelos a que fomos expostos (como algo que ficou inscrito mais profundamente do que qualquer outra informação recebida acerca da

«arte de educar»). Parece, pois, fundamental criar oportunidades de reflexão introspectiva acerca dos próprios percursos de formação. Isto não quer dizer necessariamente que não tenham sido «correctos». Mas não raras vezes aprende-se algo sem se saber como, sem a explicitação da sua didáctica — e, nestes casos, até a reprodução do modelo é complicada, ficando mais ou menos entregue ao acaso.

Questionar o modo como se foi ensinado — para abalar ou para repôr convicções — parece ser essencial a qualquer programa de formação profissional que lide com a transmissão de conhecimento. Questionar o modo como se foi ensinado poderá não bastar para se ser um professor mais eficaz, pois nem sempre o questionamento traz a incorporação de alternativas.

Sim, porque é de saber *incorporado* (isto é, manufactura emocional inscrita no corpo e no vivido) que se trata. Sem reprogramação do vivido pode cair-se na situação esquizóide de agir mecanicamente, contradizendo cognições acerca de como ensinar. Não chega conhecer perspectivas filosóficas ou didácticas específicas. Há que trazê-las para o corpo, para as memórias — há que praticar. Proporcionar vivências. Transformar. Inscrever, como diria Gil (2004).

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gil, José (2004). Portugal, *Hoje. O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água.

Os autores

Graça Boal-Palheiros

Doutorada em Psicologia da Música e mestre em Educação Musical, pela Universidade de Londres. Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, lecciona em cursos de Licenciatura e Mestrado e coordena o Mestrado em Educação Musical.

Foi presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical (2006-2012) e directora da *Revista de Educação Musical*. Integrou a Direcção e a Comissão Executiva da International Society for Music Education (2008-2012) e integra a sua Comissão de Investigação. Co-fundadora e presidente da Associação Wuytack de Pedagogia Musical, coordena o centro de formação e os projectos musicais e editoriais desta associação.

Membro dos centros de investigação CIPEM/ INET-md (ESE-IPP) e CIEC (Universidade do Minho). Desenvolve investigação sobre audição e educação musical, tendo publicado em vários países (Bélgica, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Lituânia, México, Reino Unido). Apresenta comunicações em conferências nacionais e internacionais. Recentemente, leccionou em várias universidades no Japão, a convite da Sociedade Japonesa para a Promoção da Ciência.

Helena Rodrigues

Professora do Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Investigadora do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical, fundou o Laboratório de Música e Comunicação na Infância. Autora de publicações de natureza diversificada, é responsável pela introdução das ideias sobre a teoria de aprendizagem musi-

cal de Edwin Gordon em Portugal. Foi Researcher Fellow da Royal Flemish Academy of Belgium for Science and the Arts. É directora artística da Companhia de Música Teatral, cujo trabalho tem sido apresentado no Canadá, Estados Unidos da América, Espanha, Bélgica, Noruega, Reino Unido, Polónia, Alemanha, Itália, Áustria, Finlândia, Lituânia, Dinamarca e Brasil. Coordena o Projecto Opus Tutti, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

João Nogueira

Psicólogo desde 1983. Mestre e Doutor em Ciências da Educação, tem-se dedicado à Psicologia da Educação, apesar da sua formação clínica comportamental-cognitiva. Como docente universitário, colaborou com a FPCE e a FL da Universidade de Lisboa, a FCH da Universidade Católica, a FCE da Universidade Nacional de Timor-Leste, a Universidade Aberta, o ISPA: Instituto Universitário e a ESD do Instituto Politécnico de Lisboa. O seu principal interesse de investigação é a motivação e a formação dos professores e o ensino da música popular lusófona. Actualmente é Professor Auxiliar no Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e coordena o Mestrado em Ensino da Educação Musical para o Ensino Básico.

Como músico, tocou contrabaixo ou baixo em diversos estilos da música popular (fado, *jazz*, choro e samba). Actualmente, toca na Orquestra Libertina de Lisboa.

Maria Helena Vieira

Diplomou-se com nota máxima no Curso Superior de Piano do Conservatório de Braga. Na Universidade do Kansas (EUA), obteve a licenciatura em Música e, como bolseira Fulbright, o Mestrado em Música, especialidade de Piano Performance. Aí realizou também a parte lectiva do Mestrado em Musicologia. Doutorou-se em 2007, na Universidade do Minho, com uma tese sobre políticas do ensino da música em Portugal. Foi aluna

particular de Helena Sá e Costa entre 1980 e 1987, e bolsa de mérito da Fundação Gulbenkian durante vários anos. Lecciona no Instituto de Educação da Universidade do Minho e é membro da Comissão Directiva do Mestrado em Ensino de Música. Foi membro da Comissão Directiva do Doutoramento em Estudos da Criança e Responsável pelo Itinerário de Estudos Artísticos entre 2009 e 2013. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança, e os seus interesses de pesquisa são a pedagogia, as didácticas, o currículo e as políticas educativas do ensino da Música.

Paulo Maria Rodrigues

Compositor, cantor, director artístico e educador. Após um Doutoramento em Bioquímica e Genética Aplicada na Universidade de East Anglia e uma Pós-Graduação em Ópera na Royal Academy of Music, optou por se dedicar ao desenvolvimento de projectos artísticos e co-fundou a Companhia de Música Teatral e o projecto Bach2Cage. Entre 2006 e 2010, enquanto coordenador do Serviço Educativo da Casa da Música, desenvolveu um vasto programa de actividades dirigidas a diferentes públicos e envolvendo uma diversidade de estratégias, com ênfase na criação de relações activas com a música.

Foi Professor Convidado na Escola das Artes da Universidade Católica e Advanced Associate Researcher no Planetary Collegium. Actualmente é Professor Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Sónia Rio Ferreira

Estudou no Conservatório de Música de Braga, é licenciada em Ciências Musicais e fez uma pós-licenciatura no Ramo de Formação Educacional pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Foi coralista da Fundação Calouste Gulbenkian e do Coro de Câmara Lisboa Cantat. É mestre em Estudos da Criança — Educação Musical —, pela Universidade do Minho. É igualmente

mestre na especialidade de Ensino de Música, ramo de Formação Musical pelo Instituto Piaget de Viseu.

Actualmente é assistente convidada no curso de Licenciatura em Educação Básica da Universidade do Minho, e professora no Conservatório de Música de Barcelos e na Academia de Música de Vila Verde.

COLIBRI – ARTES GRÁFICAS

Rua Major João Luís de Moura, Famões Park
– ARMAZEM AB – 1685 - 650 Famões
TELEFONE | (+351) **21 931 74 99**
www.edi-colibri.pt | colibri@edi-colibri.pt
