



AS ARTES NA EDUCAÇÃO

CONTEXTOS | Miguel Oliveira
Sandrina Milhano

DE APRENDIZAGEM

PROMOTORES

DE CRIATIVIDADE

Prefácio de João Soeiro de Carvalho

Folheto
Edições & Design



cid - centro de investigação
identidade(s) e diversidade(s)
Instituto Politécnico de Leiria

A Prática Musical: Educação e Identidade Sandrina Milhano

O diálogo com a Obra de Arte na Escola Ricardo Reis

A Educação Artística na Escola do Século XXI Teresa André

Des Pistes Pour Une Meilleure Evaluation en Education Musicale
Cedricia Maugars

**A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística
no Currículo de EVT** Alice Gradíssimo e Ana Paula Caetano

Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy
Paul Duncum

**Que Desenhas, Que Designas, que Desígnios?
Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir
dos seus Desenhos** Teresa Eça

**Los Derroteros del Tema "Cultura - Educación":
De concepciones amplias y humanizantes
a una institucionalidad de los temas**
Carolina Millar

**Ensaio de escre(vi)ver: manufatura de afectos
no curso dos dias** Selda Soares e Maria José Magalhães

**Teatro e Expressão Dramática: uma discussão
de conceitos** Maria de São Pedro Lopes



Título
As Artes na Educação:
Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade

Autores (org.)
Miguel Oliveira (CIID/IPL)
Sandrina Milhano (CIID/IPL)

Conselho Editorial:
Miguel Oliveira
Sandrina Milhano
Ricardo Reis
Teresa Eça
Joana Carvalho
Ana Sofia Godinho

Edição
Folheto Edições & Design
Centro de Investigação Identidades e Diversidades

Concepção Gráfica
Folheto Edições e Design

Capa
Leonel Brites

Tiragem
1000 exemplares

Depósito Legal
310 025/10

ISBN
978-989-8158-69-7

1ª Edição
Maio de 2010

Apoios
Município de Óbidos
Associação Nacional de Animação e Educação
Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Município de Óbidos
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria
Fundação para a Ciência e Tecnologia

Folheto
Edições & Design

Folheto Edições & Design

Praça Madre Teresa Calcutá, Lote 115, Loja 1 – 2410-363 Leiria
Tel./Fax: 244 815 198 | folheto@gmail.com | <http://folhetoedicoesdesign.blogspot.com> | <http://folheto.paravenda.com>

Copyright
Reservados todos os direitos. Proibida a reprodução total ou parcial,
por qualquer meio, sem autorização escrita do autor e/ou editor.

Agradecimentos

À Associação Nacional de Animação e ao conselho editorial da Revista Animação e Educação (RAE) que estiveram na origem desta publicação com a selecção de autores e artigos para a RAE e para a obra que apresentamos.

Ao Município de Óbidos, ao Centro de Investigação Identidades e Diversidades, à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e ao Instituto Politécnico de Leiria pelo apoio prestado à publicação.

A publicação desta obra não seria possível sem os contributos dos autores dos artigos que apresentamos. Gostaríamos de agradecer ao Ricardo Reis e à Teresa Eça pela disponibilidade e apoio na selecção dos autores.

Um agradecimento especial para a Sara e para a Carolina simplesmente porque são crianças e “adoram as artes” .

ÍNDICE

<i>Prefácio</i>	09
<i>Introdução</i>	11
I	
<i>A Prática Musical: Educação e Identidade</i>	13
Sandrina Milhano Centro de Investigação Identidades e Diversidades - Instituto Politécnico de Leiria	
II	
<i>O diálogo com a Obra de Arte na Escola</i>	27
Ricardo Reis Centro de Investigação Identidades e Diversidades - Instituto Politécnico de Leiria	
III	
<i>A Educação Artística na Escola do Século XXI</i>	49
Teresa André Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação	
IV	
<i>Des Pistes Pour Une Meilleure Evaluation en Education Musicale</i>	57
Cédricia Maugars Université Paris Sorbonne	
V	
<i>A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT</i>	63
Alice Gradíssimo e Ana Paula Caetano Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa	
VI	
<i>Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy</i>	75
Paul Duncum University of Illinois, Urbana Champaign	

ÍNDICE

Prefácio	09
Introdução	11
I	
<i>A Prática Musical: Educação e Identidade</i>	13
Sandrina Milhano Centro de Investigação Identidades e Diversidades - Instituto Politécnico de Leiria	
II	
<i>O diálogo com a Obra de Arte na Escola</i>	27
Ricardo Reis Centro de Investigação Identidades e Diversidades - Instituto Politécnico de Leiria	
III	
<i>A Educação Artística na Escola do Século XXI</i>	49
Teresa André Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação	
IV	
<i>Des Pistes Pour Une Meilleure Evaluation en Education Musicale</i>	57
Cédricia Maugars Université Paris Sorbonne	
V	
<i>A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT</i>	63
Alice Gradíssimo e Ana Paula Caetano Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa	
VI	
<i>Young Prosumers, Visual Culture, and Dialogic Pedagogy</i>	75
Paul Duncum University of Illinois, Urbana Champaign	

- VII
Que Desenhas, Que Designas, que Desígnios? Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir dos seus Desenhos 89
Teresa Eça
Associação Professores Expressão e Comunicação Visual
- VIII
Los Derroteros del Tema "Cultura – Educación": De concepciones amplias y humanizantes a una institucionalidad de los temas 105
Carolina Millar
Conselho Nacional de Cultura e das Artes do Chile
- IX
Ensaíos de escre(vi)ver: manufactura de afectos no curso dos dias 115
Selda Soares
Universidade do Porto
- X
Teatro e Expressão Dramática: uma discussão de conceitos 135
Maria de São Pedro Lopes
Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação
- Instituto Politécnico de Leiria

Prefácio

O estabelecimento de relações entre Arte e Educação é um domínio de discussão assumido pelas políticas públicas de educação em muitos países, desde há várias décadas. Deixando de parte a epistemologia específica da educação, o problema em discussão abrange a própria definição e função da arte. Conhecemos diversas abordagens a esta relação, cujos praticantes partem de diferentes paradigmas: a arte enquanto instrumento de aprendizagem (a educação pela arte), a arte enquanto objecto da própria aprendizagem (o ensino artístico), a arte enquanto valor identitário da comunidade e a arte enquanto valor económico e social são apenas alguns. Perante esta diversidade, não é fácil delinear linhas claras de desenvolvimento da relação entre arte e educação.

A presença da arte nas escolas coloca frequentemente problemas de carácter ideológico. A enunciação estética da arte no mundo ocidental deu origem à criação de uma categoria de seres humanos, os artistas, que por motivos sócio-económicos e filosóficos foi, ela própria, objecto de transformações que a tornaram mais larga ou mais restrita, mais ou menos integrada. O conceito de arte é hoje conceptualmente mais, ou menos, aberto à participação de todos os cidadãos de acordo com as idiosincrasias de cada sociedade. A própria aplicação do conceito de "arte" à escala global gera dificuldades na sua operacionalização, decorrentes das condições culturais específicas de cada grupo humano.

O paradigma adoptado pelos editores desta obra, o da arte enquanto contexto de aprendizagem, escapa a muitos dos problemas próprios de outros paradigmas na relação arte/educação. Mas comporta também desafios epistemológicos e metodológicos. Por exemplo, a arte é ou não elemento integral de uma política de educação de qualidade? Quais poderão ser os objectivos, os conteúdos e os indicadores de qualidade numa educação enriquecida pela arte?

As lições da modernidade, e muito em particular as transformações económicas, parecem dizer-nos que no desenvolvimento da criatividade reside a grande valia dos sistemas educativos. Os autores dos textos que se seguem afirmam a convicção de que um contexto de aprendizagem enriquecido pela arte é promotor da criatividade. Os seus postulados, portanto, bem como os resultados da sua experimentação constituem um desafio e uma janela de oportunidade para as escolas: para que sintam a arte, e se deixem tocar por ela.

João Soeiro de Carvalho

Introdução

As crianças adoram as artes. As crianças adoram interagir, experimentar e participar na diversidade de modos de expressão, criação e fruição que a vivência artística permite.

As artes entendidas enquanto formas de saber, criam oportunidades para as crianças explorarem novas perspectivas, novas ideias e formas de interpretar e de se relacionarem com o contexto social e cultural que as rodeia. As artes enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interacção colectiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura. As artes enquanto promotoras de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento. As artes enquanto promotoras de contextos e oportunidades através dos quais vários aspectos da(s) identidade(s) – pessoal e social dos mais novos, podem ser desenvolvidos e (re) construídos.

As contribuições deste livro procuram deste modo celebrar a riqueza das artes na educação nas suas várias dimensões: estética, social, criativa e formativa. Há por isso neste livro uma polifonia de vozes, de ideias e de perspectivas que procuram reflectir a diversidade de modos através dos quais as crianças se podem envolver e participar nas vivências e nas aprendizagens que a artes proporcionam. Consequentemente, o livro procura incluir diferentes ângulos, abordagens e tradições de investigação.

Através de abordagens essencialmente temáticas, este livro proporciona recursos que esperamos possam contribuir para que a educação artística se torne num lugar privilegiado para a aprendizagem, desenvolvimento e contacto sistematizado com as artes e suas linguagens. A ênfase dos textos centra-se em temas da contemporaneidade, nomeadamente nos que implicam a compressão dos novos modos de entendimento das artes na escola instaurados pela pós-modernidade, no papel das artes na construção da identidade, nas questões associadas à literacia em artes, na avaliação e processos criativos das crianças, na relação arte – cultura – educação, nas artes enquanto contextos promotores da criatividade.

Os autores apresentam resultados de investigações e ideias que procuram contribuir para a compreensão dos argumentos teóricos contextualizadores das artes na educação e do papel das linguagens artísticas no de-

envolvimento e na aprendizagem da criança. Os textos incorporam conformemente um conjunto de referências a processos, conceitos, saberes, técnicas, códigos e convenções próprias de cada uma das linguagens artísticas específicas. São igualmente combinadas perspectivas teóricas com estratégias práticas que permitam aos professores e educadores mobilizar esse conhecimento na planificação da sua prática pedagógica.

Por essa razão, o livro destina-se a educadores, professores do 1º ciclo do Ensino Básico, professores das áreas curriculares das expressões artísticas e aos futuros educadores e professores – estudantes das licenciaturas em Educação Básica e estudantes dos 2º ciclos de estudos em Educação. Por outro lado, destina-se a todos os investigadores no contexto educacional interessados na reflexão sobre as artes na educação e no papel que as artes ocupam na vida das nossas crianças.

corporam conceitos, saberes, linguagens artísticas e teóricas com esse mobilizar esse

es do 1º ciclo do sões artísticas e aturas em Educação. Por outro acional interesse as artes ocu-

I A Prática Musical: Educação e Identidade

Sandrina Milhano

Resumo

Com as novas configurações sociais e culturais, a globalização educativa, cultural e artística bem como o processo de democratização do acesso colocam novos desafios e novas questões à escola, aos professores, às famílias e aos alunos. No caso particular da Música, com a criação das Escolas a Tempo Inteiro, a generalização das Actividades de Enriquecimento Curricular e o alargamento do acesso a percursos vocacionais, novas problemáticas e concepções organizacionais, educacionais, profissionais, pedagógicas e musicais se constituem.

Neste texto pretende-se reflectir sobre o contributo da participação das crianças do 1º CEB nas actividades de enriquecimento curricular da música na construção da sua identidade musical. As identidades musicais das crianças estão representadas neste estudo através da exploração das representações e percepções das actividades musicais por elas escolhidas; na forma como ouvem, participam, utilizam e valorizam a música; nos seus hábitos, atitudes e opiniões acerca das suas experiências musicais dentro e fora do contexto escolar, e através das suas percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho e musicais.

Palavras-chave: Música; ensino; aprendizagem, educação, identidade.

Introdução

Fruto do desenvolvimento do processo de democratização do acesso à aprendizagem da música, o seu ensino no contexto escolar vem-se constituindo como um renovado movimento de discussão e reflexão. Tornou-se aberta a diferentes abordagens e perspectivas, umas já anteriormente debatidas e agora reavivadas, outras como consequência das recentes inovações instituídas, agregando no seus corpus uma linha diversificada de concepções e práticas.

Este texto procura reflectir sobre o contributo da participação das crianças do 1º CEB nas actividades de enriquecimento curricular da música no desenvolvimento individual das suas capacidades musicais e no desenvolvimento da sua identidade musical.

A Música no 1º ciclo de escolaridade

No contexto da música no 1º ciclo de escolaridade, a sua história no ensino tem sido caracterizada nas últimas décadas, pela recorrência a algumas ideias principais. Uma concepção que valoriza a música enquanto influência moral e espiritual enfatizando a ideia de música enquanto 'cultura' com impactos no plano social.

Uma abordagem que justifica a presença da música no currículo enquanto elemento importante da formação integral das crianças e jovens no sentido de uma formação estética global. Enquanto tal, perspectivando-a no contexto cujas raízes filosóficas se encontram no movimento internacional de Educação pela Arte, em que é inserida a par das várias artes no currículo, 'essencialmente enquanto facilitadoras da interdisciplinaridade e transversalidade das mesmas e destas com outras áreas do saber' (Mota, 2007). A evolução desta concepção do ensino das artes e da música vem colocando a ênfase sobre o processo, sobre as acções realizadas durante a execução da actividade artística, como meio para o desenvolvimento da expressão e da criatividade. Nesta perspectiva, todas as crianças são capazes de produzir e de se expressar através das artes, sendo o produto resultante menos valorizado assim como o conhecimento específico e os processos cognitivos associados.

Interligada com esta concepção, a ideia de que a sua presença neste nível de ensino pode ser importante para a descoberta de 'talentos e vocações', contribuindo para o apuramento no acesso a percursos vocacionais no âmbito do ensino vocacional (Vasconcelos, 2007).

Uma terceira, que procura olhar a música, não apenas para formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, mas que acentua as características próprias e específicas da música enquanto Arte, processo, produto, linguagem essencialmente não-verbal, prática cultural, social, comunicacional. A música colocada na centralidade dos processos de aprendizagens, também estruturantes dos mecanismos de desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afectivo (Milhano, 2007). A música nas suas vertentes fundamentais da *prática musical* Audição, Interpretação (performance) e Composição assente nas múltiplas formas do *fazer música* (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

Nesta concepção de música enquanto arte, processo, produto, conhecimento, coloca-se a ênfase na própria música. Compreender a música enquanto área de conhecimento, enquanto construção social, histórica e cultural, aproxima-a também do domínio da cognição – colocando-a entre a razão e a emoção; entre o real e o imaginário. A música como cultura e forma de conhecimento, de sentir, de perspectivar e construir o mundo numa atitude de proximidade e de articulação em relação às outras áreas do saber através da sua diversidade e complexidade de produtos, processos, práticas e ideias. A música como modo de encontrar e procurar outros sentidos, como forma de participação social e cultural, como forma de comunicação (Macdonald, Hargreaves, & Miell, 2002). A música como um meio ou recurso para o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos, percepções. A Música e o seu papel no processo de constante reconstrução e renegociação do ‘eu’ de acordo com o tipo de experiências vividas, situações e pessoas com quem as crianças e jovens interagem. A música enquanto elemento essencial na construção das identidades (Milhano, 2008).

Observa-se que, apesar da recente publicação pelo Ministério da Educação (2001) das *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*, o ensino da Música no contexto escolar tomando de empréstimo uma expressão utilizada por Azevedo (1997), é uma ‘questão socialmente problematizada’, que se vem constituindo e presentemente com um renovado movimento de discussão e reflexão. Tornou-se aberta a diferentes abordagens e perspectivas, umas já anteriormente debatidas e agora reavivadas e outras fruto das recentes inovações instituídas, agregando no seus corpus uma linha diversificada de concepções e práticas.

Neste sentido, e considerando que se assiste hoje a uma fase de transição sob o ponto de vista do modo de pensar e organizar escola e o ensino, também a música precisa reflectir sobre o seu lugar e o seu papel na educação, nomeadamente no contexto do ensino genérico. Por outro lado, a utilização lata de designações como *Música ou Educação Musical* é geradora de

ambiguidades entre diferentes contextos, abordagens, práticas e intencionalidades. Num sentido mais alargado, abraça não apenas o ensino da música no âmbito do ensino genérico, ou seja, nos 1º, 2º e 3º Ciclos (no qual neste último é de carácter opcional), no ensino secundário com os cursos tecnológicos, como também o ensino especializado ministrado nas escolas de ensino vocacional e outras actividades e experiências de aprendizagem desenvolvidas dentro e fora da escola em diversos contextos.

A distinção entre o ensino da música no ensino ‘genérico’ e no ensino ‘especializado’, a forma como é percebido e proporcionado dentro e fora da escola, bem como o equilíbrio entre estas duas realidades, é um assunto que deve também preocupar a escola e repensar o tipo de trabalho a desenvolver. Ainda, é crescente o interesse pelo estudo das sinergias existentes entre a escola, a música, o lar e os vários ambientes culturais (Corte-Real, 2008). Neste sentido, os contextos de aprendizagem musical são considerados cada vez mais relevantes e diversos, sendo importante considerá-los quando se estuda o que deve ser ensinado e aprendido na escola, nomeadamente enquanto elemento ‘enriquecedor’ do currículo.

Quer pais quer professores estão hoje cada vez mais conscientes do papel da música e particularmente da sua prática na valorização da primeira infância e dos percursos educativos das suas crianças e jovens. Para esta mudança de atitudes muito tem contribuído a divulgação da produção científica sobre o impacto que a aprendizagem da música e da prática musical em particular ocupa no desenvolvimento das sociedades contemporâneas. Investigações vêm-se multiplicando no contexto internacional recente abrangendo os domínios da tecnologia médica, da neurociência e da educação na produção de evidências do seu valor extrínseco (Milhano, 2009). Estudos referem que a participação em actividades musicais, nomeadamente extracurriculares na escola elevam o grau de identificação dos alunos com a sua escola (Lamont, A. M., Hargreaves, D, J., Marshall, N. & Tarrant, M., 2002; Milhano, S. Pacheco, L., 2007), têm impactos nas suas aspirações futuras (Denny, 2007), têm impactos na progressão futura ou na redução dos riscos de abandono escolar. Têm-se estabelecido várias conexões entre a participação activa das crianças e jovens em actividades musicais e o desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução criativa de problemas, da comunicação, do trabalho colaborativo, da comunicação e da autoconfiança. Aprender a ‘ser musical’ inclusive desde cedo, valorizando também as primeiras experiências de aprendizagem, pode ser estruturante para o resto da vida.

Desenvolvimento musical e identidade musical

O *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Hargreaves & Zimmerman, 1992) efectua uma primeira revisão dos principais modelos teóricos de desenvolvimento musical. São descritos os modelos propostos por Swanwick e Tillman (1986), o modelo em 'espiral', o modelo de desenvolvimento da 'música como cognição' de Serafine (1988), e a abordagem sistémica por símbolos, principalmente associada a Howard Gardner.

Na segunda edição desta obra revista por Runfola e Swanwick (2002), incluíram-se outros trabalhos, designadamente a teoria da aprendizagem musical de Edwin Gordon (1976, 1997), os resultados do Project Zero de Harvard (Davidson, L. & Scripp, L. 1989), as propostas de Bamberger (1991) e o modelo mais genérico de desenvolvimento normativo que ocorre em diferentes formas de arte de Hargreaves e Galton (1992).

A utilização de uma visão sociocultural no estudo do desenvolvimento e da educação conduziu a um interesse crescente nas percepções individuais dos alunos e dos professores, nas percepções dos outros e nas relações entre estes aspectos. O conceito de *identidades musicais* introduzido por Hargreaves, Miell e MacDonald (2002), sustenta que o desenvolvimento das identidades musicais tem a sua origem nas predisposições biológicas para a música, sendo subsequentemente determinadas pelos outros, pelos grupos, situações e instituições numa determinada cultura. À noção de identidade está associada a assumpção de que oportunidades no âmbito da educação musical conduzem em última análise, ao desenvolvimento das identidades individuais.

O conceito de 'identidade musical' tal como utilizado neste texto tem presente uma aceção dupla. O dualismo presente incorpora não apenas a premissa de que diferentes oportunidades de participação musical influenciam o modo como cada um se revê em relação aos papéis sociais e culturais existentes na música mas tem conjuntamente implicações na forma como a música é parte integrante de outros aspectos da personalidade. Ou seja, configura analogamente como a música pode ser utilizada no desenvolvimento das identidades pessoais no constituir-se como um meio ou recurso para o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos e percepções.

Nesta abordagem, a 'identidade musical' das crianças deriva de contextos e oportunidades particulares, únicas, sendo também individuais e transitórias. Neste sentido, as conexões e interacções multifacetadas e

complexas existentes entre a sua participação musical, a construção das suas identidades pessoais e sociais e nomeadamente os processos de educação musical, influenciam de forma variável, como e quem são as crianças (Milhano, 2008).

Esta perspectiva permite introduzir na explicação do desenvolvimento musical não só como factores de ordem social e cultural interferem na explanação do desenvolvimento individual, como salientar o modo como cada um se percebe pode determinar as suas motivações, realizações e desempenhos futuros na música. Procura assim explicar o desenvolvimento musical através de uma visão 'interna' ao tentar compreender como as crianças percebem e conceptualizam os seus próprios desenvolvimentos musicais.

É neste contexto que a existência crescente de oportunidades de envolvimento em actividades musicais na escola, proporcionadas às crianças decorrentes nomeadamente das alterações recentes no contexto do 1º CEB com a criação das AEC adquirem especial relevo. Sendo no entanto particulares e distintas, estas oportunidades podem desempenhar um papel importante na ampliação e (re) construção do modo como as crianças sentem, pensam e agem através da alteração dos níveis de interacção entre os processos de educação musical, a música e a identidade. As alterações das rotinas e dos comportamentos musicais das crianças têm efeitos potenciais nas suas atitudes, nas suas representações e percepções, influenciando as suas identidades musicais.

Investigações sugerem que as identidades musicais das crianças se desenvolvem na escola entre os 5 e os 14 anos, sendo marcadas não só pelo Currículo Nacional como também pela participação em actividades que tradicionalmente definem um "músico profissional" – a capacidade de tocar instrumentos musicais (Lamont *in* Hargreaves, Miell e McDonald, 2002). A partir dessa idade, a tendência encontrada em vários outros estudos aponta para que os alunos que não tenham participado neste tipo de actividades não consideram a música como algo 'válido' para estudar ou algo que sejam capazes de fazer. Este período coincide com a entrada dos alunos no ensino secundário e com um declínio reportados das atitudes positivas reportadas face à música (Ross, 1995; Harland *et al*, 2000).

Os resultados que se apresentam neste texto incidem sobre questões de 'identidade musical', grau de envolvimento e valorização da música, com um foco na experiência individual no contexto particular de um grupo, na sua escola, na sua turma. As identidades musicais das crianças estão repre-

sentadas neste estudo através da exploração das representações e percepções das actividades musicais por elas escolhidas; na forma como ouvem, participam, utilizam e valorizam a música; nos seus hábitos, atitudes e opiniões acerca das suas experiências musicais dentro e fora do contexto escolar, e através das suas percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho musicais.

O estudo

Neste estudo participaram 40 crianças dos 3^o e 4^o anos do 1^o CEB que frequentavam as AEC de Música no ano lectivo 2006/2007 pertencentes a 7 escolas distintas.

Foram utilizados inquéritos por questionário e realizadas entrevistas a 6 crianças do 3^o e 4^o anos de escolaridade no segundo ano de generalização das actividades de EC. Os dados para o questionário foram recolhidos por administração directa permitindo a sua recolha em simultâneo a inquiridos que se encontravam em diversas escolas. A amostra seleccionada para a administração dos questionários foi aleatória não pretendendo ser representativa de todos os alunos do distrito.

A família

A influência do meio familiar é considerada um dos aspectos relevantes no desenvolvimento da identidade musical. Os indicadores recolhidos a respeito do envolvimento da família e dos amigos em actividades musicais, revelam que cerca de 67% dos inquiridos possui na sua casa pelo menos um instrumento musical para sua utilização, sendo que 37% reporta ter membros da sua família que os tocam. Cerca de 70% das crianças reporta possuir amigos que tocam instrumentos musicais.

A participação em eventos musicais revelou ser essencialmente uma actividade familiar, na medida em que 85% das crianças inquiridas referiu já ter assistido maioritariamente com os pais pelo menos a um concerto musical. A assistência a concertos musicais com professores através de actividades programadas pela escola não tem impacto nos dados. Também no âmbito da participação nas AEC de Música, para cerca de 70% das crianças inquiridas, a motivação adveio essencialmente por influência dos seus pais, havendo tal como nos parâmetros anteriores, diferenças nos resultados obtidos por escola.

Música fora da escola

Os dados recolhidos a respeito dos hábitos de escuta, canto, experiências e actividades musicais realizadas pelos alunos fora do contexto escolar do 1º ciclo do EB, revelam que cerca de 10% das crianças, maioritariamente do género feminino e a frequentar 4º ano de escolaridade, recebem aulas particulares de música. Mais de metade das crianças, aproximadamente 60%, reportou nunca ter tido qualquer tipo de aula para a aprendizagem de um instrumento musical.

Quando inquiridos sobre participações instrumentais em grupos musicais fora da escola, 5% das crianças, rapazes e raparigas reportaram já ter tido esta experiência, valor superior nos alunos do 3º ano de escolaridade e que atinge os 20% quando auscultados sobre participações vocais em coros. No entanto, a actividade mais reportada pelos alunos, particularmente no 4º ano de escolaridade, com cerca de 27% de respostas positivas, refere-se à participação em grupos de dança.

Os dados revelam que cerca de 57% das crianças tem hábitos frequentes de escuta musical em casa, quer sozinhos quer acompanhados pelos amigos. A maioria revela escutar música através da rádio e do leitor de CD, sendo que 37% revela usar o computador para esta função. A maioria das crianças revelou nunca ter cantado para um público ou ter criado ou inventado canções criadas e inventadas, sendo que 70% reportou tê-lo feito ocasionalmente.

Música na escola

A influência específica da escola como contexto, nomeadamente através do currículo oficial de música para o 1º ciclo, não ajuda todas as crianças a desenvolver uma identidade musical apelidada por alguns de 'positiva' (Lamont, 2002). A análise das entrevistas realizadas às crianças do 3º e 4º ano de escolaridade evidenciou níveis distintos de envolvimento e participação em actividades de música de acordo com os seus diferentes professores do 1º ciclo. As crianças que reportaram um maior grau de participação em actividades musicais na escola com o seu professor de 1º ciclo, demonstraram atitudes mais positivas quanto à música em geral e melhores graus de apreciação do seu desempenho musical, sendo no entanto renitentes quando questionadas a respeito das actividades desenvolvidas no contexto das actividades extracurriculares de música. Por outro lado, as crianças com menores índices de participação em actividades musicais nas aulas com os seus professores de 1º ciclo demonstraram menor capacidade crítica e opinativa face à música e ao tipo de actividades em que participam, particularmente a respeito das AEC de Música. Estas indicações apontam para a

importância que as actividades de Música das AEC têm para estas crianças na medida em que se revelam como a oportunidade presente nas suas vidas para a participação e aprendizagem musical.

Apesar da existência de um Currículo Nacional de Música, em tudo não muito distinto daquele existente noutros países, a análise dos questionários revela que cerca de 65% das crianças participantes no estudo reportaram não ter participado em actividades musicais nas suas escolas nos seus anteriores anos de escolaridade no 1º ciclo. Apesar de se terem verificado variações desta percentagem de escola para escola, e de turma em turma, este valor foi globalmente mais elevado nas respostas dadas pelos alunos do 4º ano. Procurando perceber melhor este dado, quando inquiridos sobre participações anteriores em grupos musicais na sua escola, apenas os alunos do 3º ano reportaram ter tido essa experiência, representando cerca de 20% do total de inquiridos. A participação em coros e grupos de dança na escola constituem actividades nas quais 30% das crianças referem nelas já ter participado, mantendo-se a existência de diferenças nas respostas de acordo com a escola que frequentam. Os resultados sobre os hábitos de escuta musical na escola distribuem-se normativamente entre os parâmetros 'muitas vezes' e 'nunca', este último representado por cerca de 5% das crianças.

Aulas de Enriquecimento Curricular de Música

No que respeita ao tipo de actividades realizadas durante as aulas de música das AEC, as mais reportadas referem-se à escuta musical. A aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma actividade realizada com grande frequência por 40% das crianças, decrescendo gradualmente o seu nível de frequência ao longo dos restantes parâmetros 'regularmente'; 'às vezes'; 'poucas vezes' e 'nunca'. A realização de jogos musicais, o canto, a interpretação musical com sons do corpo e a dança são actividades reportadas com uma distribuição normativa entre crianças, entre os parâmetros 'muitas vezes' e 'nunca' com diferenças entre os alunos das várias escolas.

A realização de actividades de prática instrumental durante as AEC de música é reportada por pouco mais de metade dos alunos. Estes referem 'por vezes' realizar esta actividade, existindo variações significativas de escola para escola. As actividades menos vezes ou nunca realizadas e reportadas pela maioria das crianças referem-se à criação e invenção de música; a criação de letras para canções; a criação de textos sobre música; a utilização de computador para fazer música; a realização de gravações; e a interpretação vocal ou instrumental ao vivo para um público.

Os dados recolhidos através das entrevistas realizadas com os alunos do 3º e 4º anos, demonstram que a realização de certas actividades, como é o caso da prática instrumental, são dependentes do professor de música que lecciona a actividade de enriquecimento. Por outro lado, as opiniões destes alunos sobre o 'gostar' ou 'não gostar' destas aulas de música é por sua vez também dependente do tipo de actividades realizadas, sendo as reportadas como as suas preferidas as associadas ao 'tocar' instrumentos musicais. Este dado é consentâneo com os dados apresentados pelo estudo realizado por Milhano, S., Coelho, R., e Oliveira, M. (2008) no qual os respectivos professores do 1º CEB partilham das opiniões reportadas pelas crianças quando indagados sobre as preferências a respeito das actividades musicais das AEC.

Regressando ao presente estudo, um dado muito positivo refere-se ao facto de todas as crianças inquiridas através do questionário terem respondido quererem aprender a tocar um instrumento musical, tendo a maioria escolhido a guitarra, o piano e a flauta. As poucas actividades musicais que os alunos menos gostaram e reportaram nesse estudo estão associadas à aprendizagem da escrita e da leitura musical e da teoria. A maioria das crianças, 72,5%, reportou gostar muito das aulas de música das AEC, sendo que apenas 2,5%, rapazes, revelaram não gostar nada. Os valores mantêm-se quando inquiridos sobre o seu grau de vontade na continuação da participação nas AEC de música, estando centradas em determinadas escolas a distribuição dos valores até ao nível 'um pouco'. Por sua vez, estes valores estão muito próximos daqueles apresentados a respeito do envolvimento familiar em actividades musicais e particularmente no incentivo parental dado à participação das crianças nestas actividades.

Quando inquiridos a respeito da opinião que os seus amigos manifestam sobre as AEC de música, a maioria das crianças reportou níveis inferiores, sendo no entanto positivos. Apesar dos dados anteriores, a grande maioria das crianças reportou divertir-se muitas vezes durante as aulas EC de música e raramente se aborrecer.

Num outro estudo desenvolvido no ano lectivo de 2006/2007 sobre a implementação e recepção das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) na área da Música com dados generalizáveis a todo o concelho das Caldas da Rainha (47 escolas e 120 turmas distribuídas pelos 4 anos de escolaridade do 1º CEB) no qual participaram 312 crianças, os principais resultados obtidos através da recolha das suas opiniões evidenciam tendências opostas no que respeita à apreciação global das aulas de Música das AEC de acordo com o meio. Verifica-se um ligeiro decréscimo da percenta-

gem de alunos do meio urbano que reportaram gostar das aulas de Música à medida que aumenta o ano de escolaridade e uma evolução contrária na análise dos dados comparativos dos 4 anos de escolaridade dos alunos do meio rural. Por outro lado, é comum a ambos os meios a existência de alunos que não pretendem continuar a frequentar as AEC de Música no ano lectivo seguinte (Milhano, S. Coelho, R., Oliveira, M., 2008).

Dos professores de Música

A opinião dos alunos a respeito dos seus professores de música tem sido estudada por alguns investigadores como um dos elementos influentes no desenvolvimento da sua identificação com as aulas de música e consequentemente no desenvolvimento de uma 'identidade musical positiva'. (Lamont, 2002, p.53). No presente estudo e apesar de apenas um terço dos professores das AEC de Música ter reportado possuir habilitações específicas nesta área, a grande maioria das crianças inquiridas, cerca de 90% considera os seus professores muito musicais. De referir que apenas alguns alunos do 4ºano, rapazes, reportaram níveis de 'um pouco'. Estes valores descem para os 70% no nível de 'muito' quando inquiridos sobre o quanto gostam do seu professor. Valores ligeiramente superiores foram encontrados quanto às opiniões dos alunos relativamente às suas opiniões sobre o seu grau de aprendizagem durante estas actividades, sendo que apenas rapazes do 4º ano de escolaridade mencionaram sentir não estarem a aprender nestas aulas.

Nas entrevistas realizadas, o desempenho musical dos professores de música revelou ser um factor essencial na apreciação das AEC de música. Os alunos revelaram desconhecer qual o instrumento, o tipo de prática e experiência musical do seu professor de música. Os alunos revelaram-se críticos quanto ao desconhecimento das capacidades do seu professor enquanto instrumentista revelando bastantes reservas quanto à qualidade das aprendizagens musicais com ele desenvolvidas.

Um dos aspectos mencionados no decorrer das entrevistas foi a o repertório musical utilizado nas AEC de Música, tendo sido caracterizado pela maioria dos entrevistados de 'infantil'. No entanto, da análise dos questionários, aproximadamente 62% das crianças reportou 'gostar muito' do repertório utilizado pelos professores de música nas suas aulas, apesar das opiniões se distribuírem por todos os níveis até ao nível mais negativo 'nada'.

Atitudes e percepções acerca da música e do seu próprio desenvolvimento musical

Globalmente, verifica-se uma percepção positiva dos alunos quanto à sua participação nas actividades musicais, havendo no entanto uma tendência particularmente negativa nos alunos do 4º ano no reportar de níveis de muito mau, estando no entanto centrada em determinadas escolas e maioritariamente representada por rapazes.

O nível das apreciações é globalmente menos optimista quando indagados a respeito de se considerarem ou não 'musicais'. A distribuição dos alunos pelos vários níveis é quase normativa, verificando-se no entanto a tendência presente nas respostas anteriores. Quando inquiridos sobre a importância de ser bom em música, a maioria das crianças, cerca de 67,5% reportou ser para elas muito importante. Apenas rapazes a frequentar o 4º ano de escolaridade referiram não ser nada importante para eles. Resultados semelhantes foram obtidos quanto à importância da existência de oportunidades de participação musical na escola. A capacidade de saber tocar um instrumento musical representa para cerca de 45% das crianças algo de muito importante, que de acordo com as respostas obtidas no parâmetro anterior, constitui algo distinto no seu entendimento do que é ser bom a música. Clara é também a distinção efectuada pelas crianças quanto às suas percepções sobre questões da sua própria participação e desempenho musicais, considerações sobre o que é ser 'bom aluno' em música e ser-se 'musical'.

Quanto à possibilidade futura de envolvimento em actividades profissionais ligada à música, a tendência centra-se nos níveis 'algumas' e 'poucas' de acordo com o feedback que recebem dos seus professores de música. Apenas uma minoria de raparigas do 3º ano de escolaridade revelou ter muitas possibilidades de envolvimento profissional na música.

Considerações finais

Os resultados apresentados neste estudo apontam para alguns aspectos que parecem ser relevantes na criação de oportunidades para um positivo desenvolvimento da 'identidade musical' destas crianças do 1º ciclo de escolaridade. Por um lado, existem algumas influências externas ao contexto das actividades musicais realizadas na escola, nomeadamente o background musical da família e dos amigos, bem como a existência de elementos de motivação dos pais para a participação das crianças nomeadamente nas

atividades extracurriculares. Foram encontradas também algumas diferenças de gênero nas respostas dadas. Os rapazes evidenciaram uma maior tendência para o desenvolvimento de atitudes e 'identidades musicais' menos positivas, resultados que vão ao encontro de outros estudos desenvolvidos nesta área.

Por outro lado, o impacto da participação em atividades musicais fora da escola não se revelou conclusiva neste estudo na influência sobre as 'identidades musicais' das crianças, na medida em que apenas uma minoria dos inquiridos reportou nelas participar. Foi no entanto um dos aspectos essenciais na análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

Uma tendência que maior influência parece ter nas representações e percepções acerca da música nas crianças do 1º ciclo, nomeadamente nas suas atitudes e opiniões acerca do seu próprio desenvolvimento, realização e desempenho musicais é a da influência da escola enquanto contexto social e educativo promotor ou não de oportunidades de valorização, participação e envolvimento musicais. A realização de atividades musicais com os professores do 1º CEB parece acentuar e reforçar as diferenças encontradas nas 'identidades musicais' das crianças.

Referências

- Azevedo, F. A. G. (1997). *A educação como política pública*. São Paulo. Cortez.
- Boal Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista de Educação Musical*, 117, 5-18.
- Corte-Real, M. (2008) Music, synergies and interculturality: "MUSSI at School" project. *Intercultural Education*, 19(1): 79-81.
- Denny, E. (2007) "To what extent does participation in extracurricular music affect the future aspirations of 11-12-year-olds? A small-scale investigation" *British Journal of Music Education*, 24, 1, 99-115.
- Gruhn, W. (2002). Phases and Stages in Early Music learning. A Longitudinal study on the development of young children's musical potential. *Music Education Research*, 4, (1) 51-71.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. (1992). Aesthetic learning: psychological theory and educational practice. In B. Reimer, R. A. Smith (eds.), *1992 N.S.S.E. yearbook on the arts in education* (p. 124-150). Chicago. N.S.S.E.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., MacDonald, R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important? In R.A.R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. E. Miell (eds.), *Musical identities* (p.1-20). Oxford. Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds) (2001). *Musical development and Learning: The International Perspective*. London/New York. Continuum.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. E., (eds.) *Musical Identities* (pp. 41-49). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Zimmerman, M. (1992). Development theories of music learning. In R. Colwell (ed.), *Handbook for research in music teaching and learning* (p. 377-391). New York. Schirmer/Macmillan.
- Milhano, S. (2007). O Projecto Zero/Cinco - A prática musical na centralidade do processo de aprendizagem. *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Gailivro.
- MILHANO, S. (2008). Escola e identidade musical. *Actas - conclusões congresso ibero-americano de educação artística - sentidos transibéricos*. Beja.
- Milhano, S. Coelho, R., Oliveira, M. (2008) 'Actividades de Enriquecimento Curricular no Ensino da Música: A opinião de professores e alunos do concelho das Caldas da Rainha', in Instituto de Estudos da Criança, *Infâncias Possíveis, Mundos Reais*, Congresso Internacional em Estudos da Criança, Braga: Universidade do Minho.
- Milhano, S. (2009). A Prática Musical: educação, cultura e inovação. *Revista Animação e Educação*, 3.^a Edição.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico - contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*, 117.
- North, A. Hargreaves, D. (2008) *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Oliveira, M, Coelho, R, Matos, R, Milhano, S. (2008). *Actividades de Enriquecimento Curricular*, Folheto Edições & Desigh, CIID - IPEiria.
- Pacheco, L, Milhano, S. (2007). *Learning to be...singing: A choral music education programme*, International Symposium on Performance Science, AEC Editor.
- Vasconcelos, A. A. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 117.

Bibliografia

- ABBS, P. (1987), *Living Powers: The Arts in Education*, Bristol (PA), The Falmer Press.
- AGUILAR, L. F. (2001), *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico Para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- APREA, L. (s.d.), *Taller de Teatro para la Escuela*, Texto interno - Escola Superior de Teatro e Cinema.
- BALDWIN, P. (2004), *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*, Stafford, Network Educational Press.
- BOLTON, G. (1984), *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman.
- COURTNEY, R. (1974), *Play, Drama and Thought: The Intellectual Background to Drama in Education*, London, Cassel & Collier MacMillan Publishers Ltd.
- COURTNEY, R. (1982), *Re-Play: Studies of Human Drama in Education*, Toronto, OISE Press.
- COURTNEY, R. (1995), *Drama and Feeling: An Aesthetic Theory*, Montreal, McGill-Queen's University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1991), *Infancia y educación artística*, Madrid, Ediciones Morata.
- HAVELL, C. (1987) «Rifts and Reunions: A Reconstruction of the Development of Drama in Education», In, ABBS, P. (Org.), *Living Powers: The Arts in Education*, Bristol, The Falmer Press.
- JOHNSON, L. e O'NEILL, C. (org.) (1984), *Dorothy Heathcote: Collected Writings on Education and Drama*, Leckhampton, Stanley Thornes Publishers.
- LANDIER, J-C. e BARRET, G. (1994), *Expressão Dramática e Teatro*, Lisboa, Asa.
- KOWALSKI, I. (2005), ... e a *Expressão Dramática*, Leiria, Escola Superior de Educação de Leiria.
- MCGREGOR, L., TATE, M. e ROBINSON, K (1977), *Learning Through Drama*, Oxford, Heinemann Educational Books.
- SLADE, P. (1975), *An Introduction to Child Drama*, London, Hodder and Stoughton.
- TAYLOR, P. (2000), *The Classroom Drama: Action, Reflection, Transformation*, London, Routledge Falmer.
- WAY, B. (1967), *Development Through Drama*, London, Longman.
- WILHELM, J. D. e EDMISTON, B. (1998), *Imagining to Learn: Inquiry, Ethics and Integration Through Drama*, Portsmouth, Heinemann.