



Criação de um Ensemble de Trombones: Importância da Música de Conjunto no Desenvolvimento de Competências Musicais e Interações Sociais dos Alunos¹

Creation of one Trombone Ensemble: Importance of Group Music in
the Development of Musical Skills and Social Interactions of the Students

Juvenal Dantas

Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação
juvenaldantas@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo baseia-se num Projeto Educativo (PEDU) e de Investigação (PINV) de natureza qualitativa, realizado na Divisão de Expressões Artísticas (DEA), da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) da Região Autónoma da Madeira, no âmbito de um mestrado em ensino (1), com um grupo de nove alunos de diferentes idades, que frequentam a atividade de Trombone. Pretendeu-se, por um lado, diversificar estratégias de ensino-aprendizagem que pudessem beneficiar a aprendizagem do Trombone e da Música em geral, com a criação de um Ensemble de Trombones e, por outro lado, perceber e refletir sobre o modo como a prática musical de conjunto contribuiu para o desenvolvimento de competências musicais e aprendizagens sociais entre trombonistas, apoiadas na colaboração e cooperação. Como principais resultados, parece-nos evidente que a ação desenvolvida proporcionou aos alunos novas experiências e vivências musicais, que apontam ter contribuído para a aquisição/desenvolvimento de novas competências musicais e interações sociais relevantes.

Palavras-chave: Prática Musical de Conjunto; Competências Musicais e Interações Sociais

ABSTRACT

This article is based on an educational project (PEDU) and Research (PINV) qualitative, conducted at the Division of Artistic Expressions (DEA), the Arts Education Services Direction and Multimedia (DSEAM) of the Autonomous Region of Madeira, under a master's degree in education (1), a group of nine students of different ages, attending Trombone activity. It is intended, on the one hand, to diversify teaching and learning strategies that could benefit from learning the trombone and music in general, with the creation of an Ensemble of Trombones and, on the other hand, to understand and reflect on how the practice set of music contributed to the development of musical skills and social learning among trombonists, supported by collaboration and cooperation. As main results, it seems clear that the developed action gave students new experiences and musical experiences, which aim to have contributed to the acquisition / development of new musical skills and relevant social interactions.

Keywords: Musical Practice Set; Musical Skills and Social Interactions

¹ O presente artigo baseia-se em conclusões do trabalho de investigação do autor, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal em 2012/2013.

I – Introdução

“A arte é um dos meios que une os homens.”
(Tolstói, s/d)

A Música é uma forma de arte intrínseca ao ser humano, que o acompanha desde a sua concepção até à sua morte. Parafraseando Hargreaves (1999: 10), a atividade Musical é uma das funções mais importantes na vida de um ser humano, pois contribui para a formação e organização da sua autoidentidade, das suas relações interpessoais e das ações tomadas no quotidiano.

Todo o ser humano quando nasce, aprende e desenvolve-se interagindo com o meio que o rodeia e é com base nessas interações que o homem aprende, constrói e realiza o seu próprio pensamento e conseqüente forma de ser, de estar e de agir:

“O desenvolvimento das crianças depende das suas interações sociais com os outros, que proporcionam aprendizagens e relações emocionalmente significativas.” (Durkin, 1999 cit. por Palheiros 2004: 9)

Neste sentido, a instituição escolar emerge como o meio de prossecução das aprendizagens realizadas no meio familiar, possibilitando à criança a construção de novos e variados conhecimentos, onde as relações de partilha de experiências e vivências são concretizadas de uma forma conjunta, ou seja, a “[...] aprendizagem é o foco central da educação e surge com a modificação do comportamento pela experiência e vivência.” (Foulin & Mouchon, 2000 cit. por Silva, 2010: 7)

Assim, a Escola tem como desígnio primordial formar pessoas íntegras enquanto sujeitos edificadores do seu próprio processo de identificação RPEA [86]

pessoal, devendo-se constituir como um grande centro de aprendizagem do saber ser, do saber estar e do saber fazer, capaz de proporcionar a concretização de sonhos e desejos de quem por ela passa.

No entanto e por variadíssimas razões, muitas escolas não têm a capacidade para dar resposta e ir de encontro a todas as necessidades educativas das comunidades onde estão inseridas. Neste sentido, as atividades extraescolares regulamentadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), têm “[...] como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência (...)” atendendo que estas atividades se integram “[...] numa perspetiva de educação permanente e visa a globalidade e a continuidade da ação educativa.” (LBSE, 1986: 3074)

Na DEA da DSEAM, instituição promotora de atividades artísticas extraescolares na cidade do Funchal, as aulas da atividade de Trombone desenvolvem-se na modalidade de aulas de ensino instrumental individualizado professor-aluno. Apesar de a DEA oferecer atividades musicais de conjunto, estas por sua vez são realizadas com instrumentos variados, nomeadamente com Trombone e Piano e Trombones inseridos em Orquestras de Sopros, não se verificando propriamente uma grande interação entre Trombonistas, ou seja, não existia na instituição uma oferta de práticas musicais de conjunto só com Trombones, o que no nosso ponto de vista não favoreciam as aprendizagens que podiam ser estimuladas entre pares do mesmo instrumento.

Atendendo à problemática acima referida, a

construção do pensamento e conhecimento musical dos alunos poderá ser realizada através de uma aprendizagem colaborativa/cooperativa, onde as relações interpessoais geradas em práticas de grupo possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem seja transversal a todos, pois os alunos com mais capacidades e potencialidades poderão ajudar os seus colegas com menos conhecimentos, havendo assim uma partilha/comunhão de ideias sem que para isso estejam necessariamente a competir entre si, ou seja “[...] fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente.” (Palheiros, s/d cit. por Ferreira, 2009: 8)

Neste sentido e no âmbito do PEDU desenvolvido criou-se um Ensemble de Trombones, constituído por nove alunos de diferentes idades e diversos níveis de frequência, desenvolvimento e conhecimento músico-instrumental, onde se realizaram práticas de conjunto de modo a proporcionar novos contextos de aprendizagem, com o desígnio de não só potenciar o desenvolvimento de competências musicais e de interações sociais entre trombonistas através do trabalho de grupo, da colaboração/cooperação e da relação entre os alunos mais velhos com os mais novos, como também de contribuir para o desenvolvimento da performance individual no estudo teórico-prático do Trombone, com vista a amplificar/aprimorar as suas capacidades rítmico-melódicas através do estudo, da interpretação de um repertório diversificado, composto por peças de diversos estilos e géneros musicais e da apresentação pública do Ensemble em audição.

Estudar, estudamos conversando sozinhos com

o nosso outro, mas construir conhecimento é no grupo que se dá. Aprende-se em grupo porque nele se exercita a nossa energia vital que nos faz amar, odiar, destruir e construir. (Freire, 1995 cit. por Silva 2001: 14)

Como investigação, pretendeu-se perceber, por um lado, de que modo é que a prática musical de conjunto contribuiu para o desenvolvimento de competências musicais e interações sociais dos alunos da atividade de Trombone da DEA da DSEAM e, por outro lado, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, de modo a poder efetivar uma melhoria significativa das mesmas, até porque o “[...] *trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento.*” (Swanwick, 1996: 241)

II – Enquadramento Teórico

“Ensinar só acontece se, conseqüentemente, acontecer uma mudança no aprendiz.” (Swanwick, 2008: 10)

O ensino musical e instrumental em grupo destaca-se do ensino individualizado professor-aluno, porque proporciona aos aprendizes uma convivência em grupo que estimula o desenvolvimento de relações interpessoais, que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem a realizar, ou seja “[...] as crianças precisam de ser educadas num ambiente musical rico, para que a sua aptidão musical desabroche de maneira positiva.” (Gordon, 2000: 67)

Neste sentido, no ensino-aprendizagem de instrumentos musicais em grupo, desenvolvem-se práticas instrumentais de conjunto com vários alunos ao mesmo tempo, pois as “[...] evidências sugerem que pode-se obter melhores resultados

ensinando-se instrumentos em grupo em vez de exclusivamente, de um em um.” (Swanwick, 2003: 67)

Assim, a implementação destas práticas no contexto de sala de aula “[...] gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais.” (Barbosa, 1996 cit. por Queiroz s/d: 15)

O CNEB faz referência ao trabalho de grupo como uma das competências gerais a adquirir pelos alunos, onde estes devem ser capazes de “[...] cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.”²

Assim, segundo o que é preconizado neste documento relativamente às competências específicas para a Educação Musical (EM), que se estruturam em torno de quatro grandes organizadores dependentes entre si, denominados de Percepção Sonora e Musical, Interpretação e Comunicação, Experimentação e Criação e Culturas Musicais nos Contextos, os alunos devem ter a “[...] oportunidade de experimentar aprendizagens diversificadas, em contextos formais e não formais, que visem contribuir para o desenvolvimento da literacia musical e para o pleno desenvolvimento das suas identidades pessoais e sociais.” (ME-DEB 2001: 167)

Neste sentido, Clarke (2002) cit. por Cardoso (2007: 1), refere que “[...] a aprendizagem instru-

mental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens (...),” ou seja “[...] aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolvem também a aquisição de competências de leitura.”

Assim sendo, “[...] as aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em atividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição.” (Vasconcelos, 2006: 8)

Parafraseando Gordon (2000: 11) as competências musicais a desenvolver pelos alunos “mergulhados” num processo de ensino-aprendizagem músico-instrumental incluem por exemplo: ouvir, cantar, tocar, ler, escrever, executar, criar e improvisar.

Neste contexto, Hargreaves (2008) cit. por Tavares *et. al.*, (2012: 13), “[...] é perentório na afirmação de que o desenvolvimento das competências musicais deve ser estudado numa dinâmica de relação social, cultural e educacional, sendo a música um excelente meio de desenvolvimento, permitindo que a criança possa usufruir de satisfações imediatas.”

A aprendizagem instrumental em grupo constitui-se como uma atividade que permite não só aos alunos adquirirem todo um conjunto de competências musicais teórico-práticas no instrumento que executam, como também os levam a uma experiência de trabalho promotora de relações entre pares, onde as vivências, a partilha, a comunicação/observação e o respeito mútuo entre colegas, são

² CNEB – Competências Essenciais, ponto nove das Competências Gerais que um aluno deve ser capaz de fazer à saída da Educação Básica. (ME-DEB, 2001: 15)

importantes na formação integral de cada indivíduo e na potencialização de aprendizagens cooperativas/colaborativas, que resultam num processo de interação social pertinente e impulsor de novas aprendizagens, onde todos os elementos do grupo “[...] se motivam, se orientam, se verificam e se avaliam, mutuamente.” (Moraes 1997 cit. por Gonçalves *et. al.* 2010: 239)

Numa prática musical conjunta, cada elemento é levado a descobrir, através da melodia, do ritmo e da harmonia, qual é a sua função real no seio do grupo, ou seja segundo Rogoff (1993: 1) “[...] as crianças são como “aprendizes do conhecimento”, ativas nas suas tentativas de aprender, a partir da observação, da participação nas relações com os seus pares e com os membros mais hábeis do seu grupo social (...),” pois na perspectiva de Swanwick (1996: 241) “[...] fazer música em grupo dá-nos infinitas possibilidades para aumentar o nosso leque de experiências, incluindo o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A Música não é somente executada num contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto.”

2.1 – O Trabalho Colaborativo/ Cooperativo como Mais-Valia para a Aprendizagem Musical

“Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.” (Vygotsky s/d cit. por Matos 2006: 46)

Segundo Wagner (1997) cit. por Boavida e Ponte (2002: 4) “[...] a colaboração representa uma forma particular de cooperação que envolve trabalho conjuntamente realizado de modo a que os atores envolvidos aprofundem mutuamente o seu

conhecimento (...),” sendo este efetivamente verificado quando os vários intervenientes trabalham conjuntamente “[...] não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objetivos que a todos beneficiam.”

A colaboração entre crianças e jovens pressupõe um trabalho de parceria conjunta, com o objetivo de produzirem algo que não poderiam conceber individualmente, ou seja “[...] juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspetivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar com êxito um dado trabalho, havendo deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações.” (Boavida e Ponte, 2002: 2)

Num trabalho colaborativo todos os elementos do grupo desenvolvem aprendizagens múltiplas, onde “[...] cada um virá com os seus próprios objetivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. (Olson, 1997 cit. por Boavida e Ponte, 2002: 8)

Neste sentido, estou de acordo com o pensamento de Paulo Freire, quando afirma que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1970: 39)

Por sua vez, Balkcom (1992) cit. por Lopes & Silva (2009: 3) “[...] define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto (...),” e neste sentido uma “[...] criança fará amanhã sozinha aquilo que

hoje é capaz de fazer em cooperação.” (Vygotsky, 1984: 104)

A aprendizagem musical em grupos origina a interação social que se caracteriza como uma forma de convívio que contribui para que a aprendizagem a realizar passe a ter outras funções, além do conhecimento e da linguagem musical, ou seja o desenvolvimento de “(...) práticas cooperativas implicam uma maior participação e suscitam em cada momento o exercício da criatividade e da autonomia.” (Couvaneiro, 2011: 30)

Vygotsky foi um pedagogo que em educação desenvolveu algumas práticas cooperativas, onde observou que “(...) os alunos aprendem mais e melhor quando trabalham em cooperação com companheiros mais capazes (...) pois o aluno não constrói o seu conhecimento na forma puramente individual, mas sim, através da interação social.” (Entonado & Mórán, 2001 cit. por Ribeiro, 2006: 29)

2.2 – A Interação Social no Processo de Ensino-Aprendizagem

“(...) o homem é um ser eminentemente social.”
(Aristóteles, s/d cit. por Adrian, 2012)

O desenvolvimento do ser humano na perspectiva de Vygotsky, segundo Palinesar et. al., (1993) cit. por Fino (2001: 5), “(...) consiste num processo de aprendizagem do uso de ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (...)” ou seja “(...) o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas.” (Vygotsky, 1978: 80)

Em todo o nosso período de vida aprendemos e construímos o nosso conhecimento tomando RPEA [90]

como modelo o nosso meio envolvente, pois “(...) o homem produz-se na e pela linguagem, isto é, é na interação com outros sujeitos que as formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade em que está inserido o sujeito.” (Vygotsky, 1984 cit. por Basso, s/d)

Neste sentido, Vygotsky (1962) cit. por Leite (2003: 71) defende que “(...) a interação social mais eficiente para a construção de conhecimento e progresso no desenvolvimento é aquela que possibilita à criança resolver conjuntamente tarefas sob orientação de uma pessoa mais competente. Esta interação social acontece, na zona de desenvolvimento próximo, onde o diálogo, (através da linguagem verbal), e cooperação com um parceiro social mais competente proporcionam a apropriação de competências cognitivas, ou seja (...) o trabalho de grupo é uma forma de partilhar e construir conhecimento.”

2.3 – O Papel do Professor

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (Freire, 1996: 12)

Um Professor contemporâneo terá que ser muito mais do que um simples veículo de transmissão de conhecimentos e saberes, assumindo-se cada vez mais como facilitador/mediador na construção do conhecimento dos seus aprendizes, porque tudo o que de bom ou de mau fizermos no futuro dependerá sempre de tudo aquilo que foi feito/fizemos no passado e naturalmente em tudo o que fazemos no presente.

Neste sentido, o Professor “(...) deve intervir essencialmente na estruturação e organização dos processos para que um grupo desempenhe

com eficácia o seu trabalho (...),” através da “[...] mediação, observação, orientação e facilitação, permitindo um feedback e autorregulação do grupo clarificando, aprofundando e integrando conhecimentos e competências necessárias à aprendizagem de todos os alunos.” (Sanches, 1994 cit. por Ribeiro, 2006: 59)

Nesta perspetiva “[...] o melhor contributo que os professores podem dar, é serem sensíveis às competências e interesses musicais dos seus alunos, mantendo-se alerta e consciente da envolvimento do género da prática musical, intenção e experiências musicais e os seus efeitos, não só nos nossos alunos, como também em nós.” (Green, 2000: 63-64)

Assim “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (Nóvoa, 1997: 14)

2.4 – Apresentação Pública em Audição

Segundo o que nos refere Hikij (2005: 163-170), o palco e as apresentações públicas têm um papel fundamental na criação de sensações, através das quais resultam em experiências positivas e úteis à vida quotidiana.

No âmbito das aprendizagens diversificadas preconizadas no CNEB, a música como arte performativa “[...] adquire sentido no âmbito da realização de práticas artísticas em diferentes contextos e espaços, com fins, pressupostos e públicos diferenciados.” (ME-DEB, 2001: 168)

Deste modo “[...] o trabalho musical desenvol-

vido nas aulas ganha um outro sentido e uma outra dimensão quando apresentado em público. Em termos práticos, os efeitos podem ser vistos na fase de elaboração e de ensaios, bem como na atuação em si mesma.” (Godinho, s/d cit. por Ferreira 2009: 2)

Nesta perspetiva, a apresentação pública constitui-se como uma “[...] experiência muito rica, única e inigualável (...) que serve não só de motivação a alunos e professores como também contribui para (...) a divulgação das artes junto da comunidade escolar, (...) maximizando todas as competências que os alunos possuem, em especial as que foram desenvolvidas e adquiridas (...)” (Gonçalves, 2011: 114)

III – Metodologia

Devido à inexistência de práticas musicais de conjunto só com Trombones e de interações entre Trombonistas na DEA da DSEAM, desenvolveu-se no primeiro trimestre do ano letivo de 2012/2013, um PEDU que decorreu ao longo de dez sessões semanais, onde se realizou uma prática de conjunto do mesmo instrumento em contexto de sala de aula, com um grupo de nove alunos com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos, que resultou na criação do Ensemble de Trombones e sua apresentação pública, onde foi explanado publicamente todo o trabalho de ensino-aprendizagem músico-instrumental realizado, o que se constituiu num “[...] procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música, (...)” (Vasconcelos, 2006: 15)

Neste âmbito, decorreu um PINV onde, enquanto Professor Investigador (PI), propus-me investi-

gar/refletir sobre a seguinte questão de partida:

Que competências musicais e interações sociais são potenciadas pela prática da música de conjunto em Ensemble de Trombones?

Neste sentido, colocaram-se inicialmente hipóteses admitidas como verdadeiras relativamente à investigação/reflexão realizada.

Hipótese 1: A prática musical de conjunto contribui para o desenvolvimento de competências musicais e sociais dos alunos da atividade de Trombone de Varas.

Hipótese 2: A prática musical de conjunto é relevante na aprendizagem individual do Trombone de Varas.

Hipótese 3: A prática musical de conjunto contribui para a formação humana e social do aprendiz de Trombone.

A metodologia de investigação utilizada centrou-se em estudar “[...] uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.” (Elliot, 1991 cit. por Afonso, 2005: 74)

A investigação desenvolvida foi de natureza qualitativa, caracteristicamente descritiva e interpretativa, pelo facto de ter ocorrido em contexto educativo, onde “[...] os dados foram recolhidos diretamente no ambiente natural, tendo como principal instrumento, o próprio investigador [...],” e porque centrou-se mais ao “[...] nível dos processos do que dos resultados [...],” pois é um tipo de investigação que “[...] utiliza a análise indutiva dos dados recolhidos [...] e resulta do contacto direto do investigador com os sujeitos em estudo, [...].” (Bogdan & Biklen, 1994: 19)

3.1 – Identificação das Técnicas e Instrumentos de Recolha, Tratamento/Processo de Análise de Dados

As técnicas de recolha e de tratamento de dados adotados para encontrar respostas à questão de partida, estiveram em consonância com o design da investigação e basearam-se na técnica de observação direta dos sujeitos em ação, porque esteve “[...] centrada na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno do estudo [...],” e na técnica de conversação, porque esteve “[...] centrada na perspetiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação, [...].” (Latorre, 2003 cit. por Coutinho, 2008: para. 3-8)

Esta última técnica foi a utilizada para realizar as entrevistas aos alunos porque consistiu “[...] numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, [...] dirigida por uma delas com o objetivo de obter informações sobre a outra.” (Morgan, 1988 cit. por Bogdan & Biklen, 1994: 134)

Por sua vez, os meios de registo e gravação audiovisual permitiram registar/gravar as entrevistas e todas as sessões semanais realizadas, que depois de tratadas possibilitaram que o PI registasse os pormenores dos acontecimentos que não foram perceptíveis pela técnica de observação direta, registos estes que foram “[...] úteis para verificar as palavras de uma afirmação que se pretenda citar e para verificar a exatidão das suas notas [...].” (Bell, 1997: 124)

Na recolha de dados foram utilizados não só Inquéritos por Questionário, que consistiram segundo (Quivy & Campenhoudt, 1992: 190) em “[...]”

colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação (...) às suas opiniões (...) às suas expectativas (...) a outros pontos de interesse aos investigadores (...),” como também foram realizadas Fichas de Autoavaliação, não só para alunos autoavaliarem-se sobre o que foram aprendendo em cada sessão, como também auxiliaram o PI na constante verificação das dificuldades/obstáculos que eles foram sentindo ao longo da sua participação no PEDU, o que contribuiu para orientar a aprendizagem e encontrar soluções de modo a que todos eles pudessem superar as dificuldades sentidas.

Parafraseando Bardin (2009: 44), a análise de conteúdo enquanto método, torna-se num conjunto de técnicas de análise, explicitação e expressão das comunicações, que utiliza procedimentos sis-

temáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Assim sendo, nas notas de campo utilizou-se o processo de descrição das observações realizadas, que foram complementadas com as gravações audiovisuais realizadas em cada sessão e tratadas de modo a preservar os principais momentos interessantes à investigação.

Os dados recolhidos através dos Inquéritos, das Fichas de Autoavaliação e das Entrevistas realizadas/gravadas, foram analisados através de processos de transcrição integral e divisão em dois grandes organizadores temáticos, que posteriormente foram agregados em categorias e subcategorias, de modo a organizar as respostas obtidas e por forma a narrar os dados resultantes da investigação e consequentemente encontrar respostas à questão investigativa.

Quadro 1 – Definição de Categorias para Agregação dos Dados

ORGANIZADOR TEMÁTICO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
COMPETÊNCIAS MUSICAIS	Melhorias ao nível da leitura	Identificação de simbologia
		Descodificação de ritmos
	Melhorias do Controlo Técnico e Expressivo	Embocadura
		Utilização de diferentes posições
		Articulação e respiração
		Som e dinâmica
INTERAÇÕES SOCIAIS	Valorização das aprendizagens colaborativas e cooperativas	Ajuda prestada pelos alunos mais velhos

IV – Apresentação dos Dados

Tendo em consideração a questão investigativa deste PEDU, pretendeu-se saber que Competên-

cias Musicais e Interações Sociais são potenciadas pela prática da música de conjunto em Ensemble de Trombones.

Neste sentido, os resultados obtidos com a investigação realizada apresentam-se alicerçados

numa triangulação de dados realizada, que segundo Aires (2011: 14) constitui-se não só como “[...] uma das técnicas mais comuns da metodologia qualitativa, [...] que consiste em recolher e analisar os dados a partir de diferentes perspetivas para [...] os interpretar [...],” como também “[...] consiste não em retirar conclusões fidedignas e precisas

mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até sépticos, face aos dados recolhidos, [...]” (Fielding & Schreier, 2001: 16)

Desta forma, o quadro seguinte apresenta um conjunto de siglas criadas e utilizadas para identificar e apresentar os dados obtidos de diferentes fontes.

Quadro 2 – Siglas de Identificação da Fonte de Dados

FONTE	DESIGNAÇÃO	EXEMPLO DE SIGLA
Alunos	A + 1	A1
Pré-Inquérito do aluno 1	PR+ING+A1	PR-ING-A1
Pós-Inquérito do aluno 1	PO+ING+A1	PO-ING-A1
Ficha de Autoavaliação da Sessão 1 do aluno 1	FAA+1+A1	FAA-1-A1
Nota de Campo da Sessão 1 do dia 29-09-2012	NC+1+data	NC1-(29-09-2012)
Entrevista do aluno 1	E+A1	EA1

A realização de um Pré-Inquérito aos alunos visou recolher informações sobre as expectativas que estes tinham inicialmente em aprender e praticar o Trombone em grupo, dado à inexistência de práticas musicais de conjunto só com Trombones.

Neste sentido, a maioria dos alunos não só demonstraram a sua satisfação em participar neste Projeto, como também expectavam que este iria ser importante na aprendizagem musical e do Trombone, que iriam realizar:

PR-ING-A1 – *“Vou aprender coisas novas, como tocar em grupo de trombones.”*

PR-ING-A4 – *“Aprenderei mais conhecimentos com os alunos mais experientes e também com os menos experientes.”*

PR-ING-A5 – *“Porque irá ajudar os meus colegas e a mim próprio a melhorar a nível musical e irá permitir o convívio com os outros alunos.”*

ao facto de considerarem ser importante aprenderem música em conjunto.

PR-ING-A3 – *“[...] porque vou aprender com os outros e também posso lhes ensinar.”*

PR-ING-A6 – *“Porque em conjunto aprendemos música e o trombone em conjunto e individualmente espero evoluir na técnica do trombone.”*

PR-ING-A7 – *“Estes projetos em conjunto são bastante importantes de modo a saber tocar em grupo.”*

Por conseguinte, os alunos acreditavam que a relação entre colegas mais novos e mais velhos iria resultar em novas aprendizagens a nível individual.

PR-ING-A3 – *“[...] por exemplo a clave de fá, as posições do trombone e as notas musicais.”*

PR-ING-A4 – *“Com os mais velhos aprenderei aspetos mais complexos acerca do trombone e com os mais novos aspetos mais básicos.”*

PR-ING-A6 – *“Posso aprender com os colegas mais velhos as posições do trombone os mais novos, posso ajudar a respirar, as posições e as várias notas/sons. Também que com os colegas mais velhos e o professor*

posso aprender mais em tocar trombone em grupo de trombones.”

Na generalidade, todos os alunos confiavam inicialmente que o PEDU iria correr bem.

PR-ING-A1 – “[..], porque acho que todos vão estudar e vamos ajudar-nos uns aos outros.”

PR-ING-A2 – “[..], porque no decorrer deste trabalho de grupo é que aprendemos coisas novas, músicas novas, notas novas e posições novas no trombone.”

PR-ING-A8 – “Acho que será bom, porque é algo promissor e algo novo em que vou participar.”

Na última questão, pretendeu-se saber no ponto de vista dos alunos que vantagens e desvantagens esperavam inicialmente adquirir com a sua participação neste PEDU.

Vantagens:

PR-ING-A3 – “Aprender com os meus colegas que sabem mais música e porque sabem mais do que eu no trombone.”

PR-ING-A5 – “Poder aprender com os mais velhos e ensinar aos mais novos.”

PR-ING-A7 – “Entre ajuda, e saber ouvir todas as vozes dos acordes.”

Desvantagens:

PR-ING-A2 – “Colegas que se portam mal e ter colegas que não estudam.”

PR-ING-A5 – “Tocar músicas um pouco fáceis para o meu nível musical.”

PR-ING-A9 – “Eu não saber nada de música e não saber tocar trombone.”

Posteriormente, já depois da implementação do PEDU realizou-se um Pós-Inquérito aos alunos, com questões semelhantes às que foram inicialmente colocadas, no sentido de aferir se as expectativas manifestadas foram atingidas. Assim sendo, o término do PEDU culminou com a apresentação do Ensemble de Trombones em audição, onde a grande maioria dos alunos referiram estar muito

satisfeitos com a sua participação neste projeto, sendo que este na opinião de todos os alunos foi importante para a sua aprendizagem musical, instrumental e social.

PO-ING-A3 – “Foi muito importante para a minha aprendizagem musical e para a minha experiência em palco.”

PO-ING-A7 – “Porque aprendi novas músicas, os meus colegas ajudaram-me sempre, aprendi a fazer algumas notas com o rotor, aprendi a acentuar as notas e mais algumas coisas.”

PO-ING-A9 – “Porque ajudou-me muito a nível musical e social, como na interação entre colegas, principalmente para com os mais novos de como lhes explicar certos aspetos musicais e mesmo aprender com eles.”

Todos os alunos consideraram que foi bastante relevante aprender música em conjunto.

PO-ING-A1 – “Porque pode-se aprender com os colegas e com o professor.”

PO-ING-A6 – “É sempre importante estimular o espírito de equipa entre todos os trombonistas e não só.”

PO-ING-A9 – “Porque nunca tinha tido uma experiência deste género com tantos trombones e com tantos níveis diferentes de aprendizagem.”

Neste sentido, os alunos atribuíram grande importância ao facto de aprenderem Trombone em conjunto com os seus colegas, o que aqui poderá denotar-se a pertinência do trabalho colaborativo/cooperativo entre pares, no processo de ensino-aprendizagem realizado.

PO-ING-A2 – “[..], porque os mais velhos me ajudaram muito e também pude ajudar os mais novos.”

PO-ING-A4 – “[..]. Consegui ensinar as posições, as respirações aos mais novos e os mais (velhos) também ensinaram coisas novas a mim.”

PO-ING-A6 – “[..], nas aulas de grupos em que o professor não se encontrava presente o diálogo e a troca de ideias evidenciava-se muito mais, o que era bastante positivo.”

Com a última questão deste Pós-Inquérito pretendeu-se saber a opinião de cada aluno, relati-

vamente à sua participação no que respeita a aspetos positivos e negativos que resultaram da realização deste PEDU.

Positivos:

PO-ING-A5 – *“Aprender, partilhar, ajudar e conviver.”*

PO-ING-A6 – *“A cooperação e o desenvolvimento auditivo foram os aspetos mais positivos.”*

PO-ING-A7 – *“Aprendi a tocar em grupo.”*

Negativos:

PO-ING-A2 – *“Toquei pouco.”*

PO-ING-A3 – *“Alguns sacrifícios que fiz para chegar às aulas por questões de transporte.”*

PO-ING-A6 – *“A falta de estudo de alguns colegas evidenciou-se e por consequência talvez a qualidade de execução de algumas obras sofreu um pouco.”*

Relativamente ao Quadro 1 e no que concerne à estruturação dos dados obtidos por organizadores temáticos, categorias e subcategorias, apresentam-se de seguida todo um conjunto de dados recolhidos que evidenciam o desenvolvimento músico-instrumental realizado pelos alunos e se o resultado das relações estabelecidas em sala de aula favoreceu ou não as aprendizagens realizadas.

4.1 – Competências Musicais

Relativamente a este primeiro organizador temático, os resultados apresentam diversas competências musicais que os alunos desenvolveram relativamente à sua evolução individual, execução técnica, prática e expressiva no Trombone.

Melhorias ao Nível da Leitura

a) Identificação de Simbologia

Este Projeto proporcionou o desenvolvimento de competências ao nível da leitura musical e da identificação de diversos símbolos musicais inscritos nas partituras.

FAA-4-A2: *“Ler a pauta e os compassos de espera, (...)”*

NC2-(13-10-2012): *“Foi possível denotar que os alunos mais velhos ao “discutirem” com os seus colegas mais novos sobre as peças que estavam a estudar, utilizam a denominação certa para identificarem os vários sinais musicais, a diversa simbologia/notação musical inscritas na pauta.”*

PO-ING-A8: *“(…), ajudou-me a saber ler os sinais na pauta, (...) e uma clave nova.”*

EA2: *“(…), antes tinha a clave, depois tinha o compasso quaternário e também tinha aí os bemóis, não sabia que nas linhas onde estão posicionados esses bemóis era para tocar bemol.”*

b) Descodificação de Ritmos

Por conseguinte, os alunos referiram que aprenderam e desenvolveram novas competências rítmicas, no que respeita à interpretação e à execução prática da música.

FAA-9-A2: *“Aprendi a tocar melhor os ritmos, (...)”*

NC7-(17-11-2012): *“Nesta sessão notou-se por um lado muitas fragilidades de alguns alunos na execução de algumas passagens rítmicas que precisam de ser melhor estudadas individualmente, no entanto verificam-se também por outro lado muitas melhorias de outros alunos nomeadamente na execução de algumas peças que contém ritmos com semínimas, colcheias e semicolcheias.”*

EA4: *“(…), os tempos, não sabia as colcheias, as semínimas, as mínimas não sabia quantos tempos é que valiam (...), eu sabia que estavam lá mas não*

sabia como é que eram só sabia mesmo as pausas não sabia mais, (...)."

EA8: *"(...), por vezes as partes dos trombones não tem semicolcheias nem ritmos assim rápidos e ajudou-me a perceber e a ler melhor as semicolcheias."*

Melhorias do Controlo Técnico e Expressivo

c) Embocadura

Os alunos reconheceram melhorias em termos de resistência e consistência labial, que permitiram o desenvolvimento das suas embocaduras.

FAA-5-A7: *"(...), melhorei alguns aspetos musicais, tal como a minha resistência nas notas mais agudas."*

NC7-(17-11-2012): *"Nesta fase, verificou-se uma clara melhoria na execução do aluno A1, da nota de afinação no que respeita à sua consistência labial e durabilidade do som, que até foi alvo de alguns comentários, como os seguintes: A1 – "Professor já consigo aguentar este som bastante tempo (...)" e do aluno A3 – "Professor o Paulo já consegue aguentar bastante tempo a nota de afinação como a gente."*

EA4: *"No princípio eu só conseguia algumas notas, por exemplo quando eu estava a quecer para mudar da nota média para a nota mais baixa eu ponha-me sempre a mexer a boca para conseguir a nota e agora já não preciso de fazer isso (...), dar as notas sem estar sempre a reposicionar o bocal, penso que isso melhorou."*

EA8: *"(...), fiquei com a minha embocadura mais desenvolvida (...), a minha embocadura ficou mais forte e agora consigo tocar notas agudas durante muito mais tempo."*

d) Utilização de Diferentes Posições

Por sua vez, os alunos mencionaram que fi-

caram a conhecer melhor as várias técnicas de execução do instrumento que estudam e praticam, pois passaram a utilizar diferentes posições, para obterem os vários sons musicais.

FAA-2-A9: *"Eu aprendi a tocar novos sons nas 6 posições do trombone."*

FAA-9-A3: *"Aprendi que as notas tocadas nas posições saem melhor do que tocadas com o rotor em particular as notas mais graves."*

PO-ING-A7: *"(...), aprendi a fazer algumas notas com o rotor, (...)."*

EA5: *Evoluí a tocar "(...), notas em diferentes posições além de ser aquelas, sem utilizar o rotor, (...)."*

e) Articulação e Respiração

Os resultados demonstram, que a forma de os alunos obterem as várias notas/sons no Trombone e os modos de respirar antes e durante a execução do instrumento foram outras das competências que adquiriram.

FAA-1-A6: *O aluno referiu que aprendeu "(...), a respiração nas diversas passagens das peças."*

FAA-7-A5: *"(...), aprendi a tocar com ligaduras e pausas."*

PO-ING-A7: *"(...), aprendi a acentuar as notas, (...)."*

EA4: *A aluno referiu que aprendeu "(...), os ataques das notas (...), na maneira que temos que respirar (...), a usar o staccato (...), a usar a língua para fazer as notas sair; (...)."*

f) Som e Dinâmica

Os alunos referiram que aprenderam a controlar melhor a sua massa sonora e que isso contribuiu para emitirem de uma forma mais clara o seu som no Trombone.

FAA-8-A2: *"Eu aprendi (...), como tocar com p, mf, f, tocar com rittenuto e ralentando em algumas peças."*

NC8-(24-11-2012): *"Começou-se a notar nesta*

sessão, uma maior preocupação pela sonoridade geral do Ensemble, sobretudo por parte dos alunos mais velhos que “discutiam” entre si sobre respeitar as dinâmicas e não tocar muito forte de modo a poderem ouvir os seus colegas mais novos.”

EAB: *“[..], melhorou-me a tentar exprimir melhor as notas, não fazendo tudo forte ou tudo piano, mas a ter mais dinâmicas durante a música.”*

EAS: *“[..], aprendi a tocar de forma mais clara, ou seja, não tão forte, aprender a não tocar tão forte, mas mesmo assim dar o mesmo impacto ou às vezes até melhor, [..].”*

4.2 – Interações Sociais

Neste segundo organizador temático, o trabalho cooperativo/colaborativo realizado em grupos foi muito valorizado pelos alunos, que consideraram ser uma mais-valia à sua aprendizagem individual, pois a interação entre colegas, a discussão, partilha de ideias e opiniões promoveram o esclarecimento de dúvidas, a superação de dificuldades e a potencialização de aprendizagens sociais.

Valorização das Aprendizagens Colaborativas e Cooperativas

g) Ajuda Prestada pelos Alunos Mais Velhos

Os alunos referiram que a cooperação e a entreajuda gerada entre os colegas favoreceram a sua aprendizagem musical e social.

FAA-3-A4: *Gostei mais, “[..], de ter aprendido as peças com os colegas mais velhos.”*

FAA-8-A5: *Gostei mais de “[..], estudar as músicas [..], em grupo com os meus quatro colegas porque gostei de ajudar e de ser ajudado em algumas RPEA [98]*

coisas que tivemos a discutir para tocar melhor.”

NC5-(3-11-2012): *“[..], notou-se que os alunos mais velhos [..], interagem muitas vezes entre si [..], também foi possível denotar que os alunos mais novos começaram a interagir cada vez mais com os seus colegas mais velhos, [..].”*

PO-ING-A3: *“[..], os colegas mostraram simpatia uns com os outros bem como a boa convivência que existiu o que contribuiu para que aprendêssemos todos uns com os outros.”*

PO-ING-A9: *O projeto “[..], ajudou-me muito a nível musical e social, como na interação entre colegas, principalmente para com os mais novos de como lhes explicar certos aspetos musicais e mesmo aprender com eles.”*

EA7: *Os colegas “[..], tentaram sempre ajudar a dizer-me partes que não sabia, houve várias vezes que tentaram-me a ajudar [..], para que conseguisse tocar melhor.”*

EAS: *“A cooperação entre os colegas, o à vontade que se criou entre todos que agora acho que vai ser uma coisa que se vai levar muito à frente [..].”*

Depois de terem sido apresentados os dados/resultados obtidos com a realização do PEDU e PINV anteriormente referenciados, importará fazer uma breve reflexão geral sobre todo o processo desenvolvido e sobre as práticas implementadas.

Neste sentido, podemos afirmar que a aprendizagem do Trombone em grupo surge como uma nova proposta metodológica, que possibilita a interação e a convivência com a heterogeneidade presente na sala de aula. Deste modo, realizar uma prática musical de conjunto reunindo alunos de diferentes idades e díspares níveis de conhecimento e formação, parece constituir-se como uma oportunidade pedagógica de obter-se resultados

positivos, no que se refere às aprendizagens e desenvolvimento de competências musicais, instrumentais e sociais, que contribuem não só para o desenvolvimento artístico-musical dos alunos, como também possibilitam o desenvolvimento integral dos alunos enquanto seres humanos.

V – Conclusões

Realizar uma prática musical de conjunto reunindo alunos de diferentes idades e díspares níveis de conhecimento e formação, parece constituir-se de acordo com a análise dos resultados obtidos, substanciados e explicitados anteriormente, como uma oportunidade metodológica e pedagógica de obter resultados positivos, no que se refere às aprendizagens/desenvolvimento de competências musicais, instrumentais e sociais, que contribuem não só para o desenvolvimento artístico-musical dos alunos, como também possibilitam o seu desenvolvimento integral enquanto seres humanos.

As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares. As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças. (Vasconcelos, 2006: 4)

Neste sentido, concluiu-se que as principais Competências Musicais que os alunos de Trombone adquiriram individualmente ao longo do PEDU efetivado, verificaram-se nomeadamente ao nível da leitura musical, na identificação da diversa simbologia musical e conseqüentemente ao nível do desenvolvimento da técnica instrumental e expressiva ao executar este instrumento, ou seja “[...] a literacia musical além de significar uma com-

preensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música, engloba também competências da leitura, [...]” (Vasconcelos, 2006: 4)

Desta forma, inferiu-se que a experiência musical realizada resultou positivamente no desenvolvimento de novas aprendizagens e competências teórico-práticas musicais, que originou um comportamento social diferente e que proporcionou um ambiente interdisciplinar essencial no desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de cada elemento do Ensemble de Trombones.

Assim “[...] o trabalho em conjunto auxilia no processo de humanização e formação geral do indivíduo. A execução em grupo (...) ajuda no desenvolvimento da concentração e conscientização, autoconfiança e senso crítico, [...]” (Fialho et. al., 2007: 3)

Relativamente às Interações Sociais, concluiu-se que a criação do Ensemble de Trombones permitiu desenvolver interações sociais relevantes, que tiveram efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem realizado e neste sentido, o ambiente cooperativo/colaborativo que se criou entre colegas constituiu-se como uma mais-valia, não só para o progresso musical dos alunos, como também contribuiu para o seu desenvolvimento interpessoal e social.

Segundo Vygotsky (1979: 113) “[...] o desenvolvimento humano dá-se a partir das relações intrapessoais, interpessoais e nas trocas com o meio, através de processos de interação e de mediação, [...]” e neste sentido o ensino-aprendizagem músico-instrumental do Trombone realizado em grupo caracterizou-se na sua essência como uma forma de convívio social, que demonstrou ter

ajudado na construção do conhecimento musical e no estabelecimento de inter-relações sociais com a heterogeneidade presente na sala de aula.

Terminando este artigo, parece-nos evidente que a prática musical de conjunto em Ensemble de Trombones, enquanto metodologia de características diferenciadas promoveu um maior e mais acelerado rendimento musical e aprendizagem técnica-instrumental, nomeadamente nos aprendizes iniciantes e numa consolidação de saberes mais acentuada por parte dos estudantes mais velhos, que não se verificariam nas aulas individuais com o professor, mas que em interação permitiram um melhoramento evidente da performance individual.

"A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos."
(Burden, s/d)

Referências Bibliográficas e Sitográficas

- Adrian, N. (2012). *Maquiavel: a gênese do pensamento político moderno*, <http://www.primeiroconceito.com.br/site/?p=2280> (consultado em 25 de fevereiro de 2013).
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação; Um guia prático e crítico*. Coleção em foco, Porto: Edições Asa.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta, 1.^a Edição, <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028> (consultado em 12 de junho de 2012).
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basso, C. M. (s/d). *Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores*, http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm (consultado em 15 de dezembro de 2012).
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*.

Um guia completo em Ciências Sociais e da Educação. Lisboa: Gradiva.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte\(GTI\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C02-Boavida-Ponte(GTI).pdf) (consultado em 28 de dezembro de 2012).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Porto Editora.
- Burden, V. (s/d). *Comunidades de Aprendizagem de Professores do AEPBS*, <http://uadpespbs.blogspot.pt/2012/09/a-cooperacao-e-conviccao-plena-de-que.html> (consultado em 5 de janeiro de 2013).
- Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Artigo da APEM, junho, <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1886> (consultado em 29 de dezembro de 2012).
- Coutinho, C. (2008). *Métodos de Investigação em Educação*. Universidade do Minho, http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm e <https://mceuab2012.wordpress.com/a-anasile-dedados/> (consultado em 30 de maio de 2012).
- Couvaneiro, C. S. (2011). *Práticas Cooperativas Persolanaização e Socialização*. Lisboa: Instituto Piaget, 2.^a edição.
- Ferreira, A. J. (2009). *Citações e Dicas Pedagógicas, Ensino da Música nas AEC, Recursos de apoio aos cursos Meloteca*, http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas_pedagogicas.pdf (consultado em 15 de fevereiro de 2013).
- Fielding, N. & Schreier, M. (2001). "Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods" em *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* (revista on-line, 2: 1, 54), <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> e <http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Triangulacao> (consultados em 12 de junho de 2012).
- Fino, C. N. (2001). "Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas" em *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, pp. 273-291, <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm> (consultado em 24 de fevereiro

- de 2013).
- Fialho, V. M., Araldi, J., & Demori, P. (2007). *Aspectos da Prática Musical em Conjunta: Um Relato de Experiência*, abemeducacaomusical:http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/Aspectos%20da%20Pr%C3%A1tica%20Musical%20em%20Conjunto%20Juciane%20Araldi.pdf.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra, Coleção Leitura, 25.ª Edição.
- Gonçalves, L., Costa, J., Lima, S., Júnior, R., Guimarães, A. (2010). "Composições de crianças de 8 a 14 anos na escola: um relato de experiência" em *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*, Uberlândia/MG, pp. 234-244, http://www.eseba.ufu.br/arquivos/anais/trabalhos_Completos/Eixo_1/Lilia_Neves_Goncalves_-_COMPOSICOES_DE_CRIANCAS_DE_8_A_14_ANOS_NA_ESCOLA.pdf (consultado em 26 de janeiro de 2013).
- Gonçalves, C. (2011). "Oficina de Artes Integradas: Etapas da Gestão de um Projeto Pluridisciplinar em Artes" em *Revista Portuguesa de Educação Artística*, n.º 1. SRE/DRE/GCEA: Funchal, pp.109-115.
- Green, L. (2000). *Identidade de Género, Experiência Musical e Escolaridade. Música, Psicologia e Educação*. (2) Porto: CIPEM, ESE do Porto. Documento facultado pelo Professor Doutor José Carlos Godinho, na cadeira de MAIM do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Musical do IPS-ESE de Setúbal, 1.º semestre do ano letivo 2011/2012.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Hargreaves, D. (1999). *Desenvolvimento musical e educação no mundo social. Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.
- Hikij, R. S. G. (2005). "Etnografia da Performance Musical – Identidade, Alteridade e transformação" em *Porto Alegre: Horizontes Antropológicos*, ano 11, n.º 24, pp. 155-184, http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000200008&script=sci_arttext (consultado em 22 de janeiro de 2013).
- LBSE, (1984). "Lei de Bases do Sistema Educativo" em *Diário da República*: I série, n.º 237, pontos 1 e 2, do art.º 23.º da Secção III, do Cap. II da Lei 46/86 de 14 de Outubro, https://www.utl.pt/admin/imagesuploaded/Lei%20nº46_86.pdf (consultado em 6 novembro de 2010).
- Leite, C. D. (2003). *O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical. Estudo sobre as actividades de composição em contexto de sala de aula no ensino básico – 3.º ciclo*. Música, Psicologia e Educação(5). Porto: CIPEM, ESE do Porto. Documento facultado pelo Professor Doutor José Carlos Godinho, na cadeira de MAIM do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Musical do IPS-ESE de Setúbal, 1.º semestre do ano letivo 2011/2012.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel-Edições Técnicas Lda.
- Matos, J. A. M. (2006). *Trajatórias Interdisciplinares-Uma aplicação multimédia sobre o alto-douro*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Educação Multimédia, <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/josematos/capitulos/capa-contra-capa.pdf> (consultado em 10 de janeiro de 2012).
- ME-DEB, (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico.
- ME-DEB, (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica, Mem Martins. 4.ª Edição.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente. Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> (consultado em 24 de fevereiro de 2013).
- Palheiros, G. B. (2004). "Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos

- contextos” em *Revista Psicodidática*, n.º 17, Universidade de País Vasco, Victoria-Gazteiz España, <http://www.doredin.mec.es/documentos/O1520073000019.pdf> (consultado em 16 de fevereiro de 2013).
- Queiroz, T. A. (s/d). *O Processo de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais no Ministério Verbus: Uma análise das aulas de flauta doce e de violino*, <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/search/titles?searchPage=3> (consultado em 5 de janeiro de 2013).
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1.ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. M. C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação – Um estudo com alunos do 9.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf (consultado em 22 de dezembro de 2010).
- Rogoff, B. (1993). *Apendices del pensamiento. Capítulo 1 – El desarrollo cognitivo em el contexto social*. pp.1-7, <http://www.psicoblogs.com.ar/wp-content/uploads/2010/06/B%C3%81RBARA-ROGOFF-APENDICES-DEL-PENSAMIENTO.doc> (consultado em 13 de janeiro de 2013).
- Silva, T. D. (2010). *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música na área de concentração em Educação Musical, Salvador.
- Silva, D. (2001). *Aprendizagem cooperativa na Educação Infantil: Desafios e Perspectivas*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia, no Centro de Ciências Humanas e Educação, da Universidade da Amazônia – UNAMA, Belém-Pará, <http://pt.pdfsb.com/readonline/> (consultado em 22 de dezembro de 2010).
- Swanwick, K. (1996). *Instrumental teaching as music teaching*. In Spruce, G. *Teaching Music*. London: Routledge. Documento facultado pelo Professor Doutor José Carlos Godinho, na cadeira de MAIM do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Musical do IPS-ESE de Setúbal, 1.º semestre do ano letivo 2011/2012.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Swanwick, K. (2008). *The ‘Good-enough’ Music Teacher: British Journal of Music Education*. 25: 1, Cambridge University Press, pp. 9-22. Documento facultado pelo Professor Doutor José Carlos Godinho, na cadeira de MAIM do curso de Pós-Graduação em Ensino de Educação Musical do IPS-ESE de Setúbal, 1.º semestre do ano letivo 2011/2012.
- Tavares, A., Alvim, B., Azevedo, D. e Santos, H. (2012). *A Transdisciplinaridade na unidade didática*. Teoria e Desenvolvimento curricular. Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Instituto Piaget, Campus Académico de Vila Nova de Gaia, <http://files.heonsantos.webnode.pt/200000031-577e059730/Trabalho%20Final%20desta%20unidade.pdf> (consultado em 17 de dezembro de 2012).
- Tolstói, L. (s/d). *kdfrases*, <http://kdfrases.com/frase/156222> (consultado em 19 de janeiro de 2013).
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Pensamento e Linguagem*. Edição de Ridendo Castigat Mores, Versão para eBook, <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf> (consultado em 19 de Maio de 2012).

