



João António Ferreira Cavadas da Costa

**A RELEVANCIA DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
PARA A PROMOÇÃO DE MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO
NO ENSINO VOCACIONAL DE MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**APRESENTADA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

2010

João António Ferreira Cavadas da Costa

**A RELEVANCIA DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
PARA A PROMOÇÃO DE MOTIVAÇÃO E PARTICIPAÇÃO
NO ENSINO VOCACIONAL DE MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

APRESENTADA NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

2010

Orientadora: Professora Doutora Teresa Medina

“A música é fantástica! Hoje, não imagino a minha vida sem música, mas a aprendizagem é complicada! Começamos devagar, com 30 minutinhos de aula de Instrumento, e quando damos por ela, estamos a tocar em uma ou duas orquestras... Muitas vezes, nem me apetece ter aula/ensaio disto e daquilo... **E então, onde está a felicidade no meio disto tudo? A felicidade está no produto final... A felicidade também está nos aplausos que nos chegam no final de um espectáculo. A felicidade ainda está nos momentos que a música nos faz passar uns com os outros.** Pois bem, a música é parte da minha vida e do meu coração, e estou certo de que muitos de vocês sentem o mesmo!”

Luís Magalhães, 13 anos, aluno de Violino
in Editorial *Per Notícias* (Jornal da Escola de
Música de Perosinho)

Resumo

Este estudo foi realizado com o objectivo de obter informações relevantes, que permitam explicar algumas das razões que levam os alunos a implicarem-se na sua aprendizagem e a participar de forma activa e voluntária nas actividades escolares, abordando aspectos associados à promoção de contextos informais de aprendizagem, à relação professor/aluno e à relação dos alunos com os seus pares e outros elementos da comunidade educativa, ao tipo de metodologias de trabalho e actividades preferidas, ao papel da realização académica e ao seu auto-conceito enquanto músicos. Para cumprir estes objectivos no âmbito do ensino vocacional de música, foi necessário introduzir uma abordagem às especificidades desse tipo de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao processo de aprendizagem, pelo facto de ser um ensino técnico muito baseado em metodologias pedagógicas que recorrem sistematicamente à imitação e repetição intensivas, principalmente no que diz respeito à prática instrumental.

A metodologia utilizada baseou-se na realização de sessões de Grupo de Discussão Focalizada e pretendeu recolher os contributos de dois grupos de alunos de uma escola de música, de faixas etárias distintas (dos 8 aos 10 e dos 16 aos 19 anos de idade), acerca dos aspectos acima descritos. Os alunos foram seleccionados entre os que mais participam nas actividades (formais ou informais) da escola do ensino vocacional de música que frequentam (a formação musical é feita em paralelo com a formação genérica e é frequentada de forma voluntária e em horários pós-lectivos ou fins-de-semana).

Os dados obtidos através da realização deste estudo apontam para a necessidade de orientar as políticas e práticas educativas no sentido da criação de contextos educativos baseados em experiências e vivências significativas do ponto de vista individual e relacional, nomeadamente através de um novo paradigma educacional que valorize a comunicação (em detrimento da informação) em comunidades de aprendizagem e projectos que impliquem e exijam uma participação activa dos alunos na criação de sentidos para as aprendizagens realizadas.

Abstract

This study was conducted in order to obtain relevant information that could explain some of the reasons that lead students to involve themselves in their learning and participate actively and voluntarily in school activities, addressing aspects related to the promotion of informal learning contexts, the teacher/student relationship and students' relationships with their peers and other elements of the educational community, the type of work methodologies and their favorite activities, the role of academic achievement and their self-concept as musicians. To meet these objectives in vocational music teaching it was necessary to introduce an approach to the specifics of vocational music education, particularly with regard to their learning process, because it is a very technical education based on teaching methods that make systematic use of imitation and repetition intensive, especially with regard to instrumental practice.

The methodology was based on *Focused Group Discussion* sessions and sought to collect the contributions of two groups of students at a music school at different ages (from 8 to 10 and from 16 to 19 years old) about the aspects described above. The students were selected from those who have more participation in school activities (formal or informal) in the school where they attend music (musical training is done in parallel with the generic education and is attended voluntarily in after school or week-ends lessons).

The data obtained from this study point to the need to guide educational policies and practices for the creation of educational settings based on meaningful experiences from the standpoint of individual and relational, including through a new educational paradigm that enhances communication (in spite of information) in learning communities and projects which involve and require active participation by students in creating meanings for the learning that takes place.

Résumé

Ce travail a été conçu pour obtenir des informations pertinentes, permettant d'éclaircir les raisons qui conduisent les étudiants à s'impliquer dans leur apprentissage et de participer activement et volontairement aux activités scolaires, abordant des aspects liés à la promotion des contextes d'apprentissage informels, la relation maître/élève et les relations des élèves avec leurs pairs et d'autres éléments de la communauté éducative, le type de méthodes de travail et les activités préférées, le rôle de la réussite scolaire et leur «concept de soi-même» en tant que musiciens. Pour répondre à ces objectifs à partir du domaine de l'enseignement de la musique, il a été nécessaire d'introduire une approche propre à l'enseignement de la musique et de ses spécificités, en particulier en ce qui concerne le processus d'apprentissage, car c'est un enseignement très technique, fondé sur des méthodes qui utilisent systématiquement l'imitation et la répétition intensive, surtout dans le domaine de la pratique instrumentale.

À partir de sessions réalisées en *Groupe de Discussion Focalisée*, on a cherché à recueillir les contributions de deux groupes d'étudiants d'une école de musique, à différents âges (de 8 à 10 et de 16 à 19 ans), sur les aspects décrits ci-dessus. Les étudiants ont été sélectionnés parmi ceux qui participaient plus activement dans les activités (formelles ou informelles) de l'école de musique, la formation musicale étant faite en complément de la formation générique, volontairement, dans des cours après l'école ou pendant le week-end.

Les données obtenues à partir de cette étude soulignent la nécessité d'orienter les politiques et pratiques éducatives pour la création de milieux éducatifs basés sur des expériences significatives du point de vue individuel et relationnel, notamment grâce à un nouveau paradigme éducatif qui valorise la communication au lieu de l'information, dans les communautés d'apprentissage, et à des projets qui exigent la participation active des élèves dans la création d'un apprentissage significatif pour eux.

Agradecimentos

Aos Professores Doutores Rui Trindade e Ariana Cosme pela *Ignição* provocada;

À minha orientadora Teresa Medina pelo apoio, pela compreensão e pelo incentivo para novos voos;

Aos meus alunos e seus pais pela colaboração neste estudo e pela confiança em mim depositada, ao permitirem-me participar na educação dos seus filhos;

Às minhas filhas pela inspiração e pelo desejo de contribuir para uma educação que as faça mais felizes e mais completas enquanto seres humanos;

À Susana, pelo companheirismo de quase vinte anos e pelo apoio imprescindível para que este projecto fosse possível e pelo esforço em manter o *focus* naquilo que é realmente importante...

Índice

Introdução	1
PARTE I	5
CAPÍTULO I – O Ensino de Música	5
I.1. Contextualização histórica	7
I.2. Especificidades do ensino de música	8
I.3. Organização do ensino de música em Portugal	9
I.4. Faz sentido investir no ensino artístico?	11
I.5. O Processo ensino/aprendizagem	14
I.6. A Importância da Prática Informal no Ensino de Música	19
I.7. O papel do professor de música	19
CAPÍTULO II – Os Ambientes Escolares e os Contextos de Aprendizagem promotores de Motivação e Participação no Ensino da Música	21
II.1. Introdução	23
II.2. Os factores promotores de Motivação	24
II.3. O Ambiente Escolar	27
II.4. Contextos de aprendizagem óptimos	29
II.5. Contextos Educativos Formais, Não Formais e Informais	30
A Educação Informal e a valorização da experiência em detrimento do consumo	33
II.10. O Papel do professor	34
II.11. A vantagem dos contextos de aprendizagem cooperativos	35
PARTE II	39
CAPÍTULO I – Enquadramento e Objectivos do Estudo	39
I.1. Enquadramento	41
I.2. Objectivos do Estudo	42
I.3. Dados	43
I.4. Questões a abordar	44

CAPÍTULO II – Metodologia	45
II.1. Introdução	47
II.2. Qual a metodologia apropriada?	47
II.3. Alteração dos grupos-alvo do estudo	48
II.4. A Metodologia Utilizada	48
II.5. Procedimentos Metodológicos	50
II.6. Planeamento e Orientação das sessões	51
II.7. Outros aspectos relevantes	52
CAPÍTULO III – Apresentação dos Resultados	55
CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados	83
Reflexão Final	93
Bibliografia	99
ANEXOS	1

Índice de Quadros, Figuras e Gráficos

Ilustração 1- Estrutura da Oferta de Ensino de Música	10
Ilustração 2 - Prática <i>Versus</i> Esforço Mental para atingir Compromisso (Paas et al., 2005)	26
Ilustração 3 - Participação <i>Versus</i> Relevância (Bamford, 2007)	29

Anexos

Anexo A - **Guião das Sessões de Grupo de Discussão Focalizada**

Anexo B - **Declaração de Participação**

Anexo C - **Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada I – 6/8 anos idade**

Anexo D - **Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada II – 16/19 anos idade**

Introdução

Nos últimos anos tenho vindo a fazer uma reflexão acerca do ensino de música, principalmente o ensino vocacional, em Portugal. Essa reflexão deve-se ao facto de, enquanto Director Pedagógico de uma escola do ensino vocacional de música, me ter deparado com a necessidade de conceber e implementar um Projecto Educativo. A primeira versão do Projecto Educativo, elaborada quando estava a iniciar a minha actividade como professor, incluía apenas um conjunto de objectivos instrumentais, que deveriam contribuir para o aumento do número de alunos da escola; esse aumento deveria ser orientado de forma a permitir um crescimento proporcional de determinados instrumentos e a possibilitar a criação de várias classes de conjunto orquestral como estratégia para motivar os alunos para a aprendizagem (devo reconhecer que essa estratégia tinha mais a ver com a minha experiência pessoal como aluno do que com fundamentação teórica que o justificasse). Para além do cumprimento dos objectivos iniciais, ou seja, do aumento estruturado do número de alunos, que veio a permitir a criação de várias orquestras escolares, observei que esta dinâmica e as actividades a ela associadas, em paralelo com várias outras medidas que foram sendo criadas para ir de encontro aos interesses dos alunos, levaram a uma forte motivação e participação dos alunos nas inúmeras actividades, curriculares ou lúdicas, da escola. Sendo uma escola de frequência não obrigatória e que funciona, essencialmente, em períodos pós-lectivos e fins-de-semana, poderia prever-se um reduzido índice de participação nas actividades propostas; isso não se verificou e, ao longo dos anos, as taxas de abandono da escola foram sempre muito reduzidas.

Com a evolução de todo o projecto fui-me dando conta de todas as vantagens, não só em termos de formação holística e do prazer dos alunos na frequência da escola, mas também no desenvolvimento técnico-musical dos alunos, que aspectos como a participação voluntária e empenhada, o trabalho por projectos, “bons” ambientes educacionais e uma implicação ao projecto podem ter. **A escola de música, mais do que um local de formação musical, passou a ser um local de aprendizagens várias, adquiridas através de experiências relacionais e artísticas muito diversificadas.**

Para a realização deste trabalho proponho-me desenvolver uma **reflexão acerca dos aspectos que podem contribuir para uma maior motivação e participação dos alunos de música** sabendo desde logo que, de acordo com a leitura dos principais autores que se dedicam às teorias da aprendizagem musical, **as competências musicais são adquiridas por processos muito centrados em experiências e contextos informais** que são (ou devem ser) proporcionados pelos pais e pelo ambiente cultural em redor e não pela formação técnica da área da música. De acordo com a minha experiência foram

exactamente estes os aspectos que, apesar de terem sido proporcionados em ambiente escolar, potenciaram maior motivação e participação dos alunos e, por essa razão, as questões a partir das quais proponho uma reflexão neste trabalho são as seguintes:

- “Quais são os contextos educativos que promovem a **motivação** e, conseqüentemente, a participação e implicação dos alunos?”;

- “Serão os contextos educativos **informais** mais relevantes para a criação da **motivação**?”

Assim, este estudo pretende recolher o testemunho de crianças e jovens acerca das razões que identificam como sendo as que maior peso têm na criação de motivação para a aprendizagem e que os leva a participar voluntariamente, tentando verificar quais os pontos comuns e divergentes entre os dois grupos etários abordados.

Para além dos benefícios óbvios para o investigador enquanto co-responsável pela orientação pedagógica da escola de música, o trabalho realizado poderá ser também importante por contribuir para a reflexão em torno do ensino vocacional de música, ensino esse muito baseado em metodologias bastante cristalizadas desde há muitas décadas, tendo como seus actores educativos, na sua maioria, músicos sem qualquer preparação pedagógica e com pouca capacidade de auto-reflexão acerca das suas práticas. Este tipo de ensino também se tem mantido à margem da discussão realizada noutras áreas da educação e não tem produzido as reflexões necessárias à sua reformulação, evolução e adaptação aos novos desafios, seja ao nível institucional, seja ao nível pessoal, seja na relação professor/aluno. A reflexão é ainda mais pertinente num momento em que está a ser implementada uma *Reforma do Ensino Artístico* que, para além de ter como objectivo a redução dos custos deste tipo de ensino, acaba por limitar o acesso apenas aos que se sujeitam às regras impostas pelo Ministério da Educação e que visam, prioritariamente, a certificação desses alunos, e não a criação de uma formação de qualidade, holística e relevante. Não há, por parte dos responsáveis pelo ensino da música em Portugal, uma reflexão orientada e credível acerca dos benefícios e relevância deste tipo de ensino. A verdade é que, e neste aspecto concordamos com o que diz o *Relatório de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes *et al.*, 2007:6), estes agentes educativos não seriam capazes de argumentar, caindo no erro de “produzir, reproduzir e vulgarizar discursos e soluções pedagógicas sem que os respectivos subscritores se sintam obrigados a fundamentar e contextualizar as declarações que vão produzindo”. Após esta constatação, é então necessário dotar os participantes na educação artística (professores, pais e alunos, mas também artistas, políticos, comunidades) de espaços de reflexão e discussão de forma a criar novas possibilidades para uma melhoria efectiva da qualidade do nosso ensino artístico e utilizar os argumentos adequados que possam justificar o investimento que implica um bom ensino artístico e qual a relevância desse investimento para o país. O

ensino da música em Portugal, ao contrário do que acontece noutros países, é constituído por uma rede de escolas particulares de música que estão separadas das escolas de ensino genérico e que foram crescendo devido ao incumprimento das obrigações do estado em relação à oferta de escolas de ensino artístico. Este estudo pretende iniciar um caminho (pessoal) no sentido de analisar criticamente o sistema de ensino de música e apontar possibilidades para o futuro, através da promoção de medidas que vão de encontro à constante mudança das realidades sociais e individuais.

Dado o tempo e espaço para a realização deste trabalho, o número reduzido de crianças e jovens envolvidos, e também a metodologia utilizada (*Grupos de Discussão Focalizada*), não se pretende, a partir das conclusões, inferir resultados universais - temos consciência que o “ambiente” descrito é específico de um só lugar, um só tempo e com um grupo de actores específico - **o objectivo central é identificar alguns dos aspectos que, segundo os alunos intervenientes e naquele contexto, promovem maior motivação e participação.**

Este trabalho será dividido em três partes:

- 1) Na primeira parte, pretende-se fazer uma breve **contextualização do ensino vocacional de música** em Portugal (a sua organização, os seus objectivos, os seus alunos e o processo ensino/aprendizagem específico);
- 2) Na segunda parte será feita uma análise do contributo de alguns autores acerca **das condições que levam à criação de contextos educativos motivadores, ricos e significativos**, ou seja, do que pode ser caracterizado como um “bom ambiente escolar” no seu todo;
- 3) A terceira parte apresenta o **projecto de investigação**; começa por abordar as razões que levaram à metodologia adoptada e a caracterização dessa metodologia; em seguida será feita uma contextualização, definidos os objectivos e, finalmente, serão apresentados e discutidos os resultados.

Este trabalho será concluído com uma reflexão acerca do contributo que este tipo de ensino e de ambiente escolar podem dar para criar significado e relevância nas aprendizagens das crianças e jovens, não só na vertente cognitiva e técnica, mas também na sua formação pessoal e social. Tentar-se-á também teorizar acerca da possibilidade de se introduzirem algumas das condições sugeridas pelos alunos como sendo importantes para aumentar os seus níveis de motivação e de participação, tanto no ensino da música como no ensino genérico.

PARTE I

CAPÍTULO I – O Ensino de Música

Capítulo I - O Ensino de Música

I.1. Contextualização histórica

A música, nos tempos primitivos, tinha uma função utilitária para as sociedades: rituais sagrados, magia, cerimónias, actividades guerreiras, etc. A técnica instrumental era muito rudimentar e, em determinadas sociedades, a responsabilidade de tocar esses instrumentos só poderia ser entregue a pessoas com determinado estatuto social.

Na Antiguidade Clássica, a Música tinha uma enorme relevância na educação dos cidadãos. A disciplina de *Música* estava incluída no *Quadrivium* (juntamente com *Aritmética*, *Geometria* e *Astronomia*) que, juntamente com o *Trivium*, compunha as sete artes liberais que deveriam ser ensinadas aos jovens. A *Música* era considerada uma ciência e a sua aprendizagem não tinha como objectivo a execução uma vez que era considerada uma actividade manual e, por essa razão, pouco digna para os cidadãos gregos. A sua aprendizagem era feita como forma de tomar conhecimento de alguns aspectos da física e da astronomia.

A Idade Média Europeia foi um período de estagnação no que à música ocidental diz respeito, sendo praticada apenas pelos membros da Igreja Católica; a música instrumental foi praticamente inexistente durante todo o período medieval. Por questões religiosas e de tradição (associado ainda à queda do Templo de Salomão, no séc.VI a.C.), era apenas cantada (Canto Gregoriano). A aprendizagem musical só podia ser adquirida nos mosteiros e respeitando regras de composição e execução extremamente rígidas.

A partir do Alto Renascimento a música, tal como outras artes, passou por um período de enorme desenvolvimento, libertando-se dos constrangimentos religiosos que ocorreram com o desaparecimento gradual do Feudalismo e do poder supremo da Igreja Católica. A música passou a ter um papel central na vida das cidades; nas mais importantes, pela existência de cortes, palácios ou catedrais, existia pelo menos um coro e uma orquestra capazes de se apresentarem regularmente. As peças eram compostas por *Mestres-Capela* (assalariados de um mecenas ou instituição) que, para além da composição musical, eram responsáveis pela formação dos restantes músicos. Neste período, o ensino da música era feito através da imitação dos mestres, e a aprendizagem da escrita musical através da cópia de partituras já existentes.

A partir do séc. XVII a forma de ensinar música não variou muito; foram criados métodos que os aprendizes deveriam praticar constantemente até atingirem a mestria necessária; os músicos não eram diferentes dos restantes trabalhadores manuais das Cortes. Normalmente, as crianças seguiam o ofício dos seus pais e avós e, por essa razão, a maior parte dos grandes compositores foram filhos e netos de músicos.

De há algumas décadas a esta parte, a função da música enquanto disciplina do conhecimento alterou-se muito. Já não se aprende apenas para saber tocar um instrumento, para procurar uma profissão ou porque é socialmente valorizado. A aprendizagem musical passou a ser uma forma de valorização pessoal, desenvolvendo competências que mais nenhuma área consegue. No entanto, no que ao tipo de ensino diz respeito, não se verificaram alterações significativas na forma como se realiza o processo ensino/aprendizagem: é baseado em aulas individuais, numa relação professor/aluno em que tomam a posição de mestre e discípulo. Para além da justificação pela tradição e pela reprodução de modelos, e de acordo com Ryan (2004: 42) citando Kennell (1992), Persson (1994) e Jørgensen (2000), a abordagem pedagógica da maior parte dos professores de instrumento é igual à que receberam dos seus professores. Há também um aspecto muito relevante que explica esta situação: o facto de os professores de instrumento assumirem esta função não como profissão mas como ocupação necessária para que possam garantir um rendimento regular, mas assumindo-se principalmente como músicos (Regelski, 2009:2-5); isto leva a que exista pouquíssimo investimento na formação pedagógica destes profissionais e a dificuldade, ou falta de vontade, em assumir outras possibilidades ou métodos de ensino mais adequados ao tempo actual.

I.2. Especificidades do ensino de música

Uma das grandes vantagens e méritos do ensino de música é a sua ligação à “vida real”. **É essencialmente prático e experiencial** e baseado na criação de situações de performance que podem ser avaliadas por outras pessoas e que são, as próprias experiências, objecto de aprendizagem por si só. Os alunos são sujeitos a situações de tensão, adaptando-se constantemente aos vários desafios que se apresentam e esta adaptação constitui uma aprendizagem muito significativa e adequada aos objectivos da educação actual. Outro aspecto muito relevante é a possibilidade permanente de trabalho em grupo – **o produto só resulta se existir uma interdependência e colaboração no trabalho e na forma como os alunos se organizam**, autonomamente ou orientados por um professor. Este tipo de trabalho implica a criação de uma dinâmica partilhada e que só resulta se existir um respeito e cooperação permanentes entre todos e o reconhecimento e valorização do trabalho realizado pelos pares (existe uma avaliação permanente do trabalho de cada um e sujeito ao escrutínio colectivo que leva, a maior parte das vezes, a uma vontade de superação pessoal para procurar a aceitação e “aplausos” por parte dos outros). Outro aspecto muito valorizado no ensino de música é a apresentação do trabalho fora dos “muros” da escola, permitindo uma ligação à comunidade envolvente e, consequentemente, o reconhecimento dessa comunidade pelo trabalho realizado pelos alunos que têm a possibilidade de participar em experiências diversificadas e reconhecidas socialmente.

Apesar das vantagens verificadas neste tipo de ambiente escolar, verifica-se que as escolas de música só têm conseguido envolver neste tipo de dinâmica um número reduzido dos seus alunos. De acordo com vários estudos (Harland *et al.*, 2000; Ryan, Boulton, O'Neill & Sloboda, 2000), e apesar das grandes potencialidades existentes no seu objecto de estudo, as escolas de música continuam a apresentar um ensino pouco imaginativo que se mantém afastado dos interesses dos alunos, não os implicando na prática e fruição musical.

1.3. Organização do ensino de música em Portugal

No que diz respeito ao ensino da música, tal como acontecia em muitas áreas até aos anos setenta do século XX, Portugal sofre uma influência da cultura francófona e cria Conservatórios públicos para permitir a formação de excelência aos seus músicos. Apesar da evolução social, do acesso a outros bens de consumo e da consciência dos benefícios do ensino artístico para a formação global dos indivíduos, o estado não conseguiu acompanhar a crescente procura deste tipo de ensino. De forma a ir de encontro aos novos desafios (principalmente em regiões com imensa tradição e produção musical) foram sendo criadas muitas dezenas de escolas que se substituíram ao estado português na formação dada às crianças e jovens. Em 1983 foi publicada legislação que passou a reconhecer estas escolas (DL n.º310/83 de 1 de Julho), sendo-lhes atribuído o “Paralelismo Pedagógico”, ou seja, os cursos eram reconhecidos e financiados pelo Ministério da Educação desde que se mantivessem sob a alçada pedagógica dos Conservatórios públicos. Este tipo de ensino prevê, para além da formação musical (ou “solfejo”), aulas de instrumento individuais e aulas de conjunto (vocais ou instrumentais) que pretendem dotar os seus alunos de competências de execução, interpretação e fruição da herança musical. No entanto, o que acontece no ensino da música erudita, é a interpretação recorrente do património da música ocidental dos últimos trezentos anos, e não a adaptação à música do tempo corrente, o que leva ao desfasamento entre o que é a realidade sonora diária dos alunos e a sua prática nas escolas de música.

No nosso país **há três vias para aprendizagem da música**: o ensino generalista (que é leccionado nas escolas de ensino básico), o ensino profissional (com o objectivo de levar os seus alunos a prosseguir uma carreira na área da música) e o chamado ensino vocacional de música que, por falta de clareza na definição de objectivos ou por interpretações diferentes, não define o que pretende dos seus alunos. Esta via, no entanto, permite que os alunos possam fazer qualquer uma das opções, formação paralela ou formação com o objectivo de prosseguir estudos na área da música, em qualquer momento da sua formação.

Em relação ao tipo de **objectivos** temos de distinguir o tipo de ensino ministrado nas escolas do ensino genérico do primeiro e segundo ciclos (em que a música faz parte

integrante dos *currícula*) e o ensino vocacional de música. O primeiro pretende uma formação musical que estimule os alunos para a audição e a fruição musicais, mas não tem quaisquer condições para potenciar o desenvolvimento auditivo dos alunos e a promoção da aprendizagem de um instrumento. O Ensino Vocacional de Música pretende dar uma formação mais aprofundada nesta área e deve dotar os seus alunos de competências técnico-musicais que lhes permita tocar um instrumento, utilizar a música de forma prática, tomar conhecimento do repertório musical acessível, interpretando e analisando criticamente essas obras e, caso pretendam, optar pelo prosseguimento de estudos nessa área de forma a fazer uma opção profissional.

Em relação aos **contextos** onde a aprendizagem se faz podemos dizer que existiu uma alteração significativa nas últimas décadas: há relativamente poucos anos, o tipo de ensino ministrado nas tunas e bandas aproximava-se muito dos contextos não-formais (as crianças e jovens obtinham uma orientação inicial muito rudimentar por parte de músicos mais velhos - muitas vezes sem qualquer especialização num determinado instrumento - e, por imitação e trabalho autónomo, e pela constante imposição de novos desafios, conseguiam tornar-se músicos bastante competentes) mas devido a uma evolução dos músicos e maior quantidade de professores e músicos qualificados, estas instituições foram-se escolarizando para se adaptar às novas exigências dos jovens e, ao mesmo tempo, poderem aceder a apoios financeiros dados pelo Ministério da Educação para a criação de escolas de música, passando assim para ambientes formais de educação.

Os vários contextos onde se pode aprender música podem ser vistos no seguinte esquema:



Ilustração 1- Estrutura da Oferta de Ensino de Música

I.4. Faz sentido investir no ensino artístico?

Segundo John Paynter (2002:223) “o essencial das disciplinas do curriculum escolar está sob grande pressão [...] Temos de ter a certeza de que tudo o que colocamos no curriculum tem uma justificação pedagógica.” O ensino da música tem vindo a ser questionado desde há várias décadas pelo poder político devido aos custos que acarreta para as famílias e para o Ministério da Educação. É, por isso, necessário saber se há razões que justifiquem o investimento neste tipo de ensino, principalmente quando há defensores do aumento das cargas curriculares das disciplinas “importantes” (Matemática, Línguas, etc) em detrimento das “secundárias” (Artes, Educação Física). Sempre existiram provas empíricas e científicas dos benefícios globais do ensino de música, inclusivamente para outras áreas do conhecimento. Ainda segundo Paynter, a música “tem o seu próprio rigor e exigências de sensibilidade, imaginação e inventividade comum a todas as experiências artísticas – qualidades que são seguramente necessárias no mundo moderno” (Paynter, 2002:223) e, de acordo com Gordon (2000), é também através da música que as crianças, para além de tomarem contacto com a realidade social, se vão conhecendo melhor e podem desenvolver a sua imaginação e criatividade. Para além do reconhecimento das vantagens da aprendizagem musical, temos de questionar se será preferível a leccionação em ambientes formais ou se é possível que esta formação seja realizada em contextos informais (família, amigos, etc.). Ainda segundo Gordon, e porque a música se aprende tal como a língua materna, **os mais importantes professores de música devem ser os pais**; no entanto, a maior parte destes não tem a formação necessária para orientar os seus filhos no desenvolvimento de competências musicais; é por isso que o ensino da música deve ter como uma das principais funções ajudar os pais a compreender a importância de estimular musicalmente os seus filhos: “ajudar os pais e profissionais do ensino pré-escolar a reconhecer a importância da música nas primeiras fases da infância, a descobrir como as crianças muito pequenas aprendem a compreender a música, a proporcionar oportunidades para as orientar na aprendizagem da música e a estabelecer a forma de melhor lhes ensinar música” (Gordon, 2008:3). Segundo o autor, não é necessário que sejam músicos profissionais; basta que consigam cantar com uma boa afinação e utilizar os movimentos corporais de forma flexível e de acordo com aquilo que a música lhes sugere.

Ao longo das últimas décadas foram sendo apresentadas várias razões para a existência de uma educação artística nas escolas, sendo as principais as seguintes:

1. *Criação de artistas: Músicos, pintores, realizadores, actores, etc.*
2. *Criação de novos públicos*
3. *O Ensino Artístico como forma de valorizar o património e história nacional.*

4. O Ensino Artístico como meio para a formação global do indivíduo e a para a sua integração na comunidade.

É pacífico entre a generalidade dos investigadores que, tal como afirma Ann Bamford, na *Conferência Nacional para a Educação Artística* (Porto, 2007), **“a arte tem uma contribuição valiosa na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e às percepções da aprendizagem”** (Bamford, 2007:1) A autora salienta ainda que **“a educação artística de alta qualidade promove a identidade cultural e tem um impacto positivo no desempenho académico das crianças**, especialmente em áreas de alfabetização e na aprendizagem de um segundo idioma. Concomitantemente, a educação rica em arte, que tem um alto nível de relevância, leva a uma **melhoria da atitude dos estudantes em relação à escola**, [...] bem como o interesse dos estudantes pela cultura e pelas artes” (Bamford, 2007:9) Outro autor, Sims (1990), defende que a instrução musical das crianças deve ter como objectivo “proporcionar um historial de **experiências ricas** [...] as crianças devem participar em actividades que mantenham um **equilíbrio entre a estimulação e o desafio**, não sendo demasiado difíceis ou frustrantes” e Grierson (2002:3) salienta que “o papel das artes na educação é vital para a definição de: Onde estamos? O que somos? Porque somos assim? Quem somos. As artes são uma forma de conhecimento.” Num relatório para a UNESCO acerca da *Contribuição da Educação Artística para a vida das crianças*, Kaori Iwai (2003:3) refere que “As artes nos curricula melhoram o desenvolvimento técnico dos alunos” e que **“as actividades artísticas melhoram a auto-consciência das crianças, auto-confiança e a aceitação pelos outros”**. Esta autora faz ainda uma análise acerca dos benefícios em várias áreas:

- No que diz respeito ao **Desenvolvimento Sócio-Emocional** refere que **“As actividades artísticas** não só reduzem as atitudes negativas das crianças perante a escola, como também **ajudam a desenvolver atitudes positivas, como a motivação”** (Iwai, 2003:4) e, “implementando um ensino interdisciplinar através das artes numa atmosfera mais interactiva, **os alunos mostram mais entusiasmo, motivação e compromisso para a aprendizagem**, reconhecendo o valor de realizar um esforço para atingir um objectivo”. Melhoram também em relação ao seu crescimento emocional, demonstram **uma interacção social positiva e maiores níveis de motivação e compromisso colectivo**, níveis de atenção, **níveis de participação** e no desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural.

- Em relação ao **Desenvolvimento Sócio-Cultural** notam-se melhorias na capacidade de trabalhar em equipa, na tolerância e nas **competências comunicacionais**, uma diminuição das atitudes estereotipadas e maior sensibilidade e consciência cultural.

- No que diz respeito ao **Desenvolvimento Cognitivo**, salienta-se a melhoria do raciocínio espacio-temporal, das competências verbais e inteligência espacial, das competências de pensamento abstracto, um melhor desenvolvimento físico e mental, no **desenvolvimento da criatividade, na fluência, originalidade e imaginação, inteligência e pensamento criativo**.

- Há ainda melhorias nos **Resultados Académicos**, nomeadamente nas expectativas dos alunos e na melhoria de áreas como matemática, leitura, estudos sociais e linguagem

Esta abordagem holística é também defendida por Pillai, avaliando um programa de educação artística na Malásia: “O resultado mais significativo deste programa foi a formulação e execução de uma forma de instrução artística holística e integrada que envolveu o **desenvolvimento do indivíduo dentro de um contexto significativo**: trabalhando os sentidos, trabalhando as emoções e trabalhando o intelecto”(Pillai,2004:6-7).

Um pouco por todo o mundo, os programas escolares revelam a importância que é devida às artes em geral; no entanto, a verdade é que não se cumprem as intenções exaradas no papel. Um dos maiores exemplos desta diferença entre a realidade e a prática é a forma como as intenções incluídas no ***Currículo Nacional para o Ensino Básico*** (ME-DEB, 2001) têm sido ignoradas e quase dez anos passados da elaboração do referido documento, os resultados não são animadores. Neste aspecto, podemos até dizer que existiu uma evolução negativa com a implementação das *Actividades de Enriquecimento Curricular*. Para além de, assumidamente, retirar do currículo a preocupação com as expressões artísticas relegando-as para actividades de enriquecimento, subalternizando-as em relação às matérias “nobres”, transformaram estas experiências artísticas, que deveriam ser essencialmente experienciais, em aprendizagens formais leccionadas em salas de aula convencionais, retirando-lhes, em muitos casos, a relevância que poderiam ter e diminuindo ainda mais os tempos livres das crianças. A implementação destas actividades escolares levou ainda a que, pelo aumento do tempo de permanência na escola, fossem eliminados alguns espaços organizados pela comunidade exterior à escola onde se estava a realizar um trabalho bastante positivo na promoção de ambientes, formalmente educativos ou não, mais significativos para as crianças. Alguns dos objectivos pedagógicos para este tipo de ensino deveriam ser, de acordo com o *Currículo Nacional para o Ensino Básico*, o desenvolvimento de competências de discriminação auditiva, competências vocais e instrumentais diversificadas, competências criativas e de experimentação e do pensamento musical. Para além destes, destacam-se ainda os objectivos de desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, **através de experiências diversificadas**, o alargamento do quadro de referências artísticas e culturais, o aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança aprendidos em **diferentes contextos formativos**, a programação de actividades inclusivas atendendo à diversidade existente, a promoção de um ambiente

educativo de conhecimento e de respeito pelo outro, a valorização do património artístico e a **colaboração com diferentes instituições** (escolares, artísticas e outras) bem como com criadores, intérpretes, produtores e técnicos no desenvolvimento de projectos artísticos.

Não é preciso estar dentro do sistema de ensino para perceber que a realidade está muito longe do que se pretende. A legislação ou, neste caso, as orientações pedagógicas, poderão estar bem feitas mas não passam das intenções. Segundo Bamford (2007:4) “Muitas vezes a ‘prestação prática’ não se compara às expectativas estabelecidas pela política escolar visto que os espaços físicos e os recursos humanos não estão equipados para poderem providenciar estes programas de forma adequada [...] A falta de fundos, recursos inadequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e estruturas rígidas são todos factores passíveis de limitarem o sucesso de um programa aprofundado de educação artística”. Ainda segundo a mesma autora, “as crianças necessitam de educação artística de alta qualidade e relevante a todos os níveis da educação e tanto na educação formal como informal” (Bamford, 2007:8). No entanto, há a convicção que o ensino artístico é de fraca qualidade porque **“os professores não estão preparados para ensinar arte [...] e o mau ensino tem um impacto negativo na criatividade da criança** e cria uma percepção enganadora dos resultados da educação artística entre os quadros das escolas, as famílias e as crianças” (Bamford, 2007:9)

I.5. O Processo ensino/aprendizagem

Quando se pensa em Mozart como um prodígio, temos que pensar que foi uma criança que, desde que nasceu, ficou com o seu destino profissional traçado. Para além de estar constantemente a ouvir o seu pai tocar e compor, começou a aprender música a partir dos dois anos de idade e até aos seis anos de idade já teria tocado cerca de 3500 horas de instrumentos musicais, o que dá uma média de cerca de duas horas e meia por dia de prática. A obrigação de Mozart era passar todo o dia a praticar o seu instrumento e a ouvir o seu pai e a sua irmã a tocar: foi esta prática constante, associada a uma aprendizagem precoce e um **ambiente propício ao desenvolvimento auditivo** que potenciaram um desenvolvimento fora do normal da capacidade musical de Mozart (não recusando também uma predisposição natural para esta área). Temos de ter consciência que nos dias de hoje não se pode ensinar uma criança da mesma forma.

Dentro da Psicologia do Desenvolvimento existem três autores que contribuíram de uma forma relevante para a nossa percepção acerca da forma como se faz a aprendizagem: Piaget, Bruner e Gardner.

Os **estádios de desenvolvimento** de Piaget permitiram-nos perceber que os processos que uma criança de três ou quatro anos de idade utiliza para aprender vão variando à medida que avança a sua idade.

Jerome Bruner defende, tal como Piaget, que **a interacção do sujeito com o ambiente é central no seu processo de desenvolvimento**; no entanto, “um aspecto que diferencia a teoria de Bruner da teoria de Piaget é o papel que o primeiro concede à cultura, à linguagem e às técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que **o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante.**” (Marques, 1998:1). Bruner, tal como Piaget, definiu etapas ou níveis de cognição. Estes níveis, *Enativo*, *Ícónico* e *Simbólico*, são de uma enorme importância para se perceber de que forma a aprendizagem musical é feita. Especialmente relevante para este trabalho é o Enativo, nível de cognição em que as crianças aprendem e tomam conhecimento com o que os rodeia pelo uso dos sentidos e, essencialmente, pela **experimentação prática** (ver, tocar, ouvir, cheirar...). Neste nível de desenvolvimento, a criança age (de forma livre ou condicionada) até conseguir desenvolver automatismos. A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num **meio cultural e linguístico rico e estimulante.**

Outro investigador que também pode contribuir para a definição de uma prática de ensino musical é Gardner e a sua teoria das inteligências múltiplas, ou seja, as diferentes formas de ver e apreender o mundo. Segundo essa teoria, existem sete tipos de inteligência: *Linguística*, *Lógico-Matemática*, *Musical*, *Corporal-Cinestésica*, *Espacial*, *Interpessoal* e *Intrapessoal*. São estes tipos de “inteligência” que estão presentes quando cada indivíduo, perante qualquer problema que tem de resolver, age. Segundo Gardner, **perante o mesmo problema, diferentes pessoas têm diferentes formas de o resolver**, de acordo com o seu tipo de inteligência. Os mais relevantes na aprendizagem musical são a inteligência *Musical*, que envolve a capacidade de “performance” musical, composição e apreensão de conceitos musicais tais como: altura do som, tonalidades e ritmos e a inteligência *Corporal-Cinestésica* que é a capacidade de usar competências mentais para coordenar movimentos do corpo. Na aprendizagem de um instrumento musical estão presentes praticamente todas estas dimensões ou tipos de inteligência. É importante salientar que, de acordo com Gardner, estes funcionam de forma coordenada, não sendo possível separá-los porque não operam independentemente. Para além disso, **o desenvolvimento de um tipo de inteligência contribui de forma efectiva para o desenvolvimento dos outros.** E, por isso, é importante, também no ensino da música, ter em atenção que todos os elementos devem estar presentes nos objectivos de um professor quando está a ensinar um aluno, e que este não se deve focar apenas, como muitas vezes acontece, no desenvolvimento de competências motoras associadas ao instrumento que lecciona esquecendo-se até do investimento no desenvolvimento de competências musicais e expressivas. Um importante contributo deste estudo é a consciência que a aprendizagem

depende de muitos aspectos diferentes e que todos esses aspectos devem ser valorizados na educação, levando-nos a questionar a forma como ensinamos.

O **processo de aprendizagem musical** não é muito distinto da aprendizagem de qualquer outro tipo de linguagem. Edwin Gordon (2008:47) definiu vários estados pelos quais as crianças passam na sua aprendizagem musical:

- 1) 1º estágio – **Aculturação** – exposição à cultura musical e absorção das sonoridades;
- 2) 2º estágio – **Imitação** – dos sons em redor;
- 3) 3º estágio – **Assimilação** – articulação e coordenação dos movimentos com o canto e a respiração.

Na aprendizagem de um instrumento musical existem algumas especificidades que devem ser salientadas: o processo de aprendizagem musical é único e, pela enorme quantidade de competências que envolve é, talvez, dos mais complexos que se exige a um ser humano. Esta complexidade aumenta por implicar uma **prática muito regular**, pelo facto de as competências serem mostradas em público, aumentando os níveis de ansiedade, e por serem apresentadas num contínuo temporal, impossibilitando que após o erro se possa voltar atrás e corrigir o que se fez mal.

É também hoje aceite como consensual, junto dos autores que abordaram as questões da aprendizagem musical que, tendo em conta a forma como o desenvolvimento cognitivo é adquirido pelas crianças, a aprendizagem de um instrumento musical implica, segundo Cardoso (2006), uma abordagem pedagógica que direcione o início das aprendizagens para a **experimentação e para a compreensão sensorial**, evitando uma abordagem que privilegie a compreensão simbólica. Neste aspecto as teorias de Piaget, Bruner e Gardner concordam que **“As experiências sensoriais e motoras deveriam sempre preceder a aprendizagem e o uso de símbolos”** (Cardoso, 2006, citando McPherson & Gabrielsson, 2002). No que à didáctica diz respeito, é muito importante **começar por uma prática informal** que permita “estimular a criança a experimentar coisas diferentes: improvisar, tocar melodias de ouvido, “descobrir” por tentativa melodias já existentes, etc.” (Cardoso, 2006). É ainda necessário que o professor crie um ambiente informal na aula, dando **espaço para a criação autónoma e sem receio do erro**. Apesar da imagem de um ensino que privilegia a memória, a sistematização de movimentos e a repetição, há autores que defendem que **“A prática informal contribui para o sucesso musical”** (Cardoso, 2006 citando Deliège & Sloboda, 1996).

Outra questão importante tem a ver com a leitura. Muitos professores assumem que não sabem ensinar enquanto as crianças não souberem ler. Isto cria enormes problemas ao ensino da música, fazendo com que o início da aprendizagem de um instrumento se adie

até que a leitura esteja adquirida e que alguns professores ultrapassem aquilo que é o desenvolvimento normal da criança, acabando por retirar às crianças o prazer de fazer música e a necessária focalização em aspectos sensoriais necessários à aprendizagem de um instrumento. Esta é uma das principais mudanças a fazer no ensino da música. Segundo Cardoso, citando McPherson e Gabrielsson (2002) “Visto que as crianças têm dificuldade em aprender mais do que uma coisa ao mesmo tempo, é escusado expô-los a uma complexa variedade de competências técnicas necessárias para tocar um instrumento e ao mesmo tempo pedir-lhes para ler e compreender a notação” e, “Ninguém pensaria em ensinar uma criança normal a ler enquanto ele ainda está numa fase inicial de aprendizagem da língua materna. Contudo parece ser a regra colocar logo as crianças a ler desde a primeiríssima aula de instrumento, sem que estivesse preparada sensorialmente”.

No que diz respeito às etapas da aprendizagem musical, Gordon (2000:9-10) sistematiza da seguinte forma:

“Considere-se a forma como as crianças aprendem uma língua. Enquanto recém-nascidos, ouvem falar uma língua à sua volta [...] Absorvem tudo o que ouvem e, em breve, começam a vocalizar sons imitando a fala, o que normalmente inclui sons em linguagem balbuciada que podem ser encontrados em vários idiomas. Por volta dos *nove meses*, a criança típica adquiriu a facilidade de articular os sons necessários para falar o idioma da sua cultura [...] Pouco tempo depois, as crianças “decifram o código” da língua da sua cultura e começam a imitar palavras autênticas. Usando estas palavras para comunicar com os outros, aprendem rapidamente a criar as suas próprias frases. Mais tarde aprendem a ler e escrever palavras e frases que ouviram e proferiram. Todo este processo de desenvolvimento sequencial dos quatro vocabulários - *audição, fala, leitura e escrita*, por esta ordem - inicia-se com o nascimento e continua até e após as crianças terem entrado na pré-primária ou no primeiro ano de escolaridade”.

Na maior parte dos casos, a iniciação musical das crianças é extremamente deficiente; muitas vezes, a educação musical formal não desenvolve as competências musicais necessárias para que as crianças possam fazer uso deste tipo de expressão. Gordon (2000) afirma que “... no caso da música, a maior parte das crianças nunca teve oportunidade de executar ou criar individualmente antes de iniciar a sua educação formal e, após esta se ter iniciado, raramente lhes é oferecida ou permitida a oportunidade de executar ou criar música individualmente na aula. Essencialmente, a educação formal consiste em ensinar as crianças a cantar pedindo-lhes que repitam os sons que o professor, ou outras pessoas, produzem.” A aprendizagem da música, tal como a aprendizagem de uma língua, é sequencial. Assim, o ensino deverá planejar as várias fases que levarão do “balbucio” ao domínio completo dessa linguagem. O educador terá então de, antes de

iniciar a sua função, ter consciência das etapas que têm de ser ultrapassadas, e de que forma poderão ser ultrapassadas com maior êxito. No que à aprendizagem de um instrumento diz respeito, Gordon defende que existem dois processos de aprendizagem diferentes, tal como se fossem dois instrumentos: o “instrumento” de audição (audição interior) e o instrumento “real”, que é o meio a partir do qual aquilo que está no nosso pensamento pode ser “traduzido” para os outros. Se o processo de audição for bem feito, então o intérprete poderá tocar com melhor afinação, fraseado e expressão.

A maior parte das pessoas que “aprendeu música” começou pelo solfejo. Apesar de raramente se encontrar alguém que tivesse gostado desta experiência, o mais interessante é que quase todos reconhecem que “tinha de ser assim” porque, de contrário, não era possível aprender-se a tocar e a cantar. Ora, neste momento, mais de que ser consensual que se pode fazer música sem saber ler ou escrever, defende-se que deve ser precisamente dessa forma que se deve começar a aprender; numa primeira etapa **a aprendizagem da música deve ser feita de forma sensorial e não cognitiva.**

É pelo exposto anteriormente que se defende **que a aprendizagem musical deve ser feita a partir do momento em que a criança nasce**, ou até antes, uma vez que, tal como a criança ouve a voz da mãe a falar, também pode ouvi-la cantar. Segundo Gordon (2008), existe um grande número de cientistas que defende que as conexões neurológicas e as sinapses associadas à aquisição de diversos conhecimentos ocorrem em períodos específicos no desenvolvimento de uma criança. As células existentes para cada actividade humana poderão perder-se se, até um determinado tempo do crescimento humanos, se não forem usadas com esses objectivos, diminuindo os potenciais de aprendizagem na área que for negligenciada de estimulação, ou seja, se uma criança não tiver experiências de estimulação musical, as células destinadas a esse sentido poderão ser desviadas para outros sentidos, fortalecendo-os em detrimento da audição e, mesmo que mais tarde se pretendam recuperar algumas desses competências, nunca será possível atingir o potencial que existia na altura do nascimento. Existem estudos que comprovam que alguns processos neurológicos, nomeadamente os que estão ligados à aprendizagem das linguagens, começam a perder propriedades a partir dos nove anos de idade; para além disso, e também em termos motores (principalmente motricidade fina), a partir de certa idade, existe muito menos flexibilidade cerebral e física para a adaptação a determinados movimentos.

No que diz respeito ao nosso sistema de ensino, é interessante que seja uma das áreas que mais é trabalhada no ensino pré-escolar e que, com a entrada no 1º ciclo seja completamente desvalorizada.

I.6. A Importância da Prática Informal no Ensino de Música

Na tradição do ensino musical, desde o séc. XVIII, existe uma forma de ensino tutorial baseada na relação mestre/discípulo e até meados do séc. XX o ensino do instrumento era feito apenas através da repetição e imitação. No entanto, um dos grandes problemas do ensino da música é o facto de grande parte dos seus professores não fazerem qualquer ideia da forma como a música é aprendida, ou melhor, apreendida pelos alunos e nem sequer têm consciência da **importância da prática informal** (importância já referida várias vezes neste trabalho). Esta opinião é partilhada por vários autores que estudaram a aprendizagem musical. Um desses autores é Gordon (2000) afirmando que **as crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos**. Este autor chama ainda a atenção para a forma como os professores devem orientar a aprendizagem das crianças de forma a que possam vir a “ler uma partitura musical com a mesma facilidade com que lêem um jornal, uma revista ou um livro”. A música, como forma de expressão que é, permite uma imensidão de experiências (artísticas, culturais, sociais, cognitivas, emocionais, etc.); no entanto, para que isso possa acontecer com uma relevância assinalável, o indivíduo tem de dominar a linguagem, não apenas pela execução de um instrumento musical, mas de forma a tirar sentido na utilização que faz dela. Por essa razão, o ensino da música deve centrar-se, em primeiro lugar, em fazer com que as crianças compreendam essa linguagem, e deve ser feita da mesma forma “informal” com que a linguagem materna é ensinada.

I.7. O papel do professor de música

Tradicionalmente, a aprendizagem musical é baseada em conhecimento/treino manual e competência. Este tipo de conhecimento prático acontece através de processos de imitação, demonstração e aplicação. De acordo com esta tradição, o professor define os objectivos e a forma como estes devem ser alcançados, implicando que os alunos reconheçam os objectivos e estratégias deste. O professor deve ainda servir de modelo e demonstrar como deve ser feito de forma correcta – é o processo do Controlo (de acordo com Bruner, 1996; Schrag, 1992). Tal como noutras áreas de ensino, o professor é o iniciador e o verificador da actividade e é a autoridade do conhecimento. Como foi visto anteriormente, o papel do professor de música deveria ter-se adaptado à evolução social e psicológica dos indivíduos. Segundo Regelski (2009) existe uma enorme confusão, no que ao ensino da música diz respeito, acerca do que é ser professor. Muitos dos que leccionam na área da música vêm-se como instrumentistas ou compositores, sendo o ensino uma “ocupação” necessária para garantir a subsistência. Não existe, na esmagadora maioria dos casos, qualquer preparação para a função docente e, por vezes, é mesmo assumido como “um mal necessário” por impossibilidade de fazer aquilo que realmente gostariam de fazer.

Esta forma de pensar leva a dois problemas: por um lado, uma desmotivação do professor porque não faz o que gosta e, por outro, uma falta de investimento na sua formação enquanto professor. Esta situação origina a criação de problemas aos alunos como a desmotivação, a falta de empenho e a desistência. As suas práticas como professores são, muitas vezes, baseadas na sua própria experiência enquanto alunos, e são o resultado de centenas de anos de tradição no ensino da música. Ainda de acordo com Regelski é necessário questionar quais seriam as competências necessárias para que um músico possa ser professor de música. Estes professores deverão ter formação, por exemplo, no conhecimento de métodos de ensino, na compreensão da forma como se adquirem as competências técnicas e musicais e como se adquirem competências de estudo; no entanto, a necessidade deste tipo de formação é recusada pela maior parte dos músicos que acreditam que basta ser bom músico para ser bom professor e que a preparação pedagógica atrás sugerida é apenas teórica e que esse tempo seria melhor rentabilizado no estudo do seu instrumento (se resultou com eles enquanto alunos e se resulta com parte dos seus alunos, então o método resulta e se há alunos que não aprendem, então, a responsabilidade é deles). É muito provável que a esmagadora maioria dos alunos que um professor de música terá durante a sua vida profissional não tenha como objectivo tornar-se músico; muitas vezes, as necessidades e interesses destes alunos são ignorados; por outro lado, os alunos que “aguentam” todas as pressões dos seus professores por quererem ser músicos profissionais e acabam por ter uma formação apenas focada nos aspectos técnicos, esquecendo uma formação musical mais holística, que deverá promover uma aprendizagem e um envolvimento para toda a vida e, se estes indivíduos se tornarem professores, terão também dificuldade em compreender todas as dimensões da função docente, funcionando como “reprodução social” do género “professor de música”, prejudicando os seus futuros alunos. Os professores de música assumem que a Música é intrinsecamente boa e, por essa razão, aprender música também é bom (Regelski, 2009). Um mau professor pode ter resultados catastróficos no que à aprendizagem, fruição e execução instrumental dizem respeito. Na música há a teoria de que só o trabalho leva a resultados, esquecendo que há outros factores, a começar pela motivação dos alunos, que poderão levar a resultados mais rápidos e mais significativos para estes. Os professores devem especificar muito bem os seus objectivos e perceber se os propósitos musicais se atingiram e não se devem deixar iludir pelo sucesso técnico. Devem pensar de forma ética e questionar as suas práticas e métodos de ensino. Esta forma ética de reflectir implica um ciclo composto por *planeamento – acção – avaliação/reflexão*. Durante a acção, ou seja, quando são colocadas em prática as medidas planeadas, é necessário também ter cuidado com a forma como se desenvolve a relação, promovendo experiências relacionais

PARTE I

CAPÍTULO II – Os Ambientes Escolares e os Contextos de Aprendizagem promotores de Motivação e Participação no Ensino da Música

Capítulo II – Os Ambientes Escolares e os Contextos de Aprendizagem promotores de Motivação e Participação no Ensino da Música

II.1. Introdução

São inúmeros os autores, dentro e fora da área da música, que salientam como muito importante o papel imprescindível do “ambiente escolar” para o sucesso da Escola na sua acção. Citados por Cope (2002:103), Brown, Collins e Duguid sugerem que “parte da razão para as dificuldades de aprendizagem apresentadas por algumas crianças deve-se ao facto de **o contexto em que as actividades de aprendizagem têm lugar é visto como não sendo nem autêntico nem relevante**”. Os mesmos autores salientam ainda que “a aprendizagem descontextualizada é inevitável numa instituição que visa somente a educação e que é separada da procura autêntica das actividades acerca das quais a aprendizagem se realiza. [...] **Porque o papel do contexto na aprendizagem não é algo que possam influenciar facilmente, as escolas tendem a focar-se nos aspectos pedagógicos em vez dos aspectos contextuais**” e que “a música é, talvez, uma das poucas áreas onde se tem feito tentativas de tornar propício o contexto através de, por exemplo, concertos e outras oportunidades de performance”. É também regularmente reforçada **a importância da criação de contextos informais de aprendizagem** porque esta “pode propiciar os meios de aumentar o acesso à participação pela execução de instrumentos musicais. Apesar de não ser uma característica comum nas disciplinas académicas, onde acontece, **o contexto tem uma importância vital. O aumento de participação pode ser possível promovendo esse tipo de aprendizagem informal.**” Estes autores realçam ainda que a aprendizagem autónoma é muito reduzida no âmbito da música clássica mas que “a aprendizagem informal não é invulgar na música tradicional, popular e jazz” e que “para alguns tipos de música, pelo menos, a existência de apoio por parte de um professor é, muitas vezes, vista como uma enorme barreira ao aumento da participação, e **pode não ser tão central como o apoio dos contextos sociais em que a aprendizagem tem lugar**”.

Esta perspectiva é bem compreendida quando se percebe que as aprendizagens mais profundas dos seres humanos são adquiridas desta forma. Para além do tipo de aprendizagem, é também importante o contexto em que se realizam; Heath (2001) utiliza a expressão “terceiro ambiente” para classificar as experiências realizadas longe do contexto familiar e do escolar como, por exemplo, as bandas de garagem, a rua ou outros espaços informais. No entanto, o mesmo autor refere que também é possível que este ambiente seja criado em casa ou num qualquer espaço da escola. Um dos problemas de utilizar este tipo de método ou recurso de aprendizagem dos alunos é que, **quando os professores os**

impõem, estes podem deixar de ter os méritos que os caracterizavam e, por essa razão, os professores devem manter um equilíbrio na forma como tentam intervir nesses contextos.

De acordo com os objectivos finais deste trabalho pretende-se, neste capítulo, definir quais os aspectos que promovem as **condições óptimas para a criação de contextos de aprendizagem significativos e eficazes no ensino da música**. Para isso abordarei as diferentes formas de ir ao encontro das motivações dos alunos, seja através do relacionamento professor/alunos e das estratégias pedagógicas utilizadas, seja na criação de outras condições promotoras de aprendizagens significativas, nomeadamente através da promoção de contextos diversificados, sejam eles formais ou informais.

II.2. Os factores promotores de Motivação

Antes de analisarmos quais os factores promotores de motivação é necessário clarificar o que se entende por *Motivação*. Existe uma tendência para considerar a Motivação como um processo individual e, por vezes inato e separado de questões contextuais; de acordo com Hentschke *et al.* (2009:2) “A motivação pode ser compreendida como o processo dinâmico de iniciar, manter e finalizar uma acção, sendo desencadeado por factores internos e externos. Motivação é um conceito multifacetado que pode ser definido como energia individual e dirigida, pois trata-se da força motriz por detrás de todas as acções individuais, direccionadas por necessidades e desejos pessoais.” Pelo contrário, Perrenoud (1994:194) realça o carácter colectivo da motivação, defendendo **“uma perspectiva que ligue a motivação, não apenas à pessoa, mas mais à relação, à interacção, à situação”**; **é através de contextos relacionais com os outros que o indivíduo constrói sentidos e, quando isso acontece, então o indivíduo está motivado**. Esta dupla concepção de motivação que realça, por um lado, a perspectiva construtivista que defende uma construção colectiva de sentidos através da interacção social e, por outro, da força motriz individual que leva à acção, leva-nos a pensar que é possível os educadores criarem estratégias no sentido de motivar os alunos para a aprendizagem, independentemente do objecto de estudo. Esta interacção entre o individual e o colectivo pode tornar-se um ciclo positivo e a motivação intrínseca pode contribuir de forma decisiva para a melhoria dos contextos colectivos escolares: “A motivação exprime tendências accionadoras de comportamentos que conduzam a uma actividade. Antes disso, a emoção, através do sempre interposto corpo, acciona excitação. A emoção impulsiona um mecanismo de estímulos – motivação – e a transmissão orientada de significados aos outros – comunicação e expressão. As emoções conduzem ao limiar das possibilidades expressivas [...] **A educação e o ensino só nos são acessíveis enquanto seres emocionais, sujeitos a estímulos que nos motivem e nos conduzam à expressão e à**

comunicação.” (Pereira, 2001). É importante saber de que forma os vários agentes ligados à educação podem promover medidas e estratégias no sentido de tornar mais efectiva a ligação dos alunos às escolas.

Mesmo tendo em atenção que a construção de contextos motivacionais dependem de interacção com o meio e não são exclusivamente pessoais, devemos reconhecer que as razões que motivam os alunos para a aprendizagem têm também uma dimensão psicológica. Os **indivíduos** comportam-se de forma diferente relativamente aos aspectos que promovem ou prejudicam a sua motivação perante uma determinada tarefa. Só conhecendo profundamente os alunos, os professores podem delinear estratégias eficazes na promoção de actividades e contextos criadores de sentido para os alunos. No que diz respeito ao ensino de um instrumento musical existem algumas teorias da motivação (Cardoso, 2008) que se aplicam de forma diferente de acordo com cada aluno e das quais importa ter consciência. As mais relevantes são a *Teoria do Reforço*, que defende uma postura positiva, encorajadora e não punitiva do professor, a *Teoria da Atribuição*, em que o aluno reconhece que tem em si próprio os meios para realizar a aprendizagem, a *Teoria da Auto-Eficácia*, que valoriza a sentimento de confiança dos alunos e, por último, a *Teoria do Fluxo*, que procura fazer com que o aluno atinja situações de fluxo, esperando que essa sensação seja catalisadora para que exista um envolvimento e elevado nível de concentração nas tarefas de aprendizagem. Associados à ideia de *estado de fluxo*, estão o *Esforço Mental* e a *Performance* (forma como a tarefa é realizada e cumprida). Tal como defendem Paas e van Merriënboer (1994:123), “O *esforço mental* e a *performance* [...] têm componentes cognitivas e motivacionais” e “as estratégias educacionais que promovem o “**carregamento**” [o termo original é *upload*] cognitivo têm pouco efeito, a não ser que os alunos estejam motivados e invistam um esforço mental no processamento das instruções”. O esforço dispendido de forma a aprender é definido de acordo com a motivação e objectivos dos alunos. O esforço mental é um dos principais factores necessários à aprendizagem; assim, se se conseguir aumentar este parâmetro, também poderemos contar com uma aprendizagem mais efectiva e significativa; ainda de acordo com Paas e Merriënboer (1994:132), “O esforço mental é um **processo de mobilização voluntária de recursos**, que depende das exigências da tarefa em relação à quantidade de recursos que o aluno está disposto a despendar. Se os alunos sentirem que a tarefa é demasiado fácil ou demasiado difícil, deixarão de estar dispostos a investir o esforço mental e acabam por desistir”.

O gráfico seguinte mostra de que forma se relacionam a Performance e o Esforço Mental no sentido de obter maior compromisso (para o cumprimento da tarefa) por parte dos indivíduos.

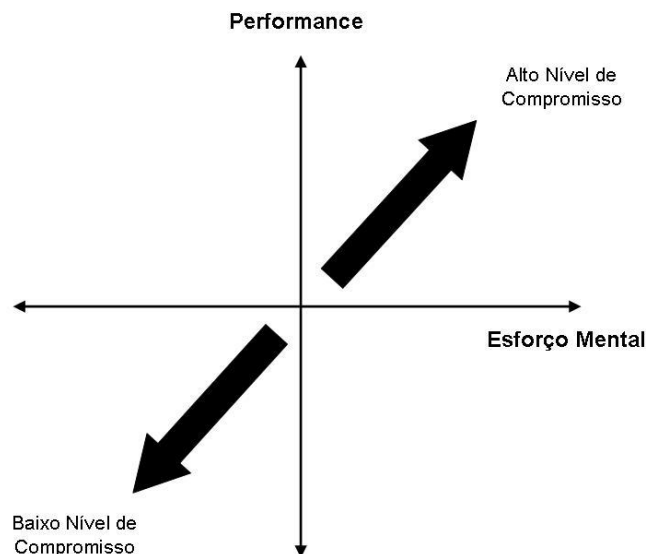


Ilustração 2 - Prática Versus Esforço Mental para atingir Compromisso (Paas et al., 2005)

Este quadro é especialmente esclarecedor quando se fala no ensino artístico. Ainda associado a este aspecto, podemos também dizer que se aplica de forma clara na prática musical a *Teoria do Fluxo*:

“Investigadores descobriram que quando as pessoas são altamente desafiadas e se sentem competentes para uma actividade em que participam, estão num **estado de prazer otimizado, onde as suas ideias “fluem” sem obstáculos, e as suas acções têm consequências que direccionam para um maior envolvimento na tarefa.** Caracterizado por um jogo entre uma competência individual percebida e o desafio, tal compromisso cria uma **situação de aprendizagem ideal**, uma vez que para manter o fluxo, as competências devem melhorar para estarem à altura dos desafios. Esta interacção dinâmica entre competências e desafios é auto-perpetuada: à medida que as competências do indivíduo melhoram por causa da prática, os desafios devem tornar-se cada vez mais complexos. **O paradigma do Fluxo é especialmente adaptável ao estudo do processo artístico, através do qual os indivíduos são desafiados a criar formas e significados usando acções especializadas.**” (Burnard, 2007)

Outras teorias da motivação chamam a atenção para outros aspectos a ter em conta se se pretender promover este tipo de ambiente. Keller (1993) criou o Modelo ARCS, que refere como importantes os aspectos **A**tenção, **R**elevância, **C**onfiança e **S**atisfação. É de salientar o factor *Satisfação* que é, em muitos casos, o que leva à procura de novas experiências de aprendizagem, à procura de novas formas de prazer. O **prazer** é também, por um lado, um fim em si mas, por outro, uma ferramenta para geração de motivação. No

caso da música, essa importância é, segundo Cope (2003:6), ainda maior ao afirmar que “**o prazer depende da relação entre o desafio musical e a competência musical. Se o desafio é demasiado alto para a competência existente, o resultado é a ansiedade. Se o desafio é demasiado baixo para a competência existente, o resultado é o aborrecimento.** Não é difícil perceber que ambas as situações podem resultar em “quebra de compromisso”. Segundo o mesmo autor “o **prazer** parece promover uma ligação mais duradoura à música, o que está de acordo com os compromissos actuais da importância da aprendizagem ao longo da vida. É provável que o *prazer* desenvolva a aprendizagem implícita que sustente a compreensão de conceitos musicais. É provável que resulte na **persistência que é necessária** para a aprendizagem de um instrumento musical.” (Cope, 2003:7)

II.3. O Ambiente Escolar

Definir o que é um bom ambiente escolar é uma tarefa deveras complicada. Por um lado, ao contrário de outros parâmetros existentes para avaliação da qualidade das escolas, não é possível medi-lo de forma totalmente objectiva e, por essa razão, nos casos em que o avaliador considera importante esse aspecto, infere-se em vez de se medir. Para além disso, se para parte das escolas (talvez a maior parte), um “bom ambiente” significa apenas a ausência de indisciplina ou mesmo violência, para outras em que esses problemas não acontecem, a definição passa muito mais pela forma como a escola consegue motivar os alunos para a aprendizagem; é esse talvez o aspecto mais importante a referir para o desenvolvimento de um “bom ambiente”: a motivação de todos os elementos da comunidade educativa para a participação activa e implicação nos diversos aspectos da vida da escola e da comunidade envolvente.

É absolutamente pacífico afirmar que o Ambiente é um dos factores imprescindíveis para que a missão da escola se cumpra; Merrill (2002) afirma que “Um número cada vez maior de teorias da educação salientam a importância de um **ambiente de aprendizagem rico baseado em tarefas da “vida real” como força motriz para a aprendizagem.** Destas tarefas espera-se que ajudem os alunos a integrar conhecimento, competências e atitudes, e melhorar a transferência do que é aprendido para os ambientes de trabalho do dia-a-dia.” O bom ambiente escolar implica de forma activa todos os que coexistem na escola, destacando-se os papéis dos responsáveis escolares e os elementos da comunidade com quem a escola se relaciona. A maior parte das vezes os responsáveis escolares estão demasiado preocupados com questões que não têm directamente a ver com educação: instalações, burocracia, questões financeiras, etc.. Outras vezes estão preocupados em alterar a organização e as “missões” da escola, de acordo com concepções políticas, muitas vezes sem qualquer estudo prévio que fundamente estas

mudanças. Nuhfar (1999:7) defende que “as direcções [das escolas] devem ter como objectivo o reconhecimento regional do seu projecto. A motivação começa com o estabelecimento de uma identidade [...] As direcções devem negociar espaços dedicados aos alunos, o mais importante dos quais é um local onde possam ser mostrados os trabalhos dos alunos”. A criação de currículos cada vez mais “densos” deixou de permitir a criação de espaços de partilha que possam promover outro tipo de experiências e aprendizagens. Muitos investigadores, principalmente nos países em que as escolas estão muito ligadas às estruturas políticas intermédias (câmaras municipais, governos regionais, etc.) valorizam imenso a criação de projectos educativos que proporcionem a criação de laços com as suas comunidades; esses laços, para além de culturais (desenvolvimento de práticas que permitam um melhor conhecimento, respeito e valorização das suas tradições musicais, etc.) devem também ser sociais, permitindo uma interacção efectiva com as estruturas (associações culturais, desportivas) da comunidade.

Em alguns estudos de avaliação de escolas existe já a preocupação de avaliar para além das dimensões mensuráveis e que contribuam para um melhor ambiente escolar. Entre os critérios de avaliação mais relevantes salientam-se as questões relacionais, não só entre professores e alunos mas também entre pares, a possibilidade de ter acesso a desafios cognitivos estimulantes, a um sentimento de apoio e de pertença a uma comunidade e a possibilidade de uma participação activa e relevante, não apenas para o indivíduo, mas também para a restante comunidade escolar e alargada. No caso da música, “a primeira coisa necessária para que se possa fazer música é criar a atmosfera correcta” (Paynter, 2002:10) e é importante que os alunos sejam auto-confiantes, pelo que “outro objectivo importante [das escolas] é a criação de uma atmosfera que conduza ao desenvolvimento de atitudes positivas perante a música e promover a auto-confiança das crianças acerca das suas capacidades musicais” (Sims, 1990) e Jarvis (2002) salienta que **o contexto onde a experiência tem lugar deve ser tido em conta.**

Pelos argumentos apresentados, podemos afirmar que o tema do Ambiente Escolar é muito vasto e que são enormes as implicações para tudo o que diz respeito à aprendizagem dos alunos, para além de todos os outros aspectos que têm que ver com o seu crescimento pessoal, social e cultural. Um dos problemas dos sistemas de ensino é a desvalorização de aspectos como os ambientes escolares em detrimento dos aspectos que podem ser medidos, tais como resultados escolares, taxas de retenção, número de faltas dos alunos, etc. **Como consequência, podemos todos deixarmo-nos enganar, tornando importante o que pode ser medido em vez de valorizar aquilo que é realmente importante** para os alunos.

II.4. Contextos de aprendizagem óptimos

Quais serão as condições ambientais óptimas para a promoção de aprendizagens significativas, principalmente no que diz respeito à aprendizagem musical? De acordo com vários autores é imprescindível uma participação activa dos alunos nas suas aprendizagens, e essa participação depende da sua motivação. Essa motivação pode ser promovida, como foi dito anteriormente, por questões individuais, relacionais ou contextuais. De acordo com Wong, Yeung & Chow (2003) para que a escola tenha sucesso na sua missão deve reforçar o conceito de aprendizagem ao longo da vida e para que isso aconteça, deve promover a formação de **aprendizes independentes**, indo de encontro às suas características individuais, a criação de **afinidade com os professores** e um **currículo** adequado e com grande variedade de técnicas e actividades de aprendizagem utilizadas pelos professores. Outros aspectos relevantes salientados por outros autores são: **o papel dos encarregados de educação**, a prática de valores como **cidadania** e respeito pela **diversidade**, em que todos se sintam num ambiente acolhedor e não hostil, o **apoio, acompanhamento e valorização dos alunos**, a **ligação à comunidade**, através de um processo de construção de identidade comum (em relação a este aspecto Etienne Wenger (1998) define aprendizagem como uma participação social, onde **são construídas as identidades** em comunidades de prática). Por último, uma das componentes mais importantes para a criação de um bom ambiente escolar é a **promoção de experiências marcantes e significativas** que, segundo Jarvis (2002), podem ser momentos *pivot* na vida e as situações que essas experiências de aprendizagem originam são importantes. Ann Bamford apresenta um quadro que ilustra de forma clara que os projectos de educação artística devem procurar, simultaneamente, **elevados níveis de participação e relevância; se um destes aspectos não for conseguido, então o trabalho não está a ser bem feito.**

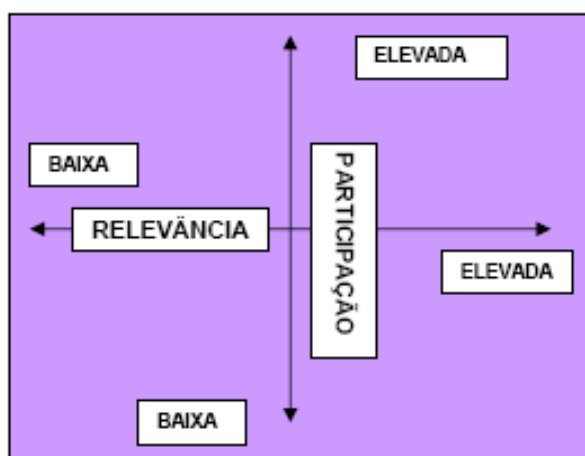


Ilustração 3 - Participação Versus Relevância (Bamford, 2007)

Em relação ao ensino da música, e segundo Temmerman (2000:53) “os elementos essenciais para desenvolver um programa musical de qualidade para crianças parecem ser a promoção da realização, satisfação e prazer na música, através da **participação activa numa variedade de experiências musicais estimulantes e desafiadoras** baseadas na utilização de um repertório diversificado”. Os programas escolares não devem limitar-se a “ensinar” música de uma forma teórica; “...**os humanos aprendem para poder participar... a música deve ser ensinada para permitir a participação e compromisso para toda a vida.**” (Mantie & Tucker, 2008:218).

Os testemunhos anteriores relevam a enorme importância das experiências práticas e da participação como elementos centrais a procurar na educação. De entre os aspectos mais relevantes para a criação de um “bom ambiente” escolar destacaremos três:

- 1) **A criação de contextos educativos informais e não formais que aproximem os alunos das realidades que os rodeiam através de actividades práticas;**
- 2) O papel dos professores ao **reconhecer a centralidade dos alunos** nas suas práticas educativas e no planeamento de actividades significativas para eles;
- 3) A criação de **ambientes de trabalho cooperativo** onde sejam trabalhados também os aspectos relacionais.

II.5. Contextos Educativos Formais, Não Formais e Informais

A Escola é uma das principais instituições da sociedade ocidental e, nas últimas décadas, tem vindo a acumular funções até há pouco tempo desempenhadas por outras instituições. Um dos aspectos que tem sido alvo de reflexões por parte de educadores, desde há centenas de anos, tem a ver com a importância que deve ser dada à *Educação Não-Formal e Informal* no seio da Escola.

Começemos por definir claramente o que se pode entender por **Educação Formal**, **Educação Não-Formal** e **Educação Informal**.

Quando falamos em **Educação Formal**, pensa-se num tipo de educação que “acontece dentro do espaço Escola, enquanto espaço que ministra um determinado conjunto de valores e regras – um tipo de educação ordenado, orientado e muito disciplinado com vista à obtenção de certificados sociais” (Magalhães, 2000, citado por Cortesão & Trevisan, 61). Segundo a perspectiva de diversos autores (Trilla-Bernet *et al.* Citados por Pinto & Pereira), a **educação formal** distingue-se das restantes duas pela **intencionalidade da acção educativa**, pelo seu carácter metódico e sistemático, pela duração e universalidade do processo educativo, pela estruturação das actividades e pela dimensão institucional inerente à acção educativa.

A **Educação Não-Formal** pode ser caracterizada como o conjunto de acções que, embora tendo intencionalidade educativa, têm lugar em espaços em que **a principal**

função não é educar mas promover experiências significativas; as actividades devem ser pensadas e planeadas em função do grupo, o que pode exigir uma constante readaptação. Este tipo de educação pode ou não pretender que os alunos (ou outras pessoas) obtenham competências específicas mas pretende, de alguma forma, **contribuir para o seu enriquecimento pessoal**; este tipo de educação não é alvo de avaliação (se bem que, quando promovidas por escolas, há sempre uma enorme tentação de as formalizar, solicitando um texto ou teste sobre essa experiência, ou visita, que servirá para a sua avaliação no sistema formal de educação).

A **Educação Informal** é um conceito muito abrangente porque pode conter quase todo o tipo de experiências de vida, em qualquer idade e em qualquer contexto e, por essa razão, é um processo que, ao contrário dos outros tipos de educação, **não é planeado e ocorre durante toda a vida**.

Depois de definidos os conceitos básicos acerca destes tipos de educação, será interessante perceber por que razão, e apesar de todos os estudos que valorizam de forma acentuada a existência de contextos não formais e informais na escola, o tempo que os alunos passam nesta ser quase totalmente ocupado por actividades formais, existindo uma tendência, nos últimos anos, para aumentar ainda mais o tempo dessas actividades. Tendo em conta que a introdução de experiências de educação na escola é uma tarefa complicada, não apenas porque esta (os seus espaços, os seus professores, a organização dos tempos escolares) não está preparada para tal mas também porque a introdução destas actividades com intencionalidade educativa retirar-lhes-ia a relevância e a classificação de “informal”, interessa-nos abordar a possibilidade de inserir no contexto escolar mais actividades educativas não formais.

O que caracteriza a Educação Não-Formal

Como referimos anteriormente, a Educação Formal é muito recente na história da humanidade. Até aí, vigorava uma educação que visava responder às necessidades básicas dos indivíduos (Educação Informal). O termo novo que apareceu foi a **Educação Não-Formal**. O que caracteriza então este tipo de educação?

De acordo com alguns autores, podem ser sugeridas abordagens distintas ao conceito de educação não-formal:

1. Como um sector de práticas formativas – Pelo facto de não ter o mesmo objectivo da *educação formal*, não quer dizer que não se possam utilizar contextos e instituições não formais para formar ou mesmo instruir. Este sistema pode funcionar paralelamente ao sistema educativo formal;

2. Como um programa educativo – A *educação não formal* pode complementar algumas das áreas não cobertas pelos *currícula* da Escola, nomeadamente conteúdos com interesses para a região ou país;

3. Como metodologia pedagógica - Na *educação não formal*, os professores podem utilizar para trabalhar os conteúdos curriculares e várias metodologias diferentes das utilizadas habitualmente nas escolas;

4. Como processo de transformação pessoal e social, assente em valores – Segundo o *Conselho da Europa*, a *Educação Não Formal* é um processo de aprendizagem social onde os aspectos educativo, político, social e cultural se relacionam e pretende a promoção de valores partilhados por uma determinada comunidade.

Articulação entre a Educação Formal e a Educação Não Formal

Existe uma cada vez maior ligação entre as Instituições de *Educação Não Formal* e a *Escola*. Apesar dos imensos benefícios reconhecidos, é importante salientar que, para se adaptarem ao modelo escolar, por vezes, essas instituições acabam por se afastar da sua “missão” e por formalizar a sua acção (conteúdos abordados na escola, forma de transmissão, etc.). De acordo com Pinto e Pereira, o que importa é reconhecer a *Educação Não-Formal* como um “processo de aprendizagem social, [que] deve ser tida em consideração quando procuramos pensar a condição de ser criança, não distinta da condição de ser pessoa” e, por essa razão, deve “promover-se a educação não-formal e demonstrar de que forma esta contribui para a participação activa dos indivíduos na sociedade, desde a infância.” Também o *Conselho da Europa* (2003) reconheceu que seria necessário este tipo de educação “incitando todos aqueles que dão forma às políticas educativas a tomar conhecimento da *educação não-formal* como parte essencial do processo educativo...”. Segundo Pinto e Pereira, em Portugal “parece-nos estarmos diante de um quase-paradoxo: se por um lado é crescente o reconhecimento e a utilização do conceito e do termo; por outro, nunca provavelmente como hoje o termo encerrou tanta incerteza, tanta confusão e tantas dúvidas quanto ao seu significado, à sua pertinência e valor intrínseco”. Do ponto de vista dos professores assiste-se também a posturas muito diversas: para uns, a educação não formal pode ser uma prática educativa bastante válida; para outros, acaba por ser uma perda de tempo (tempo que poderiam utilizar para as disciplinas “sérias”). Em relação aos educadores que vêem vantagens nos contextos educativos não-formais, o sistema escolar, com o objectivo de uniformizar percursos, acaba por limitar-lhes a acção. Devemos reconhecer que a *Escola* é incapaz de, por si só, abordar ou desenvolver todas as áreas do conhecimento; por um lado porque está “presa” a *currícula* nacionais e ultra-nacionais que, apesar de pretenderem ser uma forma de coesão cultural e política, está completamente fora de uma realidade muito mais global. Em relação

aos *curricula* a Escola tem de se adaptar a uma sociedade em que a informação pode ser obtida em tempo real na *Internet*; não é necessária a intervenção do professor para que chegue ao aluno. Para além disso, a tarefa de tentar uma coesão cultural a partir da *Escola* é completamente impossível de conseguir numa sociedade que pode estar ligada em tempo real com todos os países do mundo, criando uma comunidade global, podendo ser encontrados nos locais mais longínquos do mundo pessoas ou grupos com muito mais afinidades do que os nossos próprios vizinhos.

Para terminar esta ideia acerca das possibilidades de integração de actividades de educação não formal na *Escola*, é interessante salientar a opinião de Nóvoa (in Canário (org.) 2005:64) no que diz ser “um equívoco e um paradoxo querer apropriar-se de situações educativas que, dadas as suas características, não poderão ser objecto de apropriação pedagógica”. Este é um dos “perigos” da escolarização dos contextos não formais de educação.

A Educação Informal e a valorização da experiência em detrimento do consumo

Já Coménius, apesar de ser um defensor acérrimo da *Escola*, admitia que existem outros tipos de aprendizagem fora dela: “Embora a natureza dê as sementes do saber, da honestidade e da religião, não dá propriamente o saber, a virtude e a religião. Estas adquirem-se orando, aprendendo e **agindo...**”(1) e “A educação é a arte de fazer “germinar as sementes interiores as quais não se desenvolverão a não ser que sejam solicitadas por oportunas **experiências, variadas e ricas**”. Defendia também que a aprendizagem se realiza ao longo de toda a vida: “Deve, portanto, desde cedo abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida deve conhecer, **experimentar e executar muitas coisas**”(2) e que outros aspectos como as viagens e os ambientes de convívio com os outros também eram importantes. Outro autor relevante para esta discussão foi John Locke; ele defendia que, mais do que os livros, a importância na *Educação* deveria ser dada às **vivências diversificadas**, e à variedade das matérias a aprender; “sugeria que os alunos deveriam estudar a árvore, em vez de estudar um livro sobre árvores; ir a França, em vez de ler um livro sobre França”. Em relação ao pensamento de Illich, um dos principais críticos da *Educação Formal*, defende que a educação deve **promover uma vida de acção em vez de uma vida de consumo**.

Para além destes exemplos, existem muitos outros pensadores que valorizam a vivência e a experimentação e defendem que a *Educação Informal* está muito associada às vivências significativas e também, de acordo com Illich, à convivialidade. Estes dois aspectos, apesar da evolução das escolas neste sentido, nomeadamente na criação de

¹ Coménius, I. A., <www.eBooksBrasil.org> Cap.VI:1 – pág.101

² Coménius, I. A., <www.eBooksBrasil.org> Cap.VII:3 – pág.113

³ Trindade, Rui – aulas de mestrado – FPCEUP 2008

² Coménius, I. A., <www.eBooksBrasil.org> Cap.VII:3 – pág.113

⁴ No dia da sessão um aluno comunicou que não poderia estar presente e foi substituído, nesse momento, por

laboratórios para a realização de experiências, acabam por estar pouco presentes na *Escola*. Os contextos informais de formação devem dar a possibilidade aos indivíduos de interagirem de forma livre e significativa com o mundo que os rodeia e, sempre que possível, que essa interação permita uma acção sobre o próprio, deixando uma marca da sua individualidade e contribuindo para o seu crescimento e auto-estima. Curiosamente, Comenius partilha também desta opinião ao defender que os Homens devem ser actores e não espectadores neste mundo.

Em resumo, tanto a *educação não formal* como a *informal* vão de encontro aos princípios de uma educação experiencial e convival, que promove a individualidade e a relação com o mundo em que vivemos, em vez que transmitir informações que, ou estão desactualizados ou não interessam a quem aprende. Segundo Trindade ⁽³⁾, **a formação experiencial é um instrumento educativo fundamental devido à sua utilidade e pertinência na vida de cada um de nós**. Para além disso, mantém um foco importante na possibilidade e utilidade da utilização de outros modos de aprendizagem, principalmente porque podem ir de encontro às necessidades de aprendizagens individuais, **potenciando o envolvimento e empenhamento do indivíduo** (através de uma tomada de consciência de si e da sua relação com o contexto), principalmente (tal como também defendia Paulo Freire) **porque se relaciona com situações concretas e relevantes para a sua vida, e implicando-o**, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas numa dimensão holística. No entanto, para que esta formação experiencial tenha um valor intrínseco, é necessário realizar um processo de reflexão e **atribuição de significado**, de forma a incorporá-la numa memória de experiências anteriores; só assim, dependendo da forma como esta dimensão intelectual, que sustenta o valor das experiências em contextos informais, é realizada, podemos considerar estas experiências mais ou menos formadoras no que diz respeito à consciência de nós e da nossa relação com os outros.

II.10. O Papel do professor

O papel do professor tem sofrido imensas alterações à medida que se têm sucedido mudanças sociais que levaram à alteração drástica e em poucos anos da população escolar e da missão atribuída à Escola. No entanto, nunca foi tão relevante a implicação do professor na aplicação de medidas e estratégias que vão de encontro à necessidade de integrar de forma efectiva toda a população escolar, cada vez mais heterogénea. O papel do professor é central na criação de contextos que promovam a motivação. Isto acontece, talvez de forma ainda mais acentuada, no ensino de música, devido a uma relação pedagógica muito baseada em experiências de leccionação individual e contextos onde é

³ Trindade, Rui – aulas de mestrado – FPCEUP 2008

menos visível a barreira entre professor e aluno. De acordo com as conclusões de Davidson *et al.* (1998), há uma grande diferença na forma como os alunos de música e os que desistiram da aprendizagem vêm os seus professores. Os que tiveram mais sucesso na sua aprendizagem classificaram como muito bons os seus primeiros professores no que diz respeito às suas características pessoais como a intimidade e o afecto, e valorizaram mais os seus actuais professores em aspectos ligados com a orientação e exigência na aprendizagem. Estas descobertas confirmam a importância de adaptar as características dos professores às características em constante mudança dos alunos para que atinjam altos níveis de mestria musical. **As características que mais contribuem para uma aprendizagem efectiva por parte do aluno são o seu temperamento** (Madsen & Geringer, 1989), o uso de padrões na instrução (Yarborough & Price, 1989), e **níveis elevados de reforço e aprovação** (Madsen & Alley, 1979). As características dos professores têm efeitos muito relevantes na aprendizagem do instrumento musical, dependendo da fase de desenvolvimento do aluno e da sua percepção das diferentes qualidades do professor. É muito normal que os alunos mudem de professor e de ambientes de aprendizagem de dois em dois anos de forma a receber novos e mais elevados níveis de competências; Davidson *et al.* (1996:156) citando autores como Sosniak (1985), Sloboda e Howe (1991), e Howe e Sloboda (1991b), refere que “... nas primeiras etapas os professores devem dar prioridade ao estabelecimento de uma relação relaxada e amistosa com os seus alunos. Nas etapas seguintes, a dimensão pessoal é menos importante e torna-se cada vez mais importante ganhar o respeito pelos professores como músicos *performantes*...”. Ainda de acordo com os mesmos autores, “se uma criança não estabelece uma boa relação pessoal com o seu primeiro professor, pode ser prejudicial para o seu compromisso a longo termo continuar a receber aulas desse professor” (Davidson *et al.*, 1996:157) e, de acordo com as suas investigações, defende que os alunos com melhores resultados tiveram aulas individuais de instrumento; por esta razão os estudos apontam **vantagens nos dois tipos de aulas (individuais e colectivas)**: “pode ser útil receber reforço e motivação numa relação “um para um” que as aulas individuais parecem fornecer, juntamente com a diluição da intensidade “professor/aluno” que uma aula colectiva pode proporcionar” (Davidson *et al.*, 1996:157-158)

II.11. A vantagem dos contextos de aprendizagem cooperativos

As sociedades têm sofrido grandes alterações nas últimas décadas e a velocidade das mudanças é cada vez maior e, por essa razão, a escola deve formar os seus alunos para se readaptarem aos vários desafios que surgirão ao longo da sua vida, e não apenas para o momento. Devem ser capazes de se avaliar criticamente, não apenas em relação aos resultados obtidos mas em relação aos vários processos existentes na aprendizagem

(McCarthy *et al.* 2004). Algumas orientações para a promoção de um bom ambiente de aprendizagem sugerem a **criação de ambientes cooperativos em situações de trabalho de projecto**. Bereiter e Scardamalia (1993), citados por Cardoso (2010) valorizam as **comunidades de aprendizagem** onde a aprendizagem cooperativa e em grupo são características, afirmando que “é mais provável que a mestria [técnica] aconteça em comunidades em que os alunos se apoiam mutuamente na construção do conhecimento” e que “em comunidades de aprendizagem, o professor é um participante e co-aprendente, um aluno com mais experiência. No entanto, o conhecimento do professor não limita o que é aprendido pelos alunos”. Ainda de acordo com os mesmos autores, “as comunidades de aprendizagem [...] não se podem basear simplesmente na motivação dos seus membros individuais para a procura do conhecimento [...] **a motivação emerge do desejo de reconhecimento e respeito dos seus pares, o desejo de ter impacto e o desejo de participar em actividades significativas**”. A valorização das comunidades de aprendizagem é também reforçada por Trindade e Cosme (2010:57), defendendo o *paradigma pedagógico da comunicação* em que “educar é interpelar e ser interpelado na no seio de uma comunidade de aprendizagem”. Estes autores defendem que, desta forma, nem o professor nem o aluno ocupam o “lugar do morto”, fazendo uma referência aos três vértices do triângulo de Houssaye (*Saber, Professor e Aluno*) e que “... o acto educativo, abordado a partir de tal perspectiva, tende a ser visto como um acto que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interacções que se estabelecem entre os professores e os alunos” (Trindade & Cosme, 2010:58)

Em relação ao trabalho cooperativo é necessário ter algum cuidado com os objectivos que orientam o trabalho. Nos contextos escolares das escolas de música o trabalho em conjunto é muito valorizado, sendo um dos elementos principais no currículo. No entanto, há alguns problemas na definição dos objectivos deste tipo de aulas; em primeiro lugar, há a tentação de orientar o trabalho tendo em conta apenas o objectivo final – o concerto. Nesta forma de orientar o trabalho, os ensaios são vistos como apenas meios de atingir um fim, não sendo aproveitados para desenvolver outros objectivos que devem ser inerentes à formação musical e extra musical. É também normal que a qualidade dos professores e dos alunos seja avaliada apenas pela qualidade técnica ou musical apresentada no concerto, esquecendo-se outras dimensões igualmente importantes na criação de ambientes mais motivadores e potenciadores do crescimento musical e pessoal dos alunos.

Do ponto de vista das possíveis estratégias a utilizar nas aulas de música em conjunto, alguns estudos defendem o modelo utilizado pela música popular ou outros géneros de música que baseiam a sua aprendizagem em sessões de trabalho (ensaios) em que o professor abdica da sua posição dominante em termos de conhecimentos e de liderança da aula, **dando aos alunos a possibilidade de liderar, propor caminhos, arriscar, errar,**

corrigir. Este tipo de aprendizagem é caracterizado por implicar uma grande autonomia por parte dos alunos, que realizam permanentemente uma avaliação das suas aprendizagens, corrigindo e tentando de novo até atingir os seus objectivos. É também vista como intrinsecamente motivadora e sustentada na criação de uma comunidade de aprendizagem que promove a auto-reflexão e a troca de *feedback* com os pares.

De acordo com Cardoso (2010), citando diversos autores, há uma série de aspectos benéficos nos contextos de aprendizagem colectivos que passam pela melhoria do contexto social e a observação dos seus pares e a possibilidade de participar em actividades de performance (Swanwick, 1996). Estas actividades são ainda vistas como mais estimulantes e promotoras de aprendizagem autónoma (Hallam, 1998). Outros autores como West e Rostvall (2003) salientam a possibilidade de este tipo de trabalho colocar os alunos em posturas mais fortes e em relações mais dinâmicas. Daniel (2004), Davidson *et al.* (1998) e Swanwick (1994) sustentam que os métodos de ensino em grupo na área da música permitem, entre outros aspectos positivos: maiores níveis de interacção e análise crítica, ambiente de aprendizagem holístico, criação de laços relacionais mais fortes entre pares e a oportunidade de realizar actividades mais diversificadas. Estes métodos permitem a criação de interacções relacionais e educativas em várias direcções, ao contrário da tradicional uni-direccionalidade professor/aluno das aulas individuais.

PARTE II

CAPÍTULO I – Enquadramento e Objectivos do Estudo

Capítulo I – Enquadramento e objectivos do estudo

I.1. Enquadramento

Quem “pensa” o ensino artístico concorda que este deve ser refundado de acordo com a actual época e contexto social. Se não existir uma readaptação dos métodos de ensino, o ensino da música estará irremediavelmente perdido devido à incapacidade de motivar os seus alunos para a aprendizagem. Isto deve-se ao facto de este tipo de ensino implicar muitas condições de comportamento que são cada vez mais complicadas de solicitar às crianças e jovens como a promoção de um ensino baseado em mecanismos e exercícios repetitivos em que grande parte do estudo é individual e, por isso, muito solitário, em que para a prossecução de um “programa motor altamente qualificado” é necessária uma grande concentração/focalização no estudo o que implica uma regularidade de estudo diária e em que os resultados demoram muito tempo a fazer-se sentir e, também, pelo facto de os alunos se terem de adaptar às preferências musicais dos professores e à falta de estratégias de ensino que vão de encontro às suas especificidades individuais.

Há vários autores que se dedicam ao estudo da motivação na área da música. No entanto, na maior parte dos casos, estamos a falar de realidades muito diferentes da portuguesa no que à organização escolar diz respeito: na maior parte dos países onde se realizaram os estudos mais conhecidos, o ensino de música é realizado nas escolas do ensino genérico, não havendo a possibilidade de comparar realidades ou contextos escolares muito diferentes, como acontece em Portugal. Um dos exemplos que podemos referir como tentativa de aproximar o tipo de ensino à realidade actual é uma experiência pedagógica realizada numa escola com ensino superior de música na Austrália, alvo de um estudo de Westerlund (2006), que testou a possibilidade de a aprendizagem técnica e musical dos seus alunos ser realizada recorrendo à metodologia utilizada pelas “bandas de garagem”, em vez da pedagogia tradicional do professor na sala de aula. Neste projecto não se elimina o professor mas este passa a ter uma função diferente, sendo-lhe exigidas novas competências tais como: conhecimento de técnicas de estúdios de gravação, fazer arranjos em vários estilos de música, tocar vários instrumentos, competências de performance, etc; o professor passa a ser um elemento que apenas medeia a aprendizagem, deixando de ser o elemento principal desse processo. Este contexto de aprendizagem contribui para uma maior autonomia dos alunos que passam a ter condições para aprender sozinhos através da prática constante, experimentando, errando, corrigindo, tal como acontece com a aprendizagem dos jogos de computador ou consolas, onde a mestria técnica é obtida através da prática sem qualquer intervenção de professores. O estudo sugere que este tipo de metodologia poderá ser utilizado noutros contextos de aprendizagem musical, mesmo se se tratar de outro tipo de música.

Apontar caminhos

Em “O Código do Talento” Daniel Coyle (2009) após estudar o que apelida de “viveiros de talento”, identifica quais os factores que fazem com que, nesses locais, os jovens atinjam o seu potencial máximo nas suas áreas de estudo técnico. Segundo o autor, o sucesso no desporto e na arte, e principalmente no estudo de um instrumento, está muito associado a três aspectos: **Treino Intensivo, Ignição e Mestria de Treino**, ou seja, os factores do sucesso educativo nas áreas que implicam algum tipo de destreza motora dependem:

- 1) Dos **alunos** – da quantidade de tempo que disponibilizam para o estudo e a qualidade desse estudo;
- 2) Do **contexto** – das situações (muitas vezes não planeadas) que levam à Ignição e, por essa razão, a um aumento exponencial na energia e concentração que esse aluno utiliza no seu estudo;
- 3) Do **professor** – a qualidade da orientação dada pelo professor e as estratégias que emprega para conseguir dos alunos o seu máximo potencial.

O estudo proposto para esta tese centrar-se-á nestes aspectos, com principal relevância para o segundo ponto apresentado, ou seja, nas situações do contexto que potenciam uma Ignição, ou seja, a motivação intrínseca para aprender. A Ignição, não só no caso da música como em todas as áreas, faz com que, pela implicação na tarefa, os resultados sejam muito mais rápidos e eficazes.

1.2. Objectivos do Estudo

Desde o início desta dissertação o objectivo era ouvir actores do processo educativo acerca dos aspectos que podiam ser catalisadores de motivação e quais os elementos que, tendo em conta a especificidade do ensino vocacional de música, criavam os contextos propícios a uma aprendizagem efectiva e significativa que levassem à participação e implicação dos alunos na sua aprendizagem. A **valorização dos contextos educativos centrados em experiências informais** é a principal questão em análise. De acordo com o referido na Parte I deste trabalho, vários autores defendem como imprescindível que a Escola proporcione experiências que, para além de contribuir para um desenvolvimento holístico do indivíduo, aproxime as realidades da Escola e da Vida. É partindo deste pressuposto, e dos vários tipos de actividades proporcionadas por uma escola do ensino vocacional de música, que se avaliará a percepção de dois grupos de crianças/jovens alunos dessa escola. Avaliar-se-á, paralelamente, a sua percepção acerca de alguns aspectos relevantes para a criação de experiências significativas, como a relação com os professores, o tipo de actividades que mais os motivam, a sua relação com os restantes elementos da comunidade educativa, o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade e outros aspectos considerados relevantes do seu ponto de vista.

I.3. Dados

Caracterização da Região

Perosinho é uma das mais pequenas e menos populosas freguesias de Vila Nova de Gaia. Apesar da proximidade e vias estruturantes e ao centro do concelho, tem crescido de forma sustentada, mantendo ainda uma grande parte da sua população uma actividade agrícola. Praticamente não tem indústria nem serviços, e sem sequer tem um centro habitacional definido. Em termos culturais mantém uma grande actividade devido à criação, nas primeiras décadas do século XX, de várias colectividades, como a Tuna, o Rancho Folclórico, a Associação Recreativa e o Clube de Futebol, a que se juntou, nos anos setenta, a Biblioteca. Estas colectividades, mercê da oferta de terrenos por parte da Igreja, construíram as suas sedes na actual “Rua das Colectividades”.

Caracterização da Escola de Música.

Os alunos participantes do estudo frequentam a Escola de Música de Perosinho (EMP), uma escola do ensino vocacional de música do Concelho de Vila Nova de Gaia. Esta escola faz parte da rede de escolas do ensino particular e cooperativo com paralelismo pedagógico e patrocinadas pelo Ministério da Educação, A EMP faz parte de uma associação, o Grupo Musical da Mocidade Perosinhense, uma instituição de utilidade pública e sem fins lucrativos com mais de oitenta anos de história. Durante décadas a actividade da associação era composta por uma Tuna e uma escola de música que preparava os músicos da tuna com aulas dadas por músicos amadores. Nos anos noventa do século passado, devido ao decréscimo da frequência de alunos na escola e, conseqüentemente, uma degradação da qualidade musical da tuna, conjugado com uma diminuição do interesse demonstrado pela comunidade pelas suas apresentações musicais, a direcção optou por contratar músicos profissionais e trilhar um caminho que culminaria na “oficialização” da escola de música. Esta oficialização permitiu o acesso a fundos do Ministério da Educação através da realização de Contratos de Patrocínio mas implicou o Paralelismo Pedagógico, ou seja, a obrigatoriedade de seguir os planos curriculares definidos por Conservatórios públicos. Em cerca de treze anos de funcionamento a EMP passou de uma escola com trinta e dois alunos e seis professores, para uma estrutura com quase quatrocentos alunos e trinta e cinco professores. As idades mínimas dos alunos podem ir a partir dos três anos de idade e não há limite máximo de idade para a frequência da escola, tendo o aluno mais velho, neste momento, cerca de sessenta e cinco anos.

O Projecto Educativo da EMP tentou manter-se fiel ao tipo de ambiente das colectividades. Apesar de ser uma escola, promove actividades informais de lazer e convívio, não apenas para os seus alunos, mas para os encarregados de educação, professores e outros utentes da colectividade. É um ambiente que muitos classificam de acolhedor e familiar. De entre as actividades não formais ou informais mais relevantes

destacam-se workshops de vários géneros (jazz, expressão plástica, expressão dramática, culinária, etc.), visitas diversas (Sealife, Kidzânia) e acampamentos.

Caracterização dos alunos participantes no estudo

Os alunos participantes do estudo frequentam a Escola de Música de Perosinho (EMP). Foram criados dois grupos: o primeiro, com crianças entre os oito e os dez anos de idade, no início da sua formação musical, e o segundo, com jovens de idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos, a aproximar-se do final da sua formação musical formal. Estes alunos frequentam escolas do ensino genérico, sendo a sua formação musical feita numa escola de música, em horários pós-lectivos ou fins-de-semana.

I.4. Questões a abordar

De acordo com a leitura dos principais autores que se dedicam às teorias da aprendizagem musical, é consensual que **as competências musicais adquiridas são-no por processos muito centrados em experiências e contextos informais** que são (ou devem ser) proporcionadas pelos pais e pelo ambiente cultural em redor e não pela formação técnica da área da música. Esta visão pressupõe que, para que a formação musical holística de uma criança seja eficaz, esta seja sujeita a experiências diversas neste âmbito, seja através da frequência de concertos ou recitais de música, ou experimentação de outras práticas musicais que desenvolvam, para além do seu leque de escolhas em termos musicais, competências técnicas e musicais pela aplicação dos seus conhecimentos a linguagens musicais diferentes. Um dos problemas da educação musical em Portugal é que, para além da oferta musical ser muitíssimo reduzida, as escolas de música tendem a não proporcionar este tipo de experiências na área da música. Apenas as crianças que têm pais sensíveis a este aspecto e, para além disso, condições económicas, poderão ver colmatada essa falha da sua formação musical; por essa razão, há uma discriminação social no acesso aos bens culturais musicais.

Tentando perceber de que forma os alunos percebem os aspectos que os levam à sua motivação para a aprendizagem, e que os levam a querer participar e envolver-se nas actividades propostas, as questões que se propõem para este estudo são as seguintes:

“Quais são os contextos educativos que promovem a participação e a implicação dos alunos?” e

“Serão os contextos educativos informais mais relevantes para a criação da motivação?”

Estas questões serão abordadas a partir da análise dos testemunhos dos alunos acerca dos vários contextos de aprendizagem que frequentam. Os temas base avançados pelo investigador foram: o ambiente relacional (professores, funcionários, pares e outros), o curriculum, as actividades não formais ou informais e outros factores de motivação.

PARTE II

CAPÍTULO II – Metodologia

Capítulo II - Metodologia

II.1. Introdução

O processo de elaboração do trabalho de investigação passou por várias fases e indecisões desde o seu início. Partiu-se sempre de uma ideia que, por falta de trabalho científico relevante nesta área de investigação em Portugal, seria benéfico e importante para o ensino vocacional de música um trabalho em que fosse ouvida a voz dos vários actores nos contextos educativos que trabalham nesta área de ensino. Inicialmente pretendia-se a inclusão, para além dos alunos, de representantes das direcções pedagógicas de escolas e dos encarregados de educação com o objectivo de estudar se as percepções que estes têm do tema em causa são similares ou se são muito díspares. Por impossibilidade de analisar de forma aprofundada e significativa todas estas contribuições, optou-se por reduzir o âmbito do estudo apenas aos alunos, criando dois grupos com duas faixas etárias diferentes para perceber se existe mudança do pensamento dos alunos acerca do tema.

II.2. Qual a metodologia apropriada?

Madeleine Grawitz distingue dois conceitos diferentes no que diz respeito à Investigação: as **técnicas** e os **métodos**. Caracteriza as **técnicas** como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis, susceptíveis de serem novamente aplicados nas mesmas condições, adaptados ao tipo de problemas e aos fenómenos em causa. A escolha da técnica depende do objectivo que se pretende atingir” e os **métodos** como “um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objectivos, um corpo de princípios que presidem a toda uma investigação organizada, um conjunto de normas que permitem seleccionar e coordenar as técnicas.” A intenção deste trabalho de investigação era ter acesso às opiniões de alunos em relação a vários aspectos definidos previamente e à sua percepção e explicação para o seu envolvimento empenhado, não só nas actividades curriculares e obrigatórias da escola, mas também nas extra-curriculares e lúdicas. Optou-se pela metodologia de *Grupo de Discussão Focalizada* (GDF) tendo presente que os resultados obtidos não pretendem ser utilizados como norma ou lei universal nem ser transportados para outras realidades para além da estudada. Neste trabalho pretende-se recolher a visão de dois grupos de alunos, fazer uma análise das diferenças entre ambos e a articulação dessa informação com elementos retirados da bibliografia que estudam os temas que interessam para o estudo.

II.3. Alteração dos grupos-alvo do estudo

A intenção inicial passava por ouvir um número muito elevado de sujeitos, organizados em grupo ou através de entrevistas individuais. Tencionava-se ouvir vários grupos de alunos (de idades diferentes), dois ou três directores pedagógicos de estabelecimentos de ensino vocacional de música, alguns encarregados de educação (preferencialmente os encarregados de educação dos alunos do estudo) e ainda um aluno que já terminou há vários anos a sua formação na escola de música mas que mantém uma colaboração activa nas actividades e que tivesse uma perspectiva diferente sobre a sua formação na escola de música e o contributo desta para a sua formação global. Tendo em conta a limitação de páginas para a realização da dissertação e a consciência que a inclusão dos Directores Pedagógicos e Encarregados de Educação iria implicar, para além de mais fundamentações iniciais acerca do seu papel ou influência nestas matérias, uma análise cruzada com os resultados obtidos através dos testemunhos dos alunos, optou-se por reduzir o âmbito dos *Grupos de Discussão Focalizada* (GDF) apenas a dois grupos de alunos de uma escola do ensino vocacional de música da área de Vila Nova de Gaia.

II.4. A Metodologia Utilizada

De acordo com a bibliografia existente (Ferreira, 2004; Kreuger, 1988; Morgan, 1988) existem vantagens e limitações dos GDF como metodologia. Em primeiro lugar é uma metodologia que não pretende obter resultados ou “leis” que possam ser tidas como normas universais a ser aplicadas em qualquer contexto. Os dados obtidos não são quantificáveis e a informação é qualitativa – as respostas não são distribuídas por grupos ou categorias pré-definidas – e **pretende-se obter uma informação do grupo de pessoas participantes e não uma caracterização individual desses participantes** (em contexto de entrevista em grupo a opinião pessoal pode ser alterada por influência dos pares, devido ao receio de reprovação por ir contra a opinião maioritária), sendo a própria dinâmica criada entre os participantes matéria informativa relevante.

No que diz respeito a algumas vantagens salienta-se o facto de, através deste tipo de abordagem, se ter acesso a outro tipo de informações não menos relevantes que as palavras em si, tais como: emoções, expressões faciais, tensões, etc. Este tipo de interacção permite ainda que, mais facilmente, os alvos do GDF se libertem da situação de tensão provocada por uma câmara de filmar e consigam, através de uma conversa fluente entre pares, perder alguma da auto-censura, permitindo que o investigador possa retirar informações mais genuínas e significativas.

Em relação à constituição dos grupos deve ter-se em atenção que deve existir confronto de opiniões num grupo que deve ter um conjunto homogéneo de características; dependendo dos objectivos do estudo as características podem variar: género, idade, nível

académico, etc. Se os elementos do grupo forem demasiado diferentes poderá promover a auto-censura na presença de elementos com diferentes backgrounds em termos de estatuto social ou profissional, nível académico ou outras características.

No que diz respeito à orientação dos GDF tem de se ter em atenção que **a informação é recolhida através da conversa, ou da interacção entre os elementos**. O investigador deve ter o cuidado de equilibrar a necessidade que os participantes têm de dar a sua opinião ou visão com a necessidade de manter o assunto focado na matéria em análise; caso contrário, corre o risco de aumentar o tempo de transcrição sem que deste resulte qualquer benefício para o estudo. Os participantes devem estar sempre relaxados, abertos e reflexivos e as questões devem ser colocadas sempre de forma a começar pelo geral e avançar para o que é mais específico. É também importante que o moderador mantenha o debate de ideias bastante activo e promova a discussão através da inclusão de situações ou opiniões contraditórias, mas sem nunca dar a ideia de ser alguém que sabe muito sobre esse assunto, mantendo-se neutro em relação às suas próprias opiniões.

De acordo com bibliografia existente, os GDF pretendem obter informação que não pode ser coligida de forma estatística e podem constar de uma ou várias sessões, de acordo com o que se pretende obter dos intervenientes e de acordo com o nível de confiança entre os participantes e o investigador – se o nível de confiança estiver garantido desde o início, o número de sessões será mais reduzido porque se parte do princípio que não houve necessidade de “quebrar o gelo” e criar um sentimento de confiança entre os intervenientes na discussão e o moderador. Do ponto de vista dos objectivos o que se pretende é que a conversa seja franca, que decorra sem constrangimentos (os participantes devem sentir-se à vontade para manifestar a sua opinião, mesmo que seja diferente da dos outros) e num ambiente calmo e descontraído. O número de participantes deverá variar, de acordo com diferentes autores, entre os seis e os doze, de forma a equilibrar a possibilidade de cada um falar individualmente e expor o seu ponto de vista e a diversidade de pontos de vista; se o número for muito elevado, ou impedirá uma parte dos participantes de se pronunciar, ou poderá limitar a profundidade da discussão de alguns assuntos. O tempo das sessões deverá oscilar, de acordo com a idade ou outras características dos participantes, entre uma e duas horas mas nunca ultrapassando as duas horas e meia.

É importante a definição de critérios de inclusão e de exclusão para o recrutamento dos participantes no estudo. Na maior parte dos casos os participantes só deverão ter conhecimento do tema a abordar no momento da sessão de forma a não preparar um discurso previamente. O grupo deve ser homogéneo, nomeadamente no que diz respeito às suas origens (étnicas, sócio-económicas, de literacia, etc.) e às suas experiências.

II.5. Procedimentos Metodológicos

As sessões de GDF foram realizadas entre os meses de Março e Maio de 2010. A selecção dos grupos seguiu os seguintes critérios:

- Foram definidos dois grupos, adiante designados por Grupo I e Grupo II, considerados homogéneos na sua composição em relação a dois aspectos: a sua idade e tempo de frequência da escola de música;

- A opção por estes dois grupos tem como objectivo perceber se há diferentes perspectivas com a variação das idades dos alunos e, consequentemente, do tipo de experiências vivenciadas;

- As crianças do Grupo I deveriam ter uma idade compreendida entre os oito e os dez anos de idade e frequentar o 1º ciclo do ensino básico; deviam também frequentar a escola de música há mais de três anos;

- Os jovens do grupo II deveriam ter idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos de idade, frequentar o ensino secundário de música e frequentar a escola há mais de oito anos⁴;

- Foram indicados pelo investigador um grupo de quinze crianças/jovens de cada faixa etária que tinham os níveis de participação mais elevados da escola, tendo participado em quase todas as actividades que lhes tinham sido propostas⁵;

- Da lista indicada pelo investigador, foram contactados, por ordem aleatória (por funcionários da escola de música), os alunos para a realização das sessões de GDF (todos os encarregados de educação assinaram uma declaração autorizando a participação dos seus educandos neste estudo); quando o número de participantes disponíveis atingiu o número de sete parou-se o contacto com os restantes. Tendo em conta os objectivos da investigação optou-se por ter um número reduzido de alunos por grupo; o número de sete participantes foi decidido de forma a não colocar em causa a realização de sessões no caso de um deles faltar.

O procedimento seguido para a realização dos GDF foi o seguinte: no caso do Grupo I, os participantes foram convidados para uma sessão que se iria realizar após um ensaio na escola de música e, no caso do grupo II os participantes foram convidados para uma sessão durante uma tarde de Sábado em que estavam todos disponíveis. O investigador chegou antecipadamente ao local onde se iria realizar a sessão e preparou-o de forma a que todos se pudessem ver uns aos outros e que pudessem ser filmados, de frente, pela câmara. À medida que os alunos foram chegando foram sendo acolhidos pelo moderador e,

⁴ No dia da sessão um aluno comunicou que não poderia estar presente e foi substituído, nesse momento, por outro aluno que, apesar de participar nas actividades da escola, não estava no leque dos previamente escolhidos como sendo dos mais participativos

⁵ Em relação às crianças do grupo I temos consciência que os seus níveis de participação dependem, em grande parte, não apenas da sua vontade e motivação, mas do sentido de compromisso dos pais perante a escola de música

no caso do grupo II, foi preparado um lanche de forma a, por um lado, agradecer a participação desses alunos e, por outro, tentar criar um ambiente mais descontraído; no caso do grupo I não foi preparado nenhum lanche devido à hora em que se realizou a sessão e ao facto de se esperar uma duração não superior a uma hora.

No início da sessão foram explicados os objectivos aos alunos. Foi dito que o formato pretendido para a sessão era o de uma conversa informal entre todos e pediu-se apenas que seguissem a regra de não falarem todos ao mesmo tempo, explicando-lhes que, se isso acontecesse, não seria possível fazer a transcrição. Foi-lhes também dito que respondessem o mais sinceramente possível, que não havia opiniões certas ou erradas (todas eram válidas) e que o objectivo da investigação não era a avaliação da escola de música, dos seus professores ou directores, mas a sua percepção ou opinião acerca de vários aspectos relacionados com a sua vida escolar, dentro e fora da escola de música.

II.6. Planeamento e Orientação das sessões

O planeamento das sessões foi feito de forma a existir uma orientação semi-estruturada, uma vez que, às questões preparadas pelo investigador, se esperavam novos contributos introduzidos pelos alunos que levassem a discussão para outros campos e possibilidades. As questões eram lançadas de forma individual mas incentivava-se a discussão, a troca de opiniões e de pontos de vista dos alunos e havia uma abordagem que começava por temas gerais, pré-definidos, seguindo-se um “afunilamento” com o objectivo de chegar a aspectos mais particulares. Do guião seguido (em anexo) constavam algumas questões que eram destinadas a ambos os grupos mas continha também outras mais específicas, tendo em conta as diferenças e as experiências de cada faixa etária.

Algumas das questões colocadas foram estruturadas de forma a ouvir os intervenientes em relação a alguns temas, esperando-se que, no decorrer da conversa, fossem desenvolvidas novas ideias. Apesar de um dos objectivos principais ser a percepção das razões que promovem motivação e participação, o investigador tentou não usar essas palavras de forma a não influenciar as respostas mas, pelo facto de conhecer muito bem a realidade da escola, tentava orientar os alunos, através de algumas sugestões ou questionamento acerca de actividades específicas, que levassem os alunos para a discussão dos temas que mais interessavam.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. É muito relevante o visionamento das entrevistas, principalmente do grupo de crianças mais novas, porque a transcrição não consegue captar a intensidade, expressividade e “verdade” das respostas. Apesar da presença da câmara de filmar, penso que, passados poucos minutos (mais cedo para o grupo I do que para o grupo II), a câmara deixou de ser um elemento estranho e a discussão decorreu de forma fluente e relaxada.

A recolha de informação

A recolha de informações das sessões foi feita em duas fases: a transcrição e a análise de conteúdo.

A transcrição (em anexo) tentou manter-se o mais fiel possível; no entanto, nem sempre foram colocadas as expressões não-verbais (quando não consideradas relevantes) e num caso, em que o moderador permitiu o desvio do tema, não se transcreveu o texto porque a temática abordada estava muito distante do objecto deste estudo. Apesar de existirem várias expressões ou construções de frase não compreensíveis do ponto de vista do seu sentido, optou-se por se transcrever de forma exacta o que foi dito pelos intervenientes, sendo corrigidos apenas alguns aspectos de sintaxe e a eliminação de comentários/expressões repetidos. Os nomes dos participantes e dos professores referidos por eles foram alterados.

A análise de conteúdo foi feita de forma qualitativa, apesar de se poderem tirar algumas conclusões quanto à quantidade de preferências dada a algumas das actividades referidas pelos alunos – não é, no entanto, uma matéria relevante a abordar neste estudo. Para além das grandes categorias pré-definidas pelo investigador, foram criadas outras que resultaram dos testemunhos dos alunos ao longo do desenvolvimento das sessões.

II.7. Outros aspectos relevantes

1. Neste projecto de investigação deve assumir-se que a posição do investigador não é neutra uma vez que este exerce, em simultâneo, duas funções relevantes dentro do estabelecimento de ensino: director pedagógico e responsável pela maior parte das actividades formais e informais que, hipoteticamente, conduzem a uma maior motivação e participação dos alunos. Por essa razão, deve assumir-se que o investigador, para além de conhecer muito bem todos os participantes no estudo, foi interveniente muito activo em todas as actividades realizadas com esses alunos, desde os projectos artísticos até aos acampamentos e visitas com carácter lúdico. Esta dupla função de investigador/“actor educativo” tem, simultaneamente, aspectos negativos e positivos: se, por um lado, há um enorme risco de os alunos responderem de forma a irem de encontro àquilo que pensam ser o que o investigador pretende ouvir ou absterem-se de fazerem críticas devido à enorme proximidade e responsabilidade deste nos vários projectos, por outro, é mais fácil serem verdadeiros nas suas respostas pelo facto de o investigador conhecer profundamente os intervenientes e de estes estarem mais à vontade (penso ser visível esse aspecto nas gravações), não sendo necessário o tempo de “quebra-gelo” que normalmente é preciso neste tipo de metodologias; também é possível que seja mais simples interpretar algumas das suas opiniões, contribuições e críticas; existe também a vantagem de

conhecer todos os projectos e actividades referidas pelos alunos e conhecer a dinâmica que levou a que essas actividades tivessem ficado “gravadas” como experiências mais significativas. Corre-se ainda o risco de a conversa entre alunos e investigador se ter passado a um nível de compreensão óbvio para todos os participantes mas menos compreensível para quem lê as transcrições pelo facto de o investigador não ter aprofundado esses aspectos que, para si, estavam perfeitamente claros.

2. Pelo facto de este trabalho se centrar em alunos de uma só escola que, apesar de estar enquadrada no sistema com dezenas de escolas similares, tem um projecto educativo que valoriza muito as experiências e contextos educativos não formais e informais, devemos assumir que, apesar de não estar nunca em causa a avaliação da escola e do seu projecto educativo, e que as contribuições dos alunos são decorrentes da sua experiência nessa escola e que, coisas que dificilmente se veriam noutros estabelecimentos educativos, são aqui vistos como “normais”;

3. Não está presente nunca a intenção de avaliar uma escola em especial, mas um dos aspectos mais relevantes para a investigação é a percepção de diferenças entre os contextos proporcionados pela escola de música e os proporcionados pelas escolas de ensino genérico; tentar-se-á perceber quais os aspectos percebidos como positivos e negativos em cada um dos contextos educativos e, a partir dos contributos dos alunos, teorizar acerca da possibilidade de criar condições de mudança nas escolas para ir de encontro às necessidades destes no que diz respeito à sua motivação para a aprendizagem.

PARTE II

CAPÍTULO III – Apresentação dos Resultados

Capítulo III - Apresentação dos resultados

Quando se fala do ensino da música, não devemos também esquecer que há experiências mais relevantes e que, por essa razão, devem ser promovidas; segundo Temmerman (1995) "as experiências musicais que envolvam a execução instrumental têm um impacto mais favorável na percepção das crianças na produção musical [...] [independentemente] dos diferentes perfis em termos de estrato sócio-económico, população, acesso a ensino especializado, espaço, tipo de curriculum, tipo de recursos"; para além disso conclui que **"as crianças, musicalmente, beneficiam mais através da participação em actividades práticas, tais como tocar instrumentos, num ambiente educativo que reconheça os seus interesses musicais e os inclua activamente na produção musical"**. A verdade é que, por razões diversas que passam pela falta de instrumentos e falta de condições para ensinar esses instrumentos (tempo, espaço, formação de professores), o ensino da música no ensino genérico acaba por ser uma má "propaganda" para a valorização deste tipo de ensino.

Como foi dito na metodologia, a preparação dos GDF foi feita de forma a tentar-se perceber quais as opiniões e percepções dos alunos em relação a alguns aspectos que pudessem potenciar uma maior motivação e implicação destes para a participação nos projectos e actividades da escola, de forma voluntária, e com significado para eles. A ideia central é a de que o contexto em que decorrem as interacções educativas é muito importante para a criação de alunos motivados e participativos. Desse ponto de vista há factores, uns avançados pelo investigador, de acordo com a sua experiência e com bibliografia analisada, e outros sugeridos pelos alunos, que contribuem para a criação de um ambiente favorável à motivação e, consequentemente, à aprendizagem. De forma a ter-se uma noção mais clara dos contributos dos alunos em relação aos aspectos que têm a ver com a sua frequência escolar, várias questões pressupõem uma comparação implícita entre os dois tipos de escolas, a escola de música e a escola do ensino genérico.

As razões que os fizeram estudar música/ razões para não desistir

Tendo em conta o carácter facultativo da aprendizagem musical e, para além disso, o enorme esforço que envolve em termos financeiros, de organização de tempo, de estudo individual em casa e de participação nas actividades solicitadas pela escola de música, é importante perceber **quais as razões que levaram estes alunos a ir aprender música** mas, mais relevante ainda, **o que os faz continuar a investir nessa área** durante vários anos (mais de oito, no caso dos alunos mais velhos) e numa altura em que estão numa fase de decisão de carreiras profissionais futuras: estão todos em anos muito avançados do ensino secundário e um está já no ensino superior. Para além do que está no ensino

superior (numa área diferente) mais nenhum dos alunos coloca a hipótese, pelo menos como prioridade, de ter a música como opção profissional e, por essa razão, é muito relevante saber de que forma eles se sentem motivados a continuar, mesmo tendo consciência que o tempo que passam na escola de música e a estudar música em casa lhes tira tempo para os estudos “prioritários”. O questionamento acerca das razões que fazem com que crianças mais novas estudem música também se coloca, uma vez que estão extremamente sobrecarregadas de actividades formais e não formais, principalmente depois da introdução da “escola a tempo inteiro”, que as faz ficar todos os dias na escola do ensino genérico até ao final da tarde, ocupando as aulas de música os períodos pós-lectivos e fins-de-semana.

A **decisão de aprender música**, de acordo com os testemunhos, passou essencialmente por decisões parentais ou por influências de terceiros. Há algumas diferenças nas respostas dos grupos I e II, uma vez que os mais velhos, por terem vindo para a escola há mais de oito anos, não têm tão presentes as razões que os levaram a matricular-se; no entanto, a este respeito, o **Artur** lembra-se que foi quase obrigado pelo pai a ir aprender música; era uma das situações em que os pais, quando eram jovens gostariam de ter aprendido mas, por razões diversas, não o puderam fazer e quiseram proporcionar ao filho essa possibilidade. Só o **Nelson** (que só veio para a escola quando já tinha doze ou treze anos) assume que quis aprender guitarra porque “as raparigas costumam gostar de guitarra” mas também refere que a escola de música não era o que estava à espera porque “não sabia que ia ter formação musical e coro e orquestra”; durante algum tempo a motivação do **Nelson** para a aprendizagem da música era muito baixa apesar de, como veremos à frente, sempre se ter relacionado de uma forma bastante positiva com o seu professor de instrumento.

No caso das crianças do grupo I, e como seria expectável devido à pouca idade dos alunos aquando do seu ingresso na escola (a maior parte deles começou a frequentá-la quando tinham entre quatro e seis anos de idade), a maioria referiu que a opção tinha sido tomada por iniciativa dos seus pais, ou porque o pai “gosta muito de música clássica e então ele estava sempre a ver o *Mezzo*, e então eu comecei a ver com ele e comecei a gostar de violino e então vim para a escola aprender”, ou “os meus pais também gostam muito de música clássica e então eu ouvia, e gostava muito do som do violoncelo, e então escolhi o violoncelo”, ou “quando era pequeno, andava sempre muito nervoso, então a minha mãe quis que eu andasse em alguma actividade e eu escolhi música”, ou “foi o meu tio uma vez que me ligou a perguntar se eu queria vir para uma escola de música e a minha mãe disse que sim... e eu também queria”, ou ainda, porque “a minha mãe achou engraçado o coro e depois eu vim para o coro. Passado três anos eu gostava muito de ouvir

o meu irmão a tocar guitarra e escolhi a guitarra.” Neste grupo não houve nenhum testemunho de crianças que tivessem vindo aprender música por iniciativa própria.

Quando questionados acerca de terem, alguma vez, tido vontade de desistir, todas as crianças do grupo I disseram peremptoriamente que não; a **Linda** assume apenas que “Eu agora estou com ideias é de mudar de instrumento, mas desistir da música, não!” e o **Diogo** diz que “Eu não quero sair da música porque adorei o meu professor de guitarra e gosto muito de cantar.”. Em relação aos alunos do grupo II existe a consciência que, se quisessem, e porque não é uma formação obrigatória, poderiam sair a qualquer momento da escola e, se não o fazem, é porque existem razões que mantêm a sua ligação a este projecto. Quando se pergunta aos alunos porque não desistem, o **Paulo** assume “Eu nunca cheguei a por essa hipótese porque acho que é uma coisa que me ajuda, ao contrário de me prejudicar [...] apesar de despender algum tempo em casa para poder estar aqui, acho que esse tempo é bem gasto... não sei se será gasto, até [...] acho que é um tempo produtivo e que não me prejudica em quase nada [...] se me prejudicar é uma coisa mínima no rendimento da escola”. O **Artur** assume que já pensou desistir, mas já foi há muitos anos e, depois desse episódio, nunca mais colocou essa possibilidade.

Foi ainda colocada outra questão: se já teriam sofrido pressões externas, de pais, colegas ou professores, (a **Maria**, de forma irónica e virando-se para os rapazes, acrescenta “namoradas”) para desistir da frequência da escola de música. O **Nelson** diz que já sentiu isso por parte dos responsáveis do Remo (desporto que pratica como federado e que exige também muita disponibilidade da sua parte) e o **Paulo** assume que, de forma dissimulada, alguns professores da escola genérica têm sugerido que ele ainda poderia ser melhor “se deixasses a música!...”. Outros alunos dizem que os professores das outras escolas “já têm uma noção – pelos vários alunos que já lhes passaram pelas mãos - que quem tem mais actividades consegue gerir melhor o tempo e isso eles estão sempre a referir”; de qualquer forma, esses mesmos professores, quando “vêm que nós estamos de rastos, cansados e dizem-nos para abrandar e para abdicarmos de algumas coisas e, aí, acho que é também um bocado crítica, mas nós nunca desistimos!” Há também professores que mostram apoio e “que estão sempre a perguntar e quando há actividade na escola pedem para ir, e dão muitos parabéns”. É uma forma de motivar os alunos apesar de, como refere o **Paulo**, “uma pessoa, às vezes, até fica um bocado envergonhada porque... às vezes vamos lá fazer qualquer coisa fácil, que [...] treina-se em cinco minutos em casa e louvam-nos!...”. De qualquer forma, mesmo com algumas pressões externas, nenhum dos alunos coloca a hipótese de abandonar a escola de música; o **Nelson** diz “nem pus em causa isso porque são duas coisas diferentes [e] gosto muito de ambas [...] não conseguia desistir de nenhuma das duas. Numa, tenho os meus amigos, na outra também tenho os meus amigos.”

Causas que levam à Motivação e à Participação

Chegando ao aspecto central deste estudo, que é o **questionamento e análise das razões que levaram à motivação e participação voluntária e empenhada dos alunos** na escola, interessa perceber quais as dimensões mais valorizadas por estes. Tendo consciência, não só por experiência pessoal mas também por contributos académicos nesta área, que existem inúmeros aspectos que podem contribuir positivamente para um contexto de aprendizagem mais motivador e significativo e que, através dessas características, possa promover a sua participação e aprendizagem, começou-se por questionar os alunos acerca das actividades, curriculares, extra-curriculares ou apenas lúdicas, que mais gostaram na escola de música ou, as que mais os marcaram positivamente. Esta abordagem pretendia obter respostas indirectas acerca de alguns dos aspectos que estavam previstos pelo investigador para tema de discussão como: qual o tipo de projectos ou actividades que preferem e quais as suas características no que diz respeito ao tipo de participação dos alunos, ao local onde se realizaram, aos objectivos (artísticos, técnicos, lúdicos) que os caracterizavam e se existia algum tipo de participação específica de professores ou outros elementos da comunidade.

No caso das crianças do grupo I perguntou-se o **que é que elas mais gostavam da escola de música**. Deve esclarecer-se que o leque de experiências destas crianças é muito inferior às experiências do grupo II, principalmente no que diz respeito às saídas da escola de música e à promoção de actividades com outros grupos. As crianças mais novas referem, como exemplo de coisas que gostam na escola de música, muitos aspectos ligados aos contextos de sala de aula, como as aulas de instrumento: “gosto de tocar violoncelo” ou “gosto de ir ao ensemble e de ir às aulas de guitarra” ou ainda, “eu propriamente gosto de tudo”. Também é referido, por várias crianças, o gosto pelas actividades realizadas no âmbito das orquestras e dos coros: “eu gosto do coro, principalmente a música que estamos a aprender agora dos países [...] gosto da orquestra, porque tocamos todos juntos” e “eu gosto mais do *ensemble* porque gosto muito de tocar guitarra com os meus amigos e também adoro coro”. Há também relatos muito significativos da boa relação com os professores quando, por exemplo, a **Sílvia** diz que gosta dos professores, “todos os professores” e a **Anita** diz, de forma irónica, que gosta “de ouvir a professora **Renata** a ralar” com ela.

No que ao grupo II diz respeito, talvez pelo facto de serem portadores de um rol muito maior de experiências na escola, salientam muitos aspectos diferentes das aulas, mas também referem o **ambiente da escola** e a **relação com os professores**. Há alunos que referem que o que mais os marcou na escola foi o seu **Ambiente**. De acordo com o **Miguel**, “o que mais me marcou foi o ambiente quando entrei na escola de música que era muito mais relaxado do que nas outras escolas” porque “há uma relação entre as pessoas muito

mais próxima, não tão formal, todos se conhecem [...] é relaxado”. Este ambiente relacional é muito visível na forma como os alunos se sentem entre os seus pares, mas também na forma como se relacionam com os professores e funcionários. O relacionamento com os funcionários é muito importante na criação do bom ambiente referido pelos alunos; é muito interessante a resposta de alguns em relação à forma como vêm os funcionários da escola de música em comparação com os **funcionários** da escola de ensino genérico. Muito relevante é a questão colocada pelo **Diogo** quando são questionados acerca das diferenças entre os professores e os funcionários nas duas escolas; o **Diogo** questiona de forma impulsiva: “Aqui há funcionários?” e são os outros a lembrar-lhe que quem trabalha na secretaria, no apoio às actividades e no bar são os funcionários da escola, equiparáveis aos contínuos das escolas do ensino genérico. A **Sílvia**, em tom de brincadeira, assume que gosta “mais desta escola porque na nossa escola não existe a D^a Amélia (funcionária da Bar)” e a **Isabel** diz que na sua escola “os funcionários têm de estar mais atentos sempre a muitos meninos e [...] são mais rigorosos [...] e aqui, não, são muito mais calmos”; também há um sentido crítico dos alunos em relação aos funcionários das escolas genéricas: “na minha escola, os funcionários não fazem nada! [...] Estão na vida deles... casas de banho sujas... só limpam quando os alunos forem embora... estão ali, assim, a conversar... Aqui é diferente... há tempo para trabalhar e há tempo para brincar...”; segundo outra opinião, na escola de música “são mais simpáticos, brincam, e na nossa escola, não são assim tão... ralham connosco; então [...] estamos a jogar futebol num sítio onde se pode elas chegam lá e [...] tiram-nos a bola e não jogamos mais e ficamos sem nada que fazer”. Também entre os alunos mais velhos se reconhece uma boa relação com os funcionários da escola e esta situação contribui para o bom ambiente escolar: “nas nossas escolas uma funcionária é aquela coisa de estar a controlar se nós estamos dentro do pavilhão, se nós estamos cá fora, enquanto que aqui é uma relação muito mais familiar com os da Secretaria, com a Dona Amélia, principalmente [...] acho que é uma relação muito mais próxima”. De acordo com os relatos dos alunos, os funcionários das escolas do ensino genérico são vistos como pouco simpáticos ou mesmo agressivos e estão constantemente a chamar a atenção dos alunos. O controlo feito pelos funcionários da escola de música é muito menor e permite situações de alguma liberdade de acção por parte dos alunos nas suas brincadeiras. Segundo a **Linda**, “os funcionários daqui trabalham na secretaria, já não se zangam tanto [...] e estão na secretaria quando nós estamos a fazer asneiras”. É, talvez, de acordo com os testemunhos destes alunos, dos aspectos que mais contribuem para um bom ambiente na escola.

Quando questionados sobre a sua percepção acerca do **grau de dificuldade de aprendizagem** nas duas escolas não há uma resposta consensual, mas a maior parte sente que o que aprendem na escola de música é “mais fácil”. São interessantes as causas

avançadas pelos alunos para justificar esse facto porque misturam o grau de dificuldade com o nível de motivação e o prazer que retiram da aprendizagem. É especialmente interessante o testemunho da **Linda** em relação a este aspecto: “na escola eu não tenho prazer nenhum em aprender continhas e não-sei-quê, não-sei-que-mais... agora aqui, tenho prazer em estar a aprender músicas novas, começo a tocar e começo a gostar, assim, do som e pronto, apetece-me treinar mais até conseguir estar tudo bem... **depois, fico viciada**”. Nas respostas dos alunos vêm-se também as diferentes formas de sentir a aprendizagem e a necessidade de manter elevados os níveis de desafio; o **Bruno** afirma que na escola de música “é mais difícil de aprender” mas que prefere assim porque gosta “de aprender coisas difíceis”; contrapõem com o exemplo da sua outra escola em que a professora “só nos ensina coisas fáceis [...] então, chegamos lá e a professora dá-nos uma coisa e passado três minutos já está tudo feito [...] mas aqui não, aqui nós estudamos e depois vamos aprender e assim chega ao momento e aprendemos coisas novas” e a **Linda** diz que “eu gosto de uma coisa de aprender aqui, é mais giro; por exemplo, eu ando no piano, no 4º de iniciação, mas a professora Alexandra já me dá músicas do 1º grau, isso é giro”; ou seja, neste testemunho verificamos a forma como a aluna dá importância ao facto de já estar a tocar coisas mais difíceis do que aquelas a que tem obrigação, devido ao ano em que se encontra matriculada; é mais uma das vantagens do ensino individualizado, que não restringe o campo de aprendizagem ao que está estipulado num programa geral. Há também explicações que defendem que a aprendizagem na escola de música é mais simples porque o ensino é muito baseado em sequências de aprendizagem e **alguns alunos sentem que controlam mais o processo de aprendizagem**, ou seja, a aprendizagem vai sendo construída como se fosse a colocação de mais uma camada em cima do que está já assimilado. É o que afirma a Isabel: “eu acho mais fácil aprender aqui, porque aqui aprendemos coisas novas mas é sempre baseado, por exemplo, no que aprendemos na semana passada”. De acordo com os testemunhos não parece existir uma relação directa entre o grau de dificuldade e o nível de motivação. Todos os alunos se mantêm motivados e empenhados na sua aprendizagem, apesar das suas opiniões acerca dos graus de dificuldade serem distintas.

Actividades não lectivas

Outro aspecto muito importante para a criação de um contexto promotor de motivação é o tipo de actividades realizadas nas escolas. Entre as actividades ou momentos que os alunos consideram como tendo sido as mais relevantes ou as mais marcantes, são dadas como preferidas as que os envolvem de forma diferente das disciplinas curriculares, solicitando-lhes outros tipos participação, saberes e competências. A criação de actividades fora da sala de aula e fora da escola aparecem como as preferidas pela maioria dos alunos;

são as que lhes permitem uma maior liberdade de acção e experimentação de outros contextos relacionais e educativos. Essas actividades, apesar de serem, por vezes, trabalhadas durante um período de tempo alargado no âmbito das disciplinas de conjunto, são vistas como sendo externas às aulas e há vários alunos que as referem como tendo sido as suas preferidas; entre elas encontram-se as óperas infantis, os workshops, os campos de férias e outras actividades lúdicas, os concertos de Carnaval, os concertos fora da escola e outras actividades esporádicas. Apesar de estas actividades terem uma intencionalidade pedagógica, desde o seu planeamento à definição de vários tipos de objectivos formativos muito específicos (técnicos, musicais, artísticos, relacionais) e formalizados, **os alunos sentem essas actividades como informais**, não só porque saem do âmbito da sala de aula mas porque os contextos são completamente alterados: diferentes parceiros educativos, esbatimento da relação professor/aluno, diferentes espaços e com maior liberdade de acção, diferentes horários e diferentes competências e conhecimentos solicitados. Voltamos a reforçar o que referem autores como Coménius, Locke e Ilich, que defendem que as vivências diversificadas oriundas de experiências educativas informais (e, neste caso são assim percepcionadas pelos alunos) são extremamente importantes para a aproximação da Escola à “vida real” e tornam mais relevantes as aprendizagens porque, tal como também defendia Paulo Freire, se relaciona com situações concretas e relevantes para a sua vida, e implicando-o, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas numa dimensão holística. Todos alunos reconhecem como muito importante o contributo destas actividades não formais para a sua motivação e que são estas que distinguem esta escola das outras escolas.

Tipos de Actividades

Fazendo uma breve análise do que caracteriza cada um dos tipos de actividades, tentaremos perceber quais os elementos que fizeram com que as experiências relatadas pelos alunos fossem entendidas como sendo das mais significativas.

De entre as actividades mais referidas temos as **Óperas Infantis**. Estas actividades realizam-se há quase uma década na escola de música e alguns dos alunos mais velhos já participaram em sete ou oito destes projectos, como cantores, actores ou músicos. Também os mais novos já participaram em, pelo menos, três destas actividades e revelam, igualmente, bastante entusiasmo. Existiu, desde sempre, uma enorme mobilização e empenho por parte de todos os alunos, que se manifestaram na participação em todas as actividades de preparação, apesar de, na maior parte das vezes estas se realizarem fora dos horários regulares de aulas, concentrando-se em fins-de-semana e feriados; as apresentações realizam-se quase sempre à noite, excepto quando se fazem apresentações para escolas do primeiro ciclo e, nesse caso, implicam a falta alunos participantes às suas

aulas nas escolas do ensino genérico. Estas actividades também suscitaram uma aceitação muito boa por parte de todos os que assistiam às apresentações e acaba por ser uma marca distintiva da escola. Apesar de um trabalho que envolve muitas dezenas de pessoas durante todo um ano lectivo, o resultado final e os aplausos do público fazem com que os alunos sintam que valeu a pena todo o seu esforço. Para além do que foi referido atrás em relação ao entusiasmo gerado pelos contextos não formais de educação, estas actividades permitem algo que, por falta de atenção dos professores de música, não se verifica na música: é dada uma maior visibilidade ao trabalho dos alunos (através da criação de personagens específicas e falas individuais) e eles sentem que a sua parte é importante e relevante para o todo, aumentando a sua auto-estima e criando a vontade de participar em futuras actividades similares.

Não são só os mais velhos a referir como muito estimulantes e marcantes as óperas; também os mais novos se lembram “Tipo... aquela... como é que se chama?... tipo... o João-Pé-de-Feijão?”. É muito relevante salientar que uma das óperas mais referidas pelos mais velhos foi “Romeu e Julieta”. As razões avançadas para esta preferência têm que ver com vários aspectos como, por exemplo, a possibilidade de rever o seu próprio trabalho: “foi o “Romeu e Julieta” porque foi um grande projecto que envolveu muita gente e mesmo o facto de ter sido gravado, **o que possibilitou nós revivermos aquilo e [...] foi mesmo muito bom!**”. A questão da participação, ou da relevância da participação individual é também reforçada pelas palavras do **Artur** ao dizer que “o Romeu e Julieta também foi muito bom, mesmo... apesar de eu ter pouca participação”. Esta ópera mobilizou cerca de oitenta pessoas em palco com idades compreendidas entre os quatro e os cinquenta anos de idade e mais cerca de trinta na orquestra. Foram muitas dezenas de horas de ensaio em conjunto e quatro apresentações públicas que permitiram um contacto e uma interacção muito próxima entre alunos de todas as idades. Para além da ópera referida, também há mais referências às experiências de participação em outras óperas infantis como tendo sido das mais relevantes e marcantes na vida escolar desses alunos, apesar das razões evocadas serem diferentes: “Gostei do “Tutti fan Frutti”; “o concerto da “Caixinha Mágica”, em Coimbra”; “o West Side Story, [...] acho que foi um momento marcante para mim porque foi o primeiro momento em que comecei a conviver com gente das mais diversas idades [...] não convivia só com pessoas da minha idade mas convivia com os mais velhos e até com mais novos”.

Os **workshops** foram também muito referidos por alunos de ambos os grupos como tendo sido das actividades mais gratificantes e significativas. Neste caso temos de ter consciência que uma boa parte destes workshops proporcionados pela escola de música se realizaram fora das suas instalações e que isso, como veremos também mais à frente, é, desde logo, um factor promotor de motivação.

Os alunos mais novos relembram os workshops com “uma senhora chamada Saphir” e “os workshops com o Naná”. Os workshops com Saphir Cristal estavam integrados num “campo de férias” e não tinham qualquer tipo de intenção musical nem pedagógica para além da promoção de espaços de convívio em período de férias: um dos workshops tinha como objectivo fazer uma peça de teatro e o segundo era de construção de esculturas de chocolate. Com Naná Vasconcelos, o objectivo era completamente diferente: fazia parte de um projecto maior que envolvia a deslocação e a participação num concerto em Brasília (Brasil) e em conjunto com mais noventa crianças do Brasil e de Angola. Os workshops com o Naná Vasconcelos tiveram lugar na escola de música e foram vistos como muito interessantes pelas crianças devido, mais uma vez, à novidade: novidade nas melodias, na linguagem “estranha”, nos instrumentos e também na forma muito diferente de Naná orientar um workshop. Todas as crianças envolvidas neste projecto referiram esta actividade como tendo sido a que mais gostaram até agora.

Os mais velhos também assinalaram vários workshops como algumas das suas actividades preferidas. Referiram especialmente os realizados na Casa da Música ou com músicos estrangeiros: “o projecto Sonópolis, penso eu... na Casa da Música”. Mais uma vez estes workshops são vistos como muito aliciantes porque cativam pela diferença de métodos, de objectivos e de pessoas. Normalmente exploram conteúdos musicais que não são abordados nas aulas de música e recorrem a diferentes tipos de competências dos alunos como dançar, compor, improvisar ou representar. Como refere a **Maria** “quando foi da Casa da Música, nós não estivemos lá a desenvolver a nossa técnica de instrumento ou a nossa formação musical [...] estivemos a desenvolver outras capacidades”. Uma das características mais interessantes deste tipo de actividades é a diferença de linguagem e repertório musical que estão muito afastados do que se faz normalmente nas aulas de música tradicionais e que criam uma curiosidade imensa nos alunos, para além do desafio de aplicar e adaptar os seus conhecimentos técnicos e musicais e esta nova linguagem; se esses workshops se realizarem em ambientes diferentes ou inseridos em actividades de maior envergadura (como aconteceu com os da Casa da Música) então ganham ainda maior relevância, interesse e vontade de participar.

Também os **concertos ou outras actividades de âmbito mais curricular** tomam um significado especial quando se realizam fora da escola. Tem sido uma preocupação desta fazer com que a maior parte das actividades de apresentação, para além das actividades de apresentação individuais, se realizem fora da escola de música. A única diferença está mesmo no espaço mas são vários os alunos que referem actividades como “o concerto de Alverca, quando foi aquela estreia mundial” e “o Concerto em Coimbra, porque conheci muita gente de Coimbra” e o **Rui** assume mesmo que todas as saídas que teve enquanto músico foram marcantes. Por essa razão, uma actividade específica deste tipo de iniciativas

são os **intercâmbios** que promovem concertos em conjunto entre jovens de escolas similares e que pretendem, para além de mostrarem a realidade musical de cada grupo, promover espaços de convívio e conhecimento, musical e não musical, entre os alunos das diferentes escolas.

No que diz respeito ao tipo de repertório e “ambiente” que rodeiam estes concertos, podemos distingui-los em dois tipos: os que se enquadram num contexto “sério”, ou seja, com música erudita ou que faça parte de um repertório clássico, ou os que saem fora dos contextos normais de uma escola de música deste género e pretendem ser mais “relaxados” e divertidos. Os alunos têm consciência disso e referem que tanto uns como outros foram marcantes: “todos aqueles concertos dentro e fora do contexto... são coisas magníficas” e “alguns concertos que fizemos fora do contexto normal das aulas e das audições normais, como por exemplo as audições de carnaval, o concerto de música ligeira que fizemos há cerca de dois anos, acho que foram as experiências que me marcaram nesta escola.” O repertório, no caso destas actividades, é importante mas não é o mais significativo do ponto de vista da criação de motivação – os aspectos principais têm que ver com a mudança de local de apresentação e a diversidade dos contextos.

Dentro dos concertos mais referidos pelos alunos estão os concertos de Carnaval. Poderíamos ser levados a pensar que isto teria que ver apenas com o repertório divertido e com as brincadeiras que se proporcionam e com o aspecto colorido de um palco e de uma plateia toda mascarada; tudo isso é muito relevante mas não é razão principal que fez com que estes concertos fossem referidos como marcantes; esta deve-se à forma como os alunos foram chamados a participar. A realização deste tipo de concertos (que antes era apenas uma pequena audição em que os alunos se apresentavam mascarados) surgiu após o pedido de vários alunos para que se fizesse um concerto seguido de uma festa de Carnaval. Foi proposto um desafio aos alunos para que organizassem toda a actividade que envolvesse o concerto e a festa (com o apoio de professores e tutores) e que se encarregassem de todas as tarefas inerentes a essa organização: divulgação, planeamento do alinhamento do concerto, decoração da sala, organização da festa (actividades, música, comida e bebida), etc. Mais do que o concerto propriamente dito, os alunos assinalaram como marcante a experiência do planeamento e da preparação: “ porque tivemos de ser nós a organizar tudo, e mesmo aquelas gravações que fizemos... foi... pronto” e “as audições de Carnaval foram muito engraçadas [...] nós todos, ali na sala a pintarmos aquele cartaz... acho que o convívio foi muito positivo”. A oportunidade dada aos alunos para tomarem a seu cargo responsabilidades adicionais foi vista como muito positiva, passando a sentir-se responsáveis e “por dentro” dos projectos. Nas escolas não há muitas solicitações deste tipo feitas aos alunos e estes têm vontade de assumir riscos e tomar esses desafios. Nesse sentido foi feita pela **Maria** uma crítica, corroborada pelo **Paulo**, ao

funcionamento da escola de música no que diz respeito à forma como envolvem os alunos em trabalhos de grupo. Apesar de assumirem que estão constantemente a ser solicitados para trabalhos em conjunto, seja nos coros, nas orquestras ou em outro tipo de projectos, o produto a realizar vai já criado por alguém (compositor, professor, director, encenador, etc.); assumem que fazem o trabalho com empenho e com gosto, enquanto que, **na escola do ensino regular, o trabalho só é feito com o objectivo de ter uma boa avaliação e não tem grande sentido prático**. A crítica da **Maria** é feita em relação ao facto de o produto artístico ir já construído e estar já na sua forma final, não dando possibilidade de maior intervenção numa fase anterior por parte dos alunos, possibilitando-lhes maior responsabilidade na construção do produto; pensa que na escola do ensino regular “nós temos mais autonomia e desenvolvemos mais a autonomia a trabalhar em grupo”.

Esta dimensão do **trabalho de grupo ou em equipa** também é valorizada pelos alunos e reconhecida como uma das mais trabalhadas na escola de música. O **Artur** pensa que as actividades colectivas realizadas desenvolvem o espírito de grupo e de equipa. Quando questionados acerca da prática de actividades (formais, não formais ou informais) em conjunto nas outras escolas, e quais as actividades, os alunos assumem que não há o esbater de barreiras e estatutos entre alunos, pais, professores tal como acontece na escola de música. As actividades resumem-se aos “clubes” (teatro, ciência, etc.) mas a percepção dos alunos é que os seus colegas não se sentem motivados para essas actividades. Quando questionados acerca das razões para essa falta de participação e empenho referem que talvez a falta de interesse exista devido à sobrecarga dos horários e que “há pessoas que se sentem muito focadas para o ensino regular e não se permitem a si próprias uma actividade fora do âmbito normal.” Quando confrontados com o facto de eles próprios despendem desse tempo para as actividades extra na escola de música dizem que isso acontece porque já estão habituados, porque já têm essas experiências há muito tempo. Todos os alunos sentem que na escola de música existe uma óptima relação entre todas as pessoas, principalmente entre pares. No entanto, em relação ao sentido ou “espírito” de grupo, a **Maria** sente que isso ainda não está muito presente em algumas classes de conjunto e que, pelo facto de se pensar que cada indivíduo não faz diferença, acabam por se desleixar ou não colaborar da forma mais apropriada. A **Maria** sugere a criação de grupos mais pequenos para que todos fiquem mais expostos e “percebamos que o que nós fazemos faz diferença”.

Há **outras actividades** que, pelo seu carácter único ou especial não podem entrar nas categorias atrás descritas. No entanto, pelo facto de serem “extraordinárias” seja pelo local onde se realizam, sejam pelo tipo de trabalho realizado, são descritas como sendo das mais significativas para os alunos. De entre estas actividades é referida a “viagem ao Brasil” (já descrita anteriormente) e o projecto para a comemoração dos cem anos do realizador

Manoel de Oliveira em torno do seu primeiro filme “Aniki Bobó”, que teve lugar na Casa da Música e que envolveu mais de cem pessoas, sendo que cerca de metade eram alunos de violoncelo e que utilizaram esse instrumento de forma bastante diferente da normal, improvisando, fazendo sons pouco normais e encenando algumas coreografias em conjunto com um grupo de bailarinos de Hip-Hop. O violoncelista responsável (Ernst Reijseger) foi apelidado de “maluco” por alguns alunos mas foi essa “loucura”, juntamente com a apresentação no palco da Casa da Música, que tornou esta experiência inesquecível para alguns dos alunos.

As **actividades de lazer** são também bastante assinaladas pelos alunos. Estas actividades não têm qualquer objectivo musical e pretendem apenas responder à vontade expressa pelos alunos de estarem uns com os outros em ambientes onde não existisse o controlo parental. De entre as actividades preferidas estão os campos de férias, os torneios de futebol e visitas diversas, como a ida ao *Sealife*.

Os campos de férias foram vistos pelos alunos como espaços privilegiados de convívio e de aprofundamento de relações. Como observador presencial, pude assistir à forma correcta como todos os participantes nesses campos se relacionavam uns com os outros e, ainda mais relevante, como era visível o seu espírito de auto-ajuda e a ausência de movimentos de afastamento de alguns alunos; pelo contrário, existia uma preocupação de todos em incluir os elementos que, por serem mais novos ou estarem fora das dinâmicas relacionais que vinham de outros espaços, tinham a tendência para se isolar.

Os alunos foram questionados acerca da **forma como as actividades, principalmente as extra-curriculares, poderiam influenciar a sua motivação para a aprendizagem** nas outras disciplinas, principalmente a de instrumento. A opinião generalizada é que essas actividades contribuem para uma melhoria porque “a pessoa fica mais entusiasmada” e “mais motivada” e “se calhar quando precisamos de estudar isto ou aquilo, estudamos aquilo porque queremos [...] não é uma coisa que tem que ser [...] é uma coisa que nós temos vontade de fazer e acho que isso depois vai-nos levar a uma melhoria no nosso instrumento”. O **Paulo** afirma que “mais do que a nível técnico, estas actividades fora do contexto obrigatório valem por nós ganharmos gosto ao instrumento e gosto ao que fazemos e acabamos, se calhar, por termos melhorias técnicas e mesmo a nível musical, etc. por gostarmos mais daquilo que fazemos”. Para além de um palco para a aplicação dos seus conhecimentos ao nível do instrumento, estas actividades são também vistas como elementos integradores pelos alunos; o **Nelson** assume que “antes, quando vinha para as orquestras sentia-me um bocado à parte e não conhecia ninguém. E depois quando foi o campo de férias comecei a ficar mais próximo das pessoas e ia para as orquestras e já estava mais à vontade e fazia com que não tivesse tanta vergonha de tocar”, ou seja, foi uma actividade extra-curricular que criou as condições relacionais para uma melhor

prestação na disciplina de orquestra e, conseqüentemente, uma maior vontade de evoluir no instrumento para poder acompanhar o trabalho da orquestra. Há também opiniões que vêm as coisas no sentido contrário: “o que nós aprendemos nas aulas obrigatórias acaba por nos ajudar também a relaxar um pouco nesses momentos e a fazer esses momentos, embora diferentes, com qualidade...”, ou seja, a orquestra e os momentos extra-curriculares são vistos como forma de aplicação dos conhecimentos aprendidos no instrumento; esses momentos, apesar de estarem incluídos numa disciplina com objectivos formativos, avaliações, horários e todas as outras regras, são vistos como momentos de fruição musical e lazer. Na prática, é por estes momentos que vale a pena investir todo o seu esforço.

A música e o futuro

Os alunos mais velhos também referem, por várias vezes, uma relação entre a sua aprendizagem e o mundo do trabalho. O **Artur** defende que o que se aprende na escola de música e nas suas actividades colectivas poderão ajudar a desenvolver o trabalho de equipa que poderá, no futuro, ser útil no mercado de trabalho. O **Paulo** acha que a frequência da escola de música vale por si só e que “este ambiente acaba por nos ajudar mas sinto-me muito realizado, muito feliz, por estar aqui neste momento e não pensar nisto como uma preparação para o futuro”, e que “é absolutamente fantástico podermos ter esta oportunidade de nos relacionarmos tão bem nesta escola” e a **Maria** acredita que “há muitas coisas que todas as actividades nos trazem que nós só mais tarde é que vamos dar mesmo conta da diferença entre nós que vivenciamos isto tudo e termos estas experiências que até podiam não ter nada [...] por exemplo: quando foi da Casa da Música, nós não estivemos lá a desenvolver a nossa técnica de instrumento ou a nossa formação musical [...] tivemos a desenvolver outras capacidades que, se calhar, numa escola normal, sem essas iniciativas, não se desenvolviam e acho que é isso que faz com que esta seja mais do que uma escola”. No entanto, no início da conversa, o **Nelson** também assume que, “se não conseguir arranjar trabalho no que quero, fora da música, eu acho que fico com o fagote, com o instrumento, como uma segurança, e se eu tiver uma boa técnica, sempre posso contar com o fagote para trabalhar”. Por estes testemunhos fica claro que os alunos não estão a fazer um sacrifício porque está em causa o seu futuro profissional. A sua opção de se manterem a aprender música tem que ver essencialmente com o facto de verem sentido nas aprendizagens realizadas e terem prazer no que estão a fazer e no que estão a vivenciar e, para isso, estão dispostos a fazer sacrifícios (que não vêm como tal) e a orientarem a sua vida para que isso seja possível, abdicando de tempos livres para outro tipo de actividades mais lúdicas e menos formalizadas.

A importância dos resultados académicos e da realização através da aprendizagem

Quando uma escola assume como importante a criação de actividades ou projectos lúdicos não têm de abdicar da sua componente de formação técnica ou científica: é nisso que acreditam os alunos porque testemunham que vivenciam isso mesmo na escola de música e, por essa razão, vêm como difícil a opção entre uma ou outra vertente porque, como dizem, “estamos habituados às duas coisas”. O estudo realizado não foi isento de surpresas para o investigador. Uma das maiores tem a ver com o nível de motivação que o trabalho académico e a prática musical exigida para tocar um instrumento musical podem dar a alguns alunos, mesmo não estando nas suas intenções o prosseguimento de estudos nesta área. O **Paulo** referiu que uma das actividades mais marcantes até hoje na escola de música foi o seu exame de 5º grau (exame de instrumento composto por um recital a solo de cerca de quarenta minutos); se estivéssemos a falar de um músico profissional, seria de esperar que, em situação de recital, pudesse atingir uma situação de fluxo que ultrapassasse a intensidade de muitas das outras experiências; este testemunho do **Paulo** denota um nível de compreensão e fruição musical bastante elevado e significativo para a sua vida – neste aspecto é também muito relevante a expressão do **Miguel** ao assumir que, ao fim de tantos anos, “**a música começa a ganhar sentido**” na sua vida. De acordo com este testemunho, que foi também reforçado posteriormente por outros alunos, temos de ter consciência que o investimento por parte da escola em actividades lúdicas ou que se preocupem apenas com o bem-estar dos alunos não é suficiente e que é importante dar muita atenção às características individuais de cada aluno, de forma a perceber quais as suas motivações e adaptar as actividades e o nível de desafio a cada um. Fica claro que é necessário manter altos os níveis de ensino e aprendizagem e que sejam dadas, principalmente aos alunos que necessitam de criar metas ambiciosas para si próprios, oportunidades para aprenderem. Em relação a este aspecto, é muito significativo o testemunho do **Bruno** ao dizer que “eu gosto de aprender [...] um dia, eu saí de lá [da escola] e não aprendi nada de novo... não demos nada”, referindo-se às aulas na escola do ensino genérico. Apesar de terem sido estes os alunos a denotar uma maior preocupação com o seu sucesso académico, os outros alunos do grupo II, quando questionados acerca da escolha que fariam se tivessem de escolher entre uma escola com uma formação técnica (sem qualquer actividade não formal ou informal) ou outra, em que é dada uma maior importância às questões relacionais e sociais, abdicando um pouco da formação técnica, o que prefeririam? As respostas foram surpreendentes: estava à espera que respondessem sem grandes dúvidas que preferiam as actividades mais lúdicas e que valorizassem as experiências relacionais porque são poucos os que colocam a hipótese de virem a ser músicos profissionais. No entanto, e apesar de quase todos assumirem que “o ideal era as duas coisas”, existiu uma enorme indecisão nesta resposta com uma ligeira

inclinação para a preferência da vertente técnica da formação e do cumprimento dos objectivos académicos.

Em relação a este aspecto, ao contrário do que aconteceu com os alunos mais velhos quando se perguntou às crianças do grupo I se gostam mais destas actividades ou das aulas propriamente ditas as respostas foram muito peremptórias: “Claro!... Sim!...”; “Isso nem se pergunta”, assumindo, sem quaisquer dúvidas, a sua preferência pelas actividades.

Esta diferença na importância dos conteúdos de aprendizagem poderá ser vista como uma maior influência das normas e expectativas sociais junto dos mais velhos que acabam por ver a escola como um lugar em que, prioritariamente, se deve privilegiar uma educação formal que deve ser reconhecida com uma certificação, sendo as experiências informais vistas como interessantes e necessárias mas não prioritárias nem imprescindíveis. Estes alunos estão “formatados” para aceitar sem grandes questionamentos um tipo de ensino menos interessante porque acreditam que é o caminho necessário para atingir os seus objectivos profissionais futuros. A “ditadura” do modelo escolar e da sua influência nas **concepções destes alunos em relação à música** é também muito visível nesta faixa etária quando se questiona acerca do **que é ser músico ou se sentem músicos**. Apesar de serem jovens com muitas centenas ou milhares de horas de contacto com a música, seja através das aulas de instrumento ou outras disciplinas, seja no trabalho individual em casa, seja nos ensaios ou nas dezenas de audições e concertos em que já participaram, os alunos mais velhos tendem a rejeitar a ideia de já serem músicos, apenas porque não têm um curso superior de música ou não fazem da música a sua opção escolar principal. Todos os alunos acham que é muito complicado aprender música sem formação, ou seja, de forma autodidacta; para eles é muito difícil aceitar que músicos de música ligeira, e o exemplo dado foram os *Beatles*, possam ser músicos porque não tiveram formação musical “clássica”. Neste aspecto é interessante salientar a opinião de Regeslki (2009) ao dizer que os professores de música fazem questão de transmitir aos seus alunos que apenas a sua música (música erudita) é boa e, ainda segundo o mesmo autor, ela é intrinsecamente boa, mesmo que seja mal leccionada. Depois de alguma discussão, os alunos chegam à conclusão que eles, os músicos ligeiros, “são músicos mas não podemos comparar” e que “eles foram por um caminho diferente mas no final estamos todos a fazer a mesma coisa, que é a música [...] não deixam de ser músicos por causa disso.” A forma como os alunos se vêm tem, mais uma vez que ver com uma visão demasiado escolarizada da sociedade e chegam à conclusão que “é uma situação um bocado complicada de definir quem é e quem não é músico”. A discussão foi muito intensa e interessante mas, apesar de uma evolução no sentido de aceitarem que eles próprios podem ser músicos (“Eu considero [...] músico é toda a pessoa que tenta transmitir alguma coisa através de sons [...] sejam eles de que tipo, portanto, sim, considero-me.”) há sempre uma identificação com o que é formal ou

certificado por uma escola ou pela sociedade: “Por um lado, não, porque eu considero que um músico é uma pessoa que faz daquilo profissão... é algo a que ele se dedica e, por exemplo, nós temos a escola... a música é uma actividade extra curricular... é uma coisa que nós gostamos de fazer mas não é algo a que nos dediquemos a cem por cento. Mas por outro lado também acho que sim porque como a **Maria** disse se a música é expressar as nossas emoções a cantar e a tocar, eu acho que quando nós fazemos isso, quer na orquestra, quer no coro, acho que nós somos um bocadinho músicos.” Na parte final da discussão assume-se que até uma criança de sete ou oito anos pode fazer música se se estiver a expressar e que “se a pessoa gostar muito da música e gostar muito daquilo que faz pode ser considerado músico.”

Como foi dito anteriormente, e no intuito de perceber algumas das diferenças percepcionadas pelos alunos em relação aos **aspectos que influenciam o ambiente escolar**, os alunos foram questionados em relação às diferenças entre a escola de música que frequentam e as suas escolas do ensino genérico. Há relatos interessantes, que dizem respeito ao tipo de aulas, ao tipo de actividades dentro e fora dos ambientes de sala de aula ou ensaios e ao relacionamento com funcionários, professores e colegas. Alguns dos alunos do grupo I afirmam que gostam mais da escola de música porque “tem mais actividades” e porque “quando não estamos em aulas nós podemos fazer o que nos apetecer... podemos estar lá fora... podemos estar cá dentro... enquanto na nossa escola só gosto de uma coisa: estudar matemática... porque nós não podemos fazer nada do que queremos lá fora... queremos subir às grades... não podemos! Queremos correr de um lado para o outro e ir à sala dos outros e bater à porta... não podemos!”; é visível que existe uma maior sensação de liberdade na escola de música e que os espaços, mesmo os de lazer, da escola do ensino genérico, são muito mais restritivos. É também significativa a forma como os alunos valorizam os espaços de convívio fora das aulas, mas também a forma como se sentem no contexto das aulas: “Eu gosto das duas [escolas] mas gosto mais desta porque aqui posso... aqui, nas salas... aqui posso falar mais, estar à vontade”; “eu gosto mais desta porque aqui, dentro das salas, podemos estar mais à vontade do que lá. Na outra não podemos fazer sempre o que quisermos e temos muitos testes e assim.” Apesar de sentirem que aprendem também nas aulas colectivas, sentem que podem estar mais à vontade dentro das salas e até brincar um pouco “depois de terminarem as tarefas”. Mais uma vez se verifica uma maior sensação de liberdade, até dentro das salas de aula.

As razões pelas quais preferem as outras escolas estão relacionadas, segundo a **Linda**, com o facto de ter intervalos maiores. O **Diogo**, na comparação entre as duas escolas refere que gosta de ambas mas o que gostou mais da sua escola “foi quando vocês [escola de música] foram para lá e eu até toquei guitarra... fomos para o polivalente... cantamos... foi fixe!”, ou seja, o momento em que mais gostou da escola do ensino

genérico, foi quando a sua escola de música foi lá fazer uma apresentação (o **Diogo** não refere, mas ele teve a possibilidade de se apresentar perante todos os professores e alunos dessa escola, tocando guitarra, neste concerto pedagógico). No caso do Grupo II as diferenças são já percepcionadas de forma diferente. O **Artur** não vê muitas diferenças entre as duas, porque em ambas é sujeito a trabalhos e solicitações académicas: “enquanto eu na faculdade tenho entregas para fazer eu todas as semanas tenho aulas e tenho que, de certo modo, cumprir aquilo a que me propus no início do ano, por exemplo, eu fiz acumulação, este ano, eu propus-me a dar um salto para fazer coisas melhores e se me propus a fazer isso, tenho que cumprir”. Esta posição poderá ter a ver com o facto de o **Artur** ter visto a pergunta como comparação das escolas em relação ao trabalho e ao grau de compromisso que implicam. Depois é confrontado pelo **Miguel** em relação ao que o **Artur** tinha dito sobre uma actividade em que participou: “foste tu que disseste que no “West Side Story” convivias com pessoas mais velhas, convivias com pessoas mais novas - tu não podes ter essa experiência noutra escola, aliás porque não te é possível conviver com pessoas da primária numa escola secundária.” O ambiente escolar é o aspecto que mais distingue os dois tipos de escola, segundo alguns dos alunos, e o que mais pode contribuir para isso é “a relação professor/aluno e aluno/aluno mas, em relação a aluno/aluno, aluno de outra turma... alunos mais velhos, alunos mais novos”. De acordo com as contribuições dos alunos, parece existir uma grande diferença entre o que acontece nos dois tipos de escola que frequentam em relação a estes aspectos.

A possibilidade de **relacionamento entre alunos de idades diferentes** é vista como muito positiva pela generalidade dos alunos da escola, mas estes assumem que isso não acontece na maioria das escolas pelo facto de não coexistirem idades tão diferentes como acontece na escola de música. Apesar disso, defendem que seria possível a criação de projectos como alunos de idades próximas ou até inter-turmas do mesmo ano, mas isso não é uma prática do ensino genérico, a não ser em situações extraordinárias como, por exemplo, nas Semanas Culturais. Quase todas as actividades na escola de música implicam a participação de grupos etários com, pelo menos, três anos de diferença; é visível a opinião positiva em relação a este aspecto devido ao testemunho dos alunos acerca das actividades que foram vistas como tendo sido as mais significativas para eles, como foi demonstrado pela citação, por vários, da Ópera *Romeu e Julieta*; “acho que foi um momento marcante para mim porque foi o primeiro momento em que comecei a conviver com gente das mais diversas idades... não convivía só com pessoas da minha idade mas **convivia com os mais velhos e até com mais novos**”. Os alunos do grupo I dizem que gostam de trabalhar com pessoas de outras idades, mais novas e mais velhas, porque “com os mais velhos nós podemos aprender coisas novas... eles começam a contar coisas que nós não sabemos” e “com os pequeninos, eles gostam também de saber mais coisas e nós

podemos contar mais coisas a eles, também, que aprendemos nós, também.” De acordo com o seu testemunho e com a sua experiência de frequência nas outras escolas, um ano de diferença entre eles é já muito significativo: “Sim, por exemplo, com o Manecas! Pronto, é um ano mais novo.”

Os alunos do grupo II também concordam que é positiva a criação de actividades que promovam o relacionamento entre pessoas de idades diferentes porque “ficamos a conhecer melhor outras pessoas para nos entendermos melhor”, permite ajudar a “saber comunicar com pessoas de outra idade” e “ajudar e ser ajudados”. Acreditam também que existem aprendizagens que podem ser partilhadas: “Nós temos sempre coisas para aprender mas ao lidarmos com pessoas mais novas e pessoas mais velhas acabamos por aprender com os mais velhos (e às vezes também com os mais novos) e ensinar a ajudar os mais novos” e que este relacionamento poderá ajudar a “explorar os outros pontos de vista... e os mais velhos têm pontos de vista com mais experiência que nos ajudam”. É de salientar que, na escola de música, e de acordo com a disciplina que frequentam, não existem turmas fixas. A composição dos grupos varia, assim como a faixa etária dos participantes nos vários projectos.

Um dos aspectos mais interessantes no discurso dos alunos, tanto do grupo I como do grupo II tem que ver com a relação que mantêm com colegas de outros anos nas suas escolas genéricas: está muito bem marcada a separação por anos – é uma espécie de barreira invisível que acaba por promover atitudes de separação ou até algum tipo de animosidade. Os relatos das crianças do grupo I são muito marcantes em relação a esse aspecto. Nas escolas do ensino genérico há uma “colagem” permanente dos alunos de acordo com o ano que frequentam: “nós antigamente tínhamos uns do quarto ano (éramos do terceiro) e eles pensavam que era tudo deles”. Assumem que se aproveitam do facto de serem mais velhos do que outras crianças para se divertirem à custa deles; sendo eles do terceiro ou quarto anos aproveitam-se dos alunos de quatro ou de cinco anos: “Nós lá na escola temos pré... e eu nunca trago bola... e então, lá na escola, há uns meninos que trazem bola, nós pegamos na bola, metemo-nos... tiramos a bola aos meninos da pré, metemo-nos com eles e jogamos ao meiinho” ou, em relação a um aluno do primeiro ano: “Ah, isso também é muito giro... pegamos no chapéu de um menino do primeiro ano... olha, vai buscá-lo”. Há também uma sensação de “superioridade” relatada pelo **Diogo**, que é do quarto ano, em relação a colegas do terceiro ano, apelidando-os de “pequeninos”, apesar de terem apenas, e em média, menos um ano do que eles: “Eu e o meu melhor amigo, chama-se Dilemando, nós uma vez fomo-nos meter com os pequeninos do terceiro ano e começamos a brincar com eles com umas coisas que tem lá no chão... tipo ouriço... aquilo não magoa nada, não pica, nem nada... nós estávamos a fazer uma guerra”. Esta separação ou criação de uma espécie de “sociedade por classes” é completamente invisível

na escola de música e é impossibilitada devido à organização flexível e, por vezes, intergeracional dos grupos de acordo com o agrupamento por instrumentos, por classes de formação musical, por ensembles ou por outro tipo de projectos.

Também os alunos do grupo II sentem que há diferenças no relacionamento entre jovens de anos diferentes nas suas escolas. É muito relevante o testemunho da **Maria** em relação a este aspecto: “Enquanto, por exemplo que, na escola, eu acho que há muito a questão de... nós somos quase... eu acho que é muito inconsciente mas nós somos fechados ao ano em que estamos: o 12º é o 12º, 11º, 10º... são coisas separadas, e acho que nós, inconscientemente olhamos para uma pessoa do 11º e pensamos: 11º... e pronto, há ali... não é uma barreira mas às vezes isso acontece”.

Um outro aspecto que costuma ser assumido como muito importante na criação de ambientes propícios à aprendizagem é a existências de espaços físicos, nomeadamente os **espaços de convívio e de lazer**. No que diz respeito a este aspecto há também relatos muito interessantes mas algo contraditórios. Uma das questões colocadas aos alunos foi: “Há alguma coisa que existe na outra escola que vocês achem que esta deveria ter?”. Curiosamente todas as respostas foram no sentido de melhoramentos nos espaços físicos da escola de música (que não tem qualquer espaço para brincar ao ar livre a não ser um pequeno pátio de cerca de 30m² na entrada e uma escada exterior de acesso ao piso superior); os alunos gostariam que esta tivesse um recreio e um campo de futebol. Após estas respostas foi-lhes perguntado se, por não terem espaços ao ar livre adequados, eles não brincavam uns com os outros na escola de música; as respostas foram surpreendentes: as crianças conseguem, dentro dos espaços muito reduzidos que encontram fazer brincadeiras muito interessantes e que consideram divertidas: “às vezes, sabes aquele pátio que tem lá, mesmo à frente do... da D^a Amélia... aquele chão tem lá uma grelha e nós às vezes brincamos à aranha... também gosto de ir lá para o jardim da Biblioteca, porque é assim, nós até temos lá uma passagem secreta... mas já muita gente sabe, por isso já não é muito secreta... também andamos a saltar de banco em banco, brincamos às escondidinhas porque tem lá muitos esconderijos” e assumem que gostam mais do recreio da escola de música do que do recreio da sua escola pelo facto de ser pequenino e “porque não tem tantas pessoas como tem lá na escola e podemos estar mais à vontade, porque quando, por exemplo, queremos ir para um sítio, mas está cheio de gente e já não podemos estar lá... e conseguimos brincar mais à vontade, cá.” Ou seja, as questões relacionais e a criação de maior intimidade nos espaços de brincadeira acabam por fazer com que algumas das crianças prefiram estes espaços aos grandes espaços ao ar livre das suas escolas. Quando se questionam em relação a forma como brincam e ao tipo de brincadeiras fica-se com a percepção que as brincadeiras na escola de música acabam por ser mais significativas: “eu falo com pessoas e brinco mais aqui porque na nossa escola não tenho

muitas actividades”, “eu gosto mais daqui porque nós, lá, não temos muitas actividades... é isso mesmo... há dias que nós até temos o rádio e levam um CD e nós vamos dançar... mas os outros dias todos estamos sentados nas escadas à espera do toque... até prefiro estar nas aulas a ver a professora a mexer no telemóvel... aqui podemos brincar com os nossos amigos... temos mais espaço...” e “nós, aqui, podemos brincar com outras pessoas e podemos fazer amigos... e lá, enquanto, por exemplo, como tem muita gente, também, temos de estar sempre a brincar à mesma coisa... por exemplo, os meus colegas estão a jogar futebol lá atrás... e só porque nós somos raparigas eles não nos deixam jogar... e então, temos de estar sempre a jogar à mesma coisa... e é uma seca.” Pelos testemunhos penso ser possível tirar a conclusão que também a falta de condições físicas para espaços de lazer não são as mais significativas para a criação de motivação para frequentar uma escola, sendo essa falta de condições ultrapassada pela qualidade das relações pessoais. Também um dos alunos mais velhos acaba por referir a utilização que faz dos espaços livres da sua escola: “alguém diz: “Vamos dar uma volta...” e nós vamos dar uma volta... e o que é que fazemos? Temos quatro pavilhões e nós andamos à volta dos quatro pavilhões... Não temos mais por onde ir, então andamos ali...”.

Um dos aspectos mais relevantes referidos por quase todos os alunos em relação às razões que melhor ambiente pode criar tem a ver com a qualidade **de relacionamento com os seus professores**. Ao contrário de uma das dimensões da função do professor referido por Coyle (2009), a qualidade do acompanhamento técnico e a forma como orienta a aprendizagem motora dos seus alunos, aqui os professores são caracterizados pela sua vertente relacional e pela forma como apoiam, em termos motivacionais, os seus alunos na aprendizagem. Quando questionada acerca das suas relações com os professores, ou melhor, das diferenças entre as relações com os professores de ambas as escolas (é bom lembrar que há, nas escolas de música, aulas individuais), a maior parte dos alunos refere uma melhor ligação aos professores da escola de música devido a uma maior proximidade mas também a um maior interesse demonstrado pela aprendizagem dos alunos e à forma como são, por eles, tratados, mesmo quando eles assumem que gostam dos professores das outras escolas: “eu gosto mais desta escola porque tem mais actividades e aqui os professores não ralham tanto comigo”; “aqui, são mais simpáticos para nós”; “apesar de eu gostar muito mais... de eu gostar muito da minha professora, gosto muito mais daqui”; “lá, a minha professora é fixe. Aqui, também, o meu professor de guitarra é mesmo brincalhão... no fim da aula deixa-me contar anedotas e assim... lá: “vocês têm que ir embora... tchau, até para a semana...”... não se pode contar anedotas.” Nestes testemunhos volta a ser visível uma maior liberdade e à vontade dos alunos nas salas de aula e uma relação professor/aluno menos formal. Há, por parte das crianças do grupo I, muitas críticas ao comportamento dos seus professores das outras escolas, não só em relação à forma de

estar na sala de aula como à forma como gerem a aprendizagem dos alunos e à forma “menos simpática” como respondem aos alunos. O testemunho do **Gustavo** é muito curioso: a sua professora não lhe dá espaço para partilhar com a turma coisas que ele considera “muito excitantes”: “quando nós queremos dizer, por exemplo, uma coisa que nos aconteceu muito excitante, ela diz: - “Agora não, Gustavo, vai-te sentar!”... passado quinze minutos... - “Agora não, Gustavo, vai-te sentar!”... é sempre assim.” O **Bruno** queixa-se que a professora não se preocupa com eles porque não lhes dá trabalho e assim ele não aprende: “a minha professora, a que me dá aulas, não gosto muito dela, porque ela não se preocupa connosco, e não nos dá trabalho”; devemos reconhecer que este aspecto, da adaptação das estratégias e modelos de ensino a cada aluno, é bem mais simples em aulas individuais e os professores de música ainda têm essa possibilidade. A maior crítica ao comportamento da professora é feita pela **Anita**: “lá na escola, enquanto nós estamos a fazer as coisas, nós estamos lá e a professora dá-nos trabalho [...] acabamos as coisas, e a professora no telemóvel a mandar mensagens... lá está ela, e nós levantámo-nos e pomos o dedo no ar... a professora nunca mais olha, está sempre no telemóvel.” A imagem e a motivação que os primeiros professores passam são muito importantes para a forma como os alunos vão utilizar essa aprendizagem durante toda a vida, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de um instrumento; de acordo com estudos de Sosniak (1985), Sloboda e Howe (1991), e Howe e Sloboda (1991b) a maior parte dos instrumentistas que atingiram níveis de excelência referiram ter tido como primeiros professores pessoas amigáveis, afáveis, compreensíveis, motivadoras e relaxadas. A relação mais próxima entre os professores de música e os seus alunos é também reforçada pelos alunos mais velhos: o **Nelson** diz que, na escola de música “eu não vejo um professor como um professor... vejo um professor como um amigo” e que se sente à vontade para falar com o professor acerca dos seus problemas e que quase trata os professores por tu e sente que eles estão lá para ajudar. O **Miguel** diz que os professores da escola de música ficam “mais marcantes” e a **Maria** diz que “aqui puxam muito mais por nós individualmente, coisa que não é possível, ou não é tão fácil numa turma de trinta alunos [...] e aqui nós somos mesmo obrigados a não estar simplesmente a assistir às aulas, somos nós parte da aula, principalmente nas individuais... e depende muito de nós o sucesso da aula”. As razões que os alunos avançam para o facto de os professores terem esta postura diferente tem muito a ver com dois aspectos principais: o tamanho mais reduzido da escola de música (“o CIC [Colégio Internato dos Carvalhos] tem praí duas mil pessoas e não sei quantos professores... um professor dá muita gente enquanto que aqui [...] ensinam a menos gente...”) e com o facto, como diz a **Maria**, de os professores na escola de música já os conhecerem há muito tempo e acompanharam o seu crescimento. É interessante o facto de os alunos nunca questionarem porque razão não podem os seus professores nas outras escolas terem o

mesmo tipo de proximidade que é conseguido na escola de música; é mais uma vez, assumido como normal que isso aconteça.

O alunos foram ainda questionados acerca do que, na relação directa com os professores de música, mais contribuiu para o bem-estar ou mal-estar dos alunos na escola e que os leva a estarem motivados. Há um aspecto muito relevante para alguns dos alunos que é o **repertório**. O **Artur** refere que “mesmo aqueles ensaios que havia à noite, eu dava tudo para ir a um ensaio porque andava muito motivado a fazer aquele programa... também já na orquestra isso acontece bastantes vezes, acho que o programa que estamos a fazer, e mesmo outros programas ... eu lembro-me que andava muito motivado para tocar aquilo, embora fosse bastante difícil o que fizemos, acho que era um programa extremamente motivador”. O mesmo aluno refere ainda que gosta dos programas difíceis porque vê neles um desafio e isso motiva-o muito. Esta forma de pensar os desafios pode ser uma forma de motivação muito grande explicada por Paas *et al.* (2005): “Os indivíduos com motivação para a aprendizagem procuram grandes oportunidades para atingir a excelência e, por outro, denotam grande satisfação na realização de tarefas difíceis.” É também, segundo vários autores referidos na primeira parte deste trabalho, uma das razões que pode fazer com que, no futuro, os jovens mantenham a sua ligação à música, seja através da interpretação dos seus instrumentos musicais ou apenas pela presença assídua em concertos e recitais. A possibilidade de escolher o repertório (“e também poder-mos escolher o nosso repertório”) ou o trabalho a que o professor se dá para conhecer as preferências musicais dos alunos e ir de encontro à sua vontade em termos de repertório (não abdicando de outros princípios como a diversidade estilística ou a necessidade de escolher algumas peças para ir de encontro ao desenvolvimento técnico necessário) é, segundo os relatos, dos aspectos que mais pode motivar os alunos.

A **proximidade** com o professor e a possibilidade de ter este com a atenção focada só num aluno é também referida como positiva: “Nós também sentimos que naquela hora entramos e não vamos ser mais um aluno que entra e sai passado uma hora”, “o professor tem que estar disponível para nós, para nos ouvir”. É também relevante “a atitude do professor na própria aula”. Segundo o **Paulo**, “o facto de estarmos bem, sermos quase como amigos, como já foi dito aqui, acaba por haver um diálogo muito mais fácil nas aulas”. Este tipo de relacionamento permite a partilha de ideias e, muito importante, o respeito pelas opiniões dos alunos: “por exemplo, uma passagem e o professor sugere: olha, o que é que achas de fazer isto assim? E uma pessoa, se não concordar, não concorda e pronto... o professor apoia-nos na mesma. Acho que é muito bom haver essa troca de ideias e sermos um trabalho de conjunto e não ser o professor que nos diz como fazer.” Mais uma vez sente-se que não existe uma barreira intransponível ou diferença de estatuto vincada nesta relação professor/aluno que é muito característica de outros tipos de ensino.

Para além do papel do **professor enquanto formador**, é também salientado o seu papel como alguém que está sempre presente e que apoia em momentos mais difíceis: “ele funcionou quase como... não é bem um pai mas... quase... quase mesmo, porque eu era... houve vezes que eu chegava triste... menos bem, às aulas, e ele perguntava-me e... eramos capazes de tirar uns cinco ou dez minutos para estar a conversar mas... conversávamos... eu sentia-me mesmo à vontade”. Apesar desta proximidade, que é bem acolhida pelos alunos, não há relatos de qualquer tipo de abuso de confiança, seja dos alunos em relação aos professores, seja dos professores em relação aos seus alunos.

Apesar de não verem a sua formação na escola de música como algo com utilidade prática imediata no que diz respeito à sua formação profissional, os alunos têm consciência que há várias **aprendizagens que têm vindo a ser feitas que ultrapassam a aprendizagem musical e que serão benéficas para o seu futuro**. As crianças mais novas têm um discurso que parece formatado por terceiros mas dizem que acreditam que a aprendizagem de música tem benefícios para eles porque “às vezes até podemos exprimir sentimentos ao tocar música”, porque “a música pode-nos levar a sítios diferentes” e “Desenvolve a inteligência”. A **Isabel** acredita mesmo que “eu, às vezes, estou chateada e canto... ou toco violoncelo, e parece que fico muito mais contente do que estava antes...”.

De forma mais clara, uma das aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica, musical ou artística referida por vários alunos é a capacidade de articular e organizar horários de forma a conseguirem fazer tudo aquilo a que se propõem. Segundo o **Paulo** uma das competências adquiridas na frequência da escola de música e que será muito importante para o seu futuro é “a capacidade de rentabilizar da melhor maneira possível o tempo”. Segundo o **Miguel**, a aprendizagem mais relevante tem a ver com “o trabalho em grupo... o trabalho em grupo no futuro pode ser bastante importante, dependendo da saída profissional que nós escolhemos... saber relacionar com as pessoas... saber ouvir, saber analisar, dar opiniões” e a **Maria** pensa que importante é também “a construção de algo”; segundo esta aluna é importante perceber de que forma os produtos são construídos: “nós vemos do início... mesmo em relação às óperas, ou em relação às outras actividades do género da Casa da Música... nós vemos o início e vemos exactamente os caminhos que aquilo percorreu até chegar ao produto final e... coisa que às vezes não temos noção do que é construir”. Fazendo uma análise um pouco mais profunda podemos verificar que estas três condições, a capacidade de organizar o tempo, o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e possibilidade de colaborar para a construção de algo novo, são utilizadas de forma recorrente em todos os trabalhos e actividades não formais, ao contrário do que acontece num tipo de ensino baseado em metodologias expositivas e na aquisição passiva de informação.

Há também uma consciência que o tipo de vivências e experiências relacionais que decorrem da actividade da escola de música também irá melhorar a sua forma de ser e de se relacionar porque “com novos projectos, abrindo novos horizontes, conseguimos ser mais tolerantes e respeitar mais qualquer outra pessoa à nossa volta” e porque “trabalhamos sempre em conjunto, normalmente, e para um objectivo comum”, dessa forma “aprendemos a ceder um pouco de nós para que o produto seja uma parte de todos... e não o trabalho de uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas”. Esse produto referido pelo **Paulo** existe sempre, segundo o próprio, mesmo que não seja visível; isso acontece mesmo nos campos de férias ou outras actividades onde os objectivos são puramente lúdicos: “eu acho que acaba sempre por haver um produto, nem que não seja algo de material, [pode ser] um conjunto de memórias ou de experiências”. A **Maria** reforça dizendo que houve também uma melhoria nas relações e que “houve muitas relações que resultaram do produto desses campos de férias”. Resumindo, há uma consciência clara dos alunos em relação a algumas das aprendizagens que as escolas não estão habituadas a promover nem a considerar como prioritárias. Apesar disso, não é essa a razão que os faz permanecer na escola de música mas, como refere o **Paulo**, é “o bom tempo que consegui passar aqui e o que consegui aproveitar e o tempo que cá passei.”

A Escola Ideal

Como o objectivo do estudo passa por aferir a percepção dos alunos em relação aos aspectos que poderiam potenciar maior motivação e bem-estar na escola (parte-se do princípio que o aumento motivação é uma forma aumentar o bem-estar na escola e o rendimento escolar dos alunos), no final dos GDF foram colocadas questões acerca das condições necessárias, ou das condições que necessitam de mudança nas escolas actuais, para que se chegasse a uma situação de “Escola Ideal”. Verifica-se uma enorme diferença nas respostas dadas pelos alunos do grupo I e do grupo II.

Aos alunos do grupo II foi solicitado também que se colocassem no papel de directores de escolas e, no caso de não existirem constrangimentos financeiros, sugerissem medidas que pudessem contribuir para a evolução das escolas actuais para “escolas ideais”. As medidas sugeridas apontam para escolas onde:

Haveria um **bom relacionamento** entre os alunos e entre estes e os professores e restante pessoal da escola;

Os **programas seriam reduzidos e adaptados à “vida real”** (sugere-se que se “reduza a quantidade de matérias e com o mesmo tempo de aulas, aplicar a situações concretas, ou desenvolver projectos em que se aplicasse aquilo de uma maneira mais ligeira, e que motivasse mais os alunos”; é também sugerida, nesta matéria, que se faça como na escola de música: “nós temos a formação obrigatória e depois temos as

actividades em que aplicamos os conhecimentos técnicos a situações fora do contexto obrigatório, por assim dizer... e que resulta bem”;

Os **professores teriam tempo para se dedicar mais aos alunos, prestando-lhes mais assistência e atenção**: “os professores não deviam ter tantas horas de aulas porque acho que isso ia-lhes permitir que estivessem mais disponíveis e que pudessem dar mais atenção”. Esta medida passaria também pela redução do número de alunos por turma;

Seria possível a **promoção de espaços para criação de projectos feitos pelos alunos**, a partir dos conhecimentos técnicos e científicos que adquirem nas aulas: “essa junção entre a técnica e o desenvolvimento pessoal e depois acho que era muito importante na escola criar projectos feitos pelos alunos em grupos, mas também projectos da escola toda e... para desenvolver o tal espírito de trabalho e equipa que nós desenvolvemos aqui e... actividades lúdicas, como nós temos aqui, também”;

Os **horários** seriam feitos tendo em atenção os interesses e necessidades dos alunos: “muitas vezes as pessoas que fazem os horários olham muito aos professores e não têm cuidado com os alunos, porque, por exemplo, um horário tem quatro tardes ocupadas, e quando podia ter apenas duas”;

Existiria uma preocupação em realizar **actividades diversificadas de carácter mais lúdico e informal**; estas actividades deveriam conciliar a parte técnica com a parte mais informal e, dessa forma, “devia conseguir que os alunos estivessem mais motivados”;

Não existiriam aulas de substituição, porque estas passaram a impedir contextos de convívio entre os alunos: “acho que estão a roubar uma coisa muito importante na escola que é o convívio... uma pessoa, agora, já não tem convívio, praticamente... tem aqueles quinze minutos, depois mais dez, depois mais hora e meia para almoçar... que já é para almoçar... já não é de convívio e, aqueles pequenos furos que a pessoa tinha, tinham uma coisa muito importante que era o convívio social e também se aprende com isso”;

Haveria a promoção de condições para o **desenvolvimento de relações entre pessoas** e que permitam mais tempo de convívio e troca de experiências, sejam elas formais ou informais; sugerem a realização de intercâmbios que possibilitem “o abrir horizontes e trazer pessoas de fora cá” e a criação de “mais espaços físicos para as pessoas se juntarem”;

Os alunos teriam a possibilidade de se poderem **expressar em termos artísticos**, na área que preferissem; sugere-se a criação de “uma disciplina virada para a expressão artística e performance, que os ensinasse a saber expressar-se”.

Os alunos do grupo I também se centram nas questões de relacionamento, principalmente entre professores e alunos, para ilustrar a sua “escola ideal”: algumas ideias sugeriam que os professores deveriam ser mais acessíveis aos alunos, cuidar da forma como falam para eles e envolver-se noutro tipo de actividades com os próprios alunos: “os

professores serem simpáticos, brincarem com os alunos, imagina: os professores jogarem à bola, fazerem coisas diferentes”. Há também sugestões no sentido de melhorar os espaços escolares: “Gostava que houvesse espaço para toda a gente brincar e não tivesse de estar a lutar só por causa de um sítio”; “devia ter mais espaço para nós brincarmos”. Também há uma preocupação com as actividades que a escola ideal deveria proporcionar aos alunos referindo que “nas escolas normais, em vez de só haver matemática, estudo do meio [deveria] haver diferentes coisas”, apesar de não nomearem o tipo de actividades que gostariam de ver nessas escolas.

Há, no fim da sessão de grupo, ideias mais originais que partem da **Anita** e do **Diogo**: “A escola ideal era uma escola com piscina e professores malucos... era a escola ideal” e, num momento de quase epifania, o **Diogo** refere: “A escola ideal... eu digo, vocês até vão ficar aqui: “como é que eu não tive esta ideia?”: A Disneyland, pá! Com um parque aquático ali, como o Bay Park... melhor, até... muito grande, para todas as idades”. Apesar de estarem num registo de brincadeira, é muito significativa a expressão “professores malucos”; também em relação às actividades a **Isabel** disse que gostou do workshop com o “violoncelista maluco”. Também as ideias do **Diogo** poderão dar um sinal de que o que tem faltado às nossas escolas é a aplicação de uma pedagogia que, segundo Bello (2008) na sua versão original “deriva do grego e quer dizer amigo (*gogo*) da criança (*pedo*). Originalmente o termo designava o escravo que levava as crianças para a **escola** (*scholé*, que quer dizer ócio, em grego) para que o ***ludus magister*** (mestre de jogos ou brincadeiras) permitisse a **educação** (do latim *ex*, que quer dizer para fora e *duccere*, que quer dizer conduzir, ou seja, educação, do latim *ex ducere*, quer dizer conduzir para fora). Traduzindo a frase anterior: o amigo da criança (pedagogo) levava-os para o ócio (*scholé*=escola) para que o mestre de brincadeira (*ludus magister*) permitisse que as crianças conduzissem para fora (*ex ducere*) o seu potencial”. Estará o pedido do **Diogo** muito longe desta definição?

PARTE II

CAPÍTULO IV – Discussão dos Resultados

Capítulo IV - Discussão dos resultados

Ao longo da apresentação dos resultados deste estudo foram já sendo feitas várias considerações que considero relevantes, no que diz respeito às questões levantadas inicialmente. Mais uma vez, devo referir que, apesar de a experiência destes alunos estar centrada numa realidade muito específica, uma escola de música, não se pretende elaborar qualquer tipo de juízo em relação a essa ou qualquer outra escola que foi referida mas, somente, utilizar as diferentes experiências para chegar a juízos e, muitas vezes, aproveitar essas diferenças para promover a discussão entre os alunos.

Em relação aos resultados globais podemos dizer que, na generalidade, não se verificam grandes surpresas nos testemunhos dos alunos no que diz respeito às causas que promovem motivação e implicação e que foram abordadas na primeira parte desta dissertação. Segundo os autores referidos, alguns dos aspectos tidos como relevantes para a definição de escolas com ambientes escolares positivos que promovem a aprendizagem de **competências, conhecimento e valores** são, entre outros, os programas exigentes, o ambiente seguro e sem conflitos, a criação de oportunidades (actividades, projectos, trabalhos) para os alunos se envolverem e obterem maiores responsabilidades, a utilização de estratégias de ensino variadas, a manutenção de elevados padrões e expectativas para os alunos, um acompanhamento regular e próximo e a promoção de um sentido de pertença a uma comunidade. Do ponto de vista dos estudos que se centram nas percepções dos alunos acerca das condições que potenciam a sua motivação definem como relevantes os contextos que promovem alunos autónomos e independentes, uma relação de proximidade com os professores, um curriculum equilibrado com técnicas e actividades de ensino e aprendizagem diversificadas e adaptadas a cada aluno de forma a orientar para a aprendizagem, a relevância e prática dos contextos que promovem relações sociais entre todos os elementos da comunidades educativa no sentido de favorecer comportamentos social e eticamente correctos, o apoio permanente, o reconhecimento e a valorização por parte da escola, a ligação efectiva à “vida real” através de, por exemplo, uma ligação à comunidade e, finalmente, a **criação de experiências marcantes e significativas**. Os participantes neste estudo referem, por diversas vezes, os aspectos relacionados com os espaços físicos, a relação com os pares e com os professores, a criação de contextos informais de aprendizagem, o trabalho por projectos, a centralidade do aluno no processo de aprendizagem (muito mais simples de conseguir em aulas individuais), a sensação de liberdade e a possibilidade de se sentir útil e relevante nos vários projectos, etc.

Optarei, neste espaço, por salientar alguns dos aspectos que me pareceram mais relevantes e também os que constituíram grande surpresa.

Principais conclusões do Estudo

Pelos seus testemunhos, nenhum dos alunos optou por aprender música porque tinha capacidades especiais ou uma vontade assumida de o fazer; as razões foram externas e os alunos viram esta ida para a escola de música como uma oportunidade para fazer algo de diferente; são atraídos pela novidade e a maior ligação destes alunos à aprendizagem e à escola vai sendo feita de forma gradual e, muitas vezes é feita através das relações e actividades que vivenciam na escola e não pelas questões puramente musicais. Esta constatação de que **a opção para estudar música não foi tomada de forma consciente** ou por uma vontade manifestada pelos alunos pode ser explicada com o contributo de Perrenoud (1994) que afirma que “na espécie humana, a maior parte das vontades, dos desejos, das necessidades são construídas... daqui decorre uma extrema variabilidade, uma grande arbitrariedade e uma certa instabilidade das necessidades e dos interesses”. Ou seja, é possível que estes alunos gostem de música apenas porque descobriram neste ambiente um contexto propício a relações sociais (a sua “tribo”) e experiências a partir das quais foram construindo significados. O sentido musical, ou seja, a altura que em o objecto de estudo começa a fazer sentido *per si* é um tipo de recompensa que só acontece por altura do exame de 5º grau (9º ano), após cerca de oito a dez anos de aprendizagem e pelo facto de os alunos serem sujeitos a um nível de preparação intenso seguido de uma experiência artística (recital a solo) bastante marcante do ponto de vista emocional e que é o completar de um ciclo importante. Esta experiência leva a que, de acordo com alguns testemunhos, “a música comece a fazer sentido”. Até este momento, as principais razões que levam os alunos a gostar de frequentar a escola de música não estão directamente ligadas ao objecto de estudo.

Um dos aspectos referidos pelos alunos para a criação bom ambiente escolar é a **relação com os funcionários** das escolas. São eles os responsáveis por tomar conta dos alunos em contextos informais como os intervalos ou outros tempos livres (os intervalos são dos períodos que os alunos referem como sendo dos preferidos nas escolas). De acordo com a forma como é feita a gestão desses espaços, podem torná-los mais ou menos interessantes para os alunos, que vêem alguns destes funcionários como sendo antipáticos, agressivos, restritivos e punitivos, o que leva que acabem, por vezes, por ver o tempo de intervalo como um tempo em que não “têm nada para fazer” e, por essa razão, às vezes preferem estar nas aulas.

Em relação ao ambiente, os alunos referem a **preferência por ambientes relaxados**, dentro e fora das salas de aula, e criticam a forma pouco simpática como alguns professores se dirigem a eles. Os alunos definem o ambiente da escola de música como sendo muito mais relaxado do que o das outras escolas; uma das principais razões tem a ver com o facto de sentirem as **relações com os professores** como sendo **mais próximas**

e **igualitárias**, vendo, por vezes, os professores como “mais marcantes” e mais preocupados com os alunos, dando-lhes apoio a outros níveis que não apenas do ponto de vista técnico ou musical, passando a ser vistos quase como amigos. Este aspecto é realçado por Smilde (2008) afirmando que “a intensidade da relação entre professor e aluno frequentemente quebra elementos de formalidade e uma amizade duradoura emerge”.

É muito valorizada a criação de **espaços de relação entre indivíduos de idades diferentes**, seja através de aulas regulares, projectos artísticos ou apenas actividades lúdicas. Percebe-se que a motivação é maior, nestes casos, para os alunos mais novos do grupo quando participam em actividades com alunos mais velhos; isto nota-se principalmente quando os alunos são “promovidos” das classes de conjunto para outras com idades e nível de desenvolvimento musical superior. Os mais velhos referem também que há aspectos positivos neste tipo de relações, nomeadamente a possibilidade de apoiar os mais novos – é uma óptima forma de os motivar e desenvolver a sua metacognição – mas também assumem que podem aprender com estes.

As **actividades de lazer na escola** são também dos aspectos referidos pelos alunos como sendo dos que fazem com que a escola de música seja “mais do que uma escola”. Este aspecto é salientado por Requixa (1980) que defende que “o indivíduo, ao participar em actividades de lazer, desenvolve-se quer individualmente, quer socialmente, condições estas, indispensáveis para **garantir o seu bem-estar e participação mais activa** no atendimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária” Por outro lado, “a educação para o lazer pode ter um efeito significativo na participação em actividades de lazer e na satisfação de vida” (Kanters *et al.* citados por Mota, 1997:4).

As crianças mais novas dizem que gostam de tudo na escola de música mas dão preferência às **actividades de grupo** assumindo que estas contribuem mais para a sua motivação. Este aspecto é largamente estudado por vários autores (Swanwick, 1996, Hallam, 1998) que defendem que é clara a preferência dos alunos por aprendizagens em grupo; as razões apresentadas para esta preferência são, entre outras, o contexto social e a oportunidade de se observarem uns aos outros, operando-se aprendizagens diversas, muitas vezes sem a intervenção directa de um professor. É, mais uma vez, o reforço da ideia que **os contextos em que a aprendizagem se faz de forma mais eficaz são os que decorrem em comunidades de aprendizagem**.

A relação e a imagem que têm dos professores. As crianças mais novas são muito críticas em relação a muitos dos aspectos de funcionamento das escolas do ensino genérico, desde a forma como os funcionários se dirigem a eles até ao comportamento de alguns professores na sala de aula. Os comportamentos negativos relatados dizem respeito à linguagem verbal ou tom de voz dos professores em relação aos alunos, mas também à

falta de interesse, ou desinvestimento, que os professores revelam em relação aos que apresentam mais dificuldades ou comportamentos menos correctos em sala de aula. De acordo com Kerney & Silverman (1990) este tipo de atitude dos professores é uma das principais razões que podem levar à desistência. Algumas das sugestões dos alunos para a criação de “escolas ideais” defendem que a relação com os professores e a forma como os vêem poderiam ser alterados se o tempo de recreio fosse aproveitado para estes interagirem socialmente com os alunos, por exemplo, na participação em actividades mais lúdicas (por exemplo, “jogando futebol”). Este contexto poderia mudar a imagem que os alunos têm dos professores.

Um aspecto também muito interessante é a forma como as crianças percebem a **dificuldade das matérias**. Segundo os alunos mais novos a aprendizagem é mais fácil quando é mais interessante; estes alunos não pensam em termos de quantidade de trabalho necessário para atingir um objectivo, mas na vontade que os leva a querer atingi-lo. Este aspecto foi alvo de atenção de investigadores como Harland *et al.* (2000) que chegaram à conclusão que “no ensino das artes, incluindo a música, DESAFIO+REALIZAÇÃO=PRAZER [*Challenge+Achievement=Enjoyment*] e que o “PRAZER”, nas mentes dos jovens está associado à “EFICÁCIA” de uma aula. Os testemunhos dos alunos também dão a entender que estes compreendem melhor quando as aprendizagens são realizadas de forma sequencial, ou seja, quando percebem que o que aprenderam antes tem aplicação prática no que aprendem a seguir.

Não seria necessário este trabalho para perceber que todas as crianças aprendem e são motivadas de forma diferente. No âmbito deste estudo verificou-se que as razões para a motivação podem ser devido ao **repertório**, às **experiências relacionais promovidas**, às **actividades** proporcionadas pela escola, à **expectativa em termos académicos**, entre outras.

De entre os aspectos atrás referidos, um dos mais relevantes é a importância do **repertório** – os alunos precisam de gostar do que tocam e, para isso, ou devem colaborar na escolha do programa ou os professores devem ter conhecimento das suas preferências. Alguns alunos chegam a referir que o que gostam mais no professor é a sua escolha do repertório.

Os testemunhos também salientam a vontade de participar nos projectos de forma mais interventiva (nas suas várias fases) e com incremento de responsabilidades. Esta vontade demonstrada pelos alunos vai de encontro aos estudos que referem a importância da autonomia na aprendizagem e da necessidade de os alunos serem capazes de, de acordo com McCarthy *et al.* (2004), realizar uma auto-avaliação permanente, avaliando as suas forças e fraquezas e reconhecer a qualidade do seu trabalho. Segundo Hentschke *et al.* (2009), “a capacidade de auto-avaliação que está presente na aprendizagem **envolve os**

alunos no acto de avaliação como participantes activos, e este envolvimento é, em si mesmo, capaz de produzir aprendizagem”. A vontade de participar demonstrada pelos alunos é, só por si, um sinal positivo da forma como percebem a aprendizagem. É interessante uma analogia com o trabalho numa orquestra: segundo Zander (2000), um maestro muito conceituado que estuda também a relação a função do professor e do maestro com os seus alunos/músicos, deve ser dada a estes a possibilidade de dirigir os rumos da aula ou do ensaio, independentemente de qual o lugar que ocupam nessa organização colectiva (“leading from any chair”); essa forma de pensar fez com que os seus músicos e alunos, em vez de se limitarem a ser conduzidos por alguém, passaram a estar mais empenhados e activos com a possibilidade de, a qualquer momento, serem chamados a dirigir o restante grupo. No final das aulas, ensaios ou concertos, a satisfação passou a ser muito superior porque todos se tinham sentido criadores e não apenas instrumentos ao serviço de uma interpretação ou vontade exterior.

Deste estudo resultaram algumas **surpresas** para o investigador, apesar de este estar muito envolvido em todas as dimensões da vida escolar destes alunos e de os conhecer há vários anos e através da partilha em vários contextos, formais, não formais e informais. Os principais aspectos a salientar foram os seguintes:

- 1) A forma como são percebidos e utilizados os espaços de brincadeira;
- 2) A diferença de relacionamento entre grupos etários diferentes (comparação entre a escola de música e a escola de ensino genérico);
- 3) A auto-imagem como músicos;
- 4) A importância dada ao sucesso académico por parte de alguns alunos.

No que ao primeiro ponto diz respeito, há uma referência permanente à importância que os espaços para lazer têm para os alunos. No entanto, e apesar da falta destes espaços na escola de música, os alunos assumem que gostam mais de brincar nesta escola do que na outra, que tem muito mais condições. Referem que até é melhor ser um espaço pequeno porque assim não há confusões: dão a entender que há uma luta permanente nas outras escolas pela conquista dos espaços de brincadeira e assumem que, por vezes, preferem ir para salas de aulas a ficar no recreio. Fica claro que é muito mais relevante o contexto relacional do que as condições físicas de determinado local; as limitações físicas acabam por ser adaptadas de forma a conseguirem brincadeiras igualmente interessantes. Apesar de relatarem como importantes os espaços físicos, esse aspecto é completamente esquecido se estiverem com pessoas com quem se relacionam bem.

Em relação à forma como se percebem os grupos etários nas escolas do ensino genérico houve também uma enorme surpresa, não pelo facto em si, mas pela dimensão e

também por algumas das consequências relatadas. É assumido que nas escolas do ensino genérico não há espaços de partilha de projectos ou actividades entre alunos de turmas ou idades diferentes; é também assumido que há uma “barreira” entre estes grupos apenas pelo facto de serem associados a um ano específico; de acordo com os testemunhos dos alunos, estes são “rotulados” como “mais novos”, ou “mais velhos”, o que acaba por provocar conflitos ou algum tipo de concorrência entre grupos. É demasiado claro o tipo de comportamentos “anti-sociais” que alguns dos alunos ouvidos relatam em relação a alunos mais novos da sua escola, assim como o facto de eles próprios terem sido vítimas de algum tipo de discriminação por alunos que, no ano anterior, eram mais velhos do que eles. Apesar de não pretender generalizar (até porque a metodologia utilizada não o pretende) parece existir uma forma de “ciclo de violência” (simbólica ou real) que se perpetua nas escolas desde o primeiro ciclo. A surpresa poderia não ser tão grande se não conhecesse os alunos em causa pessoalmente, e se não assistisse ao seu comportamento exemplar no relacionamento com crianças mais novas num outro contexto educativo onde as barreiras estão completamente esbatidas pelo tipo de organização flexível, em termos etários, dos grupos a que pertencem. De acordo com estes testemunhos, os seus comportamentos individuais são moldados pelo contexto educativo que os envolve, sendo necessária uma prática constante nas actividades lectivas e lúdicas das escolas, de atitudes de respeito através de, nomeadamente, projectos cooperativos (e não competitivos) que envolvam indivíduos de idades e grupos diferentes. Um dos aspectos que se pode verificar na escola de música é que os alunos não se agrupam por grupos etários, mas por projectos ou actividades; estes alunos organizam-se em grupos com interesses comuns ou, como sugere Robinson (2009), alunos que encontraram a sua “tribo”, e isso é muito relevante para a vida pessoal e social: “Encontrar a sua tribo pode ter efeitos de transformação no seu sentido de identidade e objectivo na vida. Isto acontece devido a três dinâmicas tribais: validação, inspiração e... a *alquimia da sinergia*”. O conceito validação é, aqui, muito importante porque **é através da partilha de contextos que os significados se vão construindo e os indivíduos se vão estruturando.**

Em relação à imagem dos alunos enquanto músicos há também uma surpresa assinalável. Não esperava que houvesse tanta resistência dos alunos para se assumirem como músicos; não estamos a falar de alguém que tem uma formação teórica e que nunca exerceu determinada profissão (como acontece muitas vezes com muitas formações) mas de jovens que já se apresentaram muitas dezenas de vezes em público e até já colaboraram com músicos e orquestras profissionais. A visão dos alunos recusa ainda que pessoas que não têm formação “clássica” possam ser classificados de músicos, mesmo que tenham feito isso toda a sua vida e com enorme sucesso, como é o caso dos *Beatles*, ou de qualquer outro músico que tenha aprendido de forma auto-didáctica (forma que é

amplamente utilizada na música popular onde os contextos onde a função do professor na aprendizagem é substituída por actividades de grupo e aprendizagem cooperativa entre pares). Esta forma de pensar denota uma grande influência do modelo escolar, que só valoriza aquilo que é certificado e também, provavelmente, uma forma que ensinar por parte dos professores de instrumento que tendem a valorizar de forma excessiva a componente técnica da aprendizagem, dando menos importância à formação musical global e às competências expressivas que a música pretende desenvolver e por em prática, através da fruição. De acordo com Cope (2002), na música erudita assume-se como imprescindível “que exista um professor qualificado que guie os alunos através de uma aprendizagem que se baseia numa série de técnicas”.

Finalmente, em relação às expectativas académicas dos alunos, ocorreu a maior surpresa deste estudo. Quando questionados acerca das suas preferências na escola de música em relação ao tipo de ensino que escolheriam se tivessem de optar entre uma formação técnico-musical ou uma formação mais holística baseada em projectos e actividades que valorizassem as dimensões relacionais, estava convicto que a maioria das respostas, senão a totalidade, iria no sentido de optar pela segunda opção, tendo em conta que nenhum deles pretende vir a ser músico profissional e, por essa razão, não têm uma necessidade objectiva de obter certificação ou atingir um nível elevado de formação. A minha surpresa residiu no facto de, apesar de dizerem que o ideal seria ter as duas vertentes, a maior parte optaria, por razões diferentes, pela formação técnica. Apenas um dos alunos assumiu que talvez optasse pela formação mais holística, mas apenas porque pensa que já atingiu um nível técnico que considera razoável. Esta situação denota uma enorme mudança de pontos de vista entre os alunos mais novos e estes, mesmo numa escola que tem no seu projecto educativo e nas suas práticas uma enorme relevância dada aos projectos informais. A principal conclusão a tirar deste resultado é a necessidade de manter sempre muito elevados os níveis de exigência e bem adaptados a cada aluno. Se os níveis de exigência baixarem, então os alunos, estes alunos, perderão uma grande parte da sua motivação, por muito interessantes que sejam as actividades informais que lhes são propostas.

Como observação final verifica-se que a maior parte do que os alunos pedem para o seu contexto escolar são condições em que existe uma maior centralidade do sujeito e das suas relações, seja com os seus pares, seja com professores ou com funcionários. Estas medidas pressuporiam contextos educativos mais pequenos e onde essas relações pudessem decorrer de forma mais intensa e mais espaços (físicos e temporais) onde se promovessem esse tipo de experiências. A preocupação com o ambiente escolar é central nos seus testemunhos.

Reflexão Final

Na apresentação dos resultados do estudo realizado focaram-se alguns dos principais aspectos que levaram um determinado grupo de alunos, num contexto específico, a dar sentido à sua vida e experiências escolares. **Este sentido foi sendo construído através de, principalmente, experiências vivenciais muito diversificadas e baseadas em relações sociais intensas, criação de desafios individuais e de grupo e, não menos significativo no âmbito das experiências artísticas, na promoção de experiências de fluxo muito intensas, sempre recompensadas pelos aplausos do público.** Neste tipo de experiências é mais simples a criação de sentido ao contrário do que muitas vezes, segundo Perrenoud (1994:), acontece na escola onde “raramente o aluno é dono do jogo e não lhe é nada fácil escapar-se às situações em que o colocam” e, por isso, “vê-se muitas vezes obrigado a empenhar-se num *trabalho*, na procura de uma solução de compromisso entre as suas preferências e os condicionalismos que lhe impõem.” Como também foi visto neste estudo, os alunos que frequentam a escola de música não tinham qualquer tipo de “aptidão” especial para a aprendizagem da música mas foram construindo um sentido através das experiências promovidas e, muitas vezes, alguém que foi considerado “pouco dotado musicalmente” durante os seus primeiros anos de aprendizagem musical pode, através da sua implicação nas tarefas e do sentido que estas lhe trazem, evoluir em termos técnicos e musicais muito acima dos que, segundo as primeiras “impressões”, eram considerados “talentos inatos” para a música. É importante, por isso, questionar e denunciar as medidas que avaliam (e, de acordo com as recentes orientações do Ministério da Educação), seleccionam crianças muito jovens de acordo com o seu “potencial musical”.

Um outro aspecto que gostaria de ter desenvolvido neste trabalho mas que por falta de tempo e de espaço de escrita não foi possível realizar seria a reflexão acerca da possibilidade de introduzir no ensino genérico algumas das estratégias pedagógicas e situações contextuais que a escola em causa conseguiu criar e que permitiu um sentimento de bem-estar dos seus alunos ao longo de, em vários casos, mais de uma dezena de anos. Como deve ter ficado claro nos primeiros capítulos deste documento, há uma série de especificidades que distinguem o ensino vocacional de música do ensino genérico, nomeadamente no que diz respeito à possibilidade de aulas individuais ou em pequenos grupos, a criação de interações, em contextos de sala de aula ou de lazer, entre crianças e jovens de idades diferentes, a criação de actividades não formais e informais no seio da escola, a possibilidade de participação em projectos artísticos promotores de situações de fluxo, etc. Esta reflexão é ainda mais relevante num momento em que as medidas tomadas pelo Ministério da Educação estão a levar a que, por razões financeiras mas também por ausência de estudos que validem este tipo de contextos e experiências educativas, se

torne o ensino de música cada vez mais igual ao ensino genérico através da intenção de colocar todas as aulas nas escolas do ensino genérico (limitando a diversidade dos contextos educativos), aumentar o número de alunos por turma e, tendencialmente, a acabar com as aulas individuais.

Outro aspecto relevante deste estudo é que, ao contrário do que acontece no ensino obrigatório, os alunos da escola de música frequentam-na de forma voluntária. A *Escola* tem baseado a sua acção no princípio da **obrigatoriedade**, imposta pela lei ou pela sociedade e, por essa razão, não sente necessidade de explicar as suas práticas que estão sustentadas por centenas de anos de tradição escolar baseada em ensino expositivo. Temos de questionar se faz sentido colocar cada vez mais “escola” quando as actividades promovidas por esta estão cada vez mais longe de preencher as expectativas dos alunos e as necessidades formativas da nossa sociedade. A Escola que não promove tempos livres e iniciativas lúdicas, reduziu drasticamente os tempos auto-determinados das crianças, contribuindo para a diminuição e diversidade das experiências (relacionais, motoras, culturais) dos seus alunos e para a impossibilidade de estes desenvolverem os seus próprios interesses. Esta situação é muito mais grave quando se pensa que os primeiros vinte ou mais anos de vida de um indivíduo são cada vez mais passados em ambientes onde não há uma preocupação real com o bem-estar das crianças e jovens, investindo principalmente na transmissão de conhecimentos que, em alguns casos, estarão ultrapassados quando saírem da escola para a “vida real”.

Uma das possibilidades avançada por alguns autores para a criação de escolas mais eficazes do ponto de vista da sua acção cada vez mais global e que pode ser utilizada como estratégia é a criação de espaços e tempos de lazer. O *lazer* pode ser utilizado como metodologia pedagógica ou como finalidade a alcançar. Em relação ao *lazer* como metodologia, a finalidade é levar o aluno a querer fazer aquilo que o professor quer que ele faça, ou seja, levar o aluno a querer aprender e a sentir-se compensado pelos conhecimentos ou competências que adquiriu. A Escola tem-se recusado aceitar as centenas de horas por ano em que as crianças estão noutros ambientes de formação; porque não poderá a *Escola* utilizar os saberes que os alunos trazem de fora para dentro da *Escola*? Ao recusar o papel das outras aprendizagens, afasta-se cada vez mais da “vida” dos alunos, limitando-se a “ensinar para o momento” e não para preparar os alunos para um “reajuste permanente de conhecimentos e capacidades exigido numa sociedade que evolui aceleradamente” (Marques). Ainda segundo o mesmo autor o *lazer* deve ser também um fim em si mesmo da educação: “A educação para o lazer, ou a educação para o tempo livre [...] tem como objectivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível da forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total através do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio, do lazer e das relações do lazer com a vida

e com o tecido social. Por tal, deve ser considerada como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário *ensinar o lazer activo*". Este tipo de abordagem pedagógica permite articular objectivos tangíveis e não tangíveis da educação num contexto escolar onde **a construção de sentidos se faz em sociedade** (Perrenoud defende que ninguém está sozinho na construção de sentido) utilizando, e não mitigando, as diferentes realidades individuais. De acordo com algumas das conclusões deste trabalho o investimento em espaços e tempos de lazer não é prejudicial para o desenvolvimento cognitivo ou técnico; pelo contrário, favorece-o. Se o ambiente escolar for adequado e promotor de bem-estar, os alunos acabam por ver a escola como um local onde querem estar e para onde vão de forma voluntária, implicando-se no trabalho e na aprendizagem, obtendo reconhecimento e reforço positivo por parte de outros e relevando a importância de aspectos menos positivos como horários sobrecarregados ou os espaços físicos "pobres" da escola. O investimento nestes espaços onde as experiências de todo o tipo são promovidas, para além de dar significado a todas as acções dentro da escola (percepcionadas ou não pelos seus alunos) desenvolve a capacidade de adaptação a um número muito maior de situações relacionais ou na resolução de problemas que poderá ajudar os alunos a viver o tempo presente e não a ser preparado para o futuro próximo: pré-escola para o 1º ciclo, 1º ciclo para o 2º ciclo,... , ensino secundário para o ensino superior e o ensino superior para a vida profissional.

Do ponto de vista dos contributos que o ensino de música pode dar devemos realçar o **trabalho cooperativo e colaborativo em detrimento da competição inter-pares**. Num projecto musical (coro, orquestra, ópera) todos têm de cooperar para que o trabalho final seja bom; não pode existir competição e ninguém deseja o insucesso dos outros porque isso seria desejar o seu próprio insucesso. A criação de projectos de parceria leva a que todos procurem dar o seu melhor e, dessa forma, contribuir para conquistar o respeito dos seus pares e, ao mesmo tempo, para a aquisição de um papel fundamental, relevante e visível para um produto final. No ensino genérico há uma constante diferenciação e seriação dos alunos através das avaliações quantitativas que, muitas vezes, apenas servem para reforçar o fosso entre os melhores e os piores e onde o insucesso de uns reforça o sucesso dos outros. Esta é uma dimensão ética que deve estar presente nas acções dos professores e dirigentes educativos, valorizando **"a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico"** (Baptista, 2003), e desenvolvendo "boas práticas" de valores que se pretendem universais.

Segundo Queiroz (<http://www.partes.com.br/educacao/ludico.asp>) "o que se constata hoje é que a escola não tem conseguido garantir a apropriação significativa de conteúdos, neste caso não preparando o educando nem para o mercado de trabalho nem para a vida". É então necessário praticar um tipo de educação que permita uma ligação afectiva dos

alunos à Escola, fazendo com que a apropriação de conteúdos e valores se faça de forma mais efectiva; isso só será possível se os alunos se sentirem bem na Escola, e se sentirem que a Escola se preocupa com os seus interesses.

Tendo em conta as indicações dadas por este trabalho podemos avançar com dois **caminhos possíveis para a criação de contextos escolares mais significativos** para os alunos e, dessa forma, mais eficazes se à escola se pedir uma educação holística:

- 1) A introdução de outros contextos e objectivos na escola;
- 2) A redução significativa do tempo de escola e a criação de experiências nouro tipo de espaços, relações e desafios fora do âmbito escolar.

Temos que ter consciência que, tendo em conta a forma como está organizada a sociedade e pelos papéis de guarda que têm vindo a ser garantidos pela escola é quase impossível pensar na redução do papel desta na nossa sociedade. Por essa razão, seria mais simples pensar na introdução dos espaços de lazer na escola; no entanto esta solução comporta riscos: ao trazer para a escola actividades de lazer, estas poderão perder a sua relevância. A forma como se poderá aumentar a relevância da educação para os alunos deveria ser uma conjugação entre duas acções distintas: 1) o aumento de relevância da escola através da criação de metodologias e estratégias pedagógicas que fossem de encontro aos interesses dos alunos e 2) a redução do tempo de escola, permitindo tempo de lazer autodeterminado pelos alunos e a procura de outros contextos (de formação ou informais) onde estes pudessem desenvolver os seus interesses, seja pelo objecto em si ou pelo contexto relacional que os envolve. Neste aspecto poderiam ter uma enorme importância, como já tiveram em tempos, várias instituições da comunidade (associações recreativas, clubes desportivos, ranchos folclóricos, grupos de teatro, etc.) na criação de espaços de lazer auto-determinado.

O futuro implica uma reflexão muito importante acerca do que deve ser a escola para que não aconteça o que referem as palavras de Snyders (1993:3): **“Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador [...] e educandos vivem os segundos, [...] à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver (...)”**. Ninguém faz uma ideia dos conhecimentos que serão necessários para o mercado de trabalho dentro de algumas dezenas de anos e, por essa razão, não faz sentido manter como objectivo prioritário da escola a transmissão de informação que está acessível a todos em qualquer momento.

No que ao Ensino de Música diz respeito, há a necessidade de reflectir acerca das suas práticas e dos aspectos menos positivos que as envolvem de forma a ir de encontro às novas realidades sociais e individuais. No entanto, os actores educativos desta área devem também ter consciência dos aspectos positivos das suas práticas, e empenhar-se a

dar-lhes visibilidade e credibilidade no sentido de as manter, apesar de todas as pressões e acções políticas que vão em sentido contrário e, desejavelmente, convencer os responsáveis por outras escolas das vantagens da introdução de algumas destas práticas. Devem ainda abandonar uma postura passiva e envolver-se nas discussões acerca da Educação, passando a valorizar mais a função docente.

A escola deve centrar-se em desenvolver os indivíduos em todas as dimensões e promover as experiências necessárias ao seu enriquecimento global, tornando-se relevante “para o país, para a comunidade e para o indivíduo” (Bamford, 2007:5). Poderá ser este o mote para novos desafios académicos...

Bibliografia

- AIELLO, R. (1994) *Musical Perceptions*. Oxford University Press, 40-60
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. (2008) *Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo, SP: Abem, 2008
- BAMFORD, A. (2007) in *Conferência de Abertura da Conferência Nacional para a Educação Artística*, Porto, Casa da Música
- BAUMAN, A. (1998) "Finding experts in unexpected places: Learning from those who have failed", *The High School Journal*, N. 81, 258-267
- BELLO, J.L.P., (2008) O fim da Pedagogia. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2008. <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/ilos30.htm>>.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1993) *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- BROWN, C. (1978) "Group teaching of the piano", *Music in Education*, 42(391), 120.
- BROWN, J.S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1988) *Situated Cognition and the Culture of Learning*, Tech. Rep. No. IRL 88-0088 (Institute for Research on Learning).
- BURNARD, P. (2007) "Refraining creativity and technology: promoting pedagogic change in music education, Journal of Music", *Technology and Education*, Vol.I N.1, 2007
- CARDOSO, F. (2008) *Acção de Formação "A Motivação no Ensino Vocacional da Música"* – Escola de Música de Perosinho - Material de Apoio
- CARDOSO, F. (2010) Tese não publicada
- CARDOSO, F., (2006) *Acção de Formação "A Aprendizagem de Música pelas Crianças"*, Perosinho, Julho 2006 - Material de Apoio
- CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998) *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- CATTERAL, M. e MACLARAN, P (1997) "Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs, Coding the Moving Picture as Well as the Snapshots", *Sociological Research Online*, 2 (1), (<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html>).
- CLINCH, P. (1983) "Some aspects of instrumental tuition in Australia", *The Australian Journal of Music Education*, 2, 1-2.
- COLADARCI, T. & COBB, C.D. (1996) "Extracurricular participation, school size, and achievement and self-esteem among high school students: A national look". *Journal of Research in Rural Education*, 12(2), 92-103
- COMÉNIUS, I. A. (1971) *Pampaedia* (Educação Universal), Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

- CONSELHO DA EUROPA (2003) *Draft Recommendation on the Promotion and Recognition of Non Formal Education/Learning of Young People*, European Steering Committee for Youth (CDEJ), Strasbourg
- COPE (1999) "Community-based traditional modelling as a basis for increasing participation in instrument playing", *Music Education Research*, 1, pp. 61–73.
- COPE, P. & SMITH, H. (1997) Cultural context in musical instrument learning, *British Journal of Music Education*, 14, pp. 283–289.
- COPE, P. & SMITH, H. (1998) *Selection and equity in Standard Grade Music*, in Scottish Educational Research Association Conference, University of Dundee.
- COPE, P. (2002) "Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context", *Music Education Research*, Vol. 4, No. 1, 2002
- COPE, P. (2003) "OFSTED, fun and Learning: a Case Study of a School Music Inspection". *British Journal of Music Education*. 20:3, 307-315
- CORTESÃO, I & TREVISAN, G. *O trabalho sócio-educativo em contextos não formais – análise de uma realidade*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. In <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/105/Cad_3TrabalhoSocioEducativo.pdf?sequence=1>
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2007) *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?*, Ed. Profedições
- COYLE, D. (2009) *O Código do Talento*, Publicações Dom Quixote
- CROSNOE, R.; JOHNSON, M.K. & ELDER, G.H. (2004) "School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context." *Social Science Quarterly* 85, 1259-1274
- CROZIER, W. R. (1997) "Music and social influence". In D. J. Hargreaves and A. C. North (Eds), *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1991) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., & McCROMACK, J. (1986). *The influence of teachers*. Phi Delta Kappan
- CZIKSZENTMIHALYI, M. & LEFEVRE, J. (1989) "Optimal experience in work and leisure". *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815–22.
- DAVIDSON, J., HOWE, M., A., MOORE, D., & SLOBODA, J. (1996) "The role of family influences in the development of musical performance". *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412
- DAVIDSON, J.; MOORE, D.; SLOBODA, J.; HOWE, M. (1998) "Instrumentalists Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young". *Journal of Research in Music Education* 1998; 46; 141

DELIÈGE, I. & SLOBODA, J. A. (1996) *Musical Beginnings: The Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.

Departamento de Estado da Califórnia (1985) – Elementary School Program Quality Criteria

FERNANDES, D. *et al.* (2007), ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO ARTÍSTICO - Relatório Final - ME

FERREIRA (2004) Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção Atelier: Teorias e Metodologias de Investigação Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUNT, H. (2005). *Instrumental/vocal teaching and learning in conservatoires: a case study of teachers' perceptions*. In G. Odam and N. Bannan (eds.), *The Reflective Conservatoire*. London: Guildhall School of Music & Drama/Aldershot: Ashgate.

GIBBS, A. (1997) "Focus Groups", *Social Research UPDATE*, 16, University of Surrey (<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html>).

GORDON, E. (2000) - *Teoria de Aprendizagem Musical* Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian

GORDON, E. (2008) - *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Trad. de Paulo Maria Rodrigues. Lisboa, Fund. Calouste Gulbenkian

GRAWITZ, M. (1993) *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Éditions Dalloz

GRIERSON, E. M. (2002) *The Arts as a Mode of Knowing: The Role of Arts Education in Defining Where We Are, What We Are, Why We Are, and Who We Are*, in United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Regional Meeting of Experts on Arts Education in the Pacific – Fiji

GRIFFIN, C. (1993) *Representations of Youth: The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Oxford: Polity Press. Hallam, 1998)

HALLAM, S. (1998) The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition, *Psychology of Music*, 26, pp. 116–132.

HALLAM, S. (1998) "The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition", *Psychology of Music*, 26, pp. 116–132.

HARGREAVES, D. J. (1986a) "Developmental psychology and music education". *Psychology of Music*, 14, 83–96.

HARGREAVES, D. J. (1986b) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge, Cambridge University Press.

HARLAND, J., KINDER, K., LORD, P., STOTT, A., SCHAGEN, I., HAYNES, J., CUSWORTH, L., WHITE, R. & PAOLA, R. (2000) *Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.

- HEATH, S. B. (2001) "Three's not a crowd: plans, roles and focus in the arts". *Educational Researcher*, 30,10–17.
- HENTSCHKE, L.; SANTOS, R.; PIZZATO, M.; VILELA, C.; CERESER, C.(2009) "Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares", *Educação Temática Digital, Campinas*, v.10, n.esp., p.85-104, out. 2009
- HOFFMAN, A.N. (1983) *On the nature of rock and roll: An enquiry into the aesthetic of a musical vernacular*. PhD dissertation, Yale University.
- HOWE, M.J. A., & SLOBODA, J. A. (1991b) "Young musician' accounts of significant influences in their early lives: 2. Teachers, practising and performing". *British Journal of Music Education*, 8, 53-63.
- HUNTER, D. (1999) "Developing peer-learning programmes in music: Group presentations and peer assessment". *British Journal of Music Education* 16, no. 1: 51_63.
- ILLICH, I. (1977). *Sociedade sem escolas*, Ed. Vozes, Petrópolis
- IWAI, K. (2003) *The Contribution of Arts Education to Children's Lives*, in Division of Arts and Cultural Enterprise in UNESCO
- JAFFURS, S.E. (2004) "The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band". *International Journal of Music Education* 22, no. 3: 189_200.
- JARVIS, P. (2002), *Lifelong Learning: Which way forward for higher education?* In D. Colardyn (ed.) Utrecht: Lemma
- JORGENSEN, E. (2003) *Transforming music education*. Bloomington, IN, Indiana University Press).
- JORGENSEN, H. (2000) "Student learning in higher instrumental education: who is responsible?" *British Journal of Music Education*, 17(1), 67–77.
- KELLER, J.M. (1983) *Motivational Design of Instruction*. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- KENNEL, R. (1992) "Toward a theory of applied music instruction", *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 3(2), 5–16
- KREUGER, R.A. (1988) *Focus groups: A practical guide for applied research*, Londres, Sage.
- LANGE, C.M. (1998). *Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students*. *The High School Journal*, N. 81, 183-198
- LANGE, C.M. (1998) "Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students". *The High School Journal*, N. 81, 183-198
- LÚCIO, A.L. (2008), *Educação Arte e Cidadania*, Ed. Temas e Lemas

- LYNCH, M. (2001). "Towards the abolition of "payment by results": the end of school music or an opportunity for further development as reported in *School Music Review 1892-1901?*", *British Journal of Music Education*, 2001, 18:2, 187,193
- MACDONALD, R. A. R., HARGREAVES, D. J. & MIELL, D. E. (Eds) (2002) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- MADSEN, C. K, & ALLEY, J. M. (1979). "The effect of reinforcement on attentive-ness: A comparison of behaviourally trained music therapists and other pro-fessionals with implications for competency-based academic preparation". *Journal of Music Therapy*, 16 (2)
- MADSEN, C. K, & GERINGER, J. M. (1989). "The relationship of teacher on-task to intensity and effective music teaching". *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 87-94.
- MANTIE, R. & TUCKER, L. (2008), *Closing the gap: does music-making have to stop upon graduation?*, *International Journal of Community Music*, 2008, 1:2
- MARQUES, A. I., *A Educação e o Lazer* < http://www.ipv.pt/millennium/ect10_ana.htm>.
- MARQUES, R. *A Arte de Ensinar – Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora, 1998
- MCCARTHY, K.F.; ONDATJE, L.; ZAKARAS, BROOKS, A.. 2004. *Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts*. Santa Monica, CA: RAND.
- McPHERSON , G. & GABRIELSSON, A. in *The Science & Psychology of Music Performance*. Oxford University Press, 2002
- MERRIL, M. D. (2002). *First Principles of Instructional Design*. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59
- MOTA, J. (1997). *A actividade física no lazer - Reflexões sobre a sua prática*. Coleção Cultura Física. Livros Horizonte. Lisboa.
- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J. & O'NEILL, S. (2000) "The importance of music to adolescents". *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255–72.
- NÓVOA, A, (2995) in *Educação de Adultos* (Canário, R. (Org.). Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Recorrente e Extra-Escolar. <http://www.dgicd.min-edu.pt/fichdown/ Recorrente/Cadernos_formacao/Educacao_Adultos.pdf>
- NUHFAR, E.B. (1999) "Motivations in interdisciplinary programs". *New Directions for Teaching and Learning*, 78
- OBLINGER, D., e J. OBLINGER. (2005). "Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation". In *Educating the net generation*, ed. D.G.
- PAAS, F. & MERRIËNBOER, J.J.G. (1994). "Variability of worked examples and transfer of geometrical problem solving skills: A cognitive-load approach". *Journal of Educational Psychology* 86, 122-133
- PAAS, F; TUOVINEN, J.E., MERRIENBOER, DARABI, A. (2005) "A motivational perspective on the relation between mental effort and performance: Optimizing learner

involvement in instruction". *Educational Technology Research and Development* (2005) 53(3), 25-34

PAPOUSEK, M. in (DELIÈGE, I. & SLOBODA, J. (1996) *Musical Beginnings – Origins and Development of Musical Competence*. Oxford University Press

PAYNTER, J. (2002) "Music in the School Curriculum: Why Bother?" *British Journal of Music Education*, 2002, 19:3, Pag 215-226

PEREIRA, P. (2001), *M.O. Objecto de Reflexão*, Ed Azulquente

PERRENOUD, P. (1994) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto Editora

PILLAI, J. (2004) *Non-Formal Arts Education – New Relational Structures to Facilitate Access to Resources*, in UNESCO Expert Symposium on Arts In Education "Measuring the Impact of Arts in Education"

PINTO, L. e PEREIRA, S., *Educação Não-Formal para uma Infância Real*. In www.webpage/contents/pt/cad/Educacao_NaoFormal_para_uma_Infancia_Real.pdf >.

QUEIROZ, J. - Jornal P@rtes) < <http://www.partes.com.br/educacao/ludico.asp> >.

RAYLE, J.M. (1998) "The exploration alternative school: A case study". *The High School Journal*, N. 81, 244-250

REGELSKI, T. A. (2009) "The ethics of music teaching as profession and praxis", *Visions of Research in Music Education*, 13. in <http://www-usr.rider.edu/~vrme> (2010-01-10)

REQUIXA, citado por Marques, A. I., *A Educação e o Lazer* <http://www.ipv.pt/millennium/ect10_ana.htm>.

REQUIXA, R. (1979). "Conceito de lazer". *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 42, pp. 11-21.

REQUIXA, R. (1980). "As dimensões do lazer". *Revista Brasileira de Educação Física e Desporto*. N.º 45, pp. 54-76.

ROBINSON, K. (2009) *The Element, How Finding Your Passion Changes Everything*. NY: Viking

RYAN, D. (2004) "Innovations in piano teaching: a small-group model for the tertiary level", *Music Education Research*, 6: 1, 23-43

RYAN, K., BOULTON, M., O'NEILL, S. A. & SLOBODA, J. A. (2000) *Perceived support and children's participation in music*. In C.Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon & J. A. Sloboda (Eds), *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele, UK: Keele University Department of Psychology.

SIMS, W. (1990). *Young Children's Concept Acquisition: Proposed Developmental Sequence with Implications for Teachers and Resercher*, *Procedings of the 19th World Conference of the International Society for Music Education*, Helsinki, Finland: ISME, 125-30

SLOBODA, J. A., & HOWE, M. J. A. (1991) "Biographical precursors of musical excellence: An interview study". *Psychology of Music*, 19, 3-21.

SLOBODA, J. A., & HOWE, M. J. A. (1992). "Transitions in the early musical careers of able young musicians: Choosing instruments and teachers". *JRME*, 40, 283-294

SLOBODA, J. A., O'NEILL, S. A. & IVALDI, A. (2001) "Functions of music in everyday life: an exploratory study using the Experience Sampling Method". *Musicae Scientiae*, 5, 9–32.

SMILDE, R. (2008). "Lifelong Learners in Music; research into musicians' biographical learning". *International Journal of Community Music* 1: 2, pp. 243-252

SMITH, M. K. (2002, 2008) Howard Gardner and multiple intelligences', *the encyclopedia of informal education*, <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>. acedido em 6/7/2009

SNYDER, L. B. (1993) - Attitudes toward the Gulf War and news criticalness. In Greenberg, B. H. e Gantz, W. (Eds.) - *Desert Storm and the Mass Media*. Cresskill: Hampton Press

SOSNIAK, L. A. (1985) *Learning to be a concert pianist*. In B. S Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. New York: Ballantine

SOUSA, Rui (2003), *Factores de Abandono Escolar no Ensino Vocacional de Música*. Porto: 2003. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música - FPCEUP

SPRINGS, M.A. & KRITSONIS, W.A. (2008) "National Implications: Pratical Ways for Improving Student Self-Concept through Student Achievement". *National Journal for Mentoring Doctoral Student Research*, 2008 Vol 5 (1)

SWANWICK, K. & TILLMAN, J. (1986) "The sequence of musical development". *British Journal of Music Education*, 3, 305–39.

SWANWICK, K. (1977) "Belief and action in music education". In M. Burnett (Ed.), *Music Education Review*, vol. 1. London: Chappell.

SWANWICK, K. (1996) *Instrumental teaching as music teaching*, in: G. Spruce (Ed.) *Teaching music* (London, Routledge).

TEMMERMAN, N. (2000) – *An investigation of the music activity preferences of pre-school children*. *British Journal of Music Education* Vol.17, nº1 (2000), p.51-60

TRINDADE, A. & COSME, A. (2010) *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*, Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia

WERTERLUND, H. (2006) "Garage rock bands: a future model for developing musical expertise?" *International Journal of Music Education* 2006; 24; 119

WEST, T. & ROSTVALL, A-L. (2003) "A study of interaction and learning in instrumental teaching". *International Journal of Research in Music Education*, 40 (in press).

WILKINS, J. (2008) "School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program". *The High School Journal*. Feb/Mar 2008

WONG,E.,YEUNG,A. &CHOW,A. (2003), *Orientation to Schooling and School Improvement*, in International Congress for School Effectiveness and Improvement (Sidney, Australia)

ZANDER, R. S. & ZANDER, B. (2000) *The Art of Possibility, Transforming Professional and Personal Life*, Harvard Business School Press

ANEXOS

ANEXO A

Guia das Sessões de *Grupo de Discussão Focalizada*

Anexo A

Guião das Sessões de *Grupo de Discussão Focalizada*

1. Porque estão a aprender música? De quem foi a iniciativa? Vossa ou dos vossos pais?
2. O que gostam mais na escola de música? Porquê?
3. Que actividade ou actividades mais gostaram na EMP? Porquê?
4. Qual a disciplina que mais gostam? Porquê?
5. Alguma vez quiseram desistir da música? Porquê?
6. Acham que os professores de música são diferentes dos outros? Porquê?
7. O que gostam mais na escola de música e o que gostam mais na outra escola? Porquê?
8. O que é mais diferente?
9. Acham que é mais difícil aprender música (instrumento, etc) ou o outro tipo de ensino? Porquê?
10. Gostam das actividades com pessoas de outras idades?
11. Gostam do convívio entre as pessoas? Quais são as actividades que mais promovem o convívio?
12. Acham que aprender música é importante? Porquê?
13. Sentem-se músicos?

ANEXO B

Declaração de Participação

Anexo B

Declaração de Participação

DECLARAÇÃO

_____, encarregado/a de educação de
_____ declara autorizar o/a seu/sua
educando/a a participar num **Grupo de Discussão Focalizada** no âmbito da investigação que faz
parte do mestrado de João Costa, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Medina, da
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. As sessões serão gravadas
em suporte áudio e vídeo e o material recolhido utilizado apenas no âmbito desse mestrado ou em
actividades de divulgação do mesmo.

Perosinho, _____ de 2010

Assinatura

ANEXO C

Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada I

Anexo C

Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada I

Alunos com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade

Sessão realizada no dia 1 de Maio de 2010 pelas 12.00h

Investigador: Eu quero fazer-vos algumas perguntas sobre a vossa vida aqui na escola e vocês vão responder, normalmente, o que vos apetecer... só vou pedir uma coisa: não falarem todos ao mesmo tempo... falar um de cada vez...

Eu vou falar, e toda a gente vai tentar falar normalmente, sem correr... é uma conversa, vamos fazer de conta que estamos a conversar... só que o grande problema das conversas é que, às vezes, toda a gente fala ao mesmo tempo e depois, eu quando estiver a ver com o vídeo, não vou perceber nada do que vocês estão a dizer... portanto... vocês podem falar uns com os outros... não é?!... responder uns aos outros mas com muito cuidado para não ser ao mesmo tempo... está? Pronto...

Vamos começar... eu vou fazer algumas perguntas para saber como é que aconteceu a vossa vinda aqui para a escola. A primeira pergunta que eu queria fazer era que vocês me dissessem... vocês já andam aqui há, pelo menos, três anos... certo? Eu queria que vocês me dissessem porque é que vieram aprender música... se foi porque quiseram... porque tinham aqui alguém que conheciam, se foram os vossos pais que obrigaram...se viram algum espectáculo que... Pronto... Gustavo, diz!

Gustavo: A mim... o meu pai gosta muito de música clássica e então ele estava sempre a ver o *mezzo* e então eu comecei a ver com ele e comecei a gostar de violino e então vim para a escola aprender.

Investigador: Então foste tu que pediste para vir?

Gustavo: Sim.

Investigador: E tu, Bruno?

Bruno: Eu quando era pequeno, andava sempre muito nervoso, então a minha mãe quis que eu andasse em alguma actividade e eu escolhi música, depois vim aqui e escolhi violino...

Investigador: Ai foi?! Então foi por razões médicas?... Muito bem... Sílvia!

Sílvia: Eu... foi o meu tio uma vez que me ligou a perguntar se eu queria vir para uma escola de música e a minha mãe disse que sim... e eu também queria.

Investigador: E porque é que escolheste violoncelo? Ainda te lembras?

Anita: Eu vim por causa... o meu irmão veio, e eu também vim!

Investigador: E o violoncelo?

Anita: Eu quando era pequenina gostava muito do... violoncelo, e escolhi esse instrumento.

Investigador: Mas já tinhas ouvido tocar, aqui? Já tinhas assistido a concertos e assim? E tu, Diogo?

Diogo: A minha mãe achou engraçado o coro e depois eu vim para o coro. Passado três anos eu gostava muito de ouvir o meu irmão a tocar guitarra e escolhi a guitarra... dois anos, pronto!

Investigador: Está bem! Mas tu viste porque os teus pais quiseram, então...

Diogo: Sim, e depois gostei.

Investigador: E tu Linda?

Linda: Eu... era assim: eu estava no infantário e tinha ensino articulado aqui da música... então, eu gostava de andar em alguma actividade lá no infantário e escolhi a música... pronto... e comecei a andar e quando fui para o primeiro ano vim para esta escola... pronto, para o coro e para o piano.

Investigador: Está bem!

Isabel: Eu é mais ou menos igual ao Gustavo. Os meus pais também gostam muito de música clássica e então eu ouvia, e gostava muito do som do violoncelo, e então escolhi o violoncelo.

Linda: Eu primeiro não fui logo para o piano... o João quando veio para aqui foi para o violino e como eu queria estar no mesmo instrumento que o João fui para o violino; o João saiu do violino e foi para o piano, então também saí do violino e fui para o piano... depois já tínhamos comprado um piano... depois o João foi para a bateria e eu não podia sair.

Investigador: Pronto! E vocês vieram todos para cá... vocês eram todos pequeninos, claro... a maior parte foi por causa dos vossos pais, não é? ... é normal... E vocês, neste momento, já me conseguem dizer se já pensaram em desistir da música?

Vários: Não!

Investigador: Alguém já quis desistir? Podem dizer à vontade... vocês só têm de dizer a verdade toda... Diz!

Linda: Eu agora estou com ideias é de mudar de instrumento, mas desistir da música, não! Se eu for para o Colégio dos Carvalhos até tenho de escolher entre o *ballet* e a música... e como quero ser música... quando for grande vou escolher música... vou desistir do *ballet*.

Diogo: Eu não quero sair da música porque adorei o meu professor de guitarra e gosto muito de cantar.

Linda: A sério!? Não partes os vidros!?

Investigador: Está bem! Então ninguém está a pensar desistir da música?

Vários: Não!

Investigador: Então, digam-me o que é que vocês gostam mais nesta escola.

Isabel: Tocar violoncelo!

Investigador: É o que gostas mais? Tocar violoncelo?

Isabel: Eh... Sim!

Investigador: A sério...

Linda: Deixa-me pensar...

Investigador: Diz, Diogo...

Diogo: Gosto de ir ao *ensemble*... e de ir às aulas de guitarra.

Anita: Gosto de ouvir a professora Renata a ralar comigo.

Todos: (risos)

Investigador: Achas que é merecido?... E tu gostas?... E tu, Sílvia?

Sílvia: Gosto dos professores.

Investigador: Gostas dos professores? Todos?

Sílvia: (acena sim com a cabeça)

Investigador: Fantástico...

Bruno: Eu gosto de tocar violino porque aprende-se sempre coisas novas.

Investigador: A sério? E gostas do som do violino?

Bruno: (acena sim com a cabeça)

Investigador: Gustavo ... o que é que gostas mais nesta escola?

Gustavo: Eu gosto muito de tocar violino mas também gosto da iniciação musical porque também, às vezes, ainda experimento outros instrumentos.

Linda: Eu propriamente gosto de tudo. Gosto mais do piano e do coro; da formação musical não gosto muito... é por causa dos testes... é uma seca.

Investigador: Por causa dos testes?

Todos: (ruído...)

Investigador: Um de cada vez...

Diogo: Eu adoro uma coisa... aí eu porto-me mesmo bem a tocar xilofone, tambor... mas... depois, quando é para fazer ritmos... aí...

Isabel: Eu é igual à Linda, gosto mais do coro e de tocar violoncelo do que da formação musical.

Linda: O que eu gostei mais até agora foi a viagem ao Brasil!

Isabel: Também eu!

Investigador: Isso... eu já vou perguntar... portanto, vocês, nesta escola, têm estas actividades que são as aulas... mas há outras actividades... que não são aulas... Quem é que me dá exemplo de actividades que não têm a ver com aulas?

Diogo: Às vezes há um workshop no Natal com uma senhora chamada Saphir... ou qualquer coisa assim... e que da última vez fizemos coisas com chocolate, e levamos para casa... e de outra vez fomos ao *SeaLife*

Investigador: OK, isso são os workshop... mais coisas que não tenham nada a ver com as aulas...

Sílvia: A ida ao Brasil...

Investigador: A ida ao Brasil... mais coisas... mais coisas que vocês já fizeram...

Isabel: Aquele concerto na Casa da Música!

Investigador: O concerto na Casa da Música...

Linda: Olha, já sei!... mas não sei se... quando fomos à Casa da Música antes da viagem...

Investigador: Mais... mais coisas que vocês fizeram nesta escola...

Linda: Brinquei... lá fora.

Investigador: Brincar... sim...

Sílvia: Fomos à D^a Amélia...

Investigador: Mais... Mais coisas... por exemplo, os concertos... não são aulas, pois não?

Isabel: Fazemos concertos fora da escola...

Investigador: Concertos, audições

Diogo: Tipo... aquela... como é que se chama?... tipo... o João-Pé-de-Feijão?

Investigador: As óperas?

Diogo: Sim!

Investigador: As óperas... mais...

Anita: ????

Investigador: O torneio de futebol... vocês não estiveram?

Vários: Sim!

Gustavo: A minha mãe quase que partia um braço... foi contra o professor... acho eu... o professor estava a fintá-la e ela... pum!

Investigador: Não me lembro... Pronto, então, vocês já sabem que há muitas coisas nesta escola... certo? Dessas coisas todas e das aulas, quais foram... têm de dizer uma ou duas actividades... ou três... que mais gostaram de tudo o que fizeram nesta escola. Diz, Isabel.

Isabel: Aquele... o Concerto na Casa da Música e a ida ao Brasil.

Investigador: É? Qual concerto na Casa da Música? Explica o que é que foi...

Isabel: De violoncelo... com aquele violoncelista... maluco...

Investigador: Diz lá o que é que fizemos...

Isabel: É verdade...

Investigador: Calma... Ele era o violoncelista... e o que é que tu fazias?

Isabel: Arrastava o violoncelo...

Todos: (risos)

Investigador: Fazias outras coisas...

Isabel: Sim...

Investigador: Linda... diz!

Linda: Eu decidi três coisas: os workshops com o Naná; quando fomos à Casa da Música e quando fomos ao Brasil.

Diogo: Eu gostei da ida ao Brasil, de quando fiz aquela coisa maluca com a guitarra... com o ensemble... que era uma música de rock e eu no fim: ... grrrrr...

Sílvia: Pois foi... no Carnaval...

Gustavo: Eu lembro-me...

Diogo: E... os workshops com a Saphir

Investigador: Anita...

Anita: São os workshops com a Saphir... ou como ela se chama... e aquele... quando nós fomos à Casa da Música... do Manoel de Oliveira... (gesto de violoncelo a balouçar)

Investigador: O Aniki Bobó?

Anita: Sim...

Isabel: E ele na ponte...

Investigador: Vocês já viram o filme, foi?

Vários: Já!

Investigador: Diz, Sílvia... mais...

Sílvia: Eu gostei dos workshops, gostei da ida ao *SeaLife*... gostei também desse concerto na Casa da Música... do Manoel de Oliveira... e outras coisas...

Investigador: Bruno...

Bruno: Gostei de ir ao *SeaLife*, das óperas que nós fizemos... e mais nada...

Investigador: Não gostaste de mais nada?

Bruno: Gostei, mas... o que gostei mais foi aquilo...

Investigador: E tu, Gustavo ...

Gustavo: Eu... gostei muito de ir ao Brasil... dos workshops com o Naná... e de todos os outros e... das óperas.

Investigador: Então, isto foi o que mais gostaram na escola?

Vários: Sim...

Investigador: Portanto, vocês gostam mais destas coisas do que das aulas, propriamente ditas?

Vários: Claro!... Sim!...

Isabel: Isso nem se pergunta...

Linda: Nem se pergunta, João!

Investigador: Está bem! E agora digam-me uma coisa: dentro das aulas, das disciplinas, qual é... vocês têm três disciplinas...

Sílvia: Quatro... temos orquestra, não é?

Investigador: Sim... pronto... vamos pensar nas quatro: Coro, Orquestra, Instrumento e Formação Musical...

Linda: Eu não tenho orquestra...

Investigador: Pronto, para quem tem... Qual a disciplina que mais gostam e porquê? Queres começar tu, Anita?

Isabel: Tem de ser só uma?

Anita: Eu gosto mais do Coro...

Investigador: Gostas mais do Coro? Porquê?

Anita: Porque vamos aprendendo coisas novas e assim depois na iniciação musical começamos a usar essas músicas para aprendermos... notas delas...

Investigador: Sílvia

Sílvia: Eu gosto do coro, principalmente a música que estamos a aprender agora dos países. Gosto de iniciação musical porque tocamos outros instrumentos... gosto da orquestra, porque tocamos todos juntos... e gosto de violoncelo!

Investigador: Diogo

Diogo: Eu gosto mais do *ensemble* porque gosto muito de tocar guitarra com os meus amigos e também adoro coro...

Investigador: E tu, Linda...

Linda: Eu... eu gosto do Coro por duas razões: primeiro porque gosto muito de cantar, cantamos músicas muito giras e foi por causa do coro que fomos ao Brasil... A segunda razão é porque assim já não parto os vidros, lá em casa...

Diogo: Também gosto da guitarra... esqueci-me disso.

Investigador: Isabel...

Isabel: Gosto do Coro porque aprendemos músicas giras e novas... gosto do violoncelo porque também aprendemos coisas que não sabemos... e gosto muito da orquestra, porque tocamos todos juntos...

Investigador: Linda, queres dizer mais alguma coisa?

Linda: Também gosto muito do coro por causa da professora...

Investigador: Da professora?

Linda: Já fiquei com ela no quarto no Brasil...

Investigador: Diz, Bruno...

Bruno: Eu gosto mais da orquestra porque aprendi a tocar em grupo... porque quando eu tocava em grupo com as outras pessoas saía tudo desafinado e eu ia para um lado e os outros iam para o outro, e agora não... já sabemos tocar...

Anita: E a professora Marta ralha mais contigo...

Investigador: Gustavo ...

Gustavo: Eu... gosto do violino... gosto de tocar individualmente... e gosto também da orquestra, porque gosto muito de tocar em grupo, porque já tentei fazer uma banda com os meus primos e com o meu padrinho...

Investigador: E correu bem?

Gustavo: Correu... o concerto foi na sala deles.

Investigador: E agora digam-me uma coisa...

Gustavo: E o público eram três pessoas: a minha mãe, o meu pai e a minha madrinha...

Investigador: E agora digam-me uma coisa: vocês gostam mais desta escola ou da outra escola?

Vários: Que escola?

Investigador: Da outra escola onde vocês andam... vocês andam nesta escola de música e andam noutra escola...

Linda: Ah! Eu prefiro esta...

Gustavo: Esta...

Investigador: Calma... mas têm de me dizer porquê e também podem dizer que há algumas coisas que gostam mais na outra e outras mais nesta... Diz Gustavo... gostas mais desta, da outra? Porquê?

Gustavo: Gosto daqui, porque aqui tem mais actividades e, por um lado, gosto mais da outra... olha, não sei...

Investigador: O que me interessa saber é a razão...

Gustavo: Oh, gosto mais desta...

Investigador: Não!... Vais pensar e dizer a seguir... Diz Anita

Gustavo: Gosto mais desta porque tem mais actividades...

Anita: Eu gosto mais desta porque, nesta escola, quando não estamos em aulas nós podemos fazer o que nos apetecer... podemos estar lá fora... podemos estar cá dentro... enquanto na nossa escola só gosto de uma coisa: estudar matemática... porque nós não podemos fazer nada do que queremos lá fora... queremos subir às grades... não podemos! Queremos correr de um lado para o outro e ir à sala dos outros e bater à porta... não podemos!

Sílvia: Eu gosto mais desta escola porque na nossa escola não existe a D^a Amélia.

Investigador: Ai é!? E se existisse a D^a Amélia gostavas mais da outra escola?

Sílvia: (Acena Sim com a cabeça)

Investigador: Então a D^a Amélia é a única diferença?

Sílvia: (Acena Sim com a cabeça)

Investigador: E tu, Bruno?

Bruno: Eu gosto mais desta escola porque tem mais actividades e aqui os professores não ralham tanto comigo...

Anita: Menos a professora Marta...

Bruno: Ah... isso...

Investigador: E... Diogo...

Diogo: Eu gosto das duas mas gosto mais desta porque aqui posso... aqui, nas salas... aqui posso falar mais, estar à vontade... na outra: -“ Diogo, está calado!... Senão, de castigo lá para fora!”

Investigador: Gustavo, um de cada vez, senão não consigo perceber...

Diogo: Mas eu gosto das duas e o que gostei mais de lá, da minha escola, foi quando vocês foram para lá e eu até toquei guitarra... fomos para o polivalente... cantamos... foi fixe!

Sílvia: Foi no Dia Mundial da Música...

Investigador: Foi... Diz, Linda...

Linda: Eu gosto mais desta porque na outra escola é só testes, e testes, e mais testes, e mais testes... não fazemos mais nada... também gosto muito desta porque é música... pronto, é mais giro... mas por outro lado gosto mais da outra porque acho que tem intervalos maiores...

Investigador: Vocês lá também estão muito mais tempo do que aqui...

Sílvia: Temos um intervalo de meia hora

Linda: Lá temos um intervalo de meia hora, um, e uma hora e meia, outro.

Investigador: Ei, que grande intervalo...

Linda: Não, é uma hora, mais ou menos... meia hora para almoçar...

Investigador: E tu, Isabel?

Isabel: Eu gosto mais desta porque aqui, dentro das salas, podemos estar mais à vontade do que lá. Na outra não podemos fazer sempre o que quisermos e temos muitos testes e assim... mas por outro lado gosto muito da outra porque aprendemos também coisas novas.

Investigador: E agora digam-me uma coisa: quais são as diferenças que vocês vêem entre os professores e os funcionários... entre esta escola e a outra escola?

Diogo: Aqui há funcionários?

Linda: Há! A Sofia!

Investigador: A D^a Amélia, a Sofia, o Vitor Hugo, o Rui. O que é que vocês acham que é diferente, se é que há diferenças... entre os funcionários e os professores desta escola e os funcionários e os professores da outra escola...

Gustavo: Eu já sei...

Investigador: Diz, Gustavo...

Gustavo: Aqui... na minha escola, os funcionários dão-nos vassouradas... e aqui...

Investigador: Vassouradas?

Gustavo: Sim...

Investigador: E os professores?

Gustavo: Os professores, não! Os professores...

Investigador: Qual é a diferença... se é que há! Vocês acham que aqui, por exemplo... Em qual escola é que vocês, por exemplo, estão mais à vontade para falar com os professores... O que é que vocês acham? Diz Gustavo...

Gustavo: É aqui!

Investigador: Achas que é aqui? Porquê?

Gustavo: Porque na minha escola a professora está sempre a fazer actividades e quando nós queremos dizer, por exemplo, uma coisa que nos aconteceu muito excitante, ela diz: - "Agora não, Gustavo, vai-te sentar!"... passado quinze minutos... - "Agora não, Gustavo, vai-te sentar!"... é sempre assim.

Investigador: Diz, Isabel ... A diferença entre os professores e funcionários...

Isabel: É que na minha escola os funcionários têm de estar mais atentos sempre a muitos meninos e... e pronto... são mais rigorosos... e aqui, não, são muito mais calmos...

Investigador: E os professores?

Isabel: Hum...

Investigador: Há diferenças entre os professores daqui e da outra escola?

Isabel: Sim. É aqui os professores são... são muito mais... pronto... apesar de eu gostar muito mais... de eu gostar muito da minha professora, gosto muito mais daqui...

Investigador: Mas porquê?

Isabel: Não sei!

Investigador: Não sabes explicar?

Isabel: Não.

Investigador: Se te lembrares, depois diz.

Isabel: OK

Investigador: Linda...

Linda: Eu é assim: os funcionários da escola estão sempre a dizer: "Ai, não se faz aquilo... ai, não se faz isto... ai, não se faz não-sei-quê..."... sempre assim! Agora, os funcionários daqui trabalham na secretaria, já não se zangam tanto... estão na secretaria quando nós estamos a fazer asneiras...

Todos: (risos)

Linda: ... e agora, os professores: lá na escola, também, a minha professora até é fixe mas... por acaso gosto mais daqui... fazemos coisas mais divertidas... na escola fazemos continhas e composições problemas, e testes, e não-sei-quê, não-sei-que-mais... agora aqui, como é que eu hei-de dizer, não nos mandam fazer tantas coisas... é mais fixe...

Investigador: Diz lá, Diogo.

Diogo: Eu, na escola... não, na minha escola, os funcionários não fazem nada!... Estão na vida deles... casas de banho sujas, só limpam quando os alunos forem embora... estão ali, assim, a conversar... depois, levam com uma bolina aqui: "Ó seus... ó seu aluno... não se faz isso... já não podem jogar futebol... acertaram-me aqui, aqui, aqui,... ai"

Investigador: E aqui é diferente?

Diogo: Aqui é diferente... sempre a trabalhar... há tempo para trabalhar e há tempo para brincar; lá não, é.... (sinal de braços cruzados)... é como aquela coisa que tu puseste no computador: "pirilampo, onde é que estás, vejo a luz quero-te agarrar..." (a cantar), é tipo isso.

Investigador: OK, e os professores, Diogo? Há diferenças?

Diogo: Lá, a minha professora é fixe. Aqui, também, o meu professor de guitarra é mesmo brincalhão... no fim da aula deixa-me contar anedotas e assim... lá: “você têm que ir embora... tchau, até para a semana...”... não se pode contar anedotas.

Investigador: E é só essa a diferença? E em relação aos outros professores, por exemplo? Tu, aqui, tens vários professores...

Diogo: Pois é! A professora do *ensemble*, também, às vezes, é engraçada... é fixe... aqui acho que são mais fixes... um centímetro mais fixes... a minha professora é assim (braços abertos), eles são assim (braços mais abertos). Notaram a diferença?

Investigador: Sílvia!

Sílvia: É a mesma coisa que o Diogo porque nós temos as mesmas professoras e também as auxiliares... as auxiliares quando estão dois meninos a lutar no recreio, elas são assim: “Ah, não vejo nada...”

Diogo: Pois é! Olha, eu fui à casa de banho e vem um agarrar-me... ela... uma funcionária ali... a olhar para o Sol... “olha, está ali o Sol, olha, está ali as nuvens... não há porrada, está tudo bem...”... não olha para o lado...

Investigador: OK. Diz, Bruno.

Bruno: Os professores daqui e da minha escola... é a mesma coisa para mim: são simpáticos... mas a minha professora, a que me dá aulas, não gosto muito dela, porque ela não se preocupa connosco e então, nós acabamos uma composição...

Investigador: Estás a falar daqui ou da outra escola?

Bruno: Da outra escola... e então, acabamos uma composição e a nossa professora não nos liga... então, nós temos de fazer o que queremos, sempre, sempre... e não nos dá trabalho...

Linda: Assim é que é fixe...

Bruno: Mas eu não gosto... eu gosto de aprender... então, um dia, eu saí de lá e não aprendi nada de novo... não demos nada... de manhã, abrimos o livro de estudo do meio, de tarde, abrimos o livro de estudo do meio e estávamos na mesma página... e as funcionárias... aqui, são mais simpáticos, brincam... e na nossa escola, não são assim tão... ralham connosco; então, chegam lá... estamos a jogar futebol num sítio onde se pode, elas chegam lá: “ai, vão ficar já sem a bola...”; tiram-nos a bola e não jogamos mais e ficamos sem nada que fazer...

Gustavo: A mim, eu lembro-me muito bem do tempo da funcionária D^a Dulce... Ela já saiu... foi um milagre... ela, em vez de dizer: “Meninos, não podem fazer isto...”, não, pega na vassoura... “sai daqui, sai daqui”...

Diogo: Nós estávamos a jogar futebol, a bola vai lá para fora, o senhor está mesmo à beirinha da bola e nós pedimos para ele ir lá buscar... “Nunca mais... eu vou fechar a bola... vocês já me acertaram aqui, aqui, aqui, aqui e aqui... aqui é mentira mas ninguém precisa de saber isso”

Sílvia: Mas uma vez acertaram na cabeça dela...

Investigador: Anita.

Gustavo: Uma vez eu mandei a bola e acertei-lhe no meio da cara...

Anita: Aqui, os professores e os funcionários, para mim são iguais porque, deixam-me aqui, nós podemos-nos juntar mais, podemos fazer o que quisermos nas aulas... claro, quando já acabamos

tudo... e lá na escola, enquanto nós estamos a fazer as coisas, nós estamos lá e a professora dá-nos trabalho... acabamos as coisas, e a professora no telemóvel a mandar mensagens... lá está ela, e nós levantámo-nos e pomos o dedo no ar... a professora nunca mais olha, está sempre no telemóvel... nós chegamos lá: “Professora, já acabamos a composição!”, e ela: “Vai-te sentar!”... E eu, eu sento-me no meu lugar, ponho os pés em cima da mesa, a ver se a professora nota, e a professora não nota e fico assim... oh, fogo!... tiro os pés... vou buscar um brinquedo que tenho na pasta e começo a brincar com o brinquedo e a professora não nota... e as funcionárias... há uma senhora que ela foi operada, e então, ela antes era muito má, muito má, muito má! Faz de conta, nós estávamos a brincar, subimos às redes e ela: “Ai, ai, ai, ai, ai... já de castigo, lá para dentro...”; depois estamos na cantina e já não nos apetece comer mais... pomos o prato para o lado e pegamos na sobremesa... começamos a comer... faz de conta, é maçã... não queremos mais... dá-mos uma trinca, pomos para lá e vamos embora, e ela: “Já comer” Tudo, tudo, tudo!”; primeiro um bocadinho de sopa, depois um bocado de comida e uma trinca na maçã... um bocadinho de sopa, depois um bocado de comida e uma trinca na maçã... e é sempre assim... e ela, agora, veio outra vez, e já não pode falar alto, por isso já não brinca com nós.

Investigador: E a diferença dos professores... aqui, é diferente?

Anita: É.

Investigador: Porquê?

Anita: Aqui, são mais simpáticos para nós. Quando nós acabamos as coisas, mesmo que nos levantemos mandam-nos para o sítio... nós pomos o dedo no ar e assim já podemos falar... enquanto lá na escola é (sinal de escrever no telemóvel)... ela está sempre nas mensagens...

Investigador: Digam-me outra coisa: acha que é mais difícil aprender música: instrumento ou formação musical; ou aprender as coisas da escola? Diz, Linda...

Linda: É mais fácil aprender música, muito mais. Tenho mais prazer em aprender música do que aprender continhas...

Investigador: Eu não estou a dizer “prazer”. O que é que tu achas... tu achas que é mais fácil aprender música porque dá mais prazer?

Linda: É... na escola eu não tenho prazer nenhum em aprender continhas e não-sei-quê, não-sei-que-mais... agora aqui, tenho prazer em estar a aprender músicas novas... começo a tocar e começo a gostar, assim, do som e pronto, apetece-me treinar mais até conseguir estar tudo bem... depois, fico viciada...

Diogo: Eu, depende das coisas que aprendemos... se for contas, é mais fácil, do que aprender música (porque podemos estar uma semana a treinar aquilo); se for contas, um dia e já está... já está... mas também é porque estamos mais tempo na escola... porque estamos lá a aprender mais tempo e aqui...

Sílvia: E aqui estamos cinco horas, na escola...

Bruno: Eu acho que aqui é mais difícil de aprender mas eu gosto, porque eu gosto de aprender coisas difíceis; na escola, a nossa professora só nos ensina coisas fáceis... então, chegamos lá e a professora dá-nos uma coisa e passado três minutos já está tudo feito... mas aqui não, aqui nós estudamos e depois vamos aprender e assim chega ao momento e aprendemos coisas novas.

Investigador: Ficas com mais prazer quando aprendes coisas difíceis?

Bruno: (acena Sim com a cabeça)

Investigador: Diz, Gustavo...

Gustavo: A mim, não se compara... aqui é muito, muito mais fácil de aprender... é que só por eu ser, eu e o Zé Carlos, os melhores a matemática, a professora diz assim: "Tens cinco segundos para dizer esta resposta: 20000 a dividir por 74", e eu, "ai, mãezinha..."... Aos outros é: "Diz-me quanto é $2 + 2$; e a mim, não; a mim é....

Investigador: Diz Sílvia

Sílvia: Eu acho que é difícil aprender nos dois sítios porque na escola são sempre coisas novas e aqui também.

Diogo: Às vezes, na escola, aprender é assim: "Vamos fazer uma composição de 15 a 25 linhas... vamos fazer um resumo de 15 a 25 linhas..." (...) O texto é de 25 linhas... vamos fazer 25 linhas de resumo... o resumo era, pelo menos, de 10 a 17 linhas...

Anita: Acho mais fácil aprender aqui porque aqui nós já temos alguma experiência e quando vamos aprender já podemos saber alguma coisa dessa matéria, enquanto na escola estamos sempre a aprender coisas novas mas há dias que nós nem nos livros pegamos, estamos sempre a pintar desenhos... e eu gosto mais desta porque lá estamos sempre a pintar desenhos e eu odeio pintar.

Diogo: Também eu...

Investigador: Isabel...

Isabel: Eu acho mais fácil aprender aqui porque aqui aprendemos coisas novas mas é sempre baseado, por exemplo, no que aprendemos semana passada e lá na escola é sempre... um dia aprender coisas novas que nunca sabemos...

Investigador: Que não tem relação com o que vem de trás...

Isabel: Que não tem relação nenhuma...

Gustavo: Para mim é ao contrário...

Investigador: Diz, Linda...

Linda: Eu gosto de uma coisa de aprender aqui... é mais giro... por exemplo, eu ando no piano, no 4º de iniciação, mas a professora Alda já me dá músicas do 1º grau, isso é giro...

Investigador: É giro por ser mais difícil ou por serem mais interessantes as músicas?

Linda: São mais interessantes e assim até posso ir a concursos...

Investigador: E outra coisa, o que é que vocês acham que esta escola deveria ter que existe na outra escola? Há alguma coisa que existe na outra escola que vocês achem que esta deveria ter?

Linda: Sei lá... um campo para jogar futebol ou qualquer coisa assim para brincarmos...

Sílvia: Recreio

Investigador: Mais... mais alguma coisa?

Bruno: Na nossa escola não há nada de diferente... a não ser o campo de futebol, mas eu não gosto muito de jogar futebol...

Investigador: Mas vocês acham que, então, a única coisa que falta aqui... Mas vocês, pelo facto de não ter recreio, não brincam uns com os outros?

Todos: Brincamos!

Investigador: Onde é que vocês brincam?...

Gustavo: Eu gosto mais deste recreio do que do recreio da minha escola.

Investigador: O que é que disseste?

Gustavo: Eu gosto mais deste recreio... não é por ser pequeno... eu gosto de brincar aqui...

Investigador: Diz Diogo

Diogo: Aqui eu gosto de brincar lá em baixo, naquele jardim que tem lá para baixo, é muito grande e eu gosto de jogar lá às caçadinhas e às escondidinhas e um jogo que eu inventei...

Investigador: Diz Linda, diz...

Linda: Eu, é parecido com o Diogo, mas não é igual... eu também, normalmente brinco com ele e com o Carlos e isso tudo... às vezes, sabes aquele pátio que tem lá, mesmo à frente do... da D^a Amélia... aquele chão tem lá uma grelha e nós às vezes brincamos à aranha... também gosto de ir lá para o jardim da Biblioteca, porque é assim, nós até temos lá uma passagem secreta... mas já muita gente sabe, por isso já não é muito secreta... também andamos a saltar de banco em banco, brincamos às escondidinhas porque tem lá muitos esconderijos...

Isabel: Por ser pequenino aqui o recreio, eu gosto mais porque não tem tantas pessoas como tem lá na escola e podemos estar mais à vontade, porque quando, por exemplo, queremos ir para um sítio, mas está cheio de gente e já não podemos estar lá... e conseguimos brincar mais à vontade, cá.

Anita: Eu gosto mais do recreio daqui. Pode ser mais pequenino mas é mais giro porque também na escola tem muitas pessoas: queremos estar num sítio, elas estão lá... não podemos. Mas a brincadeira que eu acho mais gira que dá para fazer aqui é: o Bernardo e a Bia, na 4^a feira eles põe um num banco e outro no outro e eu e a Sílvia andamos a passar de um lado para o outro e eles a atirar-nos coisas, a ver se nos acertam... aquilo é tão giro.

Investigador: Estamos quase a acabar, está bem? Vocês, nestas actividades que têm aqui na escola, às vezes brincam ou trabalham com pessoas de outras idades... muito mais velhos, e mais novos... vocês gostam disso, ou não gostam muito?

Diogo: Eu gosto!

Gustavo: Adoro!

Diogo: Tipo... o Gonçalo tem doze anos e eu tenho nove, são três anos de diferença (eu sei contar!)... então eu gosto de brincar com ele, ando com ele no *ensemble*, e depois contamos piadas uns aos outros...

Investigador: E com os mais novos, vocês também brincam?

Diogo: Sim, por exemplo, com o Manecas! Pronto, é um ano mais novo.

Investigador: E vocês gostam disso?

Vários: Sim...

Bruno: Professor, eu nunca estive com pessoas mais velhas, só estive com pessoas mais novas e eu gostei, até agora...

Investigador: Tiveste com pessoas mais velhas, no ano passado, com os Violinos...

Bruno: Ah, sim!

Investigador: E tu, Linda?

Linda: Eu... é assim... às vezes eu estou a brincar com o Joãozinho, o primo da Inês, e com o Gonçalo e com a Carolina... com os mais novos... e divirto-me, na mesma, é giro... principalmente quando jogamos às escondidinhas ou às caçadinhas... é mais fácil caçá-los... e também gosto de

brincar com pessoas mais velhas porque contam piadas que eu ainda não conheço e são muito divertidas...

Anita: Nós lá na escola temos pré... e eu nunca trago bola... e então, lá na escola, há uns meninos que trazem bola, nós pegamos na bola, metemo-nos... tiramos a bola aos meninos da pré, metemo-nos com eles e jogamos ao “meíinho”...

Linda: Ah, isso também é muito giro... pegamos no chapéu de um menino do primeiro ano... olha, vai buscá-lo...

Anita: E com os mais velhos nós podemos aprender coisas novas... eles começam a contar coisas que nós não sabemos e nós vamos por isso, e depois começamos a saber...

Isabel: Com as pessoas mais velhas, eles contam-nos coisas novas que nós não sabemos... e com os pequeninos, eles gostam também de saber mais coisas e nós podemos contar mais coisas a eles, também, que aprendemos nós, também...

Diogo: Eu e o meu melhor amigo... chama-se Dilemando... e nós uma vez fomos meter com os pequeninos do 3º ano e começamos a brincar com eles com umas coisas que tem lá no chão... tipo ouriço... aquilo não magoa nada, não pica, nem nada... nós estávamos a fazer uma guerra... eles acumularam tanta gente, tanta gente... eu e o Dile separámo-nos e... “Eu rendo-me...”. (...)

Investigador: Digam-me uma coisa: vocês brincam mais aqui... brincam, conversam, falam com pessoas de outras idades mais nesta escola ou na outra escola?

Linda: Eu falo, brinco, mais nesta escola porque às vezes, por exemplo, imagina, no futebol, eu ia passar a bola às pessoas da minha equipa... estava à espera que me viessem tirar a bola... mas como tem de ser tudo na hora que elas querem... se eu não passo na hora... pronto, ficam chateadas comigo... saio do jogo e já não tenho ninguém para brincar... mas aqui, não... aqui, não é assim, tem muita gente para brincar...

Bruno: Eu falo com pessoas e brinco mais aqui porque na nossa escola não tenho muitas actividades, e então, há um campo mas, só para não haver chatices, dividiram dias para o campo e assim não tem piada... porque, então, agora nós não podemos jogar com nenhum ano... é 4º contra 4º... E assim não mete piada... E aqui tem mais actividades...

Diogo: Pois, nós temos lá um campo que é grande... nós antigamente tínhamos uns do 4º ano (éramos do 3º) e eles pensavam que era tudo deles... (????) Nós jogávamos contra eles e, coitados de nós, éramos muito mais fracos... nós jogávamos contra eles e eles, depois, ao fim: “campeões, campeões...”

Investigador: OK. Diz Anita.

Anita: Eu gosto mais daqui porque nós, lá, não temos muitas actividades... é isso mesmo... há dias que nós até temos o rádio e levam um CD e nós vamos dançar... mas nos outros dias todos estamos sentados nas escadas à espera do toque... até prefiro estar nas aulas a ver a professora a mexer no telemóvel... aqui podemos brincar com os nossos amigos... temos mais espaço...

Investigador: Isabel

Isabel: Nós, aqui, podemos brincar com outras pessoas e podemos fazer amigos... e lá, enquanto, por exemplo, como tem muita gente, também, temos de estar sempre a brincar à mesma coisa... por exemplo, os meus colegas estão a jogar futebol lá atrás... e só porque nós somos raparigas eles não nos deixam jogar... e então, temos de estar sempre a jogar à mesma coisa... e é uma seca...

Linda: Essa coisa dos rapazes... pensam que são melhores... por acaso não é verdade porque uma vez, na nossa turma foi raparigas contra rapazes e ganharam as raparigas...

Sílvia: As nós também...

Diogo: Mas isso... tinha eu na vossa equipa, o Dile e o Raúl. E depois, os rapazes chegam lá e começam a ir para a equipa das raparigas...

Sílvia: Porque estavam a ganhar...

Diogo: Não, por acaso não foi por causa disso... eles querem ajudar as raparigas e vem o Marco, que joga muito bem, vem o Luís, que joga muito bem, vem o Pedro... e elas ganham claro...

Investigador: Pronto, última coisa... Diz, Gustavo...

Gustavo: Eu brinco muito mais aqui com pessoas de outras idades, mas na escola tive uma brincadeira que foi muito melhor que todas... os miúdos da pré estavam a encher balões de água... então, decidimos fazer uma guerra: eu, contra todas as turmas da pré... eu só tinha um balão... cada um tinha um balão... era eu contra, p'raí, quarenta crianças... eles fizeram uma vaga com aquilo... atirei ali para o meio e aquilo rebentou tudo...

Investigador: Digam-me só uma coisa, muito rapidamente: vocês na outra escola conhecem, e falam e brincam com os pais dos vossos amigos?

Vários: Não!

Investigador: E aqui?

Vários: Sim!

Investigador: Como é que vocês falam com eles? Diz, Linda...

Linda: Eu, lá na minha escola... é pouquinhas vezes, mesmo... e aqui, tipo... a Cláudia, ela brinca sempre comigo...

Bruno: Eu não falo com os pais dos meus colegas na outra escola porque é só velhotes...

Diogo: Lá na escola eu não brinco nada com as pessoas... elas falam... parecem aquela... a mãe da Daniela brinco e, às vezes, estou a falar com a mãe da Sara...

Investigador: Diz Anita, diz...

Anita: Eu falo mais com os pais dos meus amigos aqui, tipo, com a mãe da Inês... ando sempre a meter-me com ela... disse à mãe dela que ela ficou de castigo na sala, e é tudo mentira. Lá na escola, de vez em quando, meto-me mas é com a mãe da minha melhor amiga, da Ema... então, ela mete-se... eu meto-me com a Ema e ela começa logo a mandar vir comigo... e a mãe dela também se mete... a mãe dela é do nosso tamanho... depois vem a irmã da Ema e nós pegamos nela ao colo e ela começa a dar chapadas à mãe dela...

Investigador: Isabel ... rápido...

Isabel: Eu falo com a mãe das minhas melhores amigas mas não falo com outros da minha turma... com os outros pais da minha turma... enquanto aqui, como conhecemos quase todos, brincamos... e os pais também se metem... e falámos mais...

Investigador: Diz, diz...

Gustavo: Eu, há um ano, falava muito... aqui nem falava com os pais... lá na minha escola falava muito, muito, com o pais... e os começaram a trazer televisões assim, pequeninas, portáteis...(...)

Diogo: E tipo... às vezes... aquela coisa que tu puseste no vídeo a trocar os sapatinhos... a ver qual é que ficava melhor... a pintar as unhinhas...

Investigador: Agora, muito rapidamente... é a última coisa: queria que vocês me dissessem como é que você acham que seria a escola ideal... Não interessa se é a escola de música se é a escola... a outra... a escola ideal! Pensem um bocadinho...

Linda: Não percebi o que é que queres dizer com escola ideal?

Investigador: Imaginar como é que seria a escola ideal... a escola em que vocês gostariam muito de andar... uma escola qualquer... Não interessa se é a escola de música se é a escola... como é que deviam ser os professores, como é que devia ser a escola, como deviam ser as actividades, como é que deviam ser as aulas... Primeiro o Bruno...

Bruno: Então... a escola ideal era os professores serem simpáticos, brincarem com os alunos, imagina: os professores jogarem à bola, fazerem coisas diferentes... e nas escolas normais, em vez de só haver matemática, estudo do meio... haver diferentes coisas, tipo: chagávamos lá, na primeira aula, tínhamos matemática, e depois na outra já tínhamos diferente, tipo, educação física, mas não sempre a mesma coisa... um dia, língua portuguesa, no outro é matemática, no outro, estudo do meio... sempre...

Investigador: Diz, Gustavo...

Gustavo: A escola perfeita é: que os professores fossem mais amigos dos alunos e às vezes pudessem jogar à bola, por exemplo... e os funcionários, em vez de ser como a D^a Rosa... à vassourada... é: “Desculpa, mas não podes fazer isso... tens de sair daí”

Diogo: Como a nova empregada!

Gustavo: Sim, a D^a Ivone... a D^a Ivone é muito mais simpática...

Investigador: Diz, Sílvia... A escola ideal, ou escola perfeita...

Gustavo: E com jardins próprios e que os rapazes não dissessem: “Ah, este campo é meu... nós ganhamos nas finais...”

Investigador: Diz, Sílvia...

Sílvia: Gostava que houvesse espaço para toda a gente brincar e não tivesse de estar a lutar só por causa de um sítio... que toda a gente fosse simpático...

Diogo: Concordo com a Sílvia...

Anita: A escola ideal era uma escola com piscina... e professores malucos... era a escola ideal...

Diogo: A escola ideal... eu digo, vocês até vão ficar aqui: “como é que eu não tive esta ideia?": A Disneyland, pá! Com um parque aquático ali, como o Bay Park... melhor, até... muito grande, para todas as idades... e depois ali, um parque para professores... e balneários... e as salas? Quais eram as salas? Subterrâneas... elas eram subterrâneas... eram assim, parede secreta... como o Harry Potter...

Linda: Eu, a escola ideal, é uma escola que tivesse, como na minha escola, tem assim umas grades e às vezes quando mandam estouros e vai muito alta... vai para outro lado e já não dá para ir buscar... Às vezes, está muito Sol e nós ficamos cheios de calor... devia ter uma piscina para cada turma e também acho que a escola ideal devia ter mais recreios, devia ter mais ou menos três campos de futebol... mais ou menos como o Colégio dos Carvalhos mas melhor... com actividades, música...

Isabel: Os professores podiam ser mais simpáticos, podiam brincar connosco... devia ter mais espaço para nós brincarmos...

Investigador: E agora só para terminar... Vocês acham que é importante aprender música?

Todos: Sim

Investigador: Porquê?

Linda: Eu acho que é importante porque na música aprendemos coro; às vezes até podemos exprimir sentimentos ao tocar música... e também é importante porque... imagina quando eu não andava no coro, quando cantava muito mal, ao tomar banho... partiam-se os vidros todos...

Diogo: Eu concordo plenamente com a Linda, porque às vezes eu estou no banho e...

Investigador: Bruno ...

Bruno: Eu acho que é importante aprender música porque a música pode-nos levar a sítios diferentes... e podemos ser alguém na vida, com a música...

Investigador: Sílvia

Sílvia: Desenvolve a inteligência...

Investigador: Achas? Isabel...

Isabel: Na música... por exemplo, está chateado, eu às vezes estou chateada e canto... ou toco violoncelo, e parece que fico muito mais contente do que estava antes...

Anita: Concorde com a Linda...

Investigador: Gustavo...

Gustavo: Concorde com eles os dois...

Investigador: Pronto... Obrigado a todos por terem estado aqui... podem sair...

ANEXO D

Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada II

Anexo D

Transcrição do Grupo de Discussão Focalizada II

Alunos com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezanove anos de idade

Sessão realizada no dia 27 de Março de 2010 pelas 16.30h

Investigador: Vamos começar. Em primeiro lugar queria agradecer-vos... isto não tem nada a ver com a escola... tem a ver comigo, com uma tese de mestrado e o tema da tese tem a ver com a tentativa das razões que levam os alunos desta escola (poderia ser outra qualquer – só faço aqui porque é a escola que conheço)... o que os faz manter-se nesta escola... eu sei perfeitamente como é a vossa vida, a vossa vida na outra escola, sem que têm imenso trabalho, e há alguma razão (podem ser muitas, podem ser muito diferentes entre vocês) que vos faz manter-se nesta escola – alguns podem ser obrigados pelos pais, podem ter namorados, seja como for...

Em primeiro lugar queria que tivessem consciência que isto não é uma avaliação da escola de música, podem dizer o que vos apetece... não é uma avaliação minha (não tem nada a ver com a minha função de professor, ou director, ou responsável pela orquestra); o objectivo é tentar, a partir de um grupo de jovens, descobrir como se podem motivar os jovens a ficar na escola e a estar mais presentes na vida da escola. Ao contrário do que tem acontecido muitas vezes, que é tentar descobrir porque é que os jovens desistem, aqui vamos tentar ao contrário: saber quais são as razões que fazem com que fiquem na escola – podem ser imensas.

Só vos vou pedir uma coisa – estejam à vontade, o objectivo é que seja uma conversa, esta metodologia de investigação chama-se “grupo de discussão focalizada” e eu vou lançar algumas perguntas, mas que gostava que fossem vocês a conversar entre vocês, a tentar dar os vossos argumentos... não propriamente contrariar os outros... todos os argumentos são válidos, não há perguntas certas nem erradas e, com o objectivo de ter uma visão muito diferente das vossas experiências... vocês são pessoas diferentes, as idades são mais ou menos aproximadas, estão todos num ambiente formal, estão todos numa escola onde não são obrigados a estar, portanto, eu gostava de saber quais são as razões. Eu vou fazendo algumas perguntas... a única coisa que eu ia pedir é que, para já, tentassem esquecer a câmara mas falar de uma forma normal e clara e não falarem uns em cima dos outros senão depois não consigo transcrever isto. Está bem? De qualquer forma devem estar sempre de forma a que a câmara vos veja a todos, ok? Acima de tudo, tentem ver isto como uma conversa informal. Eu só tenho de estar aqui para manter a discussão focalizada... porque se vocês começaram a discutir coisas que não são propriamente do âmbito do meu estudo, deixa de fazer sentido estarmos a perder tempo. Antes de mais nada, gostava de saber... vocês já andam aqui há 6, 7, 8, 10 anos...

Artur: Mais!

Investigador: Mais!

(risos)

Investigador: Em primeiro lugar gostava de saber, pode ser um de cada vez, e depois vamos tentando discutir, quais ou qual o acontecimento que viveram nesta escola que para vocês foi o mais significativo... pode ser de há um mês atrás, pode ser de há 10 anos atrás... Gostava que vocês pensassem num, ou 2, ou 3 que considerem significativos, ou seja, que foi o mais importante para vocês, que vocês guardam na memória como tendo sido importante, seja em que aspecto for, pode ser no aspecto pessoal, no aspecto artístico, pode ser familiar, seja o que for... Queres começar, Paulo?

Paulo: Pode ser. A mim, há duas ou três experiências que me marcaram mais: uma delas foi o exame de 5º grau... acho que por ser um ano diferente dos restantes e por ser uma pressão um bocadinho maior do que as restantes, e a preparação de um programa com uma maior atenção e, apesar de tudo, por ter corrido bem e por ter tirado uma nota que me satisfiz, acho que foi uma das melhores experiências que tive na escola de música. E depois, alguns concertos que fizemos fora do contexto normal das aulas e das audições normais, como por exemplo as audições de carnaval, o concerto de música ligeira que fizemos há cerca de dois anos, acho que foram as experiências que me marcaram nesta escola.

Investigador: E tu, Maria? Já consegues dizer?

Maria: Acho que já! Acho que, para mim, foi o “Romeu e Julieta” porque foi um grande projecto que envolveu muita gente e mesmo o facto de ter sido gravado, o que possibilitou nos revivermos aquilo e... foi mesmo muito bom!!! E depois acho que foram as festas de Carnaval porque tivemos de ser nós a organizar tudo, e mesmo aquelas gravações que fizemos... foi... pronto...

Investigador: E tu, Tânia?

Tânia: Também concordo com a Maria; acho que as audições de Carnaval foram muito engraçadas, especialmente... não sei há quanto tempo foi... nós todos, ali na sala a pintarmos aquele cartaz... acho que o convívio foi muito positivo. Acho que também gostei muito do concerto de Alverca, quando foi aquela estreia mundial (risos)... e também o Romeu e Julieta, também foi muito marcante.

Investigador: E tu, Nelson? Tu não estiveste no “Romeu e Julieta”, pois não?

Nelson: Não, stor! Gostei do Concerto em Coimbra, porque conheci muita gente de Coimbra... gostei dos campos de férias... acho que devia haver mais...

Artur: Eu concordo!

Nelson: E um preço não tão caro! E gosto das actividades, principalmente nas que podemos estar todos juntos...

Rui: Gostei do “Tutti fan Frutti” (Risos). Gostei bastante desse espectáculo... Gostei também do concerto da “Caixinha Mágica”, em Coimbra... e das actividades extra-curriculares.

Investigador: Quais actividades?

Rui: Os campos de férias, os workshops...

Investigador: De que workshops gostaste?

Rui: Gostei daquele em que veio aqui um inglês... esse foi muito bom.

Investigador: E tu, Miguel?

Miguel: Era também disto que eu ia falar, o projecto Sonópolis, penso eu... na Casa da Música. Mas gostava de voltar mais atrás... o que mais me marcou foi o ambiente quando entrei na escola de música que era muito mais relaxado do que nas outras escolas, principalmente na escola em que eu andava... há uma relação entre as pessoas muito mais próxima, não tão formal, todos se conhecem... é relaxado. Também gostei muito das actividades extra-curriculares como é o caso dos workshops e dos campos de férias, as audições de Carnaval, todos aqueles concertos dentro e fora do contexto... são coisas magníficas. Entrar aqui no primeiro ano, e ao longo deste anos todos... a música começa a ganhar sentido na minha vida e, se eu saísse daqui ficava sem música para mim

Investigador: E tu, Artur?

Artur: Eu já é muito... é muito abrangente. Eu ando cá há treze anos e torna-se um bocado difícil escolher um momento que goste... mas um dos que me traz mais recordações é o West Side Story, quando ainda andava aqui o António Barbosa, o Hugo... acho que foi um momento marcante para mim porque foi o primeiro momento em que comecei a conviver com gente das mais diversas idades... não convivia só com pessoas da minha idade mas convivia com os mais velhos e até com mais novos que depois houve uma interacção de tal modo que era o coro, o coro da professora Joana, na altura, e o coro dos mais pequenos onde andava a Inês, a Catarina, o Pedro, acho eu... não sei se ele já andava, mas pronto...

Investigador: Acho que andavam lá todos, menos tu...

Artur: Não, eu andava...eu já estava no Coro Per Vocalis... acho que fui o primeiro a ir para o Coro Per Vocalis. Depois veio o Vasco, e tal... Foi esse recital, o Romeu e Julieta também foi, foi muito bom, mesmo... apesar de eu ter pouca participação, não é?!... mas pronto, não se pode fazer nada. Acho que se torna muito difícil (escolher momentos)... mesmo nas classes de conjunto de orquestra... todas as saídas que nós tivemos... no coro, com a professora Joana, o Requiem, o Glória, todo o repertório que nós fizemos... acho que torna-se mesmo muito difícil escolher só um momento, porque acho que todos nos trazem recordações... especialmente a mim.

Investigador: Bom... eu comecei por fazer qualquer coisa que tivesse ligação a esta escola. Agora quero que vocês, continuando ligado a esta escola porque não podemos esquecer que estamos a falar de uma realidade específica, e vocês conhecem esta escola de música e não conhecem outras... obviamente teremos de estar sempre focalizados na experiência desta escola. Mas há uma coisa que é interessante e tem a ver com uma das coisas que queria abordar, apenas um de vocês, o Paulo, falou da questão...

Artur: Eu agora lembrei-me ao fim... o quinto grau

Investigador: ... falou de uma questão importante, e estou a dizer que é importante termos esta consciência que, muitas vezes, passa despercebida, que é: para além de nós termos uma experiência de actividades, ou informais (como os campos de férias, e assim...) temos outras que sendo concertos, são concertos de um tipo de actividade que pode ser considerada mais ligeira, menos fora do âmbito da formação que vocês têm nesta escola. Vocês acham, e tendo em conta a vossa experiência noutras escolas, que o facto de ter muitas, ou algumas, actividades informais (informais são as que não são obrigatórias pelo currículo), que isso reduz a vossa evolução em termos de qualidade de aprendizagem do instrumento e na formação musical? Acham que esta

valência que algumas escolas têm, outras não (você sabem isso)... acham que isso vos prejudica e termos de evolução no instrumento e formação musical?

Maria: Mas essas actividades... está-se a referir a quê?

Investigador: Estou a falar dos campos de férias, dos concertos de Carnaval, nos workshops que não têm a ver com as disciplinas... tudo o que não é obrigatório. Vocês sabem, obrigatório para vocês seria frequentar uma classe de conjunto, que pode ser coro ou orquestra, frequentar a formação musical e frequentar a disciplina de instrumento... onde têm de fazer provas e isso tudo. Isso é obrigatório. Tudo o que vocês fazem, e a maior parte excepto o Paulo só falou em coisas que estão num âmbito...

Artur: Colectivo...

Investigador: Não é só colectivo, mas não obrigatório do ponto de vista de curriculum. A minha questão, e deixo à discussão, é se (obviamente isto ocupa-vos tempo – e se vos ocupa tempo, tira-vos tempo para outras coisas) acham que pelo facto da escola investir nesta área, se descure outras valências da vossa formação ou, se pelo contrário, são estas actividades que vos mantêm mais motivados para continuar.

Nelson: Eu acho que sim! Eu antes, quando vinha para as orquestras sentia-me um bocado à parte e não conhecia ninguém. E depois quando foi o campo de férias comecei a ficar mais próximo das pessoas e ia para as orquestras e já estava mais à vontade e fazia com que não tivesse tanta vergonha de tocar. E depois de estar na orquestra a praticar, a tocar, também se vai-se ver no instrumento, porque começa o à vontade no instrumento e nas audições graças também...

Paulo: Eu acho que ao contrário também porque o que nós aprendemos nas aulas obrigatórias acaba por nos ajudar também a relaxar um pouco nesses momentos e a fazer esses momentos, embora diferentes, com qualidade... e acho que esses momentos valem a pena tendo em conta tudo o que temos de passar obrigatoriamente...

Artur: E depois também porque acho que não há ninguém que possa dizer que vive sozinho. Ninguém é capaz de se isolar do resto do mundo... todas as pessoas têm que viver em grupo e nós, nestas actividades, desenvolvemos também o nosso espírito de grupo, o espírito de equipa, que acho que é muito preciso, tanto desenvolvê-lo aqui para depois, no mundo do trabalho, não ser uma coisa a desenvolver... já estar perfeitamente desenvolvido e assim nós conseguimos-nos desvencilhar de algumas situações menos boas tendo esse espírito de equipa.

Investigador: Isto que o Artur disse: vocês acham que é importante - para a vossa formação artística ou musical – que será importante vocês estarem neste ambiente a pensar numa possibilidade de trabalho como disse o Artur?

Paulo: Eu acho que este ambiente acaba por nos ajudar mas sinto-me muito realizado, muito feliz, por estar aqui neste momento e não pensar nisto como uma preparação para o futuro.

Artur: Exacto, eu não estou a dizer: estou aqui com eles mas estou a pensar no futuro... não.

Paulo: Sim, eu compreendo.

Artur: Eu só digo isto porque mesmo na faculdade ensinam-nos a ser assim... não te podes isolar.

Paulo: Sim, sim, eu percebi. E acho que, realmente, é uma boa preparação. Acaba por nos ajudar bastante e é absolutamente fantástico podermos ter esta oportunidade de nos relacionarmos tão bem nesta escola.

Maria: Eu acho que há muitas coisas que todas as actividades nos trazem que nós só mais tarde é vamos dar mesmo conta da diferença entre nós que vivenciamos isto tudo e termos estas experiências que até podiam não ter nada... por exemplo: quando foi da Casa da Música, nós não estivemos lá a desenvolver a nossa técnica de instrumento ou a nossa formação musical... tivemos a desenvolver outras capacidades que, se calhar, numa escola normal, sem essas iniciativas, não se desenvolviam e acho que é isso que faz com que esta seja mais do que uma escola...

Investigador: Voltando um bocadinho atrás, agora de uma forma mais concreta: se esta escola não tivesse preocupação e esta quantidade de actividades que promovem outro tipo de coisas vocês seriam melhores ou piores instrumentistas?

Miguel: Eu acho que não haveria muita diferença entre sermos melhores ou piores instrumentistas... se não houvesse não havia esta melhoria na relação de grupo... na relação com as outras pessoas.

Investigador: Então vocês acham que as actividades (eu às vezes vou dizendo coisas mas não quer dizer que acredite nessas coisas... o objectivo é criar algum confronto de ideias)...

Rui: As actividades melhoram as nossas capacidades.

Investigador: ... vocês acham que estas actividades que são realizadas não têm qualquer ligação com o rendimento escolar?

Maria: Eu acho que têm porque...

Tânia: ... A pessoa fica mais entusiasmada...

Maria: ... mais motivada...

Tânia: ... fica com vontade... por exemplo, fazer um concerto que nós gostamos, o Concerto de Carnaval... se calhar quando precisamos de estudar isto ou aquilo, estudamos aquilo porque queremos... não é uma coisa que tem que ser... é uma coisa que nós temos vontade de fazer e acho que isso depois vai-nos levar a uma melhoria no nosso instrumento.

Paulo: Eu acho que, mais do que a nível técnico, estas actividades fora do contexto obrigatório valem por nós ganharmos gosto ao instrumento e gosto ao que fazemos e acabamos, se calhar, por termos melhorias técnicas e mesmo a nível musical, etc. por gostarmos mais daquilo que fazemos.

Investigador: Vou pôr uma situação: vocês, neste momento têm dois tipos de formação: uma formação mais para as questões do convívio, do lazer... e outra que têm a ver com a formação – formação mesmo técnica, musical, estética... Se vocês tivessem de optar por uma ou por outra, qual é que preferiam?

Nelson: O Stor está a dizer se tivéssemos de optar entre...?

Investigador: Imaginem que tinham de optar entre uma formação unicamente técnica ou uma formação (estou a falar dentro de uma escola) onde não há qualquer actividade extra, a não ser as audições “normais” ou os concertos “normais”, ou outra, onde vocês passam, por exemplo, para curso livre, e que tem apenas actividades que vos tentam agradar de um ponto de vista musical, social... o que é que vocês preferiam?

Nelson: Stor, eu acho que preferia a outra, a primeira que o Stor disse, a técnica... nós estamos aqui também a pagar para aprender... pelo menos eu digo: se eu não conseguir arranjar trabalho no que quero... fora da música... eu acho que fico com o fagote, com o instrumento, como uma segurança, e se eu tiver uma boa técnica, sempre posso contar com o fagote para trabalhar... também é uma coisa que eu gosto... é o instrumento que escolhi porque gosto... por isso sempre

tenho outro... ainda por cima como está agora que não há trabalho em lado nenhum quase, é sempre bom ter dois...

Paulo: ...alternativas...

Nelson: ...uma coisa que... possa contar...

Investigador: Todos concordam com o Nelson?

Paulo: Eu não! Eu acho que... se calhar há uns anos respondia de maneira diferente... mas tendo em conta o que já aprendi até agora, e pensando que eu entrei para esta escola de música porque gostava de música, e porque queria aprender violino, já vinha com essa ideia daquele instrumento, tendo em conta tudo o que já aprendi até agora, se tivesse que optar preferia uma formação mais livre, talvez, mas com actividades que eu gostasse mais, me empenhasse mais e que não precisasse de evoluir tanto tecnicamente, talvez...

Artur: Eu também acho que sim...

Maria: Também acho! Eu acho que o ideal era as duas coisas...

Ártur: O ideal era as duas coisas...

Investigador: Eu sei que era o ideal...

Artur: É um bocado difícil falar assim porque estamos habituados às duas coisas...

Investigador: Então deixem-me perguntar-vos uma coisa: vocês acham, então, que é impossível que uma pessoa consiga aprender sozinha? De forma autodidacta? Estou a perguntar...

Maria: Não!

Nelson: Eu acho que não...

Artur: Acho que no instrumento é um bocado complicado...

Nelson: Também acho que sim...

Tânia: Há pessoas que têm talento.

Artur: Mas o talento não é tudo... não é como um programa de computador em que tu vais... ah, tenho aqui esta ferramenta, vou ao *youtube* e aprendo a trabalhar naquilo. O instrumento não é só técnica; o instrumento também é preciso interpretação... isso também faz o músico.

Nelson: Há outras coisas em que é necessário ajuda de uma pessoa que sabe.

Investigador: Vocês conhecem músicos de música ligeira? Vocês sabem que muitos deles nunca aprenderam um instrumento – estou a colocar-vos esta questão: vocês acham que eles não são músicos? Tipo, os *Beatles*, por exemplo. Nenhum deles tinha formação musical. Vocês acham que eles não são músicos?

Maria: Eu acho que eles não deixam de ser músicos...

Artur: Só que são músicos sem uma formação...

Investigador: São músicos ou não são músicos?

Todos: São!

Nelson: São músicos mas não podemos comparar...

Investigador: Porquê?

Nelson: Poder, podemos, mas não é a mesma coisa... Se o Stor desse uma música para eles (não é bem assim mas...), eles só conseguem tocar isso...

Investigador: E não é “isso” que eles querem tocar?

Nelson: Sim, e é “isso” que eles querem mas se houvesse assim, uma actividade em que eles se tivessem de juntar a uma orquestra... não sei, acho que... eles não tiveram a aprender o que nós aprendemos... e acho que, formação musical e essas coisas todas... acho que se eu agora pegar noutros instrumentos sem ser o fagote ou a guitarra consigo mais ou menos porque aprendi em formação musical coisas que me ajudam... agora se eu agora for ao piano (eu nunca tive piano) consigo mais ou menos... claro que não consigo...

Maria: Eu acho que eles foram por um caminho diferente mas no final estamos todos a fazer a mesma coisa, que é a música... portanto, eu acho que eles não deixam de ser músicos por causa disso.

Investigador: Se vocês virem um pintor... Vocês falaram em “talento” – talento é uma coisa complexa de falar – mas se virem alguém que pinta mas nunca algum em nenhum curso superior de pintura, essa pessoa pode ser pintora ou não?

Miguel: Pode

Investigador: Então porque é que um músico... porque é que vocês têm tantas dificuldades em assumir que alguém que nunca aprendeu música possa ser um músico?

Maria: Se calhar, se estivéssemos numa escola de pintura não tinha a mesma opinião...

Investigador: E vocês acham que o que define um músico é, de alguma forma, a teoria que está por trás da prática musical?

Miguel: Não, a teoria ajuda-o a ser melhor músico a interpretar outros tipos de música que não o seu.

Artur: Por exemplo, Pedro Abrunhosa é um dos músicos portugueses que tem mais formação e...

Maria: E no entanto...

Paulo: Eu acho que... pronto... enquanto há, se calhar, músicos que não têm formação nenhuma e conseguem fazer coisas bastante populares e que ficam no ouvido. Isso é uma situação um bocado complicada de definir que é que é músico, quem é que não é músico.

Investigador: E quem é que deve definir isso?... Quem é que deve definir se o Quim Barreiros é músico ou não é músico? Este, depreendo que todos conheçam...

Todos: Sim

Investigador: Quem é que define isso?

Rui: É a sociedade.

Investigador: Como?

Rui: Não sei como é que hei-de explicar mas... as pessoas ouvem um tipo de música... gostam... então é músico... não gostam... não é músico...

Investigador: Então, se vos disser, por exemplo – não sei se vocês conhecem – mas se pegar num compositor contemporâneo, como o Emanuel Nunes ou assim, que não vende discos... então ele não é músico?

Rui: A sociedade, em si, dizia que não era músico...

Maria: Isso é a opinião das massas...

Investigador: Então, concordam com esta versão do Rui? Em relação a ser músico ou não?

Miguel: Não. Eu não gosto das invenções de Bach, mas isso não quer dizer que o Bach não seria um bom compositor... neste caso, um músico. Posso não gostar de ouvir um músico e ele ser um bom músico... só que minha opinião...

Investigador: Agora, pergunto-vos a vocês, individualmente: - Vocês sentem-se músicos?

Investigador: Não!

Miguel: Eu também não!

Artur: Tá difícil!

Investigador: Não há respostas certas ou erradas. Porque é que não te sentes músico?

Paulo: Porque acho que apesar de tudo o que já aprendi ainda tinha muito mais para aprender e se eu quisesse podia aprender música até... sei lá...

Nelson: Então nunca serias músico...

Paulo: Pois, eu acho que sim... a bem dizer, nenhum de nós será completamente músico...

Maria: E o que é ser completamente músico?

Nelson: Eu não sei... já devem ter tentado descrever a palavra músico... eu não sei o que é que eles dizem... o que é que quer dizer músico.

Investigador: O que eles dizem não interessa. Estou a perguntar-vos a vocês... Maria, consideras-te?

Maria: Eu considero... eu que músico é toda a pessoa que tenta transmitir alguma coisa através de sons... sejam eles de que tipo... portanto... sim, considero-me.

Investigador: E tu, Tânia?

Tânia: Por um lado, não, porque eu considero que um músico é uma pessoa que faz daquilo profissão... é algo a que ele se dedica e, por exemplo, nós temos a escola... a música é uma actividade extra curricular... é uma coisa que nós gostamos de fazer mas não é algo a que nos dediquemos a cem por cento. Mas por outro lado também acho que sim porque como a Maria disse se a música é expressar as nossas emoções a cantar e a tocas, eu acho que quando nós fazemos isso, quer na orquestra, quer no coro, acho que nós somos um bocadinho músicos.

Investigador: Nelson!

Nelson: Stor, eu acho que sou um bocado

Artur: Em part-time...

Nelson: Eu vou-vos dar um exemplo: uma altura em que eu me senti mesmo músico foi quando estava na orquestra (não é preciso dizer qual) e vieram alemães cá e o maestro foi alemão... e não sabia falar alemão nem ele sabia falar português mas mesmo assim, no fim conseguimos tocar a música porque a música é universal e eu sabia falar universalmente... por isso, aí, considere-me músico... porque não falei para ele em português nem ele em alemão...

Investigador: Rui!

Rui: A cada concerto que faço sinto-mo cada vez mais músico, porque em cada concerto transmito a minha técnica para toda a gente conseguir perceber o que eu tento fazer com a música... e é importante o que a música nos dá.

Investigador: E tu, Miguel?

Miguel: Por acaso, o que o Rui disse... a cada concerto nos sentimos que transmitimos a todas as pessoas que nos ouvem uma maior qualidade... uma maior qualidade de som... uma música mais expressiva...

Investigador: E tu, Artur?

Artur: Eu concordo, basicamente, com o que a Maria e a Tânia disseram... porque nós quando fazemos alguma coisa nas nossas profissões, um dia mais tarde, se eu for designer de produto, nas minhas obras irá estar um cunho pessoal... eu irei transmitir, de alguma maneira, o meu modo de pensar sobre um determinado assunto, sobre um determinado projecto e enquanto na música eu, por exemplo quando num concerto eu tenho que fazer, tenho que reproduzir uma obra, eu não pretendo só reproduzir aquilo que está lá, não pretendo só reproduzir notas, pretendo também dar um cunho mais pessoal àquela obra e acho que, ao fazer isso, estou a ser músico... estou a dar parte de mim àquela obra.

Investigador: Vocês acham que quando uma criança com seis, sete, oito anos, canta, está a fazer música?

Maria: Está! Eu acho que está, porque... está a expressar-se...

Investigador: Através da música... Então, se vocês acham isso...

Nelson: ...qualquer pessoa podia ser músico...

Investigador: Isso é o que eu estou a perguntar. Estou a contrapor... porque vocês estão a colocar muito a questão na base da técnica, de tocar bem, e não sei quê...

Paulo: Acho que se a pessoa gostar muito da música e gostar muito daquilo que faz pode ser considerado músico.

Maria: Eu acho que quando eu dei a minha opinião, e espero que não tenha transmitido isso, mas não tem nada a ver com técnica... acho que uma pessoa sente-se, ou não, músico, não é pela técnica... é mesmo por sentir o que está a emitir.

Investigador: Outra questão (eu vou andar de um lado para o outro para tentar ir de encontro àquilo que me interessa) – vocês falaram, logo de início, da diferença entre escolas, entre esta escola e a outra escola – para além de uma diferença óbvia, que é: a outra é obrigatória, de alguma forma, socialmente ou não é obrigatória e esta é uma opção. Fora isso, que outras grandes diferenças é que vocês vêm entre esta e a outra escola? Vamos começar pelo Artur. Quando eu digo a outra escola, digo as outras escolas, desde a escola primária até à faculdade, no teu caso... portanto, o outro tipo de escolas.

Artur: Não vejo muitas diferenças... Enquanto eu na faculdade tenho entregas para fazer eu todas as semanas tenho aulas e tenho que, de certo modo, cumprir aquilo a que me propus no início do ano, por exemplo, eu fiz acumulação, este ano, eu propus-me a dar um salto para fazer coisas melhores e se me propus a fazer isso, tenho que cumprir...

Investigador: Deixa-me esclarecer. Eu não estou a falar das questões das disciplinas formais... aí, obviamente, os objectivos estão definidos pela disciplina... ponto final. Estou a dizer, no geral... na escola em geral... ou no tipo de ensino, se quiserem... há diferenças?

Artur: Eu acho que não há muitas...

Investigador: Não? E tu, Miguel? Foste tu que disseste que havia diferenças...

Miguel: Acho que... o ambiente... numa escola... não sei, eu estou a falar da minha escola e da escola em que já andei... a relação professor/aluno e aluno/aluno mas, em relação a aluno/aluno, aluno de outra turma... alunos mais velhos, alunos mais novos...

Artur: Eu aí discordo... isso também pronto... as pessoas não são todas estanques...

Miguel: Não estou a dizer isso... estou é a dizer que – foste tu que disseste que no “West Side Story” convivias com pessoas mais velhas, convivias com pessoas mais novas - tu não podes ter essa experiência noutra escola, aliás porque não te é possível conviver com pessoas da primária numa escola secundária.

Artur: Sim...

Investigador: E acham que é positiva esta relação entre crianças, jovens e adultos?

Miguel: Sim

Investigador: Em que é que é positivo? O que acham que traz de positivo essa relação?

Miguel: Melhorar as nossas relações com...

Rui: Exactamente... ficamos a conhecer melhor outras pessoas para nos entendermos... melhor

Miguel: Saber comunicar com pessoas de outra idade

Maria: E podemos ajudar e ser ajudados...

Investigador: Ajudar e ser ajudados em que aspectos, Maria?

Maria: Nós temos sempre coisas para aprender mas ao lidarmos com pessoas mais novas e pessoas mais velhas acabamos por aprender com os mais velhos (e às vezes também com os mais novos) e ensinar a... a ajudar os mais novos...

Miguel: Explorar os outros pontos de vista... e os mais velhos têm pontos de vista com mais experiência... que nos ajudam...

Maria: Enquanto, por exemplo que, na escola, eu acho que há muito a questão de... nós somos quase... eu acho que é muito inconsciente mas nós somos fechados ao ano em que estamos: o 12º é o 12º, 11º, 10º... são coisas separadas, e acho que nós, inconscientemente olhamos para uma pessoa do 11º e pensamos: 11º... e pronto, há ali... não é uma barreira mas às vezes isso acontece...

Investigador: Mas vocês têm nessas escolas, nas vossas escolas, oportunidades promovidas ou pelas turmas, ou pelos professores, ou pelas escolas de ter actividades regulares em conjunto?

Maria: Claro!

Nelson: Não!

Artur: Não!

Maria: Então não temos?

(discussão pouco clara entre a Maria, o Artur e o Nelson)

Artur: Mas actividades, como assim? Tudo a trabalhar para o mesmo projecto ou...

Investigador: Eu estou a falar naquilo que a Maria disse de esbater barreiras entre anos e entre turmas, eventualmente entre escolas... entre estatutos de professor, alunos, pais... estou a perguntar se há esse tipo de... como de alguma forma vocês aqui experienciaram, seja nos concertos de Carnaval ou naquela feita pela Associação de Pais e assim... portanto, há aqui alguma tentativa... e não só, os pais participarem, por exemplo, nos coros ou noutras actividades... estou a perguntar se nas outras escolas há essa... esse esbater...

Todos: Não!

Paulo: Eu falo do caso da minha escola: existem vários clubes, clube de artes, clube de teatro... o que eu noto é que os alunos não se sentem motivados para esse tipo de clubes...

Investigador: E porquê?

Paulo: Não faço a mínima ideia...

Investigador: Em comparação com aquilo que tu disseste há um bocadinho, se calhar, de dizer que o facto de haver uma evolução técnica, achas que tem alguma coisa a ver com isso?

Paulo: Acho que passa um bocado pelo... não sei... talvez pelo desinteresse dos alunos... tem a ver talvez com a sobrecarga de horários e assim... há pessoas que se sentem muito focadas para o ensino regular e não se permitem a si próprias uma actividade fora do âmbito normal.

Investigador: Porque é que isso não acontece convosco?

Maria: Porque nós já estamos habituados...

Miguel: Já temos há muito tempo estas experiências novas.

Paulo: Pode ter a ver também com a própria predisposição pessoal de cada um.

Investigador: Vocês acham, então, que estão cá porque passou a ser um hábito e foram ganhando esta capacidade de ter muito tempo ocupado, ou pouco tempo livre... é isso? Estou a perguntar!

Paulo: Eu vim para aqui porque gostei e porque me deu vontade de vir para cá. Talvez existam pessoas que já não têm esse pensamento de querer ter uma actividade para além da...

Investigador: E toda a gente... vocês lembram-se porque é que vieram para cá?

Nelson: Eu vim porque queria aprender guitarra para poder...

Investigador: Diz lá...

Nelson: As raparigas costumam gostar de guitarra... mas não sabia que ia ter formação musical e coro e orquestra...

Investigador: Eu lembro-me... perfeitamente. Então, o Paulo veio porque gostava de música, e tu? Não lembras... eras pequenina...

Miguel: Eu também não me lembro.

Investigador: Ninguém sabe ao certo...

Artur: Eu lembro-me!

Investigador: Porque é que vieste, Artur?

Artur: Primeiro, porque o meu pai queria... “vai para a música”... e eu fui. Só que depois... acho que foi no segundo... não! Foi logo no primeiro ano que quis sair... o meu pai estava a dizer que eu não gostava daquilo e eu acabei por querer sair... mas depois reconsiderei e fiquei... e no segundo ano o meu pai fez-me a mesma pergunta se eu queria sair da escola de música e eu nunca mais quis sair.

Investigador: Pronto! Vamos voltar um bocadinho àquela questão da diferença entre escolas. Podem dizer-me mais alguma coisa?

Nelson: Eu posso!

Investigador: Então diz!

Nelson: Eu acho que quase não dá para comparar, por exemplo esta escola com o ciclo... o CIC (Colégio Internato dos Carvalhos) tem praí duas mil pessoas e não sei quantos professores... um professor dá muita gente enquanto que aqui dão pessoas... ensinam a menos gente... aqui eu não

vejo um professor como um professor... vejo um professor como um amigo... por exemplo, a Stora Rita, a Stora Laura... qualquer Stor, até o Stor...

Investigador: Até eu! Sim!

Nelson: Sinto-me à vontade... se me acontecer alguma coisa... por exemplo, um teste de formação musical... se eu não me sentir à vontade eu vou à beira da professora e digo que não estou mesmo nada à vontade, falo com o professor... converso com o professor porque sinto que é um amigo, enquanto que no CIC não, não sinto isso... há um ou outro Stor que sim, o Delfim... estou a brincar... há um ou outro Stor que sim, mas não é a mesma coisa... é diferente.

Maria: Estás a dizer que aqui há mais proximidade...

Nelson: Acho que sim... acho que aqui vejo na mesmo um professor a quem tenho de ter respeito e...

Rui: Quase nos tratamos por tu...

Nelson: Não, não é bem assim... por exemplo, o Professor Raul... é dos professores que eu mais gosto e... é um amigo mesmo... eu agora já não ando em guitarra mas mesmo agora passo por ele: "Então, Nenson, tudo bem?" e estamos a conversar, pergunta-me se está tudo bem, se... ainda me leva a casa, de vez em quando... é diferente... mesmo que eu agora saia da música estes professores ficam... não é que os outros também não fiquem mas... é diferente... são coisas diferentes...

Miguel: Ficam mais marcantes...

Nelson: Sim...

Tânia: Não é só os professores, também os funcionários... por exemplo a Dona Amélia, nós não encontramos uma Dona Amélia nas nossas escolas, não é? Nas nossas escolas...

Nelson: Mas é diferente...

Tânia: Exactamente, nas nossas escolas uma funcionária é aquela coisa de estar a controlar se nós estamos dentro do pavilhão, se nós estamos cá fora, enquanto que aqui é uma relação muito mais familiar com os da Secretaria, com a Dona Amélia, principalmente... acho que é uma relação muito mais próxima...

Investigador: Porquê? Porque é que acham que isso acontece?

Maria: Primeiro, porque já nos conhece há muito tempo e viu-nos a crescer...

Investigador: Mas nas vossas escolas... também há quantos anos andas no Colégio?

Maria: Também ando...

Investigador: Há seis anos...

Miguel: No Colégio passamos de um lado para o outro...

Artur: No Colégio, praticamente todos os anos tem professores novos, enquanto aqui...

Nelson: Aqui também tem, mas também há outros que não.

Tânia: Aqui também são muito menos alunos, lá na escola...

Artur: Eu desde que estou em guitarra sempre tive o professor Raul

Nelson: É diferente... Aqui sinto que as pessoas estão cá também para me ajudar e... por exemplo: já levei um puxão de orelhas da Dona Amélia porque andava cá fora a brincar à chuva... na escola era: "estás a brincar à chuva, ok, brinca" e chegavas a casa e estavas constipado... é diferente... agora já não ando à chuva.

Investigador: Tânia, mais diferenças... sabes? Diferenças... Se não houver... não há! Tânia ou alguém...

Maria: Eu acho que aqui puxam muito mais por nós individualmente... coisa que não é possível, ou não é tão fácil numa turma de trinta alunos... e aqui nós somos mesmo obrigados a não estar simplesmente a assistir às aulas... somos nós parte da aula, principalmente nas individuais... e depende muito de nós o sucesso da aula...

Investigador: Digam-me uma coisa: usando as tuas palavras de as coisas dependerem de vocês, vocês acham que as classes de conjunto, por exemplo, aqui, todo o ambiente vos ajuda mais... não têm de dizer que sim, obviamente, têm de pensar... a saber trabalhar em equipa ou em grupo, do que o outro tipo de aulas que vocês têm? Por exemplo, classes de conjunto ou qualquer projecto que vocês façam...

Paulo: Eu acho que no ensino regular os trabalhos de grupo, quando nos dizem: “têm de fazer um trabalho sobre não-sei-quê...”, acontece, sei lá, praí duas ou três vezes ao ano, nós aqui somos constantemente postos à prova nesse sentido. Trabalhamos sempre no sentido de obter um trabalho em conjunto, principalmente nessas classes de conjunto e acho que o que acontece é: aqui é-nos proposto algo e todos nós aceitamos, ou não, mas individualmente quem aceita acho que tem gosto naquilo que faz e que aceita de todo o coração, por assim dizer; enquanto que no ensino regular é quase uma forma de nos avaliar, é aquilo que

Maria: Mas por outro lado eu acho que, em termos de trabalho conjunto nós temos mais autonomia e desenvolvemos mais a autonomia a trabalhar em grupo na escola...

Paulo: Claro que sim...

Investigador: Eu sei... vocês estão a falar de uma forma diferente... eu quando digo isso... quando vos pedem um trabalho de grupo, vocês vão construir um trabalho... aqui estão a trabalhar em grupo mediante algo que já está feito. Pronto... neste aspecto, obviamente. O que eu estou a dizer aqui é: se se sentem parte de um grupo, se se sentem parte importante de um grupo, parte relevante desse grupo e que esse grupo depende de vocês... é isso que quero perguntar. Acham que sim? Acham que não?

Maria: Eu acho que isso às vezes não está muito presente em algumas classes de conjunto e por isso é que às vezes se deixa desleixar porque achamos que o que estamos a fazer não faz diferença... quando faz... e...

Investigador: E há soluções para tentarmos mudar isso?

Maria: Grupos mais pequenos... É uma boa forma... em paralelo grupos mais pequenos em que aí se note, em que nós...

Investigador: Fiquem mais expostos?

Maria: Sim e que percebamos que o que nós fazemos faz diferença...

Nelson: Uma coisa que este ano está errado acho que é as aulas de formação musical... porque agora diminuíram as turmas e está muita gente por cada turma... e não nos sentimos todos à vontade, mesmo conhecendo toda a gente... primeiro as pessoas não conseguem tirar todas as dúvidas e há gente que tá mesmo a...

Artur: ?

Nelson: Sim, e conheço muita gente na minha turma que me disse isso que, este ano, não tem interesse nenhum vir a formação musical... eu acho que isso está errado... já falei com a professora Laura que é a responsável pelas turmas e ela disse que não pode fazer nada porque acho que tinha de ter mais de quinze e nós somos catorze... acho que nesse aspecto devia ser como nós queremos, porque uma professora não consegue numa hora tirar dúvidas a catorze...

Investigador: Quantos alunos têm as vossas turmas na outra escola?

Nelson: Trinta... Stor mas temos aulas todos os dias... aqui não... temos uma por semana... Se tivéssemos todos os dias dava para tirar dúvidas e era mais do que suficiente... catorze é pouco... e também temos de ver que aqui só temos uma hora por semana... catorze para uma hora... dá... pouco tempo

Todos: (risos)

Nelson: Pouco tempo... a professora dá matéria... o tempo de entrar e sair...

Investigador: OK. Vamos continuar... vamos voltar um bocadinho àquela questão dos professores... relação com os professores. Em que é que vocês acham (e eu quero que falem em termos genéricos, não vale a pena falar deste ou daquele professor... não interessa) que contribuiu muito para o vosso bem-estar aqui na escola, ou mal-estar, a relação com os professores? O que é que vocês acham que tem muita importância... a atitude, a forma de ser dos professores convosco... e o que resulta com um pode não resultar com o outro, tenho consciência disso... mas gostava que vocês me dissessem aspectos... essencialmente aspectos positivos, mas podem contrapor com os negativos... já vos disse que o objectivo não é avaliar a escola, é perceber o que vos motiva mais...

Artur: A mim é o repertório... sinceramente é o repertório... por exemplo, no coro, quando nós fizemos os *Requiem* e o *Glória* de Vivaldi lembro-me que andava super motivado... acho que nunca faltei a um ensaio, mesmo aqueles ensaios que havia à noite, eu dava tudo para ir a um ensaio porque andava muito motivado a fazer aquele programa... também já na orquestra isso acontece bastantes vezes, acho que o programa que estamos a fazer, e mesmo outros programas como... como é que se chama?... tocamos no ano passado...

Paulo: Ária de Bach?

Artur: Não é!

Maria: As Hébridas?

Artur: Sim, as Hébridas... eu lembro-me que andava muito motivado para tocar aquilo, embora fosse bastante difícil o que fizemos, acho que era um programa extremamente motivador... e mesmo também em guitarra, tendo programas bastante complicados... acho que é um desafio, e isso, a mim, motiva-me muito...

Investigador: Mas então o repertório é mais importante que o professor?

Artur: Não, o professor também ajuda muito.

Investigador: Em que aspecto é que o professor pode ajudar a motivar?... esquecendo o repertório, então... isto para todos...

Miguel: Nós temos aulas individuais... os aspectos técnicos são muito mais ressaltados... o professor só tem uma pessoa a quem ter em atenção, portanto, ajuda-nos bastante porque corrige-nos, dá-nos dicas, vai-nos fornecendo informações sobre...

Investigador: É isso que vos motiva? Ou seja: o professor que é super antipático, que cheira mal mas que tecnicamente é muito bom... é isso que te motiva?

Artur: A atitude do professor na própria aula acho que também nos motiva...

Investigador: Que atitude é essa?

Maria: Nós também sentimos que naquela hora entramos e não vamos ser mais um aluno que entra e sai passado uma hora e que está ali a tocar o professor a ouvir...

Nelson: O professor tem que estar disponível para nós... para nos ouvir...

Investigador: E em que é que isso se manifesta? Digam...

Maria: Atritos...

Nelson: Olhe... chegava aqui um professor, sentava-se e... olha, podes começar a ver isto e isto... sentava-se a olhar para nós... ok... Eu já estive assim... Agora, chegava aqui um professor melhor e... vamos ver isto, ver isto... começa... olha, espera aí... deixa ver... aqui, devagar, estás muito... Tipo: se houver interesse e estarem a apostar eu acho que é diferente... Erraste? Ok... É diferente...

Paulo: Eu acho que a relação que... eu, pelo menos, tive sempre boa relação com o professor de instrumento... e acho que o facto de estarmos bem, sermos quase como amigos, como já foi dito aqui, acaba por haver um diálogo muito mais fácil nas aulas... por exemplo, uma passagem e o professor sugere: olha, o que é que achas de fazer isto assim? E uma pessoa, se não concordar, não concorda e pronto... o professor apoia-nos na mesma. Acho que é muito bom haver essa troca de ideias e sermos um trabalho de conjunto e não ser o professor que nos diz como fazer.

Nelson: E também poder-mos escolher o nosso repertório... porque acho que é importante sermos também nós a tocarmos o que queremos mas... o professor apresenta-me p'raí dez músicas e tocou um bocado para mim e pergunta-me se eu já conhecia alguma e eu disse que sim, que conheço e, dessas... eu sei que tinha de fazer isso este ano... duas dessas... eu fui ver e vi... este ano vou mesmo gostar... gosto desta, gostei de ouvir... gosto... e acho que com outro professor... o professor chegava aqui: tens isto para este ano...

Artur: Exacto, isto que o Nelson disse é uma coisa que é bastante verdade, porque tenho colegas meus a estudar música noutras escolas e o que eles dizem é que toda a gente vê a mesma coisa... de ano para ano toda a gente vê o mesmo estudo, a mesma peça, que é o mesmo professor que dá, porque ele viu aquilo e porque quer que... pronto, como já sabe aquilo quer que os alunos vejam que ele chega lá... ai, que tu fizeste isto mal... enquanto... eu, pelo menos, falo pela experiência que tenho... que o professor Raul não gosta de fazer isso... eu acho que no sexto grau, no meu grau, no grau do Ruben, do Daniel, do Pedro, nenhum deles está a ver exactamente a mesma coisa... estão a ver todos repertório diferente e muitos estão até a ver repertório que o professor Raul nunca viu, e acho que isso também nos motiva um bocado porque vemos que o professor também quer aprender connosco, aprender o que nós estamos a fazer, e está interessado no desenvolvimentos das nossas capacidades e não ver tudo “chapa cinco”... ver todos a mesma coisa e está feito o programa.

Investigador: Há alguma coisa que vocês achem fantástica que o vosso professor de instrumento, ou outro, tenha feito por vós?

Nelson: O professor Raul...

Investigador: Não preciso de saber nomes, preciso de saber o quê... o que é que fizeram que vocês consideram fantástico para convosco.

Nelson: Eu, por mim...

Investigador: Mas o quê... a ideia que vocês têm do professor... ótimo... tem de ser boa mas alguma coisa concreta que vos tenha... sei lá... de alguma forma, afectado mais... positivamente.

Nelson: Eu acho que enquanto tive guitarra... agora nem tanto porque saí mas mesmo assim... quando eu tive em guitarra acho que ele funcionou quase como... não é bem um pai mas... quase... quase mesmo, porque eu era... houve vezes que eu chegava triste... menos bem, às aulas, e ele perguntava-me e... era-mos capazes de tirar uns cinco ou dez minutos para estar a conversar mas... conversávamos... eu sentia-me mesmo à vontade; acho que foi das vezes em que eu estava à beira do professor e estava a falar com o professor e não estava com aquele stresse e... depois a minha mãe vai saber e... acho que isso foi mesmo muito importante, mesmo não tendo um pai muito activo... o professor Raul foi... pelo menos foi o que eu senti... isso que dissemos...

Investigador: Mais alguma coisa? Bom... Já falta pouco... Vamos só voltar àquela coisa das actividades informais. Sabem o que são actividades informais: aquelas que não são obrigatórias... A Maria disse há um bocadinho uma coisa... que eu acho que é importante... disse que há coisas que vocês experienciaram e que, se calhar, só daqui a alguns anos é que vão sentir essa relevância, essa importância... mas eu gostaria que vocês tentassem explicar-me se acham que essas experiências que vocês tiveram nesta ou noutra escola... não interessa... desde que sejam actividades informais... que contributo é que deram ou que acham que vão dar para o futuro... em que aspectos... o que deram ou o que vão dar.

Paulo: Eu acho que um contributo muito importante que esta escola me deu é uma coisa que já falamos há pouco que é a capacidade de conseguirmos conciliar horários. Será uma coisa que me irá dar jeito no futuro... capacidade de rentabilizar da melhor maneira possível o tempo... acho que é o principal que retiro em termos práticos e, apesar de tudo, o bom tempo que consegui passar aqui... o que consegui aproveitar e o tempo que cá passei.

Maria: Mas o Stor está a falar especificamente das actividades não formais, certo?

Investigador: Estou a falar das não formais, especificamente, e não tem de ser desta escola só. Estou a perguntar se vocês acham que isso é importante para vocês e, em que aspecto é que isso é importante ou em que sentido é que vocês acham que darão um contributo positivo para a vossa vida.

Miguel: Já dissemos aqui várias vezes: o trabalho em grupo... o trabalho em grupo no futuro pode ser bastante importante, dependendo da saída profissional que nós escolhemos... saber relacionar com as pessoas... saber ouvir, saber analisar, dar opiniões... pode ser bastante importante...

Maria: Eu acho também uma coisa que sai de quase todas as actividades não formais, que é a construção de algo, ou seja, nós vemos do início... mesmo em relação às óperas, ou em relação às outras actividades do género da Casa da Música... nós vemos o início e vemos exactamente os caminhos que aquilo percorreu até chegar ao produto final e... coisa que às vezes não temos noção do que é construir...

Miguel: ????... uma ideia que se transforma num conjunto de ideias bastante interessante

Investigador: Mais... vocês acham que isto vos vai tornar pessoas melhores?... pessoas... indivíduos...

Miguel: Sim... acho que sim...

Investigador: Por exemplo, pessoas mais tolerantes?

Miguel: Isso, sem dúvida... eu acho que com novos projectos, abrindo novos horizontes, conseguimos ser mais tolerantes e respeitar mais qualquer outra pessoa à nossa volta...

Paulo: Ainda por cima neste tipo de actividades em que trabalhamos sempre em conjunto, normalmente, e que trabalhamos para um objectivo, eu acho que aprendemos a ceder um pouco de nós para que o produto seja uma parte de todos... e não o trabalho de uma pessoa ou um pequeno grupo de pessoas.

Investigador: E quando não há um produto? Por exemplo, nos campos de férias... É importante para vocês?

Paulo: Eu acho que acaba sempre por haver um produto, nem que não seja algo de material... um conjunto de memórias ou de experiências...

Maria: Mesmo as relações... houve muitas relações que resultaram do produto desses campos de férias.

Investigador: Muito bem! Concordam todos com isto?

Artur: Eu concordo... bastante.

Nelson: ?????

Investigador: E outra coisa: obviamente, os vossos professores, se calhar de outras escolas, sabem das vossas actividades todas... qual é a opinião deles em relação a isso?

Artur: O italiano fica fascinado... - António, tu tocas guitarra?

Investigador: O que é que eles dizem? Têm uma atitude crítica? Uma atitude de apoio? É importante dizer que a maior parte de vos são excelentes alunos na escola e, provavelmente, as atitudes críticas são reduzidas por terem bons resultados... na maioria... mas, qual é a atitude desses professores?

Rui: Os professores daqui?

Todos: Não! Da escola.

Maria: Eu acho que todos já têm uma noção – pelos vários alunos que já lhes passaram pelas mãos - que quem tem mais actividades consegue gerir melhor o tempo e isso eles estão sempre a referir... mas, muitas vezes eles vêm que nós estamos de rastos, cansados e dizem-nos para abrandar e para abdicarmos de algumas coisas e, aí, acho que é também um bocado crítica mas... nós nunca desistimos...

Investigador: E os outros?

Nelson: Eu acho que há professores diferentes...

Investigador: Pois há!

Nelson: Há uns que acham bem e até querem ir ver os nossos concertos e... sempre que há concertos pedem-nos sempre: ah! Se tiverem um concerto diz-me que eu vou... mas há outros que é um bocado indiferente...

Paulo: É assim... no meu caso também há professores que não sabem, ou se sabem não faz grande diferença... mas há outros que estão sempre a perguntar e quando há actividade na escola pedem para ir, e dão muitos parabéns... uma pessoa, às vezes, até fica um bocado envergonhada porque vai lá e faz qualquer coisa que nós, que estamos cá dentro e que sabemos... tanta coisa, por assim dizer... todos estamos cá há, pelo menos, cinco anos... então já todos aprendemos bastantes

coisas em cinco anos e às vezes vamos lá fazer qualquer coisa fácil, que... treina-se em cinco minutos em casa e louvam-nos... assim... e acho que é positivo... há professores que têm essa atitude, mas há outros que... é praticamente indiferente...

Investigador: Está bem! Mais duas perguntas, só. Já foram pressionados por alguém para desistir de música? Ou desta escola, ou desistir...

Maria: Música em geral ou... ???

Investigador: Para desistir da música em geral.

Nelson: Mas pressionar ou vontade nossa?

Investigador: Não. Se foram pressionados por alguém... por vontade vossa, de certeza que já passaram por várias fases, acredito que sim... mais ou menos... mas estou a perguntar se já foram pressionados por alguém para desistir... professores, amigos, colegas de escola, pais...

Maria: Namoradas...

Nelson: Eu acho que no remo já senti isso... já me tentaram dizer para escolher entre uma ou outra... para poder ter tempo só para uma... para não ter as duas coisas...

Investigador: E porque é que não abandonaste a música?

Nelson: Porque é que não abandonei? Oh, nem pus em causa isso porque... porque são duas coisas diferentes... gosto muito de ambas... não conseguia desistir de nenhuma das duas... numa, tenho os meus amigos, na outra também tenho os meus amigos... uma é música... a outra é desporto... São duas coisas tão diferentes mas que não conseguia abdicar de nenhuma...

Paulo: Eu nunca fui pressionado de uma maneira forte, mas já me foi dito: "Olha, se calhar se deixasses a música... não sei quê, não sei que mais...". Eu...

Maria: Em relação à escola?

Paulo: Em relação à escola. Eu nunca cheguei a por essa hipótese porque acho que é uma coisa que me ajuda, ao contrário de me prejudicar... apesar de um despender de algum tempo em casa para poder estar aqui, acho que esse tempo é bem gasto... não sei se será gasto, até... acho que é um tempo produtivo e que não me prejudica em quase nada... se me prejudicar é uma coisa mínima no rendimento da escola...

Artur: Prejudicar é uma questão de organizar, percebes?

Paulo: Claro...

Artur: Se tiveres horários...

Paulo: Não... na minha opinião, a mim não me prejudica nada, mas já me disseram: "olha, se calhar está aqui umas horitas a mais..." mas eu acho que não... acho que não... pelo contrário, até me ajuda.

Rui: Pressionado, nunca! Porque os professores dizem sempre: "como é que consegues ter tanta coisa ao mesmo tempo... tu ainda és tão novo, faz-te bem... continua...anda lá..." e eu aproveito sempre...

Investigador: Está bem... A última pergunta... aqui podem pensar um minuto, ou assim... eu queria que todos me dissessem como é que acham que seria a escola ideal... e a escola ideal, tendo em conta muitas coisas, como vocês sabem, uma delas tem... a necessidade de vocês, a partir da escola, de virem a ter um futuro profissional e assim... mas tendo em conta as vossas experiências

nesta escola, nas outras escolas, com actividades formais e informais... como é que poderia ser o equilíbrio de uma escola ideal?

Nelson: ???

Paulo: É assim: eu acho que ao nível da relação com os professores e com o pessoal da escola e assim, pelo menos na minha escola funciona bastante bem... nesse ponto, é um ponto positivo da minha escola em relação a outras escola que eu conheço... foi uma coisa que eu notei logo de início... uma coisa que eu acho que se podia mudar na escola em geral é... mas não sei se será possível... uma vez que já existem os cursos mais ou menos direccionados mas depois se fosse possível ainda subdividir mais esses cursos, porque uma pessoa tem uma formação muito variada numa escola... por exemplo, em matemática aprendo coisas que eu tenho noção que nunca na vida vou voltar a pegar naquilo... e se fosse possível pegar em programas, focalizar mais numa área e reduzir o programa e depois pegar nessa área e com o mesmo tempo de aulas, nem que fosse o mesmo tempo de aulas, aplicar a situações concretas, ou desenvolver projectos em que aplicasse aquilo de uma maneira mais ligeira, e que motivasse mais os alunos, acho que seria bastante melhor...

Nelson: Eu não concordo... isso é bom para quem sabe o que quer seguir... só que a maior parte das pessoas não sabe o que quer ser... eu agora tive que optar e fiquei ????. Não fazia a mínima ideia...

Paulo: Eu estou a falar do ensino secundário, em que já há mais ou menos uma noção do que se quer ser...

Nelson: Não é bem assim... Na minha turma é capaz de só três, quatro... saberem o que é que querem... e cada vez é mais assim... há gente que eu conheço, aqui da música, que está no 12º, para o ano tem que ir para a faculdade e não sabe o que quer ser... por isso, isso é bom para quem sabe o que é que quer...

Investigador: E em relação... falaste no relacionamento... e em relação à importância, ou não, deste tipo de actividades extra-curriculares...

Paulo: Acho que sim, é uma maneira de nós aplicarmos... tal como acontece aqui, nós temos a formação obrigatória e depois temos as actividades em que aplicamos os conhecimentos técnicos a situações fora do contexto obrigatório, por assim dizer... e que resulta bem. Todos nós, acho que falo em nome de todos quando digo que me sinto muito feliz ao fazer concertos, por exemplo, porque é uma coisa muito diferente das aulas obrigatórias e acho que se pudesse levar isso para a escola normal seria muito positivo...

Investigador: Maria ...

Maria: Eu vou pegar no que o Paulo disse porque eu acho que tem que haver sempre a base de formação técnica, mas depois tem que haver sempre uma parte para desenvolver as capacidades para além da técnica e para isso é preciso que o professores... por exemplo, acho que os professores não deviam ter tantas horas de aulas porque acho que isso ia-lhes permitir que estivessem mais disponíveis e que pudessem dar mais atenção... e pronto, essa junção entre a técnica e o desenvolvimento pessoal e depois acho que era muito importante na escola criar projectos feitos pelos alunos em grupos, mas também projectos da escola toda e... para desenvolver

o tal espírito de trabalho e equipa que nós desenvolvemos aqui e... actividades lúdicas, como nós temos aqui, também.

Tânia: Primeiro, acho que as turmas não deviam ser tão grandes porque mesmo, como já referimos aqui, aqui na escola as turmas são mais pequenas que na escola... também temos menos tempo de aula... mas mesmo assim na escola, muitas vezes, com muitas pessoas, muita conversa, as pessoas não tiram o proveito das aulas que podiam tirar se as turmas fossem mais pequenas. Depois também a questão dos horários, que muitas vezes as pessoas que fazem os horários olham muito aos professores e não têm cuidado com os alunos, porque, por exemplo, um horário tem quatro tardes ocupadas, e quando podia ter apenas duas... pronto, eu sei que também é difícil fazer conciliar tudo mas mesmo assim eu acho que eles deviam ter essa atenção especial. Depois acho que também a nível... fazer coisas diferentes... por exemplo, lá na minha escola fazemos o Sarau... acho que é algo diferente que toda a gente gosta... naquele dia está tudo cheio porque não é só direccionado para a escola, por exemplo, nós andamos aqui na música, nós poderíamos ir lá tocar... algo que não tem a ver com a escola mas que contribui, efectivamente, para o nosso desenvolvimento... acho que isso... acho que essas actividades devem continuar.

Investigador: Nelson...

Nelson: Sim...

Investigador: Sim? Queres responder?

Nelson: Eu acho que a escola onde eu ando...

Investigador: Não é a escola onde andas... como é que achas que devia ser a escola ideal?

Nelson: Oh, ideal...

Investigador: Queres pensar mais um bocado?

Nelson: OK

Investigador: Rui...

Rui: A escola ideal devia poder conseguir conciliar a parte técnica com a parte informal, que é as actividades extra-curriculares, os desportos, tudo... devia conseguir que os alunos estivessem mais motivados, arranjando concertos para irem lá bandas conhecidas, por exemplo, à escola... para chamar os alunos... devia ser assim, mais ou menos...

Investigador: Miguel ...

Miguel: Eu acho que é o conjunto disto tudo... é horários mais pequenos, práticos... turmas com menos alunos, que implicava mais professores mas... e isso ia de encontro do que a Maria disse que era ... quanto mais professores houvesse, menos tempo eles tinham de estar a exercer o seu trabalho e mais atenção poderiam dar aos alunos...

Investigador: Também concordas que deveria ser um trabalho por projectos?

Miguel: Sim... e actividades lúdicas, actividades extra-curriculares, portanto, que não se cingisse tanto à parte formal, mas que procurasse motivar...

Investigador: E tu, Artur?

Artur: Eu acho que para além da parte das aulas normais acho que a escola ideal deve também ter actividades extra-curriculares como o desenvolvimento de outros projectos que depois tenham não uma visão só interna, da própria escola, como tenham uma visão externa, que faça difundir um pouco o trabalho que se faz naquela escola, que promova o trabalho daquela escola... que essa

escola seja reconhecida pelo trabalho que faz e actividades extra-curriculares, como lúdicas, como o Miguel e a Maria disseram... actividades até promovendo, como o Rui disse, chamar grupos a essa escola para, de certo modo, motivar e também levar essas pessoas a conhecerem aquela escola, conhecerem as políticas daquela escola... acho que seria o ideal.

Maria: Eu que outro aspecto importante e que esta escola já teve melhor, que é, o abrir horizontes e trazer pessoas de fora cá... porque acho que isso também é muito importante para nós...

Investigador: Está bem... Mais: uma outra coisinha que pode ser muito rápida... Sim ou não... Põe a hipótese de virem a ser músicos profissionais?

Paulo: Acho que não...

Artur: Eu ponho muito...

Investigador: Obviamente, podem vir a mudar de opinião... é só para ficar com uma ideia...

Maria: Se ponho de parte? É essa a questão? Ou se penso...

Investigador: Estão no 12º ou chegam ao 12º... Vão seguir música ou não... não quer dizer que aos cinquenta não venham a ser músicos... não é isso... a opção próxima, é ser músico ou não?

Rui: Não!

Artur: Eu ponho.

Maria: Pode tirar o próximo? Talvez...

Nelson: Mas o Stor está a dizer tipo: eu acabo agora o 12º e começando logo...

Investigador: Uma opção profissional, é essa...

Miguel: Provavelmente, não...

Artur: Eu gostava muito... mas o problema é...

(...incompreensível – todos gostavam mas primeiro querem tirar o curso da faculdade)

Artur: Eu queria mesmo...

Investigador: E agora outra questão, uma última: se fossem directores de uma escola (não tem que ser de música) – façam de conta que não há problemas de dinheiro, nem nada - qual era a medida que vocês tomariam para aumentar a motivação dos alunos que lá estão? Sejam conscientes na forma de dizer mas... não é para ficarem contentes, os alunos... é para motivar para ficarem na escola... se vocês disserem: vamos fazer uma viagem à Austrália, todos iam ficar contentes, mas isso não servia de nada em termos de motivação para andar na escola...

Nelson: Mas um intercâmbio daqui ao Brasil acredito que...

Investigador: Diz lá, Paulo ... então... uma medida importante para os alunos ficarem mais motivados numa escola...

Paulo: Eu que no momento actual, tendo em conta o contexto actual e o ensino regular, e acabava com outra vez com as aulas de substituição... porque acho que estão a roubar uma coisa muito importante na escola que é o convívio... uma pessoa, agora, já não tem convívio, praticamente... tem aqueles quinze minutos, depois mais dez, depois mais hora e meia para almoçar... que já é para almoçar... já não é de convívio e, aqueles pequenos furos que a pessoa tinha, tinham uma coisa muito importante que era o convívio social e também se aprende com isso. Eu acho que era uma coisa bastante importante.

Investigador: Então... uma medida, Artur!

Artur: É complicado... sei lá... acho que aquilo que o Paulo disse é muito importante, dos furos... Eu acho que nunca tive esse problema... mesmo no colégio eu nunca tive... (??????)... tive salões... acho que é a diferença entre estar numa sala com uma empregada à porta e estares lá a fazer barulho até mais não... ou então, estar um grupo cá fora, um grupo de amigos, e estares a falar sossegado... se calhar é capaz de ter um tom de voz mais moderado... não tens de estar ali aos berros para te fazeres ouvir... acho que é mais isso... e os salões e o... ter aulas de substituição tira um bocado disso do convívio entre as pessoas da turma... que é importante.

Investigador: Mais... então... têm sempre tantas críticas a fazer... podem dar uma ideia para melhorar...

Nelson: Eu fazia mais intercâmbios... primeiro ia-mos conhecer mais gente, que é sempre bom para nós... segundo, ia-mos melhorar... e não estou só a dizer aqui mas, também... visitas de estudo... agora já não há visitas de estudo, quase... e as visitas de estudo também serviam para nós não estarmos sempre a olhar... podíamos aprender, porque se aprende nas visitas de estudo, mas de outra maneira... outros métodos de ensinar... que agora estão a acabar com as visitas de estudo... só tive uma, este ano...

Investigador: Tânia! Sra directora, diz lá...

Tânia: Sei lá... talvez a criação de clubes... por exemplo, o clube de ciência divertida porque, por exemplo, há pessoas que não gostam de química, nem de física, nem nada, mas quando entram nesses clubes fazem aquelas coisas engraçadas que eles não fazem a mínima ideia e isso atrai-os, de uma certa maneira, e acho que os motiva para continuar a aprender...

Maria: Eu inseria uma disciplina virada para a expressão artística e performance em que as pessoas, ou sabiam música, ou teatro, ou leitura, nem que fosse ??? mas que os ensinasse a saber expressar.

Investigador: E tinha de ser uma disciplina?

Maria: Porque acho que se fosse clube... era mais um clube.

Rui: Pouca gente ia aderir...

Miguel: Se fosse obrigatório...

Rui: Para se obrigar a expressar...

Maria: Não... mas não sei se poria a disciplina obrigatória...

Miguel: Então é um clube...

Maria: Mas era levar isso mesmo a sério, não era ir...

Investigador: E achas que isso ia aumentar a motivação dos alunos para andar na escola?

Maria: Acho, porque eles iam desenvolver o "eu"...

Investigador: Rui...

Rui: Não sei...

Miguel: Eu forrava a escola a carpetes

Rui: Eu criava mais espaços físicos para as pessoas se juntarem... criava, como se chama??? Campos de futebol, por exemplo... pavilhões... recreios onde as pessoas se pudessem juntar... desenvolver o trabalho em equipa... o trabalho, até técnico, mesmo...

Miguel: Zonas interessantes...

Paulo: Eu vou partilhar uma experiência pessoal: acontece muitas vezes na minha escola, estamos em grupo e não sei quê... e alguém diz: “Vamos dar uma volta...” e nós vamos dar uma volta... e o que é que fazemos? Temos quatro pavilhões e nós andamos à volta dos quatro pavilhões... Não temos mais por onde ir, então andamos ali...

Maria: E tu ainda tens quatro pavilhões...

Paulo: Ainda tenho quatro pavilhões... E fazemos curvas... e andamos sempre ali.

(???)

Investigador: Pronto... por mim, terminamos. Não sei se alguém quer dizer mais alguma coisa que ache relevante para este tema? Não? Não têm mais nada a dizer?... Obrigadíssimo a todos e espero que tenham gostado do lanche...