

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUN-
DÁRIO

“Bach to School”

A Música como fonte histórica na sala de aula de História

Sara Beatriz Arantes Silva do Vale

M

2020



Sara Beatriz Arantes Silva do Vale

“Bach to School”
A Música como fonte histórica na sala de aula
de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia e pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Sara Beatriz Arantes Silva do Vale

“Bach to school”

A Música como fonte histórica na sala de aula de História

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Antunes Grosso Correia e pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À Música, a minha paixão

À História, a minha vocação

Ao Ensino, a área da minha futura profissão

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	11
Abstract.....	12
Índice de Figuras	13
Índice de Quadros.....	15
Índice de Anexos	16
<i>Suíte I: Prélude</i> – Introdução.....	17
<i>Suíte II: Allemande</i> – A Música e o ser humano	23
Uma breve História da Música Ocidental.....	24
A Música na Pré-História.....	24
A Música das Civilizações Antigas.....	25
Música Medieval.....	28
Renascimento	32
Barroco	35
Classicismo.....	37
Romantismo	40
Música do século XX.....	43
Música do século XXI ou da atualidade.....	47
O consumo musical nos nossos tempos: <i>streaming</i> , poluição e distanciamento social	48
A música de fundo: <i>play</i> ou <i>stop</i> ?.....	50
O “efeito Mozart”: mito ou facto?	55
A instrução musical: vale ou não a pena estudar Música?.....	56
<i>Suíte III: Courante</i> – A Música na sala de aula (de História)	61
A educação artística em Portugal: bravuras em crescendo (1950-2010).....	62
A educação musical em Portugal: o presente em análise	65
A Música na escola	65
O ensino especializado em Música	68
A educação pelas artes nos documentos em vigor	69
Literacia musical – o objetivo.....	72
Breves considerações sobre a educação musical em Portugal.....	73
A Música no Ensino da História	76

As Inteligências Múltiplas – Potencializar a Inteligência Musical na disciplina de História	77
<i>Suíte IV: Sarabande</i> – A Música desta história	80
A pauta-escola – história, influência e oferta formativa	81
As notas – caracterização das turmas.....	83
O compasso e o ritmo – a metodologia da investigação	86
O questionário inicial.....	89
O processo de elaboração.....	90
Aplicação, apresentação e análise dos dados recolhidos.....	91
As experiências musicais	124
O 12.º ano e A Música durante a Guerra Fria	125
O 12.º ano e A Cantiga Era Uma Arma	130
O 10.º ano e A Música durante a Idade Média.....	144
O 9.º ano e A Música durante a Guerra Fria	150
Os agentes históricos e a COVID-19	158
O questionário final.....	165
Processo de elaboração e aplicação.....	165
Apresentação do questionário e análise dos resultados.....	166
<i>Suíte V: Gavotte I e II</i> – Conclusões.....	194
<i>Suíte VI: Gigue</i> – Uma última consideração sobre a Arte na Educação.....	199
Fontes.....	200
Bibliografia.....	203
Anexos	209

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Barcelos, 30 de setembro de 2020

Sara Beatriz do Vale

Agradecimentos

À minha família, pelo apoio e entusiasmo com que me viram abraçar a docência, qual tradição familiar.

À minha mãe e ao meu pai. Serei sempre grata pela educação que me deram. Tenho imenso orgulho em ser vossa filha.

À minha irmã. Por todo o apoio e sugestões que me foi dando ao longo da redação deste relatório. Por me ter aberto o caminho para a Música. Por seres metade de mim.

Ao Fábio. Pelos conselhos, pelas conversas, pelos desabafos, por ouvir e lidar tão bem com as dúvidas e as incertezas, pelas ajudas, pela paciência, pelas histórias. Por acreditar em mim, no meu caminho, no meu trabalho e no meu sucesso. Não há um dia que não seja grata por te ter na minha vida.

A todos os meus amigos. Todos me apoiaram e revelaram interesse pelo meu trabalho. Escrito isto, deixo um agradecimento especial à Joana Teixeira e à Malini Pires pelo apoio ao longo destes anos e, claro, ao longo deste período de clausura. Agora já podemos *ir dar uma volta*.

Ao meu colega de estágio. Pelas conversas, pelos desabafos, pela ajuda, pela experiência. Aprendi contigo.

Aos meus colegas de mestrado. Uma turma incrível que me permitiu trocar pontos de vista, trabalhar e conhecer os professores do futuro. Adorei partilhar esta experiência convosco.

À direção da ESB por me ter recebido mais uma vez e, assim, me ter proporcionado um ano que nunca esquecerei. Foi um prazer voltar.

Aos professores da ESB. Pelo ambiente caloroso, pelos conselhos e pelas palavras encorajadoras. A escola beneficia de todos vocês.

Ao professor Abel. Por ter aceitado o desafio, aparentemente, sem hesitar. Por me ensinar tanto, mais uma vez. Consegui deixar-me ainda mais apaixonada pela História.

Ao professor Luís Alberto. Foi um privilégio ser sua aluna e ter contado com os seus conselhos. Não esquecerei a simpatia, a atenção e a amabilidade. Um verdadeiro modelo.

À professora Cláudia, mais do que por tudo o que me ensinou, pela inspiração. Quando for grande, quero ser como esta senhora. Não sei (d)escrever maior agradecimento e admiração.

Ao professor Luís Grosso Correia. Por me ter indicado o caminho e dado a liberdade de o percorrer ao meu próprio andamento. Pela confiança, pelo incentivo, pelo interesse e pela paciência. Muito obrigada, Professor.

A todos os professores com que me cruzei ao longo do meu percurso escolar, acadêmico, extracurricular e pessoal. Aprendi algo com todos e fico grata por manter uma boa relação com muitos deles. Um sincero “obrigada” público a todos.

Aos meus alunos. Pela paciência, pela compreensão, pela experiência, pela diversão, pelas memórias. Sinto que fiz 66 amigos e que aprendi imenso com todos vocês.

À Duquesa, ao Rajá e à Artemisa. Só quem ama gatos compreenderá porque lhes agradeço a companhia reconfortante e o amor incondicional.

Ao leitor, pela oportunidade que me dá de partilhar consigo o meu trabalho. A si, boa leitura.

Resumo

Nos últimos anos, a sala de aula de História tem assistido à crescente análise de documentos, gráficos, tabelas, esquemas, pinturas, fotografias, vídeos e *podcasts*. Com estes recursos, os docentes da disciplina procuram transformar a sala de aula num laboratório, no qual os discentes conseguem aprender o ofício do historiador, entrando em contacto direto com fontes históricas e historiográficas. Contudo, há um recurso valioso (certamente existirão ainda mais) cuja entrada na sala de aula não foi (nem tem sido) tão espontânea: a Música. Durante o nosso estágio na Escola Secundária de Barcelos procurámos perceber de que forma a Música e o seu potencial histórico podem ser aproveitados na sala de aula de História. Para tal, utilizámos obras cuidadosamente selecionadas como motivação, como estratégia de aprendizagem, como recurso e como instrumento de avaliação, e explorámos formas de os jovens trabalharem a Música enquanto fonte histórica. A partir da aplicação desta investigação a um universo de 66 alunos, distribuídos por uma turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico e duas turmas do Ensino Secundário, levantámos as perceções destes jovens em relação às vantagens e desvantagens da exploração desta arte nas aulas da disciplina de História.

Palavras-chave: Ensino, História, Música, Ciências Sociais

Abstract

Recently, the History classroom has been witnessing an increasing democratization of the analysis of documents, graphics, tables, diagrams, paintings, photographs, videos and podcasts. With these resources, the teachers of this subject aim to transform the classroom into a laboratory, in which students are able to learn the craft of the historian, coming into direct contact with historical and historiographical sources. However, there is a valuable resource (there are certainly more) whose entry into the classroom has not been so spontaneous: Music. During our internship at Escola Secundária de Barcelos, we tried to understand how Music and its historical potential can be used in the History classroom. To this end, we have used carefully selected works as motivation, as a learning strategy, as a resource and as an assessment tool, and we have explored ways for young people to treat music as a historical source. From the application of this investigation to a universe of 66 students, distributed in one class of the 3rd Cycle of Basic Education and two classes of Secondary Education, we have collected the perceptions of these young people on the advantages and disadvantages of exploring this art form in History lessons.

Keywords: Teaching, History, Music, Social Sciences

Índice de Figuras

<i>Figura 1 - Rendimentos da indústria da música em dólares (ajustados à inflação de 2017)</i>	48
<i>Figura 2 - Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001), pág. 169</i>	59
<i>Figura 3 - Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001), pág. 152</i>	73
<i>Figura 4 - Área em redor do lago norte da Escola Secundária de Barcelos</i>	82
<i>Figura 5 - Distribuição dos alunos das três turmas por género</i>	86
<i>Figura 6 - Distribuição dos inquiridos por género</i>	92
<i>Figura 7 - Distribuição dos inquiridos por idade</i>	93
<i>Figura 8 - Respostas dadas à questão "Gosto de ouvir música."</i>	94
<i>Figura 9 - Respostas dadas à questão "A audição de música faz parte do meu quotidiano fora das aulas."</i>	95
<i>Figura 10 - Respostas dadas à questão "Costumo estudar ouvindo música."</i>	96
<i>Figura 11 - Respostas dadas à questão "Gostaria de saber mais sobre a história da música."</i>	97
<i>Figura 12 - Respostas dadas à questão "Consigno ler e interpretar uma pauta musical."</i>	98
<i>Figura 13 - Respostas dadas à questão "Gosto ou gostaria de tocar música."</i>	99
<i>Figura 14 - Respostas dadas à questão "Gosto quando os professores utilizam música na sala de aula."</i>	100
<i>Figura 15 - Respostas dadas à questão "Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente."</i>	101
<i>Figura 16 - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para as aulas."</i>	102
<i>Figura 17 - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa."</i>	103
<i>Figura 18 - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados." ...</i>	104
<i>Figura 19 - Respostas dadas à questão "Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados."</i>	105
<i>Figura 20 - Respostas dadas à questão "Gosto da disciplina de História."</i>	106
<i>Figura 21 - Respostas dadas à questão "A música é um bom recurso para as aulas de História."</i>	107
<i>Figura 22 - Respostas dadas à questão "O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens."</i>	108
<i>Figura 23 - Respostas dadas à questão "Gostaria de analisar letras de canções como documentos históricos."</i>	109
<i>Figura 24 - Respostas dadas à questão "Há músicas que falam sobre acontecimentos do passado."</i>	110
<i>Figura 25 - Respostas dadas à questão "A música é uma boa forma de compreender o passado."</i>	111
<i>Figura 26 - Respostas dadas à questão "A música é uma fonte histórica credível."</i>	112

<i>Figura 27 - Respostas dadas à questão “Quanto tempo, aproximadamente, dedicas por dia à audição de música?”</i>	113
<i>Figura 28 - Respostas dadas à questão “Sabes tocar algum instrumento?”</i>	114
<i>Figura 29 - Respostas dadas à questão “Se «Sim» ou «mais ou menos», qual ou quais?”</i>	115
<i>Figura 30 - Respostas dadas à questão “Costumas cantar?”</i>	116
<i>Figura 31 - Respostas dadas à questão “Se sim, em que situações?”</i>	117
<i>Figura 32 - Respostas dadas à questão “Assinala os géneros de música que preferes”</i>	118
<i>Figura 33 - Respostas à questão “Assinala os géneros de música que preferes”</i>	119
<i>Figura 34 - Distribuição dos inquiridos por género</i>	167
<i>Figura 35 - Distribuição dos inquiridos por idade</i>	167
<i>Figura 36 - Respostas dadas à questão “Aprendi mais sobre história da música.”</i>	169
<i>Figura 37 - Respostas dadas à questão “Gostei das atividades realizadas com recurso à música.”</i>	170
<i>Figura 38 - Respostas dadas à questão “Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estavam a ser lecionados.”</i>	171
<i>Figura 39 - Respostas dadas à questão “A música permitiu-me compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.”</i>	172
<i>Figura 40 - Respostas dadas à questão “Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.”</i>	173
<i>Figura 41 - Respostas dadas à questão “A música é uma boa forma de compreender o passado.”</i>	175
<i>Figura 42 - Respostas dadas à questão “A música pode ser um bom recurso para as aulas de História.”</i>	176
<i>Figura 43 - Respostas dadas à questão “A música é uma fonte histórica credível.”</i>	177
<i>Figura 44 - Respostas dadas à questão “O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens.”</i>	178
<i>Figura 45 - Respostas dadas à questão “Gostaria que os professores utilizassem música nas aulas de História mais frequentemente.”</i>	180
<i>Figura 46 - Respostas dadas à questão “Empenhei-me nas atividades realizadas com recurso à música.”</i>	181
<i>Figura 47 - Respostas dadas à questão “Assinala o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais não realizaste nenhuma das atividades propostas.”</i>	192

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Educação Musical durante o Ensino Básico e o Ensino Secundário</i>	67
<i>Quadro 2 – Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”</i>	120
<i>Quadro 3 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”</i>	121
<i>Quadro 4 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”</i>	122
<i>Quadro 5 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão: “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”</i>	182
<i>Quadro 6 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”</i>	184
<i>Quadro 7 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”</i>	185
<i>Quadro 8 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”</i>	186
<i>Quadro 9 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?</i>	187
<i>Quadro 10 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”</i>	188
<i>Quadro 11 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”</i>	189
<i>Quadro 12 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”</i>	190
<i>Quadro 13 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”</i>	191

Índice de Anexos

Anexo 1 – Músicas a utilizar enquanto fontes históricas de acordo com as Aprendizagens Essenciais em História e História A	209
Anexo 2 – Questionário inicial.....	223
Anexo 3 – Plano da aula “A Música durante a Guerra Fria” – 12.º ano	226
Anexo 4 – Guião de visionamento do documentário “A Cantiga Era uma Arma” (2014) de Joaquim Vieira e respetivos critérios de correção	234
Anexo 5 – Plano de aula “A Música durante a Idade Média”, ficha de trabalho e respetivos critérios de correção.....	240
Anexo 6 – Plano de aula “A Música durante a Guerra Fria” – 9.º ano, guião de trabalho e respetivos critérios de correção	255
Anexo 7 – Alterações de letras apresentadas por dois estudantes do 9.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social	263
Anexo 8 – Alterações de letras apresentadas por duas estudantes do 10.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social	267
Anexo 9 – Poema apresentado por uma estudante do 12.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social.....	271
Anexo 10 – Questionário final.....	272

Suíte I: Prélude – Introdução

Gary Ansdell, terapeuta musical e investigador terá dito que “Being musical is not a special gift of the few, but part of being human”. Mas porque se torna a Música um aspeto tão importante para o ser humano, mesmo em tempo de pandemia? Por que razão o interesse pela Música nunca decresce? O que há na Música que nos deixe tão dependentes dela?

Para começar, e aproveitando as palavras de Ansdell, somos seres musicais. A Música encontra-se em todos os grupos humanos e desde que *somos* no ventre materno que ouvimos e distinguimos sons musicais, desde o ritmo das pulsações das nossas mães (JEANDOT, *apud* COSTA, 2019, pág. 35), até músicas que o bebé mostra reconhecer, uma vez fora do ventre, através de uma alteração nos batimentos cardíacos e nos movimentos corporais (GARCIA & SANTOS, 2012, s/p, *apud* COSTA, 2019, pág. 36), mau grado o efeito atenuador do líquido amniótico (DAVIDSON, *apud* COSTA, 2019, pág. 35). Se desde a gestação temos algum tipo de relação com a Música, a mesma só poderia desenvolver-se ao longo da nossa vida.

Como menciona Leonard Meyer, o corpo humano adapta-se à Música, fenómeno esse notável através de efeitos semelhantes aos relatados a propósito do reconhecimento musical dos bebés, como efeitos marcados na pulsação, na pressão arterial e na respiração. Além destes, e como explica Meyer, a Música «delays the onset of muscular fatigue... [and] has a marked effect upon the psychogalvanic reflex» (MEYER, 1961, pág. 11, *apud* COSTA, 2019, pág. 40).

O mais espantoso, contudo, é que cada um de nós pode experienciar a Música de uma forma única. Simultaneamente, e curiosamente, também há quem investigue os efeitos que a Música exerce sobre multidões (vide MENG *et al.*, 2018). Tendo em consideração a adaptação de um indivíduo, torna-se fácil compreender a adaptação das sociedades, que também giram à volta da Música. Desde as guerras às festas, dos momentos de lazer aos momentos mais difíceis das nossas vidas, a Música surge em cânticos, instrumentos humanamente criados e ritmos explorados. Não nos esqueçamos, leitor, que conseguimos produzir Música cantando, percutindo, criando e tocando instrumentos. Conseguimos memorizar as músicas que ouvimos e temos memórias musicais. Alguns de nós

arrepiam-se com certas harmonias e conseguimos relacionar certas emoções com determinados sons. Quando ouvimos, compomos ou executamos música, conseguimos estimular todas as áreas do funcionamento do nosso cérebro.

A Música tem um efeito espantoso em nós e, se pensarmos que a Música, a forma de cultura mais consumida, é intangível, tudo isto se torna ainda mais surpreendente. Numa época de distanciamento social e de insegurança e ansiedade geral, pudemos observar como a Música foi utilizada como forma de expressão, de esperança, de sentido comunitário, de pertença e de participação. Tal como sucedeu aquando do incêndio da Catedral de Notre Dame, em 2019, ou no funeral das crianças vítimas da tragédia que teve lugar em Aberfan, em 1966, a população mundial recorreu à Música para se expressar, para se regular, para se unir. Além disso, alguns traços e estados psicológicos podem determinar as preferenciais ou hábitos musicais de um adolescente (vide MIRANDA *et al.*, 2010; MIRANDA & CLAES, 2007 e 2008), ao mesmo tempo que a Música influencia o desenvolvimento deste grupo etário (vide MIRANDA, 2013).

No seu relatório de estágio em Ciências da Educação, Branca Oliveira percebe como a Música atinge o corpo humano de duas formas: de forma direta, enquanto onda sonora, e de forma indireta, influenciando as nossas emoções, que, por sua vez, “influenciam numerosos processos corporais provocando a ocorrência de tensões e relaxamentos em várias partes do corpo” (OLIVEIRA, 2010, pág. 4). De acordo com Brattico, citada no *website* do Hindustan Times, tendo em consideração a dopamina (substância química responsável pelos movimentos, aprendizagem, humor, emoções, cognição e memória) libertada aquando da audição de música, “even a non-pharmacological intervention such as music might regulate mood and emotional responses at both the behavioural and neuronal level” (BRATTICO *apud* Hindustan Times, 2016, s/p), o que, ademais, justifica o recurso crescente à musicoterapia. Esta, por sua vez, tem revelado efeitos benéficos em indivíduos com afasia, autismo e dislexia (vide ROCHA & BOGGIO, 2013) e até nos índices de aleitamento materno entre mães de recém-nascidos prematuros (vide VIANNA *et al.*, 2011), entre várias outras condições.

Por tudo isto e muito mais, a Música intriga-nos, razão pela qual é objeto de estudo de várias ciências. No nosso caso, vemos desde já o interesse histórico, psicológico, sociológico, pedagógico e didático.

Pessoalmente, a Música acompanha-nos desde o ventre materno. A audição desenvolvia-se ainda dentro da barriga da mãe, onde escutávamos a sua música e a de outros, tocada na rádio, nas aparelhagens e por familiares. Mais tarde, depois de um ano a frequentar aulas de Iniciação Musical e Classe de Conjunto, chegou a nossa vez de aprender a tocar, como tanto ansiávamos. A curiosidade era muita e escolher um instrumento mostrava-se uma tarefa complicada. Afinal, seria um casamento para a vida! Escolhemos a Flauta transversal, mas as vagas da escola haviam esgotado. Se não podíamos ter um instrumento pequeno, decidimo-nos pelo maior disponível: o Piano! Contudo, pareceu-nos ridículo aprender um instrumento que, acreditávamos, poderíamos muito bem aprender sozinhos, já que havia um simpático exemplar em casa com o qual já havíamos *brincado* por várias vezes. Portanto, e num momento de impetuosa decisão, avisámos o mundo que escolheríamos o Violoncelo. “Tens a certeza, Beatriz? Não querias Piano?” “Não, eu aprendo sozinha. Diz que é Violoncelo.”. A progenitora lá anuiu, não fazendo caso do excesso de confiança infantil, e assim ficou selada uma relação que já dura 18 anos. O Violoncelo é, pois, em conjunto com a Música, um vício, um desafio, uma aventura, um escape, um escudo e uma expressão, um abraço, um sorriso, um ombro amigo, um amor que nutre. Através deste instrumento de quatro cordas vivemos experiências únicas, irrepetíveis e aprendemos grandes lições que podem ser aplicadas em vários aspetos das nossas vidas. Infelizmente, cremos verdadeiramente que é uma relação impossível de explicar, mas que lhe fique a ideia, leitor, que é intensa. Por vezes negativa e dura, mas muito mais frequentemente positiva e extremamente gratificante.

Como o leitor notará, o nosso percurso académico acabaria por se afastar da Música. Porém, nunca permitimos que a Música se despedisse de nós. As várias horas por dia a ela dedicadas passaram a ser minutos, mas esta arte continua (e continuará) a ter um lugar de destaque nas nossas vidas. Prova disso é este relatório, que, procurando provar que não precisamos de abdicar dos nossos interesses, une três grandes paixões nossas: a História, o Ensino e a Música. Como se não bastassem os dois capítulos dedicados à arte de Euterpe e a exploração da Música enquanto fonte histórica na sala de aula de História ao longo deste longo relatório, decidimos cunhar este contributo de uma forma muito própria, substituindo os tradicionais capítulos por suítes. Obviamente, não poderiam ser umas suítes quaisquer. Foram, claro, as *Seis Suítes para Violoncelo, BWV 1007-1012 (1717-1723)* de Johann Sebastian Bach, obra paradigmática do repertório *violoncelístico*, graças à projeção que usufruiu pelo génio do violoncelista catalão Pau Casals, que as descobriu numa

loja barcelonense aos 13 anos de idade. Assim, as seis danças das seis suítes darão som aos seis capítulos deste relatório de estágio. Estamos confiantes que o Diabo não nos levará, considerando a belíssima obra sacra deste compositor alemão. Explicando melhor, cada uma das seis suítes apresenta uma tonalidade que percorre as seis danças da sua estrutura, que se apresentam sempre na mesma sequência: *Prélude, Allemande, Courante, Sarabande, Galanteries (Minuet I e II nas Suítes I e II, Bourrée I e II nas Suítes III e IV, Gavotte I e II nas Suítes V e VI) e Gigue*. Atentando nesta estrutura, considerámos dedicar cada capítulo à apresentação de cada uma das danças, percorrendo as seis suítes. Assim, a Introdução contará com o *Prélude* da *Suíte I*, o primeiro capítulo corresponderá à *Allemande* da *Suíte II*, e por aí adiante, percorrendo toda a obra de Bach, que tão querida nos é. As denominações encontram-se de acordo com a nossa versão da obra da editora Bärenreiter (2012).

A *Suíte I em Sol Maior, BWV 1007* apresenta aquela que é, sem discussão possível, a dança mais conhecida de todas as 36, que é também a composição mais conhecida para o Violoncelo. O *Prélude* de uma suíte trata-se de uma introdução que dita a tonalidade e o carácter das restantes danças. Radiante, livre, natural, fluída e reconfortante, a primeira dança desta suíte é um desafiante prazer para amadores e profissionais. Os seus acordes em arpejo harmonicamente ricos, escalas direcionadas, importantes pausas e melodias errantes perfeitamente pensados para o instrumento podem ter interpretações infinitas, todas elas agradáveis. A exploração do Violoncelo enquanto instrumento harmónico e toda a tensão que vai sendo construída terminam com um aliviante acorde de três notas. Contudo, ao longo de todas as suítes, o ouvinte e o intérprete são encantados com os vários estados de espírito e emoções, e com as harmonias e melodias, ora deliciosamente intrigantes, ora perfeitamente dissonantes ou ainda ricamente equilibradas ou agradavelmente suspensas, expectáveis ou surpreendentes que Bach dedica ao instrumento, que explora genialmente. Aqui deixamos a interpretação de Ophélie Gailla num instrumento construído pelo *luthier* veneziano Matteo Goffriller em 1737¹.

Creemos que se encontram definitivamente explicados os motivos e a forma como a Música nos entusiasma. Tal era importante para que o leitor compreendesse por que não a poderíamos exilar do nosso percurso académico. Trouxemo-la, pois para a nossa investigação, já que ao longo do nosso percurso escolar nos questionámos como poderia a

¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=poCw2CCrfzA>.

Música integrar as salas de aula. À medida que nos envolvemos neste mestrado, percebemos que poderíamos explorar este recurso durante o nosso estágio. Poderíamos levar a Música à Escola. Poderíamos levar Bach e tantos outros grandes compositores e músicos para a sala de aula. Contudo, impunham-se várias questões: de que forma a Música pode ser utilizada na sala de aula de História? E, tendo em conta a relação de proximidade dos jovens com a Música, pode esta, utilizada como fonte histórica, motivar os alunos para a História? Que vantagens e desvantagens traz a Música enquanto fonte histórica? Os alunos terão mais facilidade em compreender os conteúdos lecionados recorrendo o professor à Música enquanto fonte histórica? E, enfim, como podem os alunos trabalhar a Música enquanto fonte histórica? Percebíamos, pois, ter encontrado a nossa verdadeira questão de partida: de que forma pode a Música ser utilizada na sala de aula de História enquanto fonte histórica? Verdadeiramente, não se impunham-se várias, mas sim muitas questões, leitor.

Para responder a todas essas questões, recorreremos, além da nossa investigação *no terreno* (que, obviamente, não se resume à exploração da obra de Bach), à bibliografia variada que, não obstante, não é tão completa como gostaríamos que fosse. As considerações de alguns autores paradigmáticos não constam do nosso contributo, uma vez que, devido à pandemia, por tempo demasiado nos foi difícil aceder às obras físicas desses mesmos autores. Além disso, e admitimos, as nossas habilidades na área da pirataria informática não nos permitiram derrubar esse obstáculo. Porém, o obstáculo foi circundado, tendo-se recorrido a vários artigos, dissertações e teses existentes no espaço cibernético. Não obstante, cremos que a informação recolhida acabou por ser mais variada e mais atual do que seria numa situação normal.

Resta-nos introduzir o conteúdo das próximas páginas. Ao longo da *Suíte II*, o leitor poderá conhecer melhor a relação entre a Música e o Homem do ponto de vista histórico, com abordagens políticas, culturais e artísticas, do ponto de vista económico e ambiental, e do ponto de vista psicológico, pedagógico e social. Tendo constatado as potencialidades da Música do ponto de vista pedagógico, dedicámos a *Suíte III* à presença da Música no Ensino. Para isso, fizemos um ponto da situação da instrução musical em Portugal, depois de estudadas as medidas adotadas no âmbito da inclusão da educação artística em Portugal desde os anos 50 do século XX. Depois de nos debruçarmos sobre o conceito de literacia musical, pudemos finalmente compreender de que forma poderíamos incluir a Música no Ensino da História. Abria-se, pois, o caminho para iniciar a nossa intervenção,

que se encontra reportada na *Suíte IV*. Estando as conclusões da nossa investigação apresentadas na *Suíte V*, a *Suíte VI* encerra este relatório com uma reflexão em forma de chamada de atenção para a importância das Artes na Educação, entre os jovens e na sociedade, pois, como o leitor já terá compreendido, a Arte (e dentro desta, a Música) faz de nós humanos.

***Suíte II: Allemande* – A Música e o ser humano**

A tonalidade desta *Suíte II em Ré menor, BWV 1008* caracteriza-a com um carácter lírico docemente triste que se encontra bem presente nesta dança. A *Allemande* tratava-se de uma dança alemã em compasso binário e moderada que, com as alterações francesas, se torna uma dança lenta e pontuada com quatro tempos. Assim, dentro da simplicidade rítmica e melódica da primeira parte desta dança, segue-se uma segunda parte mais confusa, tal como a nossa terceira parte deste capítulo. Além disso, esta *Allemande* é marcada por algumas cadências curtas, livres e até virtuosísticas que nos tomam de surpresa, tal como alguns dos achados que vamos desvendando ao longo desta *Suíte II*. Deixámos, pois, a interpretação de Eva Lymenstull, acompanhada de Violoncelo e arco barrocos².

De facto, neste capítulo, abordaremos a relação do indivíduo com a Música desde a sua génese até aos dias de hoje. Contudo, não o faremos a partir de um ponto de vista muito técnico. Tentaremos fazer uma breve História da Música Ocidental que qualquer um poderia seguir, pois foi esta a abordagem que também tivemos com as nossas turmas. Afinal, mais do que tudo, interessa-nos expor como a Música foi influenciada pelo seu tempo e vice-versa. De seguida, observaremos o caminho percorrido pela indústria musical nos últimos anos para melhor interpretar o seu presente e futuro. Por fim, tendo lido vários estudos académicos sobre o impacto da Música no indivíduo aos mais variados níveis, abordaremos a sua influência aos níveis sociológico e psicológico, prestando atenção ao seu impacto cognitivo, motor e sensorial. Assim, discutiremos sobre a influência que esta arte pode ter, questionando os verdadeiros efeitos da música de fundo (por tantos amada e celebrada pelas suas propriedades estimuladoras no que diz respeito à concentração), questionando a performance obtida após a audição de música (conhecida como “efeito Mozart”) e se, afinal, vale ou não a pena aprender Música.

Esperemos que este nosso contributo sobre a relação do Homem com a Música seja quase tão entusiasmante como esta dança.


² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sw7VpJbSuJc>.

Uma breve História da Música Ocidental

“Não se conhece, nem agora nem na História de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música.” (LEVITIN, 2007, pág. 14)

Se a História é, segundo Marc Bloch, “o estudo do homem no tempo”, ao longo das próximas páginas procuraremos fazer o estudo da Música produzida pelo Homem ao longo do tempo. Para isso, enquadraremos os vários períodos da História da Música Ocidental no âmbito da História das Artes e da História Ocidental, e apresentaremos os seus principais traços e os instrumentos característicos, sem esquecer as inovações ao nível da técnica, da teoria, da composição e da notação musical, bem como um exemplo paradigmático de cada período. Para isto, teremos como base científica os contributos de alguns dos principais estudiosos desta área.

A Música na Pré-História

 Interpretação de um litofone pelo arqueólogo Dr. Jean-Loup Ringot³

À semelhança de outras áreas, pouco se sabe sobre a Música da Pré-História. Entre os poucos vestígios relativos à atividade musical no Ocidente encontram-se artefactos e pinturas rupestres encontrados pelos arqueólogos. Contudo, e para dificultar o estudo musical da época, é provável que muitos achados arqueológicos tenham simplesmente desaparecido devido à sua natureza orgânica.

Baseando-nos na obra de Lord e Snelson (2008), procederemos, então, a uma recolha da informação até agora recolhida pelos especialistas. Os primeiros instrumentos encontrados são datados do Paleolítico Inferior (c. 40 000 – 8000 a. C.). Estes seriam flautas trabalhadas a partir de ossos de animais com orifícios e conchas perfuradas, que seriam utilizadas como chocalhos. Outro instrumento passível de comparação com os dias de hoje seria um reco-reco elaborado a partir de maxilares de animais com arestas dentadas. Por seu lado, a iconografia da época, a arte rupestre, encontrada em França e na Espanha, apesar de apresentar escassos exemplos, corrobora o uso de flautas e, inclusive, de um antepassado dos tímpanos. O estudo arqueológico do Mesolítico (c. 8000 – 5000 a. C.)

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xyh9-QWuEjM>.

encontra estes instrumentos cada vez mais frequentemente e, com o estudo do Neolítico (c. 5000 – 2500 a. C.), os arqueólogos constatam que o Homem toma a argila como a matéria-prima dos instrumentos musicais. A partir da Idade do Bronze (2300 a. C – 500 a. C.) encontra-se uma grande variedade de trombetas e cornetas de bronze na Irlanda, na Escandinávia e na Europa Central, sem que, contudo, surja qualquer registo de uma escrita musical. Não obstante, pensa-se que a Música teria um lugar de destaque nos momentos religiosos e supersticiosos, assim como nos rituais ligados ao ciclo da vida (LORD & SNELSON, 2008, págs. 6-7).

A Música das Civilizações Antigas

♪ “Naí”, canção grega recriada por Conrad Steinmann e interpretada pelo Ensemble Melpomen no álbum *Sappho and her time* (2010)⁴

Antes do estudo das civilizações grega e romana, podemos destacar o desenvolvimento da Música em dois outros lugares: a Mesopotâmia e o Antigo Egito.

Na primeira, destacam-se as anotações encontradas relativas aos ritmos e à estrutura formal de um espetáculo musical, bem como textos relativos a termos técnicos e discussões de sistemas de afinação de instrumentos como a lira, a harpa e o alaúde. Esses instrumentos, juntamente com a flauta, o oboé, o tímpano, o sistro (espécie de chocalho), os crótalos (placas em formato curvo que se batem, qual antepassado das castanholas), os címbalos e a voz, seriam utilizados tanto por pastores e apaixonados como por músicos. Estes tocariam em campanhas militares, em rituais musicais complexos na corte real, onde se apresentaria uma ampla orquestra, e em contextos religiosos. Nestes ambientes seriam interpretados desde hinos a lamentações, passando por canções de amor e poesias épicas que contavam já com um certo grau de heterofonia.

Por sua vez, a civilização do Antigo Egito deixou-nos representações iconográficas e exemplares de vários instrumentos de percussão como o sistro, os tímpanos e os crótalos, cordofones provavelmente provenientes da Mesopotâmia como harpas, liras e alaúdes, a trombeta egípcia, flautas de bisel, oboés, clarinetes. Além destes instrumentos, também as mãos teriam um lugar de destaque na música egípcia: vários gestos representados

⁴ Disponível em <https://open.spotify.com/track/6rbCgGa-Xku6p2Z0AJYjX23?si=7EF55f4uSpm9THwHrKnhvA>.

em pinturas tumulares formam uma notação musical de padrões melódicos, sendo possível denotar nas pinturas de Saqqara instruções que se traduziriam numa polifonia (provavelmente, uma melodia com acompanhamento). Além de várias referências a músicos, nos hieróglifos é possível observar que alguns instrumentos encontravam-se associados a alguma divindade específica. Apresentamos como exemplos Osíris, que também seria conhecido como “Senhor do sistro” e o deus Bés que, comumente associado a um tímpano, foi muitas vezes representado com uma harpa ou uma lira. De acordo com Lord e Snelson, a música do Antigo Egito ouvir-se-ia em festas, procissões, rituais e em vários momentos da vida quotidiana.

Veremos de seguida em que medida as civilizações do Médio Oriente serviram como ponto de partida para a cultura musical (e não só) das civilizações grega e romana.

No que diz respeito à teoria musical, podemos destacar três pensadores gregos: Pitágoras (570 a. C. – 495 a. C.), Aristóxeno (368 a. C. – ?) e Ptolomeu (c. 83 d. C. – 161 d. C.). Se o primeiro iniciou a relação entre a Música e Matemática, estudando a divisão de uma única corda esticada através de razões, o segundo deu primazia ao treino do ouvido para alcançar a divisão lógica dos sons em notas consonantes, isto é, agradáveis. Além disto, esta sua abordagem propunha a distribuição das notas em meios tons, como ainda nos dias de hoje é conhecida, tendo este pensador da música se debruçado ainda no ritmo e nos modos (conjunto ordenado de intervalos musicais numa escala musical) da música grega. Foi necessária a obra *Harmonika* de Ptolomeu para aproximar as duas correntes de pensamento. É também nesta obra que Ptolomeu propõe um sistema de sete notas numa oitava e sete modos que se tornariam, mais tarde, com o contributo de Boécio (ca. 480- 524/5), os oito principais modos da música medieval. Relativamente à prática musical, desenrolam-se variadas fontes: tal como nas civilizações anteriormente mencionadas, encontram-se em várias iconografias referências à Música, servindo de exemplo a escultura de um harpista de Keros (3.º – 2.º milénio a. C.). Há ainda referências à canção (épica, de trabalho, de amor, de beber) e à interpretação musical nos dramas gregos, não correspondesse a tragédia ao ponto alto da música grega da época clássica (BORGES & CARDOSO, vol. I, pág. 18) e nas epopeias de Homero (928 a. C. – 898 a. C.). Além das referências mencionadas, foram encontradas notações musicais, com recurso à notação alfabética, de hinos e dramas. Dos instrumentos conhecidos, a lira seria o instrumento mais versátil e o mais tocado, seguindo-se o *aulos* (espécie de oboé duplo), o *syrinx* (semelhante à flauta de pã) e os já conhecidos alaúdes, tímpanos, címbalos e crótalos. Como

podemos constatar pela natureza das canções mencionadas, a música grega teria lugar nos mais variados cenários, entre casamentos, danças, concursos musicais integrados em festivais e jogos, e contextos religiosos. A importância da Música para os gregos nota-se ainda na forma como relacionavam a Música à mitologia grega (das nove musas, seis encontram-se diretamente ligadas à Música, destacando-se Euterpe, a musa da Música; o deus Dioniso era deus da dança e do teatro; o filho predileto de Zeus, Apolo, deus da Música e da poesia, que, com Calíope, a musa da poesia e da canção épica, tem como filho Orfeu, que encanta todas as criaturas do submundo com a sua lira, simbolizando o seu mito o poder da Música), atribuindo-lhe uma origem divina.

Naturalmente, após a conquista romana sobre o mundo helénico, em 168 a. C., que permitiu um grande fluxo cultural entre as duas civilizações, também o panorama romano foi influenciado pelos gregos. Assim, às trombetas, tubas, trompas e túbias (parecidas ao *aulos* grego) etruscas, aglutinar-se-iam os instrumentos, músicos e a teoria musical gregos. Porém, a expansão do império importaria músicos, instrumentos, canções e danças da Ásia Ocidental e do Norte de África, bem como o sistro egípcio, a harpa e a flauta, não deixando, contudo, de criar um dos instrumentos mais curiosos da Antiguidade, o órgão de água ou órgão hidráulico (cerca do ano 250 a. C.). Foi, portanto, neste ambiente cosmopolita que os músicos procederam à criação de uma música romana própria que abundava nos mais variados espetáculos e que viria a influenciar toda a música europeia. (LORD & SNELSON, 2008, págs. 7-11 e Borges & Cardoso, págs. 15-31). De acordo com Grout e Palisca, os vestígios da música romana deixados em “relatos verbais, baixos-relevos, mosaicos, frescos e sepulturas” mostram a sua importância na “vida militar, no teatro, na religião e nos rituais de Roma.” (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 16).

Música Medieval

♪ *Dies Irae*, hino gregoriano provavelmente escrito pelo frade Tomás de Celano no século XIII⁵

“A história da música ocidental, em sentido estrito, começa com a música da igreja cristã” (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 16).

O fim da Antiguidade Clássica com a queda do Império Romano coincide com a crescente importância da religião cristã. As perseguições a que os seus fiéis haviam sido sujeitos foram seguidas por uma autorização de culto em 313, tornando-se religião oficial do império com o édito de Teodósio em 381 e, finalmente, tornando-se a religião da grande maioria dos chefes bárbaros que se instalaram no antigo império, conhecendo um grande apoio por parte da dinastia carolíngia. Portanto, notamos que a Igreja se foi aliando ao poder temporal que, por sua vez, se desmembrava. Ora, o pânico gerado pelas invasões bárbaras terá sido responsável por um desflorescer da cultura clássica e, consequentemente, de um emurcheçar da Música que nem a igreja quis preservar. Isto porque, segundo Grout e Palisca,

“Houve uma razão importante para o desaparecimento das tradições da prática musical romana no início da idade Média: a maior parte desta música estava associada a práticas sociais que a igreja primitiva via com horror ou a rituais pagãos que julgava deverem ser eliminados. Por conseguinte, foram feitos todos os esforços não apenas para afastar da Igreja essa música, que traria mais abominações ao espírito dos fiéis, como, se possível, para apagar por completo a memória dela” (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 16).

Talvez por isto o homem da Idade Média não conhecesse qualquer exemplo da música grega ou romana. Ainda assim, alguns dos seus elementos sobreviveram, nas palavras de Grout e Palisca “porque seria impossível aboli-los sem abolir a própria música” (*idem*, págs. 16-17), como veremos mais adiante.

Ainda assim, a Música persistiu. Existem fragmentos de canções de épicos germânicos e escandinavos que datam de 850 e, antes disso, sabemos que o estudo da Música continuava sob a pena de Santo Agostinho (354-438) no seu *De musica* e de Boécio (ca. 480-524) na sua obra *De institutione musica*. De acordo com Grout e Palisca, estes e outros teóricos entendiam a Música não como uma arte ou uma forma de expressão, mas como objeto de conhecimento (*ibidem*, págs. 46 – 47). Contudo, Platzer defende que o último sinal da concepção da Música enquanto ciência matemática seria a sua adição ao *quadrivium* no tempo de Carlos Magno, que englobaria, então, a aritmética, a geometria,

⁵ Disponível em <https://open.spotify.com/track/5rsVYtetf31uGXr6jvEGEg?si=OcJn-LcgRarx0X6qVYP5g>.

a astronomia e a Música, apesar de nunca ter sido ensinada dessa forma teórica (PLATZER, 2006, pág. 175).

Retomando a linha de pensamento a respeito da ascensão da Igreja, que se operava desde o Império Romano, acrescentamos que a mesma começa a ter uma música cristã própria que se confundiria com a música erudita dos primeiros tempos da Idade Média. Ora, essa música cristã tinha influências gregas na teoria e judaicas nos elementos práticos, como a entoação dos salmos apoiada numa só nota, não fossem os primeiros cristãos judeus. Apesar destas influências comuns, a Música tinha ainda especificidades locais. Assim, a este cantochão, isto é, à música cristã dos primeiros séculos, pertenciam o canto siríaco, o canto greco-bizantino, o canto ambrosiano, canto hispano-moçárabe, o canto galicano e o canto romano antigo. Sendo a Música uma forte componente da liturgia, Roma percebeu a importância de a uniformizar. Assim, procedeu-se à compilação das diferentes melodias e textos utilizados no culto por toda a cristandade, especialmente durante o papado de Gregório I (papa de 590 a 604). A consequente seleção litúrgica, terminada no século IX com o apoio da monarquia carolíngia, daria origem ao canto gregoriano, um canto litúrgico monódico, isto é, com apenas uma linha melódica cantada em uníssono, assim batizado em honra do papa supramencionado. Obviamente, persistiram práticas musicais locais, então proibidas, pelo que foi necessário criar em Roma uma escola-coro com a missão de formar os cantores, a *Schola cantorum* (escola de *chantres* [mestre do coro ou cantor de salmos e responsórios]). Não pense, contudo, o leitor que, por o canto gregoriano ser obrigatório, a evolução musical estagnou. Essa linha de pensamento não poderia ser mais errônea, uma vez que se foram registando melhoramentos e inovações. Contudo, o canto gregoriano torna-se, de facto, uma base para a Música e para a cultura, não fosse a Música que se ouvia em toda a Cristandade.

O leitor pode ainda questionar-se em que consistiriam os melhoramentos e inovações mencionados. Segundo Platzer, (*idem*, págs. 178-179) entre os séculos IX e XII destacaram-se três inovações: os ornamentos (*tropo*), o diálogo entre vozes (polifonia) e uma notação musical que consistia em neumas, espécie de acentos e sinais que indicariam nos manuscritos os ritmos, as respirações, os finais das frases, a duração das notas e articulação das sílabas. Ainda segundo Platzer, a segunda vaga de inovações musicais ocorridas na Idade Média tomaria lugar entre os séculos XI e XII, sendo atribuída ao génio de Guido d'Arezzo (ca. 992-ca. 1033). Nos seus tratados, este monge italiano apresenta a solmização (sistema que atribui uma sílaba a cada nota: dó [ut], ré, mi, fá, sol, lá, si) e a pauta

musical enquanto tetragrama que indica a altura das notas (o pentagrama viria posteriormente). Na França, fizeram-se progressos na abadia de S. Marcial de Limoges no que diz respeito à composição da monodia e da polifonia, tornando-se a segunda cada vez mais complexa, enquanto na escola de Notre Dame (expressão que designa os compositores ativos em Paris durante a construção da famosa catedral) deve ser destacado o avanço na polifonia, as inovações rítmicas e dois grandes nomes, Léonin e Pérotin. Por sua vez, a notação mensurada, que permite atribuir um ritmo a cada nota escrita, surgiria em vários tratados a partir do século XIII, ao passo que surgem novos géneros (o *conductus*, o moteto e o rondó), novas formas de cantigas (a balada, o virelai e a caccia) e missas completas, como a *Missa de Notre Dame* a quatro vozes de Guillaume de Machaut (ca. 1300-1377), compositor que se destaca neste período pela quantidade e qualidade da sua obra.

Apesar destes inovadores pertencerem ao mundo eclesiástico, paralelamente (e graças) à música litúrgica fomos observando o nascimento de danças e canções de carácter profano. De facto, no final do século XI surge o movimento trovadoresco, que até ao século XIV entreteria as damas e toda a nobreza nos saraus e jardins, bem como a população que se reunisse nas festas populares. Os artistas deste movimento inspiravam-se nos romances de cavalaria, no movimento das cruzadas e na cultura moçárabe, sendo os principais temas das suas cantigas o amor cortês, os feitos dos senhores ou mesmo a sátira política. Musicalmente, como refere Platzer “[...] as melodias são bastante semelhantes aos seus equivalentes eclesiásticos [...]” (*idem*, pág. 182), havendo, contudo, algumas diferenças no ritmo e na instrumentação.

O movimento fora iniciado na Aquitânia com os trovadores, que poderiam pertencer aos mais diversos estratos sociais, destacando-se Guilherme IX, duque da Aquitânia (1071-1127). Por sua vez, os troveiros, que surgiriam cem anos mais tarde no norte da França, eram, na sua maioria, senhores feudais ou burgueses prósperos. Entre eles, realçamos o contributo de Adam de la Halle (1237-1287), célebre pela sua obra *Jeux de Robin e Marion*, espécie de antecedente da ópera e a primeira obra musical que contava com o diálogo entre um rapaz e uma rapariga. Eventualmente, a partir do século XIII, o movimento chega à Alemanha, assumindo dois grandes momentos: o dos “minnesaeger” (cantores de amor), equivalentes aos trovadores, e o dos “meistersinger” (mestres cantores), que seriam burgueses, sobretudo artesãos. Tendo o seu período de desenvolvimento tido lugar no século XIV, os “minnesaenger” conheceram, na verdade, o seu período de esplendor entre os séculos XV e XVI. Entre eles destaca-se um dos maiores poetas da língua

alemã, Walter von der Vogelweide (ca. 1170-1228) e Hans Sachs (1494-15766), um sapateiro de Nuremberga. Finalmente, mencionamos o movimento trovadoresco na Península Ibérica, onde teve, inclusive, uma temática dedicada à Virgem Maria e às peregrinações a Santiago de Compostela, as “cantigas de Santa Maria” e um tipo específico de canção, a “cantiga de amigo”, no qual a canção de amor é interpretada do ponto de vista da dama, em oposição à “canção de amor”. Entre os mais influentes trovadores ibéricos destacamos D. Sancho I (1154-1211), Afonso X, o Sábio (1221-1284), Paio Soares de Taveiró e Martim Codax (séc. XIII), D. Dinis (1261-1325) e D. Pedro, Conde de Barcelos (?-1354). Este período de florescimento da Europa feudal, por valorizar a música instrumental, contou com uma panóplia de novos instrumentos musicais, que são apresentados na iconografia da época, como servem de exemplo as *Cantigas de Santa Maria*. Entre eles contam-se instrumentos de origem árabe (o alaúde, a mandora, o rebec, a charamela e a guitarra “mourisca”), instrumentos “europeus” (o saltério, a dulcimer, a rota, a fídula, a cittern, a sanfona, a gaita-de-foles, as flautas e as cornetas) e vários instrumentos de percussão, sendo os instrumentos de corda dedilhada ou friccionada, como a viela, considerados os mais nobres (BORGES & CARDOSO, vol. I, págs. 69-72; 76-78).

Platzer termina o seu capítulo relativo à música medieval com a seguinte frase “No final de um bom milhar de anos de evolução, a música erudita ocidental passou de um estatuto exclusivamente religioso a um outro, que poderemos classificar de misto.” (PLATZER, 2006, pág. 189). Também nós gostaríamos de terminar com esta nota. Iniciámos com os cantos dos primeiros cristãos, seguimos para uma reforma litúrgica que cria o canto gregoriano e mencionámos várias inovações, da solmização à notação musical, que tanto terá beneficiado os compositores da época e os seus historiadores, passando pelo desenvolvimento do ritmo e pela crescente complexificação da polifonia. Todos esses progressos acontecem no mundo da música litúrgica, mas passam atempadamente para a música profana, atingindo-se, pois, um ambiente musical abrangente, criativo, complexo e rico. A música medieval compreende, pois, vários caracteres, várias fases, vários géneros e um grande desenvolvimento.

Renascimento

♪ *Missa “L’Homme Armé” a quatro vozes (1582)* de Giovanni Pierluigi da Palestrina. Kyrie interpretado pelos solistas da Cappella Musicale di S. Petronio Bologna, com direção de Sergio Vartolo⁶

“Assim, os músicos de hoje deveriam procurar fazer no seu ofício aquilo que fizeram os escultores, pintores e arquitetos do nosso tempo, recuperando a arte dos antigos, e o que fizeram os escritores, arrancando a literatura ao inferno para onde fora banida por eras mais corruptas, explicando-a e oferecendo-a ao nosso tempo em toda a sua pureza, tal como aconteceu com as ciências.”

Bispo Bernardino Cirillo (*apud* GROUT & PALISCA, 2007, pág. 183)

De facto, a redescoberta da cultura clássica (consequência, em grande parte, da deslocação de sábios gregos para a Itália após a queda de Constantinopla, em 1453) alterou a forma como a Europa dos séculos XV e XVI conceberia a Música. Não se saberia ainda a que soava a música grega ou romana, mas liam-se com curiosidade e espanto os intensos sentimentos que a arte de Euterpe lhes despertaria. Isto é compreensível tendo em consideração a aproximação que a Igreja adotou desde cedo relativamente à Música: esta não deveria ser ouvida por prazer estético, deveria, sim, ser serva da religião⁷ (GROUT & PALISCA, 2007, págs. 42-43). Contudo, o Renascimento, que se inicia em meados do século XIV e percorre o tempo até meados do século XVI, não coincide apenas com o despertar da cultura clássica. Este movimento cultural coincide também com os movimentos de contestação à Igreja de Roma, com a crise de mentalidades provocada pela expansão marítima, com a crescente centralização do poder régio, com a passagem da economia agrária para a comercial, a par da ascensão da burguesia, e, principalmente (para nós), com o florescimento do pensamento humanista.

Assim, à medida que a escultura e a pintura tomavam o homem como modelo, a humanização da música renascentista, de acordo com Borges e Cardoso (BORGES & CARDOSO, vol. I, págs. 102-103), é perceptível em aspetos como a escrita equilibrada de quatro partes (soprano, alto, tenor e baixo), quer na música vocal, quer na música instru-

⁶ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=v-yRr2eYsdE&list=OLAK5uy_kFQQeLOwLXFcrgr5Vtg7ecggJfa7IBedY&index=9.

⁷ Num capítulo referente à Música na sua obra *Confissões* (397-400), Santo Agostinho debate-se quanto aos prazeres e aos perigos desta arte, que tanto o assustam por sentir pecar – “Quando às vezes, a música [da vossa igreja] me sensibiliza mais do que as letras que se cantam, confesso, com dor, que pequei” (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 44).

mental, localizando-se a melodia, agora aligeirada, na voz superior e a definição harmônica no baixo, havendo uma solidificação da polifonia. Além disto, os compositores, beneficiados como nas outras artes pelo mecenato, adequaram a frase musical à respiração natural do Homem, deram preferência aos acordes às cadências mais agradáveis ao ouvido, efetuaram uma progressiva transição da música modal para a tonal (uma música em que cada nota tem um papel importante na sua progressão, sendo mais complexa do que a música modal por gerar momentos mais tensos em contraste com momentos mais relaxados), e simplificaram os ritmos. Pode ainda notar-se o desenvolvimento do repertório instrumental, especialmente no fim do Renascimento, e dos próprios instrumentos de acordo com famílias (especialmente os instrumentos de palheta e os instrumentos de cordas).

É também neste período que surgem nas catedrais as escolas dos meninos de coro, onde rapazes entre os oito e os doze anos de idade ensaiam e cantam diariamente as principais celebrações litúrgicas, tornando-se instrumentistas, compositores, cantores ou membros do clero, uma vez mudadas as suas vozes. Por sua vez, também nas cortes régias se encontravam capelas reais cujos músicos garantiam as liturgias e as festas. A Escola de Música da Sé de Évora, a capela real portuguesa e a Capela e o Colégio dos Santos Reis Magos de Vila Viçosa são ótimos exemplos do que acontecia por toda a Europa. Paralelamente, a Música sofre um processo de laicização, tornando-se a missa e o moteto as duas principais formas da música sacra renascentista, ao passo que surge uma variada composição polifônica profana com o *lied* alemão, a *chanson* francesa, a *frottola* e o *canti carnascialeschi* italianos, o madrigal italiano ou inglês e o vilancico ibérico. A divisão destes géneros em nacionalidades é um fenómeno orgânico, uma vez que, ao mesmo tempo que a música europeia se desenvolve num ambiente de influência entre regiões vizinhas (provavelmente sustentado pelo aparecimento da imprensa musical [1501], após a invenção da imprensa no século XV), é possível destacar alguns núcleos musicais europeus e respetivos compositores. Assim, fruto também da valorização do Homem, destacam-se pelo seu contributo enquanto compositores John Dunstable (ca. 1380-1453), Guillaume Dufay (1397-1474), Gilles Binchois (1400-1460), Johannes Ockeghem (c. 1414-1497), Josquin des Près (1450-1521), Jacob Obrecht (1457-1505), Clément Janequin (c. 1485- c. 1558), John Taverner (1490-1545), Thomas Tallis (c. 1505-1585), Giovanni Pierluigi da Palestrina (c. 1525-1594), William Byrd (c. 1540-1623) e Hans Leo

Hassler (1562-1612) nas regiões da Borgonha, Flandres, França, Itália, Alemanha e Inglaterra. Relativamente à Península Ibérica, parece-nos justo fazer menção a António Carreira (1520/30-1592/94), Manuel Mendes (c. 1547 – 1605), Duarte Lobo (c. 1565-1646), Fr. Manuel Cardoso (1566-1650), Filipe de Magalhães (c. 1571-1652), João Lourenço Rebelo (1610-1665), Cristóbal de Morales (1500-1553) e Tomás Luis de Victoria (1548-1611) (BORGES & CARDOSO, vol. I, págs. 103-111).

Sendo a Música uma importante componente da História, parece-nos importante mencionar o seu contributo num dos acontecimentos mais marcantes da época: a Reforma protestante e a resposta católica. Um aspeto de grande importância para os protestantes era a tradução das Sagradas Escrituras para linguagem vernácula, o que justificaria o emprego do vernáculo na música litúrgica para uma participação maior da assembleia, obrigando imediatamente a uma adaptação da Música. O próprio Martinho Lutero (1483-1546) adaptaria o *lied* alemão para compor os seus “corais protestantes”. Juntamente com Johann Walther, entre outros músicos, Lutero aglomerou um grande repertório litúrgico monofónico e polifónico. O mesmo não se pode dizer de Calvino (1509-1564), que exigia um canto litúrgico monofónico, e de Ulrich Zwinglio, que mandou destruir todos os órgãos de tubos das igrejas, tornando-se ambos mais tolerantes com o decorrer do tempo. Na mesma linha luterana, também a Igreja Anglicana fez um esforço para adotar a Música sacra ao vernáculo, resultando nos famosos *anthems* (BORGES & CARDOSO, vol. I, págs. 123-124). De forma a reforçar a sua liturgia latina, e fruto do Concílio de Trento (1545-1563), são banidas do contexto litúrgico cristão todas as músicas com conotações impuras ou com origens profanas. Reafirma-se desta forma o canto gregoriano enquanto base do processo de composição, ao mesmo tempo que há indicação para que o texto (latino) fosse claramente enunciado e perceptível através da polifonia. Ninguém acolheu estas indicações tão brilhantemente quanto o já mencionado Palestrina (LORD & SNELSON, 2008, pág. 22). A sua música transparente, contemplativa e sóbria tornou-se o modelo da música litúrgica católica após Trento. Não podemos, contudo, ignorar o contributo de S. Filipe Néri em torno das “laude”, um tipo de música religiosa não litúrgica, mas meditativa, cantada antes ou depois dos sermões – são estas laude, uma vez dramatizadas e cada vez mais complexas, as antepassadas das oratórias, forma musical do Barroco (BORGES & CARDOSO, vol. I, pág. 125).

Barroco

♪ *A Paixão segundo São João, BWV 245 (1724)*, oratória sacra de Johann Sebastian Bach. Excerto do Coro 1: “Herr, unser Herrscher, dessen Ruhm in allen Landen herrlich ist!” da Primeira parte interpretada pela Berliner Philharmoniker e pelo Rundfunkchor Berlin, com a direção de Sir Simon Rattle e direção coral por Simon Halsey⁸

“barroco: nome masculino [...] 2. pérola de forma irregular”⁹

A origem pejorativa deste termo é conhecida por todos os que conhecem um pouco de História de Arte. De facto, e de acordo com Borges e Cardoso, a arte barroca era um pouco disforme e irregular (tal como as pérolas barrocas), extravagante, excessiva, exuberante, demasiado ornamentada e contrastante.

Esta arte enquadrava-se no Antigo Regime europeu. Por essa altura, o poder régio encontrava-se estabilizado e o absolutismo enraizava-se na Europa. O Barroco coincide, pois, com os reinados de Luís XIV de França, Maria Teresa da Áustria e D. João V em Portugal, que abastecem as suas cortes reluzentes e ostensivas de arte. Este corresponde, graças ao mecenato aristocrático ou religioso, a um período de maior estabilização e segurança financeira para muitos artistas e de grande desenvolvimento das artes, especialmente, a musical. Também as ciências e a filosofia conhecem progressos com Galileu Galilei, B. Pascal e Descartes, que viriam a influenciar a Europa dos séculos seguintes. Contudo, este século e meio coincide também com vários conflitos que envolvem vários países europeus, como a Guerra dos 30 Anos (1618-1648), a restauração da independência portuguesa (1640) e a guerra civil inglesa (1649-1660) (BORGES & CARDOSO, vol. II, págs. 7-8).

Grout e Palisca confessam que o aproveitamento do termo barroco para a Música sugere que os historiadores encontram semelhanças entre a Música deste período e as restantes artes. (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 308). De facto, não diferem muito as características que fizeram do Barroco um período da História da Música que se delimitam entre 1600 e 1750. Estas datas não foram convencionadas ao acaso: a ópera, um dos géneros mais marcantes deste período, terá sido aperfeiçoada por volta de 1600, ao passo

⁸ Excerto disponível em https://www.youtube.com/watch?v=X-sd7JDBxis&fbclid=IwAR2Y2sCBJ2RacdEM49K1_L8oRnxC5SQ-k7A11ULe4jDvOSg6VOe-FvTCKBY.

⁹ barroco in *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa* [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2020. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/barroco>, acedido a 27 de maio de 2020.

que o ano de 1750 coincide com a morte de Johann Sebastian Bach, sem dúvida o principal compositor do Barroco, senão de toda a História da Música Ocidental.

Relativamente às suas especificidades, a música barroca é marcada por contrastes dinâmicos, melodias muito ornamentadas, pela introdução da improvisação, pela sensibilidade dos afetos expressos e pelos simbolismos¹⁰, pela grandiosidade observada em gêneros já existentes ou novos, como a ópera, a oratória (formas dramáticas), as suítes de orquestra e os concertos, notando-se ainda o desenvolvimento da harmonia e a afirmação da música instrumental. A nível técnico há uma dicotomia entre o soprano e o baixo, as vozes mais extremas, ficando a harmonia a cargo do baixo (baixo-contínuo) e a melodia a cargo do soprano. Podemos também referir a predominância da tonalidade (maior ou menor) face ao sistema modal e a instituição da orquestra, com a projeção da família dos violinos.

De acordo com Platzer, o panorama musical barroco foi dominado por três grandes esferas de influência geográfica: a música francesa, a música italiana e a música alemã. Se as duas primeiras se deixaram caracterizar pelas particularidades das suas regiões, a terceira ficou conhecida por um espírito cosmopolita e integrador. Aproveitamos para apresentar os principais traços e compositores de cada grupo. Na música francesa são características a elegância melódica e harmónica, e as ornamentações subtis. O alaúde e o cravo são os protagonistas da música instrumental solística, enquanto a ópera tem um importante papel na corte e a missa é substituída pelo moteto. Enquanto compositores destacam-se Jean-Baptiste Lully (1632-1687), Marc-Antoine Charpentier (1643?-1704), François Couperin (1668-1733) e Jean-Philippe Rameau (1683-1764). Passando à música italiana, esta é responsável pela criação de várias formas características da música barroca, como a sonata, o concerto (de solista ou grosso, isto é, com vários solistas) e a ópera (séria, com temas mitológicos ou históricos, ou *buffa*, isto é, cómica, com temas do quotidiano, mais sentimentais e populares). Colocamos em evidência os compositores Claudio Monteverdi (1567-1643), Arcangelo Corelli (1653-1713), Antonio Vivaldi (1678-

¹⁰ A propósito destes simbolismos, Borges e Cardoso escrevem o seguinte: “Entre os simbolismos mais utilizados estão a utilização sistemática do acorde perfeito M (tríade), como alusão trinitária (SS Trindade, etc.), assim como a utilização das letras de um nome, como notas musicais: ex.º: B A C H = sib[emol] lá dó si beq[uadro], tema utilizado por Bach diversamente na sua Arte da Fuga, e posteriormente utilizado por vários compositores em homenagem ao próprio Bach.” (BORGES & CARDOSO, vol. II, pág. 12)

1741) e Domenico Scarlatti (1685-1757). Por sua vez, à música alemã aglutinará os elementos anteriores, constituindo a base do período seguinte. Os principais nomes desta música são Henry Purcell (1659-1695), Johann Sebastian Bach (1685-1750), Georg Friedrich Haendel (1685-1759) e Georg Philipp Telemann (1681-1767). Finalmente, não podem deixar de ser referidas as produções musicais de países como a Inglaterra, a Holanda e a Espanha que, não tendo compositores de grande prestígio, souberam atrair génios que assim obtiveram carreira e fama internacionais. É o caso de Haendel e de Scarlatti (PLATZER, págs. 203-223).

Quanto à instrumentação do Barroco podemos dizer que é diversificada, coabitando instrumentos mais antigos com outros mais modernos, como os violinos, as flautas transversais, o oboé, o fagote e os modelos mais desenvolvidos do cravo e do órgão. No caso da família dos violinos, que beneficiou de um grande desenvolvimento técnico, destaca-se a arte das conhecidas famílias de *luthiers* Stradivarius, Amati e Guarneri. Em conjunto com a voz, nota-se um maior virtuosismo por parte dos intérpretes (BORGES & CARDOSO, vol. II, págs. 57-58).

Classicismo

♪ *As Bodas de Fígaro*, K. 492, ópera *buffa* de Wolfgang Amadeus Mozart. Atto primo. Cena 1 & 2., n.º 1, Duettino Figaro, Susanna “Cinque... dieci ... venti ... trenta” interpretado por Anne-Carolyn Bird, David Cushing e pela Orquestra da Opera North, com a direção de Michael Shell ¹¹

“On the page it looked nothing. The beginning simple, almost comic. Just a pulse, bassoons and basset horns, like a rusty squeezebox. Then suddenly; high above it, an oboe, a single note, hanging there unwavering, till a clarinet took over and sweetened it into a phrase of such delight! [...]. This was a music I'd never heard. [...]. It seemed to me that I was hearing the very voice of God.”

Antonio Salieri descrevendo a música de W. A. Mozart no filme *Amadeus* (1984), dirigido por Milos Forman.

Este período, na opinião de Lord e Snelson, tem uma denominação pouco clara, já que as influências clássicas estavam presentes desde o Renascimento (LORD & SNEL-

¹¹ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=-qbA-gOoh97A&fbclid=IwAR2Y2sCBJ2RacdEM49K1_L8oRnxlC5SQ-k7A11ULe4jDvOSg6VOe-FvTCKBY.

SON, 2008, pág. 40). Platzer partilha desta opinião sobre o significado ambíguo da “música clássica”, acrescentando outros fatores de confusão, entre eles, o atual vocabulário comercial que atribui à expressão “música clássica” aquilo que é, na verdade, “música erudita”. A explicação dessa utilização da expressão prende-se com o facto de esta música erudita ser um modelo, um ponto de referência, logo, “clássica” (PLATZER, 2006, pág. 224). Talvez por essa confusão e devido ao contexto cultural em que se instalou, a música do Classicismo é, não raras vezes, apelidada como “música das luzes”. A associação do saber à luz e da ignorância ao obscuro está por trás do nome do movimento intelectual e filosófico Iluminismo, cujas ideias apoiavam a instrução dos homens, desde as classes mais pobres aos governantes, enquanto forma de evolução e felicidade. Conhecemos bem a adoção destas ideias por déspotas esclarecidos como Catarina II, a Grande, da Prússia; de Maria Teresa de Áustria e do Marquês de Pombal. Da mesma forma, vemos a adoção destas ideias pela burguesia, que ascende socialmente e consciencializa vários autores e filósofos, como Beaumarchais (autor da trilogia de *Fígaro*), Rousseau, Voltaire, Diderot e Montesquieu. A defesa do Homem, da Natureza, da racionalidade, da sistematização dos conhecimentos adquiridos até então, dos direitos universais dos povos, das mulheres e dos escravos, e do bem-estar social a par do desenvolvimento das ciências, de forma a compreender-se o mundo (graças a Lavoisier, Torricelli, Newton, Pascal, Linnaeus, entre outros) são assuntos que ocuparão o Homem do século XVIII. Enquanto acontecimentos e documentos marcantes sublinhamos o ressurgimento e a expansão da maçonaria, a independência das colónias norte-americanas e a sua respetiva constituição (1776), a revolução francesa e a Declaração Universal dos Direitos dos Homens (1789), todos eles influenciados pelo pensamento das luzes.

Os músicos não ignoraram este espírito de solidariedade e igualdade entre os homens que se manifestou através do desejo do músico de ser cada vez menos dependente do seu patrão e de ascender socialmente, mas também através da própria Música (BORGES & CARDOSO, vol. II, págs. 89-90). Desenvolvendo, a música ideal deveria ter uma linguagem universal (abandonando as marcas distintivas do período anterior), deveria ser nobre e agradável, expressiva, mas dentro dos limites do decoro e do bom gosto, natural e simples, equilibradamente perfeita e bela, sem virtuosismos técnicos e “capaz de cativar imediatamente qualquer ouvinte de sensibilidade mediana.” (GROUT & PALISCA, 2007, pág. 480). Este seria o ideal procurado pelos compositores e pelo público, particularmente, nas últimas três décadas deste século. Assim, este período da História da Música

é marcado por novas concepções da melodia e da harmonia, mais linear, com estruturas periódicas, mas com mais contrastes entre e dentro de andamentos. As melodias eram singelamente ornamentadas e o baixo vai-se tornando um mero acompanhamento, ao passo que o ritmo harmónico se torna mais lento (GROUT & PALISCA, 2007, págs. 482-483).

Relativamente à instrumentação, o final do século XVIII assistiu à queda do cravo e à ascensão do piano, que oferecia mais possibilidades rítmicas e dinâmicas. Além disso, desenvolveram-se os instrumentos de sopro, como as flautas, os oboés, os fagotes, os clarinetes, trombetas e trompas, que terão, assim, lugar de destaque na orquestra, que crescia desde cerca de 1750, contando, geralmente, com 30 músicos (LORD & SNELSON, 2008, págs. 41-42; BORGES & CARDOSO, vol. II, págs. 101-102 e 105).

Entendido o desenvolvimento instrumental, podemos fazer um levantamento das novas formas musicais. São elas o concerto (para instrumento solista e orquestra); a ópera, que vai perdendo os seus temas sérios em prol das comédias do quotidiano e da língua vernácula; a sonata, nas palavras de Borges e Cardoso, “a peça de entretenimento por excelência” (BORGES & CARDOSO, vol. II, pág. 102) que, com a sua estrutura própria, fez sobressair, entre outras, a simbiose entre o piano e o violino; a sinfonia orquestral desenvolvida por Giovanni Battista Sammartini (1700-1775) e pela Orquestra de Mannheim da responsabilidade de Johann Stamitz (1717-1757); e o quarteto de cordas (música de câmara), amplamente aproveitado por Joseph Haydn (1732-1809).

Fenómenos interessantes deste período são a difusão do concerto público e o crescente número de músicos amadores que interpretavam as obras num ambiente doméstico. Este fenómeno levará a que os compositores ou até os editores simplifiquem as obras tecnicamente exigentes para que um maior número de pessoas as queira comprar (BORGES & CARDOSO, vol. II, pág. 90; PLATZER, 2006, pág. 225).

Lendo qualquer obra de História da Música, apercebemo-nos de que os grandes expoentes do Classicismo serão Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791) e Ludwig van Beethoven (1770-1827). Contudo, não podemos fechar este capítulo sem mencionar o grande contributo de Christoph Willibald Gluck (1714-1787) e Ranieri de' Calzabigi (1714-1795), responsáveis pela reformulação da ópera clássica, que acumulava maneirismos e exageros.

A Música deste período dominou entre meados do século XVIII e o início do século XIX (cerca de 80 anos), sendo, no entanto, notória a mudança de estilo de Beethoven nesse período de viragem de século, fruto da corrente *Sturm und Drang* (tempestade e ímpeto). Assinalado pela primeira execução da *Symphonie Fantastique*, op. 14 de Hector Berlioz, em 1830, o período Romântico (ou Romantismo) inicia-se e marcará o século XIX (PLATZER, 2006, pág. 224).

Romantismo

♪ *Duplo Concerto para Violino e Violoncelo, em Lá menor, op. 102* (1887) de Johannes Brahms. I. Andamento – *Allegro*, interpretado por Itzhak Perlman, Mstislav Rostropovich e a Orquestra Real do Concertgebouw, com direção de Bernard Haitink¹²

“Príncipe, o que sois, sois pelo acaso do nascimento. O que sou, devo-o a mim mesmo. Príncipes, há e haverá ainda milhares. Beethoven há apenas um.”

Beethoven recusando-se a tocar para o príncipe Lichnowsky (PLATZER, 2006, pág. 233)

“Depois de tocar Chopin, sinto-me como se tivesse estado a lamentar pecados que nunca cometi e a chorar por tragédias que não eram minhas.”

Oscar Wilde, através da personagem Gilbert do ensaio *The Critic as Artist* de 1891, (WILDE, Oscar, 1891, pág. 2)

Partindo do mencionado *Sturm und Drang*, que havia surgido na Alemanha dos finais do século XVIII com Kleist, Goethe, Schiller e Beethoven, o Romantismo, movimento cultural do século XIX, será, como sabemos, a manifestação da ideologia cultural. Os sentimentos em detrimento da racionalidade, a exaltação do indivíduo, o louvor à liberdade (do indivíduo, dos povos, de criação, de expressão, de culto, política, económica, social), a rejeição da harmonia e do “bom gosto”, a valorização das raízes históricas, do passado e do património cultural, o fascínio pela Natureza, pelo exótico, pelo fantástico, pelo misterioso e pelo macabro foram características comuns das expressões artísticas.

¹² Disponível em <https://open.spotify.com/track/3m0nPszSygkCSHcuHthkK6?si=V3eFqGOnSj-Ck8BsMVH6Lg>.

Na literatura immortalizaram-se nomes como Goethe, Schiller, Byron, Shelley, Keats, Chateaubriand, Victor Hugo, Walter Scott e Alexandre Dumas (pai). Entre as artes plásticas, destacou-se a pintura com Turner, Delacroix, sendo de menção François Rude na escultura e Charles Barry e A. W. Pugin na arquitetura. Em Portugal, evidenciaram-se os escritores Almeida Garrett e Alexandre Herculano, e o escultor Soares dos Reis.

Inspirado pelas obras literárias e artísticas, o músico romântico é, nas palavras de Platzer “um eterno insatisfeito” (PLATZER, 2006, pág. 234), o que o fará experimentar novas formas, tornando-se um período de extremos. Os seus focos de interesse serão os mesmos dos seus colegas das restantes artes, tendo, contudo a sua própria linguagem, expressiva e emotiva. O característico “culto do eu” romântico far-se-á através das obras solísticas, onde instrumentistas com uma excelente preparação técnica, como Franz Liszt (1811-1886) no piano e Nicolò Paganini (1782-1840) no violino, serão admirados por toda a Europa. O indivíduo e as suas batalhas emocionais em redor do amor, da morte, do medo ou até da felicidade, serão explorados no Lied alemão, com letras de Goethe e Schiller. As emoções serão ainda exploradas de forma exacerbada nas óperas românticas de Gioachino Rossini (1792-1868), Gaetano Donizetti (1797-1848), Richard Wagner (1813-1883), Giuseppe Verdi (1813-1901), Jules Massenet, Georges Bizet, (1838-1875), Giacomo Puccini (1858-1924) e Richard Strauss (1864-1949), compositores que, através de lendas, mitos nacionais ou de obras da literatura romântica, confrontam a doença, o destino, o amor, o sofrimento e a morte ao som de um potencial musical dramático. Do mesmo modo, também a formação orquestral consegue apelar aos sentimentos do ouvinte, graças à diversificação dos instrumentos que entram na orquestra, cada vez maior em elementos graças aos primeiros experimentos de Berlioz, que, a propósito das suas sinfonias (relembremos a marcante *Symphonie fantastique*) lhe adicionava trombones, trombetas, tubas e percussão extras para escândalo dos mais conservadores. Outros compositores que exploraram a orquestra através da sinfonia foram Anton Bruckner (1824-1896), Johannes Brahms (1833-1897) e Gustav Mahler (1860-1911). Ao mesmo tempo, a preocupação pela acústica das salas rivaliza com o ambiente acolhedor doméstico. De facto, a tendência da interpretação amadora entre amigos e família ganha outro impulso com a ascensão da burguesia, que utiliza agora a Música como forma de lazer. Compreende-se assim a fama do Lied acima mencionado, mas também da música de câmara. A formação é variada: desde o piano solo, a forma preferida da música de câmara deste

período, tal como se pode observar na obra de Franz Schubert (1797-1828), Frédéric Chopin (1810-1849), Robert Schumann (1810-1856), Liszt e Brahms, até aos octetos de Schubert e Felix Mendelssohn (1809-1847), passando pelo quinteto de piano e pelos ainda populares quartetos de cordas.

Relativamente ao nacionalismo romântico que há pouco mencionávamos, os compositores criavam, à medida que surgiam os estados-nação, uma música que, a partir do folclore, reflete uma cultura nacional, nacionalidade essa à qual o compositor podia ou não pertencer. São disso exemplos as obras de Pablo Martín de Sarasate (1844-1908), Isaac Albéniz (1860-1909), Enrique Granados (1867-1916) e Manuel de Falla (1876-1946) (Espanha), Jean Sibelius (1865-1957) (Finlândia), Edvard Grieg (1843-1907) (Noruega), Frédéric Chopin (Polónia), Franz Liszt (Hungria), Bedrich Smetana (1824-1884), Antonín Dvořák (1841-1904) e Leoš Janáček (1854-1928) (Boémia e Morávia), e o reconhecido “Grupo dos Cinco”, constituído por Mily Balakirev (1837-1910), Alexander Borodin (1833-1887), César Cui (1835-1918), Modest Mussorgsky (1839-1881) e Nikolai Rimsky-Korsakov (1844-1908). Além destes, pertenceram ao nacionalismo russo Mikhail Glinka (1804-1857), Alexander Glazunov (1865-1936) e Pyotr Ilyich Tchaikovsky (1840-1893). O Romantismo não conheceu fronteiras, pelo que também o compositor norte-americano Louis Moreau Gottschalk (1829-1869) conseguiu expressar na sua música as influências da cultura afro-crioula da sua infância nos Estados Unidos da América. Por sua vez, Georges Bizet (1838-1875) com a sua *Carmen* (1875), e Rimsky-Korsakov com a sua *Scheherazade* (1888), tiram partido do folclore espanhol e árabe, respetivamente, mostrando o interesse romântico pelo exótico. Entre outros reconhecidos compositores românticos encontram-se Edward Elgar (1857-1934), que soube empregar o mistério dos românticos nas suas *Variações “Enigma”* (1899), e Camille Saint-Saëns (1835-1921) que mostrou o seu gosto pelo macabro e toda a sua imaginação ao adotar, pela primeira vez, os xilofones na orquestra para imitar a dança dos esqueletos na sua *Dança Macabra* (1874).

Por último, é importante sublinhar que foi neste período que algumas mulheres conseguiram publicar as suas composições, como são disso exemplo Clara Schumann (1819-1896) e Fanny Mendelssohn (1808-1847).

Música do século XX

♪ *West Side Story* (1957), musical com libreto de Arthur Laurents, música de Leonard Bernstein e letras de Stephen Sondheim. Cena da canção “America”, retirada do filme de 1961, interpretada por Rita Moreno e George Chakiris¹³

“A minha música não é moderna, é apenas mal tocada”.

Arnold Schönberg

Para a Humanidade, o século XX foi um século agitado (lembramos o impacto global bélico e a multiplicação de revoluções e sistemas políticos, económicos e sociais), mas repleto de avanços em todas as áreas da ciência... e das artes. Continuando o trabalho dos seus homólogos do século anterior, os artistas vão enfrentar as convenções académicas. Conhecemos bem os modernismos e as vanguardas culturais que surgiram nas primeiras décadas do século XX com vários pintores, escultores, arquitetos e escritores, pelo que o leitor pode já prever que os compositores não se deixaram colocar de parte. Durante todo o século. Entre aqueles que experimentaram e arriscaram produzir uma Música irreverente e cada vez mais complexa, mencionamos Arnold Schönberg (1874-1951) e a sua visão igualitária de cada uma das doze notas musicais (sistema conhecido como dodecafonismo e atonalismo); Béla Bartók (1881-1945), Zoltán Kodály (1882-1967), Aaron Copland (1900-1990) e Fernando Lopes-Graça (1906-1994) e a sua valorização do folclore nacional, que incorporam nas suas obras, qual forma de nacionalismo renovado; Edgard Varèse (1883-1965) e os seus experimentos com a percussão, a eletrónica e a fita magnética; o pintor – sim, pintor – Luigi Russolo (1885-1947) e as suas máquinas de ruído; Erik Satie (1866-1925) e o seu humor e trabalho desenvolvido nos *ballets russes*; Maurice Ravel (1875-1937) com as suas repetições, ritmos, as suas experiências com a bitonalidade e com os modos do jazz, quais renúncias à norma; Claude Debussy (1862-1918) e o seu génio inventivo e renovador, criador de cores, formas e harmonias; Igor Stravinsky (1882-1971), por muitos especialistas considerado o maior compositor deste século, e a sua riquíssima linguagem, com várias influências ao longo da sua vida, entre vários outros com caminhos musicais bastante diversos.

¹³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YhSKk-cvblc>.

Contudo, como tudo, também a Música do século XX pode ser dividida num antes e num pós-II Guerra Mundial. Igualmente vanguardistas, os compositores, agora centrados nos Estados Unidos da América e não na Europa, entendem que, e de acordo com Lord e Snelson “Ali deparar-se-iam com uma cultura musical crescente menos inclinada a olhar para o passado, com as suas raízes a residir ora na fusão experimental da cultura europeia e americana [...] ora no estilo mais urbano” (LORD & SNELSON, 2008, pág. 107), ideia partilhada pelos jovens compositores europeus. Tomemos alguns exemplos relevantes: Olivier Messiaen (1908-1992) apresenta ambientes meditativos, religiosos e místicos; Pierre Boulez (1925-2016) toma controlo de todos os aspetos da Música, tendo o ouvinte a sensação de compreender o seu processo de composição; a música concreta e eletroacústica (obtida a partir da modelação e transformação do som obtido através de objetos comuns com recurso a magnetofones, sintetizadores ou computadores) de Pierre Schaefer (1910-1995) e Pierre Henry (1927-2017); a música de Iannis Xenákis (1922-2001), que recorre a precisos cálculos matemáticos e a desenhos gráficos para elaborar as suas obras; a inspiração na música e filosofia orientais de John Cage (1912-1992), o minimalismo (música hipnotizante composta através da repetição de motivos simples) de Terry Riley (1935), Philip Glass (1937) e Steve Reich (1936); John Tavener (1944-2013), Henrik Gorécki (1933-2010) e Arvo Pärt (1935) tornaram a espiritualidade o objetivo das suas obras de estrutura simples; o poliestilismo de Alfred Schnittke (1934-1998) que torna em tensão excertos retirados da História da Música e tantos outros compositores da música erudita que diversificaram o panorama musical da segunda metade do século XX (LORD & SNELSON, 2008, págs. 94-111; PLATZER, 2006, págs. -257-282).

Paralelamente, à medida que a música erudita prosseguiu o seu percurso, a Música que ia ao encontro do gosto popular, sendo por isso mais comercial(izável), e que, note-se, sempre existiu, ganhou novo impulso no século XX. Estudado o caminho da primeira, que explorou as grandes inovações tecnológicas, podemos melhor compreender o da segunda.

De acordo com Lord e Snelson, o estabelecimento de uma música popular beneficiou de três aspetos oriundos de metade do século XIX. São eles a pré-disposição cultural, principalmente na Música, por parte da crescente classe média; um maior mercado de consumo musical favorecido pela riqueza crescente, inicialmente, na forma de compra de partituras para interpretação doméstica numa época em que o piano se tornava presença assídua em muitas casas; e a existência de uma tecnologia de reprodução de Música para

as massas - o disco e a rádio. Tendo os EUA uma conjugação propícia destes fatores e havendo uma disseminação da sua cultura através da presença das suas forças militares em vários locais do globo durante os conflitos bélicos mundiais, a sua música teve lugar de destaque, sendo ainda necessário considerar os contributos britânicos e os de outras culturas, fruto da globalização (LORD & SNELSON, 2008, pág. 76).

Dito isto, podemos enunciar os géneros abraçados pelas várias camadas da sociedade. As operetas, descendentes da ópera, foram o primeiro desenvolvimento popular. Recorrendo a uma estrutura e temas mais leves, compositores como Jacques Offenbach (1819-1880) e Victor Herbert (1859-1924) conquistaram o público da Europa Ocidental e dos EUA. Ao mesmo tempo, num país segregado pelo tom de pele, as influências afro-americanas do ragtime e do blues surgiram na canção popular americana, que nos inícios do século XX contava ainda com as influências do foxtrot, do charleston, do lindy hop e do jazz. Estas canções apresentavam-se nos teatros musicais, especialmente em comédias, de ambos os lados do Atlântico, chegando, obviamente, à Broadway e a Hollywood através das obras de Cole Porter (1891-1964), George e Ira Gershwin (1898-1937 e 1896-1983, respetivamente). Este “livro de canções americano”, como é comumente chamado, constituía o repertório de cantores como Frank Sinatra (1915-1998) e Ella Fitzgerald (1917-1996), que as imortalizaram. O jazz, que há pouco mencionámos, surgiu, de igual forma, das tradições afro-americanas, em Nova Orleães, nas primeiras décadas do século XX, e tem como sua principal marca a improvisação e liberdade dos músicos a partir de harmonias estabelecidas. Muitos compositores eruditos escreveram obras com elementos “jazzísticos”, sendo sem dúvida o mais bem-sucedido George Gershwin com a sua *Rhapsody in Blue* (1924). Considerado uma forma de música erudita com grande sucesso entre o público, e tendo em consideração o seu carácter livre, foi utilizado pelos EUA durante a Guerra Fria enquanto propaganda do sistema capitalista, ignorando a segregação que os seus expoentes máximos, que eram negros (Dizzy Gillespie, Louis Armstrong, entre outros), sofriam. Antes disso, após a II Guerra Mundial, o teatro musical desenvolveu-se numa miríade de géneros que melhor se expressavam sob o termo “musical”. Assim, aglutinando temas sérios, influências da ópera, do rock, do pop, do jazz e da música latino-americana forma-se o musical americano, que atraiu compositores como, e novamente, Gershwin, Leonard Bernstein (1918-1990) e Stephen Sondheim (1930-), sendo os musicais mais bem-sucedidos de sempre os de Andrew Lloyd Webber (1948-). O sucesso nos palcos transpôs-se para a grande tela, o que serviu como uma

ponte para a composição de bandas sonoras. Se nos primórdios do cinema a Música era tocada ao vivo nas salas para acompanhar os filmes mudos, primeiramente de forma improvisada, mas depois com partituras facultadas pelas produtoras, chegando compositores como Darius Milhaud (1892-1974) e Dmítri Shostakovich (1906-1975) a escrever para estas produtoras, num segundo momento o filme é acompanhado por música pré-gravada e sincronizada, com a estreia do filme sonoro *The Jazz Singer* (1927). A Música começa então a ser utilizada nos filmes como forma de criar atmosfera e caracterizar as personagens e acontecimentos. Destacam-se enquanto compositores Alfred Newman (1900-1970), Bernard Herrmann (1911-1975), Ralph Vaughan Williams (1872-1958), Serguei Prokofiev (1891-1953), Shostakovich e Nino Rota (1911-1979). A partir de 1960 a indústria do cinema opta por uma das duas vias: ora recorrendo a um modelo sinfónico e temático original, ora incluindo a música popular nos seus filmes. É na primeira opção que encontramos os célebres compositores John Williams (1932-) e Hans Zimmer (1957-) com as suas obras épicas, e a extensa obra de Ennio Morricone (1928-2020), que, atualmente, dão lugar aos seus discípulos. Na segunda opção encontramos John Barry (1933-2011) e as suas bandas sonoras para os filmes da personagem James Bond, para os quais integra cantores populares, a canção popular, o pop, e a mistura de uma *big band* “jazzística” com formação orquestral. A música popular pode ainda ser integrada no cinema tal como ela é ou cantada pelos seus autores-atores, como exemplificado nos filmes interpretados por Elvis Presley.

Paralelamente, a segunda metade do século XX vai assistir à popularização de uma miríade de géneros (tendo alguns surgido anteriormente), como o country, o R&B, o soul, o rock, o pop, o reggae, o funk, o disco, o indie, o techno, o rap, entre outros, sendo todos estes géneros fruto do seu próprio contexto histórico. Não obstante as suas origens, a música popular começa, a partir da década de 60, a reclamar um papel de protesto político e social contra os conflitos bélicos e os regimes ditatoriais vigentes. Como qualquer ouvinte, ainda que ocasional, poderá constatar, todos estes géneros beneficiaram de alguma forma das inovações tecnológicas na captação, gravação e tratamento do som, ora acústico, ora eletrónico, bem como do intercâmbio global e da crescente facilidade na sua acessibilidade pelo público (LORD & SNELSON, 2008, págs. 76-93).

Música do século XXI ou da atualidade

♪ *Cantigas do Maio*, letra e música de José Afonso (1971), arranjo e interpretação por Bernardo Sasseti e Carlos do Carmo (2010)¹⁴

“[É] hoje necessário fazer face a um sério problema de vocabulário para designar os últimos anos. Com efeito, qual o adjetivo que poderemos atribuir à música mais recente e a que compositores?” (PLATZER, 2006, pág. 275).

A partir da leitura das obras de Platzer, Lord & Snelson e Grout & Palisca, percebemos que os avanços que se têm realizado na Música do século XXI continuam o caminho que se vinha a percorrer, na verdade, desde sempre. Por ser um período ainda a desenvolver-se, os historiadores e musicólogos têm dificuldades em classificá-lo, mas notam que a Música é cada vez mais homogênea. O que pretendemos transmitir é que é impossível não se ter um gosto eclético quando as influências, géneros, subgéneros, e formações se mesclam de uma forma tão natural. Leitor, quando liga o rádio numa estação comercial e ouve a Música que “passa”, quantos géneros identifica na mesma? Fizemos esse exercício e, depois de esperar pelo fim dos comerciais, escutamos a música *Say So* (2020) pela cantora Doja Cat e identificámos os géneros rap, pop, R&B, soul, disco, funk e hip hop. Tentativa de chegar a um público maior? Saturação de géneros? Inovar através da fusão de géneros? Intercâmbio de artistas (o conhecido “feat.”)? Efeito da globalização? Muito provavelmente um pouco de tudo.

As tecnologias marcam este período da Humanidade, sendo a Música uma das artes mais procuradas. Se numa primeira fase os vinis, cassetes, disquetes, CDs, mp3, mp4 e *pen-drives* permitiam um acesso muito mais fácil a todo o tipo de conteúdos, com a cada vez mais normalizada acessibilidade à Internet, nunca a Música esteve tão disponível. A Internet permite ainda que a população tenha acesso às partituras que perderam os direitos de autor (sites como o *International Music Score Library Project*¹⁵ são frequentemente visitados pelos intérpretes de música erudita), bem como as transcrições e tutoriais de músicas atuais (frequentemente ilegais), sem mencionar os compositores que aproveitam a Internet como montra para o seu trabalho. É também graças a estas tecnologias e ao estudo da História da Música que nos é possível compreender a evolução da Música desde

¹⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XCJC77zWasM>.

¹⁵ Acesso a partir do *link* https://imslp.org/wiki/Main_Page.

os primórdios da Humanidade até à sua manipulação e consumo digitais, que melhor abordaremos adiante.

O consumo musical nos nossos tempos: *streaming*, poluição e distanciamento social

Tendo já explorado os traços musicais que o Homem ocidental criou ao longo da História, analisaremos a relação que este tem com a Música no que diz respeito ao seu consumo atual.

Como mencionávamos há pouco, o consumo de Música tem aumentado com os avanços da tecnologia. Atualmente, plataformas de *streaming*, isto é, de distribuição digital, como o Spotify, o Apple Music e o mais bem-sucedido Youtube, entre várias outras, com versões gratuitas ou pagas, têm dominado a distribuição da música mundial. Por um lado, observa-se que o avanço tecnológico permitiu que um maior número de pessoas tivesse acesso a mais conteúdo musical, mas, por outro, nota-se que a indústria musical já beneficiou mais deste fenómeno. Convidamos o leitor a analisar o gráfico seguinte.

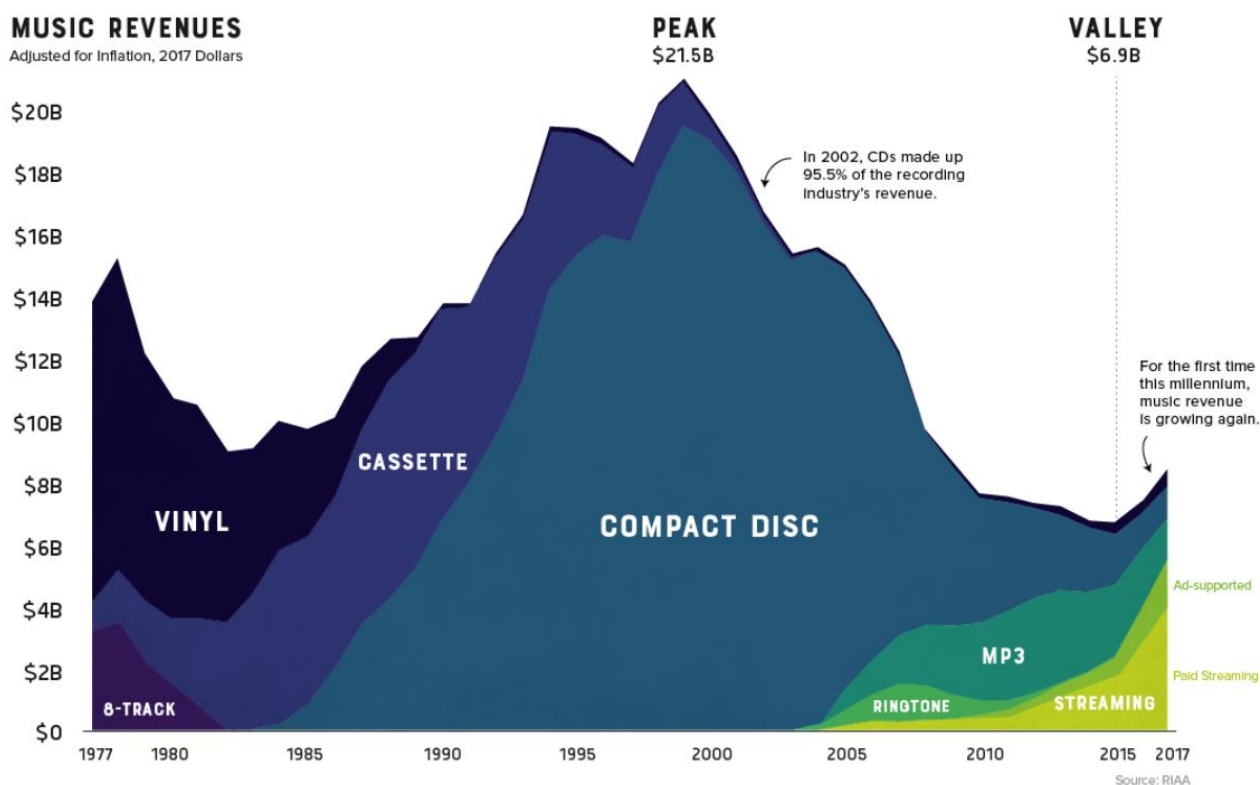


Figura 1 - Rendimentos da indústria da música em dólares (ajustados à inflação de 2017)
Fonte: Visual Capitalist, disponível em <https://www.visualcapitalist.com/music-industry-sales/>

Além de constataremos os vários métodos de distribuição e consumo de Música entre os anos de 1977 e 2017 (o cartucho, o vinil, a cassete, o CD, o mp3, os *ringtones* e o *streaming*), é possível observar que, é a partir da segunda metade da década de 1990, altura em que surgiram os primeiros serviços de *streaming*, como o Napster (1999-2002), que se observa o declínio de receitas desta indústria, que havia atingido os 21,5 mil milhões dólares (ROUTLEY, 2018). Assim, podemos entender que o valor que os ouvintes se dispõem a gastar em Música baixou de forma impressionante. Nos gloriosos anos do vinil, por volta de 1977, os consumidores gastavam, em média, 4,83% dos seus salários em Música. Em 2016, gastavam apenas 1,22%. Claro, os valores dos salários alteraram-se e o mesmo aconteceu à situação económica, mas o que pretendemos ressaltar aqui é a percentagem que os consumidores estão dispostos a retirar dos seus salários para o consumo de Música (WALLIS, 2019).

Do ponto de vista ecológico, a queda de vendas do CD e do vinil poderia parecer um aspeto positivo para o planeta, tendo em consideração a diminuição das toneladas de plástico produzidas a cada ano, mas não é bem assim. Numa entrevista em que dava a conhecer o seu estudo de 2019, Devine explicou que “Storing and processing music online uses a tremendous amount of resources and energy – which [has] a high impact on the environment.”, compreendendo-se que o *streaming* não alivia os ecologistas (DEVINE *apud* University News, 2019, s/p). Obviamente, tampouco alivia os artistas. Apesar das plataformas de *streaming* e das novas peças-chaves da indústria musical, as redes sociais *online*, como o Instagram e o TikTok, permitirão uma maior aproximação dos músicos aos seus fãs, serem um novo palco para artistas independentes e tornarem as músicas de todos os artistas mais populares e acessíveis, o dinheiro que esses artistas receberiam com a venda de CDs revela-se inalcançável através destas plataformas, sendo essa a razão pela qual vemos as agendas dos artistas tão cheias de concertos e de promoções de *merchandising*.

No presente em que escrevemos estas linhas, as dificuldades dos artistas são ainda maiores. Procurando controlar a propagação da pandemia que assalta o globo desde os finais do ano 2019, concertos e festivais são cancelados, remetendo os artistas e o seu público aos seus lares. De acordo com o MIDiA, devido à pandemia, a recessão económica na indústria musical será de 30% em relação ao ano 2019, tendo em consideração todas as subindústrias (música gravada, música publicada, performances, *merchandising* e patrocínios (MIDiA, 2020a). A solução passará pela monetarização de atuações virtuais

geograficamente limitadas e com melhor qualidade (MIDiA, 2020b). De momento, estas soluções ainda não são colocadas em práticas em massa, mas talvez no momento em que lê as nossas palavras o leitor já saiba de que forma a indústria da música se adaptou e tentou diminuir os impactos económicos sofridos a propósito do distanciamento social.

A música de fundo: *play* ou *stop*?

A interrogação que antecede estas palavras poderia muito bem ter sido substituída pela questão que dá o título ao artigo de Joanne Cantor – “Is Background Music a Boost or a Bummer?”. Cantor responde com um “It depends” (CANTOR, 2013, s/p).

De facto, a redatora apresenta-nos vários trabalhos científicos que contribuem para a resposta a esta questão relativa às vantagens ou desvantagens da audição de música durante a elaboração de diversas atividades. Recolhendo a informação de vários artigos como o de FOX & EMBREY (1972) sobre a Música no mundo industrial, Cantor aponta para a capacidade da música de fundo melhorar a produtividade em tarefas repetitivas. Segundo a autora, música *up beat*, sem letra ou com letras familiares ou aborrecidas, que não seja reproduzida constantemente, mas periodicamente, quebra a rotina e melhora a atenção e a disposição dos trabalhadores.

Por outro lado, vários estudos consultados pela autora levam-na a concluir que a música mais popular influencia negativamente as capacidades do seu ouvinte quando este se encontra a laborar tarefas complexas ou a ler, particularmente quando essa música tem letra, pois gera uma difícil tarefa de *multitasking* para o nosso cérebro. Um desses artigos explica como a música de fundo pode não afetar ou afetar, negativa ou positivamente, os adultos em algumas atividades como a leitura e a atividade física. Ilustrando, Kämpfe *et al.* (2010), percebem durante a sua investigação que a música de fundo apresenta “some small detrimental effects on memory [corroborando as investigações tomadas por Cassidy e MacDonald em 2007], but has a positive impact on emotional reactions” e que o tempo (ora mais rápido, ora mais lento) da música utilizada influencia o ritmo das atividades a serem realizadas (KÄMPFE *et al.*, 2010, s/p). O leitor poderá compreender bem este último aspeto se se lembrar da sua última visita ao ginásio, local onde a música de fundo apresenta sempre uma batida bastante rápida, numa tentativa de influenciar o ritmo dos exercícios dos clientes, o que acaba por acontecer (vide ANSHEL & MARISI, 1978).

Simultaneamente, Cantor apresenta-nos resultados de duas investigações que mostram como “Relaxing, repetitive, low-information-load, background music can enhance performance on some cognitive tasks.” (CANTOR, 2013, s/p). No primeiro estudo, realizado por Kiger (1989), procurou-se perceber em qual de três ambientes sonoros 54 estudantes do ensino secundário melhor compreenderiam um excerto literário. Os ambientes criados recorreram ao silêncio, a música com pouca informação [“low information-load” music] através uma “highly repetitive synthesizer piece with a narrow tonal range” (CANTOR, 2013, s/p) e música com muita informação [“high information-load music”]), que seria uma “dissonant, rhythmically varied and highly dynamic piece” (KIGER, 1989 *apud* CANTOR, 2013, s/p). De acordo com o investigador, a compreensão dos estudantes foi melhor na segunda condição e pior na terceira. No segundo estudo, Cockerton *et al.* (1997) investigaram os efeitos de um tipo de música relaxante e harmoniosa, a música Koan (frequentemente utilizada em sessões de meditação), na performance de jovens universitários durante testes cognitivos, em comparação com um ambiente silencioso. De acordo com os investigadores, a música de fundo escolhida teve efeitos positivos, já que “more questions were completed and more answers were correct”, em parte devido ao tipo de música de fundo utilizado no estudo (COCKERTON *et al.*, 1997, s/p).

Aproveitando a atenção do leitor para o efeito calmante que certas músicas proporcionam, no que toca às crianças, mencionamos as investigações de Črnčec *et al.* (2006), que explicam que a música de fundo pode acalmar e focar, acima de tudo, as crianças com necessidades educativas especiais, permitindo uma melhor aprendizagem. Contudo, os autores do estudo defendem que “Additional research is required to determine whether this effect is evident in normal populations.” (ČRNČEC *et al.*, 2006, s/p)

Até aqui, percebemos que a música de fundo tem um potencial ora positivo, ora negativo, e que o seu ritmo, harmonia, dinâmica, complexidade e as emoções que desperta influenciam, de facto, o desempenho do seu ouvinte em diversas atividades, de acordo com a sua faixa etária. Contudo, será que a influência diverge tendo em consideração os gostos, as personalidades e a relação que os indivíduos têm com a Música?

Cassidy e MacDonald (2007), num estudo que pretendia perceber “the effects of music with high arousal potential and negative affect (HA), music with low arousal potential and positive affect (LA), and everyday noise, on the cognitive task performance of introverts and extraverts” concluiu que os indivíduos com um perfil mais introvertido tiveram uma melhor performance em três das quatro atividades propostas e que seriam

negativamente afetados “by the presence of HA music and noise” (CASSIDY & MACDONALD, 2007, s/p). A nós, este estudo tenta-nos a crer que os introvertidos serão mais sensíveis à música ou ao ruído de fundo, devendo ter especial atenção aos sons a que se expõem quando procuram ser produtivos. Contudo, tal conclusão confronta a investigação de Avila *et al.*(2011), que, num estudo semelhante, não reportaram diferenças nos resultados de extrovertidos e introvertidos.

Por seu lado, o que perceberemos nas próximas linhas, relativamente à ativação dos dois hemisférios cerebrais aquando da audição de música por parte de um músico, ser-nos-á útil nas próximas linhas, mais à frente. De facto, se o “efeito Mozart” quase não se faz notar nos músicos (AHEADI *et al.*, 2009), os efeitos da música de fundo, em comparação com o silêncio, serão especialmente negativos em tarefas de compreensão linguística. Tal deve-se ao facto de, e de acordo com Patston e Tippett (2011), “when musicians process music they recruit a network that overlaps with the network used in language processing.” (PATSTON & TIPPETT, 2011, pág. 173), dificultando, assim, as tarefas linguísticas acompanhadas por música, já que o seu cérebro não consegue processar ambas as tarefas independente e individualmente. Contudo, no mesmo estudo, percebeu-se que tal não acontecia quando a tarefa era de natureza visuoespacial e que a performance dos indivíduos não músicos nas tarefas atribuídas não foi afetada pela Música (do género clássico) em comparação ao silêncio, o que parece colocar mais uma vez em causa os efeitos da música de fundo.

Contudo, os efeitos da Música no campo visual não serão assim tão nulos. De acordo com Beanland *et al.* (2011), que recordam os estudos realizados a propósito da Música e do seu efeito redutor de falhas na consciência (isto é, falhas no estado de “conscious awareness”), a atenção auditiva, particularmente, a audição atenta a música, reduz a cegueira não intencional (conhecida como “inattention blindness” ou IB), que acontece quando um indivíduo não nota um estímulo inesperado, não por ter problemas na visão, mas por falta de atenção. Tal dever-se-á ao facto de o ato de ouvir música reduzir a frequência de pensamentos alheios às tarefas propostas.

Tendo em consideração estes conceitos de “conscious awareness” e de “inattention blindness”, o leitor que conduz poderá lembrar-se daqueles momentos em que dirige e nem se lembra bem por onde passou ou que objetos surgiram ao seu redor porque, de facto, esses momentos acontecem. Poderá a Música aqui também ser uma aliada? Bem, se nos propusermos a investigar o que a investigação tem decifrado relativamente aos

efeitos da música de fundo na condução, percebemos que o leitor pode ligar a rádio durante as suas viagens. Na sua investigação de 1999, Beh e Hirst perceberam que, apesar de a Música não afetar tarefas relativamente simples de rastreamento e identificação de objetos durante a condução, tal não aconteceu em tarefas mais exigentes (“response time to centrally located visual signals was improved under both music conditions [de baixa e alta intensidade] and under both low- and high-demand situations”). Assim, os autores do estudo defendem que “High-intensity music was associated with an increase in response time to peripheral signals under high-demand conditions”, discutindo ainda como a Música pode melhorar a atenção seletiva (BEH & HIRST, 1999, s/p). Mas, leitor, não se deixe distrair em demasia na estrada à custa da ciência.

Para terminar este hiato dedicado à influência da música de fundo, trazemos ao leitor a sua relação com o consumo e o *marketing*.

Quando, em 1993, Areni e Kim variaram durante dois meses a música de fundo de uma loja de vinhos nos EUA entre música clássica e as quarenta músicas mais populares da época, perceberam que a música de fundo influenciava o comportamento dos seus consumidores. Estes gastavam uma maior quantia de dinheiro quando as colunas da loja reproduziam música clássica. Porém, os clientes não compravam uma maior quantidade de vinho, mas escolhiam produtos mais caros. Tendo em conta estes resultados, os investigadores acabaram por apoiar o trabalho desenvolvido em 1991 por MacInnis e Park sobre a Música e o consumo, que defendiam, tal como explicado por Areni e Kim, que “music must fit the persuasion context in order to produce the desired outcome” (ARENI & KIM, 1993, s/p). Portanto, a Música afeta, como já bem sabem os especialistas em *marketing*, o consumo do seu público-alvo. Já em 2005, Alpert *et al.* discutiam como a Música na publicidade poderia afetar o consumo quando se tinha em consideração, a partir da teoria musical, a relação entre a Música e as emoções e o estado de espírito que essa despertaria nos consumidores. Essas emoções e disposições, defendiam, deveriam ser congruentes com o produto e a ocasião de venda (ALPERT *et al.*, 2005). Assim, além do caso das lojas de vinhos, podemos pensar nas lojas de pronto a vestir, com um público-alvo mais jovem, que frequentemente apresentam uma “música de fundo” num volume alto e que procura ir ao encontro desse mesmo público. O leitor poderá ainda considerar os anúncios de carros e perfumes mais caros, que apelam, através da Música, à sensação de poder ou de sofisticação, os anúncios de telemóveis que se fazem acompanhar das músicas mais recentes, e por aí adiante.

Todo este subcapítulo parece-nos de extrema importância num período em que a Música está cada vez mais disponível para a população, que acaba por a ouvir de forma bastante passiva e sem estar a par dos seus efeitos. O mesmo acontece na educação e no ensino.

Em 2010, Anderson e Fuller perceberam que a compreensão escrita dos alunos do 7.º e 8.º ano de escolaridade era consideravelmente pior quando estes ouviam música popular com letra, sendo esse efeito notório nos estudantes que mostraram uma preferência em ouvir música durante o seu estudo. Dois estilos de música, contudo, pareceram beneficiar mais os seus ouvintes: a música meditativa (como vimos com o estudo de Cockerton *et al.* de 1997) e a música clássica. Por sua vez, Dosseville *et al.* (2012) aperceberam-se que a audição de música clássica por parte de estudantes universitários durante uma palestra potencializou a sua aprendizagem, talvez, nas palavras de Cantor, “because it made the learning situation more palatable or enjoyable or helped people retain focus without introducing distraction” (CANTOR, 2013, s/p). Contudo, e apesar do que o leitor já se encontra a cogitar, a investigação de Johansson *et al.* (2012), que nos demonstra que os estudantes obtêm piores resultados quando são expostos a um estilo de música que não é do seu agrado, faz-nos compreender que não será melhor colocar os estudantes num ambiente sonoro que, apesar de ter um potencial mais benéfico para eles, não vai ao encontro dos seus gostos musicais. Talvez o melhor seja, de facto, submetê-los ao silêncio quando as tarefas são mais complicadas, numa busca por beneficiar os vários gostos e perfis presentes numa sala de aula.

Em jeito de conclusão, deixamos algumas considerações que o leitor poderá tomar em consideração da próxima vez que pretender utilizar a Música em seu benefício ou dos seus alunos:

- Pode e deve ouvir música que o deixe num bom humor antes de iniciar a tarefa que pretende e durante intervalos, pois vai deixá-lo mais motivado, estimulado e criativo;
- Numa tarefa repetitiva que requeira concentração, pode ouvir música *up beat*, uma vez que esta lhe dará mais energia e o deixará mais atento;
- Numa tarefa que exija uma maior capacidade cognitiva, deve privilegiar uma música mais monótona e/ou harmoniosa, devendo evitar música com grandes estímulos e distrações (como as letras);

- Em grupos com gostos distintos, o melhor será implementar o silêncio.

O “efeito Mozart”: mito ou facto?

De acordo com Aheadi *et al.* (2009), o “efeito Mozart” acontece quando há uma melhoria do desempenho de atividades cognitivas após a audição de obras de W. A. Mozart, que, devido à sua complexidade, ativam regiões do hemisfério direito responsáveis pelo desempenho cognitivo. Este conceito surgiu em 1933, quando Rauscher, Shaw e Ky aplicaram um teste Stanford-Binet a 36 estudantes universitários mediante três cenários a aplicar antes da aplicação do teste de medição de inteligência. No primeiro, os alunos ouviriam a *Sonata para Dois Pianos em ré maior, K. 448* de Mozart; no segundo, os estudantes ouviriam instruções verbais de relaxamento com o objetivo de diminuir a pressão arterial. Finalmente, o último cenário consistia em deixar os estudantes sentados em silêncio por dez minutos. Uma vez que a média obtida no teste de QI pelos estudantes que haviam ouvido a música de Mozart foi superior à dos restantes grupos, esta experiência levou os investigadores a concluir que a audição de música (no seu entender, complexa) provocaria uma melhoria temporária do raciocínio espacial (RAUSCHER *et al.*, 1933). Infelizmente, o estudo foi mal-interpretado pela população, que quis entender que a música de Mozart aumentaria a inteligência do seu ouvinte.

Desde 1993, alguns estudos defendem que este efeito não é notório nas crianças (ČRNĚC *et al.*, 2006), enquanto outros defendem que o efeito se observa independentemente da faixa etária e da cultura dos indivíduos, importando apenas que a música utilizada altere positivamente o estado emocional do indivíduo (SCHELLENBERG *et al.*, 2007). Num outro prisma, alguns estudiosos, como Aheadi *et al.* (2009), admitem que a audição de obras deste compositor pode melhorar as capacidades de cognição espacial do ouvinte, já que “listening to complex music activates similar regions of the right cerebral hemisphere as are involved in spatial cognition” (AHEADI *et al.*, 2009, s/p). Contudo, a investigação destes autores concluiu que tal sucede, sim, desde que o ouvinte não seja músico, já que os músicos processam a Música em ambos os hemisférios, limitando, se não mesmo anulando, o efeito desejado.

A verdade é que o efeito Mozart não é exclusivo das obras do compositor austríaco, uma vez que outras músicas podem melhorar as capacidades dos ouvintes. Música *up*

beat e, para as crianças, músicas familiares (sendo que o contexto cultural vai ditar aquilo que é mais familiar para cada criança), provocam o mesmo efeito, mostrando que o efeito Mozart não é exclusivo à música deste compositor, mas que existe. Tendo como objetivo a melhoria na performance e criatividade de um indivíduo, o importante é que a música ouvida melhore a disposição do seu ouvinte e o deixe mais motivado (CANTOR, 2013), como, aliás, já aprendemos.

A instrução musical: vale ou não a pena estudar Música?

A extensão de páginas utilizada num tema tão controverso como os benefícios da música de fundo não se repetirá neste tópico, uma vez que os vários estudos que têm vindo a ser realizados deixam claro que a instrução musical apresenta vários benefícios ao ser humano. Esses benefícios fazem-se notar quer nas crianças, quer nos adultos. A título de exemplo dos efeitos na criança, podemos apresentar a investigação de Costa-Giomi (2006), que estudou a capacidade motora em crianças que tinham frequentado aulas de piano durante dois anos, percebendo que estas haviam desenvolvido melhor as suas habilidades motoras finas e a sua resposta a estímulos. No que se refere às capacidades cognitivas, também a Música deixa a sua influência. No seu artigo de 2005, Schellenberg defende que a frequência de aulas de música durante a infância “are associated with small but general and long-lasting intellectual benefits that cannot be attributed to obvious confounding variables such as family income and parents' education.” (SCHELLENBERG, 2005, s/p). Por sua vez, ao estudarem os efeitos da frequência de uma atividade de complemento curricular de Música (no caso, um clube de música), por alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Moura *et al.* (2014) notaram uma relação positiva entre a sua frequência e os seus resultados em várias disciplinas.

Tendo em consideração que é nos primeiros anos de vida que o indivíduo apresenta o seu maior potencial de desenvolvimento cognitivo, percebemos a importância de estabelecer desde cedo uma relação entre o indivíduo e a Música, até porque, e de acordo com Branca Oliveira, “As experiências musicais que uma criança tem desde o nascimento até aproximadamente aos cinco anos têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música enquanto adulto.” (OLIVEIRA, 2010, pág. 5)

Assim, além do desenvolvimento cognitivo e motor (que pode também ser desenvolvido através da dança e do ritmo), a Música pode ainda auxiliar o desenvolvimento sensorial da criança, já que, segundo Oliveira, “Ao acompanhar essas canções com gestos ou movimentos corporais ela está a trabalhar a coordenação motora e a atenção, e ao cantar ou imitar sons ela está a descobrir as suas capacidades e a estabelecer relações com o meio ambiente onde está inserida.” (OLIVEIRA, 2010, pág. 7).

Acrescentando, a autora apresenta o ponto de vista de Ongaro, Silva e Ricci (2006), que, nas palavras de Oliveira, defendem que “a música desenvolve a criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética” (OLIVEIRA, 2010, pág. 7).

Oliveira explica ainda como a Música permite que as crianças adquiram uma estrutura emocional e psicológica que, de acordo com Chiarelli e Barreto (2005), lhes fornecerá bases para uma vida mais saudável, já que se tornam capazes de se expressarem e de se sentirem seguras e auto realizadas (OLIVEIRA, 2010, págs. 8-9).

Assim percebemos que a instrução musical traz ainda vantagens à sociedade em vários domínios. Aproveitando o parágrafo anterior, percebemos que a expressão através da arte permite refletir, criar, agir e viver em sociedade, permitindo alastrar a educação e a cultura. Culturalmente, a Música remete-nos ainda para várias épocas, espaços e populações, sendo um dos exemplos paradigmáticos a música tradicional, tal como explica Vasconcelos (Vasconcelos, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2010, pág. 9). Noutro ponto de vista, as atividades musicais coletivas estimulam a socialização, como, aliás, percebemos nos primeiros parágrafos deste capítulo.

A Música é ainda agente na mediação sociocultural e na intervenção comunitária através de projetos musicais, que podem apresentar várias formas, desde a performance à improvisação. Estes projetos comunitários procuram alcançar a igualdade de oportunidades entre grupos mais desfavorecidos através do combate à exclusão social e da promoção da autoestima dos envolvidos com recurso à Música. A música comunitária, conceito que terá surgido entre as décadas de 60 e 70 como forma de intervenção social em vários países, tem como exemplo paradigmático, por se tratar de um formato em que todos têm um objetivo comum, as orquestras (Leite, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2010, págs. 11 e 13). Como exemplos, mencionamos a reconhecida Orquestra Sinfónica Simón Bolívar de Caracas, parte do modelo didático-musical *El Sistema* venezuelano e, a nível nacional, a

Orquestra Comunitária Nós 19, que reúne 200 indivíduos de 19 concelhos da região de Coimbra, entre centenas de outros projetos.

Parece-nos ainda importante apresentar algumas palavras de Welch, que, no artigo de 2005 “We are musical”, enfatiza o papel da educação musical na escola quando explica que

“ [...] we come to school having had a diverse range of musical experiences and, as a result, collectively demonstrate a continuum of skilled musical behaviours and attitudes to music. Consequently, the focus for music education should be to provide differentiated musical experiences that match the needs of each individual.” (WELCH, 2005, s/p).

Por sua vez, no seu relatório de estágio, Oliveira cita Bertoncei, explicando que “a música «ensina autodisciplina, (...) aguça a percepção, desenvolve o raciocínio e a coordenação motora, a concentração, a memória, a socialização, a persistência, a humanização, o respeito e a sensibilidade”» (Bertoncei, 2009 *apud* OLIVEIRA, 2010, pág. 4).

Creemos, pois, que estes três autores estariam em acordo. Por todas estas características serem aspetos a fomentar para o combate ao insucesso escolar, a Música não se deve alhear do processo de ensino-aprendizagem. “Basta” ao docente perceber que experiências musicais podem proporcionar ao seu discente os aspetos necessários para o seu sucesso escolar individual, que será o sucesso da sociedade em geral. Deixamos um esquema retirado do *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001) onde são apresentadas as formas como a Música pode *encaixar-se* no “normal” percurso escolar dos alunos, mostrando também a sua versatilidade e benefícios para a educação e formação do aluno.

A música no currículo

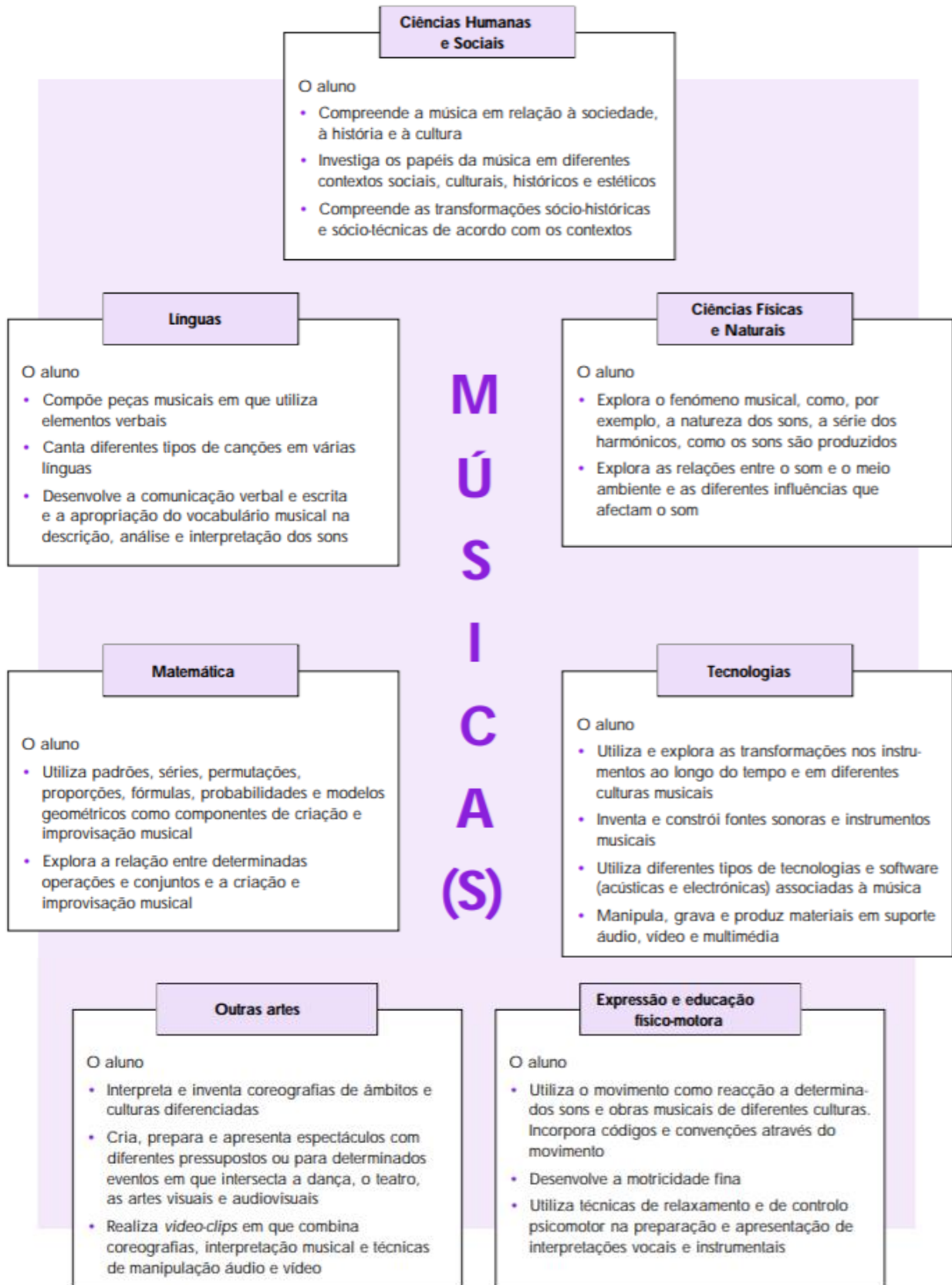


Figura 2 - Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001), pág. 169

Por sua vez, também a União Europeia, através do Erasmus Network for Music “Polifonia” tem algo a dizer relativamente à educação musical e ao seu impacto nos indivíduos e na sociedade.

Music education at the pre-college level can also be of great value to young people without the ambition to become professional musicians, as it helps young people to develop the participation in and the understanding of culture and the music and arts, develops creative, personal and interpersonal skills that can be essential transferable skills for workers in a knowledge-based society, and provides social cohesion and intercultural understanding, which is essential for an Europe built on cultural diversity and intercultural dialogue. (Polifonia pre-college working group, 2007, pág. 27).

Para finalizar, além dos aspetos já mencionados, parece-nos que vale a pena estudar Música pelo simples, mas riquíssimo prazer que a atividade proporciona.

***Suíte III: Courante* – A Música na sala de aula (de História)**

Depois da suíte anterior, a *Suíte III em Dó Maior, BWV 1009* é alegre, clara e agradável de tocar e de ouvir. A *Courante* desta suíte é uma dança com um andamento rápido. Não é, pois, coincidência a familiaridade do nome desta dança com a palavra “correndo”. Similarmente, um professor nosso chegou, certa vez, a usar a analogia da corrente da bicicleta. Vale a pena ouvir a interpretação de Anner Bylsma, o primeiro a gravar estas suítes com um instrumento da época, em 1979¹⁶. O nosso leitor, por momentos ouvinte, notará que o padrão rítmico simples desta dança se enriquece de arpejos e escalas, mas também conta com as duas passagens com cordas cruzadas que antecedem o fim de cada uma das duas partes da dança. Estas passagens são enérgicas e dão uma sensação de movimento e direção, terminando a dança num acorde pomposo e alegre, se o leitor nos permite esta adjetivação. De igual forma, também este capítulo é alegre e vívido, lembrando-nos a alegria da juventude (quando anda ou não de bicicleta), não fosse dedicado às aplicações da Música no Ensino.

Regressando a 2020, na edição de 2 de julho da revista *Sábado*, a jornalista Sara Capelo apresentava, numa reportagem que procurava dispor a fórmula para obter os melhores resultados possíveis nos exames nacionais do Ensino Secundário, o resultado de uma investigação canadiana. Apresentando o texto “Investigadores canadianos perceberam que, entre os 112 mil alunos da British Columbia, os que no fim da escolaridade se saíram melhor a Matemática, Ciências e à língua materna (Inglês), estudavam pelo menos um instrumento musical” (CAPELO, 2020, pág. 37). Capelo apresentou mais uma investigação que poderíamos ter apresentado no capítulo anterior. Mas não o fizemos. Integramo-la aqui, pois as páginas que se seguem procuram explicar o lugar da Música no Ensino, que, já vimos, tem um potencial bastante promissor. Porém, primeiro observaremos o percurso da educação musical em Portugal, destacando alguns dos progressos no domínio da educação artística e recolhendo e analisando a legislação em vigor referente à Música no percurso escolar dos jovens em Portugal, sem deixar de lado um breve esclarecimento quanto ao conceito de literacia musical. Desta forma, procuraremos fazer

¹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PABKWY9-Gz0>.

um balanço da educação musical contemporânea em Portugal. Em segundo lugar, procuraremos perceber de que forma a Música pode entrar nas salas de aula, especialmente, de História, através de uma abordagem segunda a teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Este subcapítulo corresponde ao nosso pomposo acorde final. Pedale esta bicicleta conosco, leitor.

A educação artística em Portugal: bravuras em crescendo (1950-2010)

De acordo com Tânia Ferreira, é possível notar os esforços na educação artística em Portugal desde o século XX. Segundo José Sasportes, «(...) os primeiros sinais de interesse nesta área surgiram nos anos 50 com Cecília Menano, Alice Gomes e João dos Santos, um grupo que tentou sensibilizar para a necessidade de a educação artística integrar os currículos das escolas públicas» (SASPORTES, 2006, s/p *apud* FERREIRA, 2019, pág. 34). Estas personalidades foram responsáveis pela divulgação de ideias e experiências pedagógicas em prol da educação artística em Portugal. Por seu lado, também a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) procurou o desenvolvimento desta área, através da criação de programas e bolsas, da Orquestra, do Coro e do Ballet Gulbenkian durante a década de 1960.

Na década de 70, o Ministro da Educação Nacional Veiga Simão (1929- 2014) operou uma reforma que, além de democratizar o ensino no país, procurou dar respostas à inexistência das artes nos currículos e à formação profissional nas Artes. Em 1971, fruto de um colóquio (promovido pela FCG) sobre o Projeto de Reforma do Ensino Artístico, reestruturaram-se “as três escolas «Pedagógicas no Conservatório Nacional: Música, Teatro e Dança (e posteriormente em 1972, a Escola de Cinema)»” (MEIRA, 2015, págs. 43-45, *apud* FERREIRA, 2019, pág. 38). Este colóquio seria ainda em parte responsável pela instituição de uma escola de formação de professores de educação pela arte, que sobreviveria, com algumas dificuldades e impasses, até 1981.

Já na década de 1980 começam a formar-se os professores das áreas artísticas das Escolas Superiores de Educação, enquanto se avalia a experiência pedagógica realizada na já mencionada Escola de Formação de Professores de Educação pela Arte. O ano de 1983 é de progresso: é fundado o Centro de Arte Moderna da FCG, apoiam-se as escolas

e os professores do ensino básico na área das expressões através das Equipas de Intervenção Artística, e reorganiza-se o ensino da música, da dança e do cinema. Em 1984, têm lugar *ateliers* de expressão dramática, musical, plástica, e de introdução à leitura, assim como cursos para monitores no Centro Artístico Infantil, em colaboração com a FCG.

Além dos avanços já mencionados, o maior estaria ainda por surgir. Recuemos um pouco no tempo para melhor assistirmos à sua chegada: ainda em 1978 surgia um projeto de Plano Nacional de Educação Artística que nunca chegaria a ser implementado, e, em 1979, foi elaborada uma proposta de projeto de lei de bases sobre o ensino artístico, cuja necessidade seria aprovada pela Assembleia da República. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) surgiria, enfim, em 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) reforçando a importância da educação artística quer no ensino básico, onde nos objetivos se encontra

“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; [... e]

Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios [...].” (Decreto-lei n.º 46/86, pág. 3069),

quer no ensino secundário, que tem entre os seus objetivos

“Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística [...].” (Decreto-lei n.º 46/86, pág. 3070).

De acordo com Ferreira, as alterações que mostravam a possível articulação das artes no ensino (que seria mais aprofundada ao longo do percurso escolar) observavam-se nos vários níveis de ensino, com exceção do Ensino Superior. Paralelamente, mas ainda na mesma linha, Ferreira menciona que “Em particular para o ensino artístico, implementaram-se linhas orientadoras em que a educação estética e artística poderia congregar-se em torno da noção de arte e de manifestações culturais.” (FERREIRA, 2019, pág. 43).

Ainda nos anos 80 do século XX, especificamente, em 1989, Conselho Nacional de Educação (CNE) dedica pela primeira vez um parecer exclusivo à educação artística, intitulado “Educação artística”. Nele, o CNE defende a formação artística como forma de

umentar o grau de cultura da sociedade portuguesa. Acrescentando, surge uma associação para os profissionais interessados nas artes e no seu potencial educativo - a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV).

Na década de 1990 apresentam-se ainda documentos ministeriais e parcerias. Logo em 1991, é aprovada a Reorganização dos Planos Curriculares, de acordo com a LBSE, dando origem ao programa de Educação Visual e Tecnológica. A FCG, por seu lado, continuou a ser um importante agente, favorecendo os contactos internacionais, por meio de conferências, e financiando estudos de vários educadores. Em 1996 foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, o Grupo Interministerial para o Ensino Artístico, que tinha como propósito estudar “a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma” (FERREIRA, 2019, pág. 48). Ainda de acordo com Ferreira, “A Comissão em causa apresentou o seu relatório em 1997, e ainda nesse ano foi nomeado um Grupo de Contacto Permanente entre os dois ministérios” (FERREIRA, 2019, pág. 48), o que só pode ser considerado benéfico.

Já na década de 2000, surge em 2001 o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais,

“onde se encontram explanadas as competências das várias artes nos diferentes ciclos e definidas competências específicas, como áreas de realização de projetos de integração artística ou organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular” (FERREIRA, 2019, pág. 49),

como, aliás, já pudemos observar na Figura 2.

Em 2002 e 2003 submetem-se a debate vários documentos reformadores do ensino artístico no Ensino Secundário e no Ensino Especializado. Por sua vez, o Ensino Superior observa a criação, em 2004, do Mestrado de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes. Em 2006, Lisboa acolhe a 1ª Conferência Mundial *Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, organizada pelo Governo Português e pela UNESCO de onde surgiu o *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*. Seguiu-se uma outra conferência no Porto, a Conferência Nacional de Educação Artística, promovida pelos Ministérios da Educação e da Cultura em 2007. Nesse mesmo ano, surgiu um estudo de avaliação do ensino artístico, coordenado por Domingos Fernandes, no qual são propostos a reintrodução de um curso de artes no Ensino Secundário e o enquadramento das escolas de ensino especializado das artes no sistema educativo (FERNANDES *et al.*, 2014, pág. 20). No ano seguinte, têm

lugar a reestruturação do ensino artístico especializado e o II Encontro do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, cujo objetivo foi prestar homenagem aos pioneiros da educação através da arte e seus seguidores, bem como refletir o caminho percorrido. Mais tarde, no ano 2009, o Ano Europeu da Criatividade e da Inovação, “o potencial da educação artística como forma de melhorar a criatividade dos jovens” (FERREIRA, 2019, pág. 51) é reconhecido. Finalmente, em 2010, o Programa de Educação Estética e Artística, iniciativa da Direção Geral da Educação - Ministério da Educação, procurou implementar uma estratégia dirigida às Artes Visuais, à Dança, à Música e ao Teatro em contexto escolar.

A educação musical em Portugal: o presente em análise

A Música na escola

A Música, tal como outros aspetos, entra no mundo da criança em casa ou na escola. No primeiro caso, esse processo não pode ser controlado, mas na escola será programado. Recorrendo ao *website* da Direção-Geral da Educação¹⁷, encontramos alguns documentos que procuram fazê-lo. Analisemo-los por de acordo com o percurso do jovem no sistema de ensino português que lhe é obrigatório.

Iniciemos pelo Ensino Pré-escolar e pelo seu mais recente documento de *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016), coordenado por Isabel Lopes da Silva. Neste, é no Domínio da Educação Artística, que se encontra na Área de Expressão e Comunicação, que encontramos o Subdomínio Música. Através de uma “uma prática sistemática e contínua”, procura-se desenvolver a “interligação de audição, interpretação e criação” das crianças, fazê-las “explorar as características dos sons”, ouvir música de diferentes géneros musicais, e favorecer a utilização de diversos tipos de instrumentos, bem como o “contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais” (SILVA *et al.*, 2016, s/p). As aprendizagens, entenda-se, devem ser promovidas pelo educador.

Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico encontramos em vigor as *Aprendizagens Essenciais* relativas à Música, dentro da componente de currículo de Educação Artística, homo-

¹⁷ Endereço do *website*: <https://www.dge.mec.pt/>

logadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho e em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Baseando-se em três grandes organizadores comuns à Educação Artística (Experimentação e criação; Interpretação e comunicação; Apropriação e reflexão), estas Aprendizagens Essenciais, com vista ao desenvolvimento musical nesta etapa, privilegiam a voz, o corpo da criança, e os objetos do seu quotidiano. Além dos conhecimentos, capacidades e atitudes que são esperados que o discente alcance no final deste ciclo, este documento apresenta sugestões de ações estratégicas para o docente implementar na sua sala de aula. Relativamente ao tempo dedicado à Música, no já referido Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho encontra-se indicada a carga horária semanal de cinco horas para toda a componente de currículo Educação Artística, que inclui as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e a Música (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, pág. 2940, Anexo I). Neste ciclo, a Música é lecionada pelo docente da turma. Contudo, os estudantes podem ainda beneficiar de aulas de Música dentro das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Porém, e de acordo com um relatório de 2008 da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), nem sempre os professores da AEC-Ensino da Música tinham a formação profissional necessária (APEM, 2008, pág. 5). Talvez por isso o Artigo 3.º - 1 do Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto esclareça que os municípios devem celebrar contratos de trabalho “com técnicos especialmente habilitados para o efeito”. Há, contudo, um outro lado negativo que resulta da inclusão da Música nas AEC. Ana Luísa Veloso explica a preocupação de Graça Mota (2007) de que a repetição da Educação Musical nas AEC a retire do ensino das escolas, o que, por sua vez, pode prejudicar os alunos que não frequentem as AEC, uma vez que são de inscrição voluntária. Por isso, Veloso dá relevo à sugestão de Mota de promover a colaboração entre os professores do 1.º ciclo e especialistas em Música (VELOSO, 2018, s/p).

Igualmente, também o 2.º Ciclo do Ensino Básico conta com *Aprendizagens Essenciais* relativas à disciplina de Educação Musical, organizadas pelos mesmos domínios apresentados no documento referente ao 1.º ciclo. Contudo, as atividades, que combinam esses organizadores na sala de aula, permitem que o discente adquira conhecimentos, capacidades e atitudes mais complexos através de ações estratégicas mais exigentes, aproveitando os saberes adquiridos no ciclo anterior. Relativamente à carga horária, não encontramos nenhuma referência para tal no documento mencionado ou na legislação, pelo que supomos que ou as escolas têm autonomia para decidirem qual a carga horária da

disciplina, ou ainda se encontra em vigor a sugestão apresentada no volume II do *Programa de Educação Musical* do 2.º Ciclo do Ensino Básico de 1991, onde encontramos o seguinte:

“A natureza teórico-prática da disciplina aconselha uma organização de uma sessão de 2 tempos destinada a experiências musicais, dinamização dos trabalhos de grupos corais e instrumentais, bem como de audições musicais comentadas; e outra de 1 tempo para a área de formação musical teórica.” (Ministério da Educação-Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991, pág. 9)

Neste ciclo, o docente responsável pela disciplina de Educação Musical é um profissional formado nessa área.

No 3.º Ciclo do Ensino Básico, contudo, não existem mais *Aprendizagens Essenciais*, já que o *Programa de Música* do 3.º ciclo de 1991 não mais se encontra em vigor, o que transparece que os discentes apenas aprendem Música se esta estiver incluída na Oferta Complementar da escola que frequentam, se frequentarem um conservatório oficial de música ou um ensino profissionalizante, ou fora do espaço escolar, novamente em conservatórios oficiais, estabelecimentos de ensino particulares ou outras formas informais de ensino. Obviamente, o mesmo acontece com os alunos do Ensino Secundário.

Aproveitámos, então, para apresentar um quadro onde se pode compreender em que fases do percurso escolar os jovens em Portugal encontram a Música e como são acompanhados.

	Número de anos académicos	Idade dos estudantes	Educação Musical como disciplina curricular	Profissional responsável pelo ensino da educação musical
1.º Ciclo	4	6-9	Obrigatória	Professor do 1.º Ciclo
2.º Ciclo	4	10-11	Obrigatória	Professor de música especializado
3.º Ciclo	3	12-14	Opcional nos primeiros dois anos do ciclo. Não existente no terceiro.	Professor de música especializado
Ensino Secundário	3	15-18	Não existente	Não existente

Quadro 1 – Educação Musical durante o Ensino Básico e o Ensino Secundário
Tabela traduzida e adaptada de Veloso (2018)

O ensino especializado em Música

Como já fomos mencionando, existem outras formas de os jovens aprenderem Música no ensino público e até de concluírem um curso secundário de Música (correspondente ao 8.º grau de Música ou ao 12.º ano de escolaridade).

De acordo com Fernandes, Ó e Ferreira (2007), “No contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores.” (FERNANDES *et al.*, 2007, pág. 43). Atualmente, em Portugal, existem nove conservatórios de música oficial (Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Conservatório de Música de Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Conservatório Regional de Ponta Delgada, Conservatório Regional de Angra do Heroísmo, Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira) e várias escolas de ensino profissional da Música (Escola Profissional Artística do Alto Minho, Escola Profissional de Artes da Covilhã, Escola Profissional de Arte de Mirandela, Escola Profissional de Música de Espinho, Escola Profissional de Música de Amarante Maria Amélia Laranjeira, ARTAVE – Escola Profissional Artística Vale do Ave, Escola Profissional de Música de Évora a Escola Profissional Metropolitana, para mencionar algumas), bem como vários conservatórios e academias privados ou cooperativos.

Assim, os jovens portugueses podem frequentar um ensino da Música em quatro modalidades: o regime integrado, articulado, supletivo ou curso livre. De acordo com a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), no regime integrado, “os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino”; no regime articulado, “a lecionação das disciplinas das componentes de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral”; no regime supletivo, de acordo com a mesma fonte, “a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de música ou às componentes de formação científica e técnica artística no caso dos cursos secundários de música” (ANQEP, [s.d.], s/p). Por regra, e de acordo com a Portaria n.º 243-B/2012 (Artigo 13.º 2-a), frequentam os regimes integrado ou articulado os estudantes que no ensino geral frequentem o ano ou grau correspondente ou mais atrasado relativamente ao que estudam

nos estabelecimentos de ensino especializado de Música. Por sua vez, frequentam o regime supletivo aqueles que não tenham “um desfasamento anterior não superior a dois anos, relativamente ao ano de escolaridade frequentado” (Artigo 13.º 2-b) ou aqueles que ainda não tenham completado 24 anos de idade no final do ano letivo anterior. Outras formas de frequência não beneficiam do financiamento público. Além destas, os conservatórios e academias de música portuguesas podem ainda oferecer na sua oferta a aprendizagem em Curso Livre, na qual os alunos apenas frequentam algumas aulas, o que acaba por ser um atrativo também para os adultos. Acrescenta-se que as vagas nos conservatórios e nestes vários regimes de frequência não são ilimitadas, havendo frequentemente jovens que, submetendo-se a testes de seleção, não conseguem ingressar nos mesmos.

A educação pelas artes nos documentos em vigor

Todas estas indicações para o ensino da Música das crianças portuguesas procuram ir ao encontro do que nos é apresentado no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS *et al.*, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que consiste num

“referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (MARTINS *et al.*, 2017, pág. 2).

Para a sua elaboração foram tomados em consideração “documentos análogos de diversos países, textos educativos de âmbito nacional e textos orientadores de entidades europeias e internacionais” (MARTINS *et al.*, 2017, pág. 10). Este documento encontra-se organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Dentro das dez áreas de competências a desenvolver, duas apelam diretamente à educação musical. São elas as áreas de competências de Linguagens e Textos e de Relacionamento Interpessoal. Nas primeiras, procura-se que, cumprida a escolaridade obrigatória, o aluno seja capaz de utilizar vários códigos, entre eles, o musical, de forma a poder compreender e produzir bens musicais. Nas segundas, procura-se que o aluno saiba interagir com os outros nos vários cenários e contextos possíveis (como por exemplo, o trabalho em equipa), que saiba gerir as suas emoções e ser tolerante, que procure construir relações e estabelecer objetivos, e que seja parte ativa na sociedade. Aqui, os grupos musicais surgem como

contexto e meio de socialização onde podem partilhar e colaborar. Obviamente, as competências na área de Sensibilidade Estética e Artística também acabam por cair no terreno da educação musical, apesar de tal não se encontrar demarcado de forma explícita, uma vez que se encontram referidas as artes num modo geral. Assim, e de acordo com o *Perfil dos Alunos*, a partir do conhecimento, da interpretação, da experimentação, da criação e da fruição das mais variadas artes, e dentro delas, da Música, o aluno do século XXI pode desenvolver o seu sentido estético e o seu juízo crítico, bem como a sua expressividade; pode valorizar, apreciar e participar nas manifestações artísticas e culturais, dentro das quais se incluem o património material e imaterial; e pode ainda mobilizar técnicas e recursos artísticos e tecnológicos de acordo com diferentes finalidades e contextos socioculturais.

Não obstante, um outro documento demarca, a partir de uma extrapolação do *Perfil dos Alunos*, a importância da arte na educação. Apresentamos, pois, um excerto do *Plano Nacional das Artes*, da responsabilidade de Vale, Brighenti e Pólvora, e em vigor entre 2019 e 2029:

Neste documento [o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*], reconhece-se a centralidade da sensibilidade estética e artística como competência a desenvolver. De igual modo, são identificadas como competências centrais a resolução de problemas e o pensamento crítico e criativo, necessariamente estimulados em atividades em que a estética e a arte são instrumento e objetivo. (VALE *et al.*, 2019, pág. 11).

Antes ainda, pode ler-se no *Plano Nacional das Artes*, tutelado pelo Ministério da Cultura e Ministério da Educação, que

“A Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica. Assim, educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial”. (VALE *et al.*, 2019, pág. 11).

Esta passagem, que justifica, mais uma vez, a adoção das artes no ensino, permite-nos considerar uma melhor análise ao *Plano Nacional das Artes*, instituído através da Resolução de Conselho de Ministros nº 42/2019, de 21 de fevereiro. Este plano procura potencializar o envolvimento dos cidadãos, da comunidade educativa e, principalmente, das crianças e dos jovens às artes e a diversas atividades culturais. Além disso, procura

incentivar a colaboração entre artistas, educadores e discentes, estar a par do *Perfil dos Alunos*, relembrar as instituições culturais públicas e privadas da sua missão educativa e social, fomentar o encontro de culturas e

“Articular, potenciar e expandir a oferta cultural e educativa existente, designadamente a que decorre da missão, finalidades e áreas de intervenção dos seguintes programas e planos:

- i) Plano Nacional de Leitura;
- ii) Plano Nacional de Cinema;
- iii) Programa de Educação Estética e Artística;
- iv) Programa Rede de Bibliotecas Escolares;
- v) Rede Portuguesa de Museus” (VALE *et al.*, 2019, pág. 10)

Mencionado acima, encontramos o Programa de Educação Estética e Artística, uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência que almejava “valorizar a arte como uma forma de conhecimento”, reforçando as parcerias “entre os agrupamentos de escolas e/ou escolas não agrupadas e as instituições culturais” (Direção Geral de Educação [2012?], s/p), de forma a desenvolver o gosto pelas diferentes artes na comunidade educativa. Para tal, serve-se da Educação e Expressão Plástica, Educação e Expressão Musical, Movimento e Drama/Teatro e Dança e da formação dos docentes. No *website*¹⁸ dedicado a este programa, os docentes dos vários níveis de ensino encontravam atividades e materiais a integrar nas suas aulas.

Além dos esforços nacionais pela incorporação das artes no currículo nacional, encontramos ainda esforços europeus para aproveitar os benefícios da Música na integração escolar, (apresentamos ao leitor, no quadro do programa Erasmus +, o Projeto ALLready a Success to School Life, que se encontra a decorrer no período entre 2018 e 2021), projetos que estudem a educação musical em países europeus e da América Latina, como o projeto EVEDMUS, o já referido projeto ERASMUS Thematic Network for Music “Polifonia”, que procura estudar a educação musical pré e universitária, ou a associação European Association for Music in Schools, que junta “all those concerned with music education to share and exchange knowledge and experience in professional fields and to advocate for high quality music education accessible to all.” (EAS-Music [s.d.], s/p). Além disso, a Comissão Europeia apoia ainda a cultura e os audiovisuais através do seu programa Creative Europe, onde se encontram projetos que envolvem a educação musical.

¹⁸ Endereço do *website*: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/index.html>.

Literacia musical – o objetivo

Herdeiros de décadas de preocupação pela educação artística, estes programas, planos e currículos vão permitindo que, ao longo do seu percurso, os mais jovens obtenham uma literacia musical, conceito que, aliás, surge frequentemente nos vários documentos analisados.

Debruçando-se sobre este conceito no seu relatório de estágio, Diogo Carvalho explica-nos que esse carrega uma definição ampla. Se numa aceção simples se entende literacia musical como a capacidade de ler e/ou escrever notação musical, numa interpretação intermédia, a de Feierabend (1997), são acrescidas as habilidades de ler música à primeira vista sem a ajuda de um instrumento e de “um indivíduo [...] conseguir escrever os seus próprios pensamentos musicais.” (CARVALHO, 2016, pág. 22). Procurando outras interpretações, Carvalho depara-se com a proposta de M. S. Barrett, que defende que consiste em literacia musical a capacidade de participar competentemente num discurso musical. Por outro lado, Carvalho entende que, na ótica de Encarnação [s.d.], é literacia musical a capacidade de ouvir música de forma crítica, mas também “de improvisar, compor, reger ou interpretar música” (CARVALHO, 2016, pág. 22). Melo explora ainda a interpretação de Vriend (2009), que entende como definição deste conceito a capacidade de “identificar os vários conceitos musicais numa obra e compreender a evolução dos seus significados aquando da escuta dessa obra.” (CARVALHO, 2016, pág. 22). Finalmente, Carvalho apresenta o ponto de vista de Mills e McPherson (2016), que entendem literacia musical como a “capacidade da criança fazer música, refletir sobre a música que faz e falar sobre essas apreciações, ouvir, criar, ler, escrever, compreender e interpretar notação musical.” (CARVALHO, 2016, pág. 22). O conceito é ainda apresentado no *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* do Ministério da Educação (2001), depois de explorado o conceito de literacia em artes, que apresentamos de seguida num esquema retirado do mesmo, que, como o leitor notará, vai ao encontro das aceções mais complexas aqui apresentadas.



Figura 3 - Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001), pág. 152

Inspirado nas noções apresentadas neste documento, Carvalho conta-nos que

“António Vasconcelos reinterpreta o conceito como a «compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, que engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões»” (VASCONCELOS, 2006, pág. 5, *apud* CARVALHO, 2016, pág. 22).

Veremos, contudo, numa fase posterior deste contributo, que uma parte significativa dos jovens inquiridos não adquiriu para a vida a mais básica destas capacidades.

Breves considerações sobre a educação musical em Portugal

Compreende-se, assim, os objetivos dos documentos analisados anteriormente. De facto, a familiarização do código musical, a produção de bens musicais e o trabalho e socialização em grupos musicais são aspetos encorajados e presentes nas *Orientações* do Pré-Escolar e nas *Aprendizagens Essenciais* do 1.º e 2.º ciclo. Contudo, perguntamo-nos se a Educação Musical não se deveria estender numa maior carga horária, por mais anos ou até de forma mais individualizada, de forma a que os jovens pudessem, verdadeiramente, alcançar os objetivos propostos pelo Ministério da Educação. Façamos, não obstante, um balanço da educação musical em Portugal, tendo em consideração a informação recolhida.

Iniciemos pelos pontos positivos. O contacto das crianças com a Música começa desde cedo e já vimos os benefícios que isso traz, desde o desenvolvimento das capacidades motoras finas até à compreensão e participação dos indivíduos no espectro cultural da sociedade. Acrescentando, o contacto com a Música permite o desenvolvimento da criatividade e das capacidades de relacionamento com os que nos rodeiam, o que muito favorece a sociedade. Estes benefícios, por seu lado, são sentidos por aqueles que um dia quererão fazer da Música a sua área profissional, mas também por aqueles que não têm essa ambição. Outro ponto positivo é o facto de a disciplina de Educação Musical ser obrigatória até ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que tal prolonga o contacto com esta arte e permite aos alunos tirarem o melhor proveito da disciplina. Talvez o ponto mais positivo seja o facto de o Estado participar o ensino articulado e apoiar os conservatórios oficiais e escolas profissionais, entre outras academias e escolas de música. Todos estes aspetos permitem uma democratização da Música, da cultura e dos benefícios que estes trazem para os jovens e para a sociedade. Fernandes e os seus colegas, na perspetiva do ensino especializado das artes, concordam com esta leitura de melhoria e democratização pautada por uma ação política que, indicam, terá ocorrido entre 2006 e 2009 e permitiu profissionalizar e integrar adequadamente os docentes, bem como alargar a oferta dentro do ensino público e privado (FERNANDES, *et al.*, 2014, pág. 2).

Paralelamente, haverá sempre aspetos a melhorar. Entre eles, podemos mencionar a importância de melhorar a formação na área da Música dos educadores de infância e dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal parece-nos de grande importância pois, sem a formação adequada, é difícil para estes profissionais cumprirem os programas educativos. Ainda relativamente ao 1.º ciclo, podemos expressar neste parágrafo a esperança de que os critérios de contratação dos técnicos das AEC sejam adequados, uma vez que não se encontram regularizados a nível nacional e apenas às câmaras municipais dizem respeito. Parece-nos que outro aspeto a melhorar seria a aprendizagem por todos os alunos de um instrumento à sua escolha nas escolas, através, por exemplo, de uma maior oferta para a frequência no regime articulado, que, como já vimos, não apresenta vagas para todos os jovens interessados. Sendo o seu trabalho especialmente dedicado ao ensino especializado da Música, a nota que Fernandes e os seus colegas apresentam relativamente à incapacidade de “satisfazer a procura deste tipo de ensino, sobretudo no interior e no sul” (FERNANDES, *et al.*, 2014, pág. 2) não deve passar em vão. Tendo em conta a nossa

experiência, já que também nós fomos jovens *aprendizes de músico* durante a nossa frequência no ensino pré-universitário e universitário, enquanto o ensino da Música a um nível mais exigente não se estende a todos, parece-nos igualmente importante que se tenha em consideração uma espécie de adaptação do estatuto de atleta para o estatuto de músico, uma vez que ambas as áreas necessitam de muitas horas de dedicação. Ao mesmo tempo, acreditamos que essa adaptação poderia auxiliar o reconhecimento desta arte.

Por sua vez, no seu relatório final sobre a educação musical pré-universitária na Europa, o já mencionado projeto Polifonia recomenda às instituições do ensino primário ao secundário europeias três linhas de operação para melhor preparar os músicos profissionais do amanhã. São elas reposicionar a Música como uma parte essencial do currículo educativo, ter em consideração as necessidades dos jovens músicos providenciando “flexible learning pathways” e estabelecer parcerias com as várias instituições da área da Música que tenham como propósito desenvolver um melhor ambiente de aprendizagem que apoie a educação musical num nível exigente (Polifonia pre-college working group, 2007, pág. 29).

Por fim, permita-nos o leitor uma breve análise comparativa entre alguns países da Europa. O grupo de estudo do projeto Polifonia comparou num dos seus relatórios alguns países europeus e respetivas relações entre a Música, escolas de música e currículos. Ao analisar esse documento, no qual não consta Portugal, notámos que, à semelhança dos países que são reconhecidos como os países mais orientados para a Música na Europa e daqueles que “produzem” melhores músicos (Áustria, Alemanha, Espanha, Itália), Portugal tem uma abordagem semelhante à Música, com currículos para a educação musical, controlo sobre as instituições e sobre os resultados dos estudantes. O mesmo não acontece em países como a Finlândia, que, contudo, sabemos que investe bastante na educação musical dos seus jovens. Assim, o primeiro grupo de países é tradicionalmente mais eficaz, mas por quanto tempo? E qual é o objetivo da educação musical, inspirar jovens a serem músicos ou democratizar a Música enquanto arte e formar cidadãos culturalmente ativos (ERASMUS Network for Music ‘Polifonia’, s/d)?

A Música no Ensino da História

“A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, musical e rítmica.” (CERRI & FERREIRA, 2007, pág. 72, *apud* XAVIER, 2010, pág. 1098)

Já vimos que a Música surge naturalmente no ensino das disciplinas que a ela se dedicam, mas seguramente o leitor estará a par ou já experienciou os esforços de docentes que procuram incluí-la nas suas aulas dedicadas a disciplinas que não estarão diretamente relacionadas com a Música. No nosso percurso escolar, como exemplo, várias foram as aulas de língua estrangeira em que os docentes de vários níveis de ensino recorreram à Música enquanto estratégia de aprendizagem ou motivação. Ao mesmo tempo, por meio de uma pesquisa simples, encontra-se a relação que diversas disciplinas conseguem encontrar com esta arte. O mesmo acontece com a disciplina de História, havendo, inclusive, vários contributos neste domínio. Este apenas pretende acompanhá-los.

Como explica Érica Xavier, o ensino da História tem sido marcado pelo recurso a documentos históricos na sala de aula desde o final do século XX (XAVIER, 2010, pág. 1098). Numa primeira fase, esses documentos eram frequentemente escritos, mas, fruto do debate que foi surgindo, um objeto ou uma imagem começaram a figurar nas salas de aula. A Música, contudo, não parece invadir tão frequentemente as salas de aula de História. Por um lado, compreendemos que tal se deva à hesitação que a pouca familiaridade sentida pelos docentes com a Música suscite. Por outro lado, e como já fomos observando, a Música é uma linguagem universal, pelo que apenas podemos concordar quando Moreira e as suas colegas defendem que, “Por ser uma linguagem comum a todos, a Música permite a professores e estudantes, independente do domínio da técnica musical, a possibilidade de trabalhá-la em sala de aula.” (MOREIRA *et al.*, 2014, pág. 41). Além disso, parece-nos que ao aproximar-se dos discentes a partir da Música, o docente combate com as turmas o preconceito das aulas *secantes* de História. Mais do que isso, parece-nos um desperdício não contar com o potencial histórico desta arte, tendo em consideração a frase de Cerri e Ferreira que antecede este parágrafo. Se, de facto, a Música, enquanto forma de expressão e, por isso, de comunicação, pode ser interpretada como um vestígio do passado, porque não levá-la para a sala de aula e analisá-la com os nossos discentes? Deste modo, tal como Xavier, concordamos que se deva considerar “a utilização da can-

ção enquanto documento histórico durante as aulas, pois são produções culturais carregadas de significados, tanto de forma implícita, quanto explícita.” (XAVIER, 2010, pág. 1097).

Não somos, contudo, os únicos a concordar. Carla Ferreira (2013), Ana Raquel Valverde (2014) e Marcos Ferreira (2019) privilegiaram as canções nos seus relatórios de estágio, uma vez que poderiam contar com a voz, a palavra e a música para a sua interpretação enquanto motivação estratégia de aprendizagem e mesmo momento de avaliação sumativa. Por sua vez, Isabel Carvalho (2015) parece não se ter focado tanto no potencial das letras das canções, mas sim na contextualização das várias obras apresentadas às suas turmas e utilizando-as mesmo como contextualização, ou melhor, como música de fundo de uma dramatização. Contudo, todos eles inovaram, experimentaram e serviram-nos de inspiração.

Interessa-nos também perceber onde cabe a Música no currículo das disciplinas de História, pois parece-nos que ela não deve surgir fora do contexto, pois dessa forma a Música seria um mero artifício. Distribuídas pelos anos de escolaridade respetivos, indicam sugestões musicais enquanto estratégias de aprendizagem o Programa de História do 3.º ciclo do Ensino Básico (1999), o Programa de História B (2001-2002), o Programa de História A, o Programa de História B e o Programa de História da Cultura e das Artes (2004), o que vem mostrar a pertinência deste recursos nas várias disciplinas associadas à História. Apesar de não se encontrarem em vigor, as sugestões indicadas nestes documentos podem perfeitamente ser ainda tomadas em consideração pelos docentes.

As Inteligências Múltiplas – Potencializar a Inteligência Musical na disciplina de História

“[...] as músicas que marcaram a História, como a *Marselhesa*, ou as músicas que abordam/espelham acontecimentos históricos, como a *1812* de Tchaikovsky, fazem as delícias de qualquer aluno mais *Musical* [...]” (DUARTE, 2019, pág. 74)

A *teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner suscitou o interesse dos educadores desde 1983, ano em que o psicólogo norte-americano apresentou sete diferentes “Inteligências”, independentes entre si, na sua obra *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. A atenção recolhida pela teoria deveu-se ao potencial que esta apresentava para o meio educativo. Por permitir uma nova abordagem no processo

de ensino-aprendizagem, incentivando o foco e a exploração das capacidades individuais de cada aluno, a teoria de Howard Gardner trouxe consigo a possibilidade de todos os alunos terem motivação e capacidade de obter sucesso escolar, uma vez que o ensino e as atividades de avaliação seriam dirigidos às suas competências individuais e à sua forma de pensar e aprender particular.

Na sua obra, Gardner apresenta sete inteligências: a Inteligência Linguística, a Inteligência Musical, a Inteligência Lógico-matemática, a Inteligência Espacial, a Inteligência Corporal-cinestésica, a Inteligência Intrapessoal, a Inteligência Interpessoal. Posteriormente, a Inteligência Naturalista viria a ser adicionada a este rol.

Obviamente, aquela que desperta mais interesse neste relatório é a Inteligência Musical que, de acordo com Duarte (2019, pág. 42), pode ser apresentada da seguinte forma:

Inteligência Musical – Permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados através dos sons. Inclui a capacidade de perceber, discriminar, transformar e expressar as formas musicais. Integra sensibilidades aos ritmos, às melodias, aos tons e aos timbres. Pode manifestar-se/desenvolver-se muito cedo¹⁹ (em crianças talentosas, aos dois ou três anos). É frequente que indivíduos com uma *Inteligência Musical* considerável sejam capazes de cantar ou tocar instrumentos musicais de forma afinada, de manter o ritmo e de analisar ou criar composições musicais. Por norma, esta inteligência é visível em compositores, maestros, instrumentistas, engenheiros de áudio, peritos em acústica, etc. (Gardner, 1983/2002, 1993/2011; Gardner et al., 1996/2003; Almeida et al., 2009; Armstrong, 2000/2013; Campbell et al., 1990/2000; Silver et al., 2000/2010).

Ainda segundo Duarte, que recorreu aos vários contributos de pedagogos e investigadores à teoria, o docente que pretenda utilizar a teoria mencionada com os seus alunos deve ter em consideração que os alunos que revelam esta inteligência musical frequentemente pensam através de ritmos e melodias, e gostam de “cantar, trautear, assobiar, criar sons e ritmos através de percussão corporal, tocar instrumentos musicais, improvisar instrumentos musicais, improvisar música, escrever canções, [e] ouvir música”. Acrescentando, o professor deve lembrar-se que estes discentes apreciam realizar atividades relacionadas com a Música como “cantar, ouvir música, tocar instrumentos musicais, [e] assistir a concertos”, pelo que o docente é aconselhado a propor-lhes atividades relacionadas com o canto, a composição, a audição e a interpretação. (DUARTE, 2019, pág. 63).

¹⁹ É, aliás, a primeira inteligência a desenvolver-se.

Entendemos, assim, a menção (no início desta secção) à canção revolucionária de 1792 ou à obra que Tchaikovsky dedicou à vitória russa sobre Napoleão em 1812. Ambas as obras são boas estratégias a ter em consideração para alunos mais musicais ou, simplesmente, para aulas mais musicais. Compreenda, leitor, que não só nos preocupa ou move proporcionar aulas musicais a alunos musicais, que, certamente, raramente se deparam com aulas que vão ao encontro do seu tipo de inteligência, mas também levar aulas musicais a todos os alunos.

Como explica Duarte, excetuando aqueles que padeçam de doença ou psicopatologia com implicações cerebrais ou cognitivas, todos os indivíduos se encontram na posse de todas as inteligências desde o seu nascimento. Mau grado a predominância de algum tipo de inteligência, estas são plásticas e podem ser desenvolvidas “a partir das oportunidades de aprendizagem existentes numa determinada cultura (complementaridade entre hereditariedade e meio ambiente)”, pelo que todas as inteligências podem ser desenvolvidas (DUARTE, 2019, págs. 47-48). Dito isto, parece-nos igualmente vantajoso levar a Música àqueles que a procuram nas aulas (por serem musicais), àqueles que não a esperam (para os surpreender), mas também àqueles que podem ainda beneficiar dela para desenvolvimento da sua própria Inteligência Musical. Por se tratar de um recurso tão poucas vezes utilizado em comparação a textos, imagens e filmes, a Música terá, antes de mais, um efeito “surpresa”, mas, acreditamos, também requererá dos alunos adaptação, atenção e sensibilidade. O leitor constatará connosco quais os seus verdadeiros efeitos nas próximas páginas.

***Suíte IV: Sarabande* – A Música desta história**

A dança que dedicamos a este capítulo não podia ter *calhado* melhor. De facto, uma *Sara* andou à *banda*. Obviamente, não é este o significado da mesma. Na verdade, uma *Sarabande* é a adaptação francesa da antiga e popular *zarabanda* espanhola e latino-americana que assim se tornava uma dança muito lenta, em compasso ternário, com acentuação do segundo tempo - mas o leitor permitir-nos-á esta graça.

Na verdade, a *Suíte IV em Mi Bemol Maior, BWV 1010* é, devido à sua desconfortável tonalidade no Violoncelo, uma das suítes tecnicamente mais exigentes que Bach dedicou ao instrumento. Para acrescentar, esta calma *Sarabande* distingue-se das restantes por não ter a característica acentuação do segundo tempo, tornando-a, em conformidade com a restante suíte, uma dança com um carácter contemplativo, se é que isso pode ser dito. Por estas razões, optámos por apresentar ao leitor a introspectiva interpretação de Yo-Yo Ma, gravada em 1997²⁰. De igual forma, exigiu de nós bastante reflexão, por se tratar da intervenção. Para a mesma, é necessário escolher cuidadosamente a metodologia a utilizar, o que, por si só, é a parte mais exigente de um trabalho desta envergadura.

Mas ainda antes disso, a música desta história merece ser introduzida por uma contextualização da mesma. Iniciemos, pois, por mencionar que a investigação apresentada foi aplicada em contexto de estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A propósito deste estágio, a Escola Secundária de Barcelos conheceu dois novos estagiários, dos quais o experiente professor cooperante desde logo se ufanou. À medida que nos apresentava e os seus colegas se surpreendiam por sermos alunos de uma instituição do Ensino Superior do Porto e não de Braga, rapidamente os profissionais da escola se foram apercebendo que um dos estagiários tinha já frequentado a instituição no papel de discente. Esse calor por parte dos funcionários e dos professores deu-nos ainda mais vontade de chegar todos os dias a esta escola de sorriso rasgado. A principal razão foi, claro, a vontade de conhecer e de aprender com os nossos alunos, com o professor orientador, que tudo nos facilitou, com os docentes das restantes disciplinas e com os colegas

²⁰ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=xxCSr_MshW4.

estagiários de Educação Física. Para nossa surpresa, também nos pediam por vezes conselhos e questionavam-nos que novidades se aprendiam *agora* nas universidades. Mal sabiam eles que haveriam de as aprender num curto espaço de tempo por força da pandemia que abalou o mundo durante este ano letivo (e, seguramente, o próximo). Na verdade, além deste ano letivo 2019/2020, também este estudo foi largamente marcado pelo vírus que causa a COVID-19, já que a maioria das experiências foram colocadas em prática durante o período de ensino à distância, o que poderá ter afetado os resultados do mesmo. Não obstante, cremos que o trabalho levado a cabo não perde a sua importância. Talvez até seja mais interessante! O leitor poderá perceber em que medida, mais à frente neste capítulo. Entretanto, deixamos-lhe uma apresentação da escola e das nossas cobai... ai, turmas!, seguindo-se, pois, a apresentação da metodologia utilizada ao longo da investigação.

A pauta-escola — história, influência e oferta formativa

Como já mencionado, o estudo aqui reportado foi realizado no âmbito do Estágio de Iniciação à Prática Profissional na Escola Secundária de Barcelos (ESB). Esta instituição de ensino, que se localiza no concelho de Barcelos, deve a sua génese à necessidade de uma secção mista do Liceu Sá de Miranda, de Braga, criada, assim, em 1966. Contudo, a sua autonomização viria a ser solicitada e, mais tarde, obtida em 1971. A instituição obtinha então o nome de Liceu Nacional de Barcelos, denominação pela qual ainda é conhecida por grande uma parte da população barcelense. Depois de se dispersar por vários edifícios da cidade para atender à massificação do ensino, esta instituição acabaria por se instalar num edifício construído para as necessidades da rebatizada Escola Secundária de Barcelos. Esse espaço, que ocupa desde 1985, alberga o nacionalmente reconhecido Arboreto da Flora Autóctone de Portugal Continental. Este projeto apoia várias disciplinas enquanto laboratório vivo e promove a educação ambiental, bem como o conhecimento e a defesa da flora autóctone portuguesa, uma vez que recolhe todas as plantas existentes em Portugal continental. Contando com 1650 indivíduos, o projeto venceu o Prémio Nacional de Ambiente 2009, atribuído pela Confederação Portuguesa de Associações de Defesa do Ambiente. Foi em redor deste projeto que se desenrolou a requalificação da escola em 2012, que duraria dois anos e resultaria num espaço mais moderno

que conta com uma sala multiusos, novos laboratórios, salas de informática, oficinas e um auditório com capacidade para 90 pessoas.

Em 2012, a escola tornar-se-ia a sede do Agrupamento de Escolas de Barcelos, resultado da agregação da mesma com o Agrupamento de Escolas Abel Varzim, contando atualmente, além desta, com cinco escolas básicas com educação pré-escolar e duas escolas básicas (o Centro Escolar de Barqueiros, Centro Escolar de Gilmonde, a Escola EB1 de Paradela, o Jardim de Infância de Ferreiros – Cristelo, a Escola EB1 com Jardim de Infância de Milhazes e o Jardim de Infância de Paradela, a Escola EB1 de Igreja – Cristelo e a Escola EB2, 3 Abel Varzim) (Agrupamento de Escolas de Barcelos, 2019, s/p).



*Figura 4 - Área em redor do lago norte da Escola Secundária de Barcelos
Fotografia retirada do website Algarve Landscape Architects*

Estendendo-se por ambas as margens do rio Cávado, a área de influência deste agrupamento é considerável, oferecendo “resposta educativa à população estudantil desde a zona urbana de Barcelos até aos limites das fronteiras concelhias com Póvoa de Varzim e Esposende” (Agrupamento de Escolas de Barcelos, 2018?, pág. 3). No ano letivo 2014/2015, este agrupamento foi frequentado por 2407 crianças e jovens, dos quais 553 discentes no 3.º Ciclo do Ensino Básico, 40 discentes nos cursos vocacionais e 1002 discentes no Ensino Secundário, dos quais 743 nos cursos científico-humanísticos e 259 nos cursos profissionais. Nesse ano letivo frequentaram o agrupamento 22 crianças e jovens de outras nacionalidades, o que, juntamente com a ação do Clube Europeu do agrupamento²¹, possibilita a promoção da coesão social, a compreensão da diversidade e a aceitação multicultural entre os membros da comunidade escolar. No que diz respeito ao apoio económico, sabemos que 59% dos alunos que frequentaram o ano letivo referido não beneficiaram de ação social escolar. Relativamente ao pessoal docente e não docente do agrupamento, podemos dizer que o ano letivo de 2014/2015 contou com 222 docentes. Destes profissionais, 84,2% pertenciam aos quadros e 91,9% lecionavam há 10 ou mais

²¹ O Clube Europeu é um projeto integrado na Coordenação da Rede Nacional de Clubes Europeus que é da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência.

anos, beneficiando o agrupamento com a sua experiência profissional. Paralelamente, as escolas contam com 105 profissionais não docentes, dos quais 53,3% têm 10 ou mais anos de serviço (SILVA *et al.*, 2015, pág. 3).

Da oferta formativa desta escola quinquagenária constam o 3.º ciclo do Ensino Básico (com o Espanhol e o Francês como disciplinas de opção na Língua Estrangeira II e a Educação Tecnológica e a Oficina de Artes como complemento à Educação Artística dos discentes) e o Ensino Secundário (podendo os estudantes optar entre todos os Cursos Científico-Humanísticos e cinco Cursos Profissionais, nomeadamente, Técnico de Desporto, Animador Sociocultural, Técnico de Auxiliar de Saúde, Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos e Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores). Ainda relativamente à Educação e Formação Profissional, podemos partilhar que a escola iniciou em 2020 um processo de gestão e monitorização, no âmbito de um sistema de garantia de qualidade alinhado com o Quadro EQAVET, com a finalidade de obter a respetiva certificação. Resta-nos mencionar que a Escola Secundária de Barcelos, bem como o restante agrupamento, colabora com o Conservatório de Música de Barcelos, facilitando a frequência dos alunos interessados no Ensino Articulado da Música através de um protocolo de cooperação para a lecionação do Curso Básico de Música em regime articulado. Também será de interesse referir que, há poucos anos, os alunos do ensino integrado do Conservatório de Música de Barcelos frequentavam a formação geral requerida a todos os jovens em Portugal na Escola Secundária de Barcelos, pelo que neste ano letivo ainda existiam turmas compostas por alunos a frequentarem o Curso Secundário de Música.

As notas — caracterização das turmas

O horário do professor cooperante era reduzido devido aos seus anos de experiência, pelo que também o número de turmas era reduzido. Fomos, assim, presenteados com três turmas: uma turma do 9.º ano do Ensino Básico, uma turma do 10.º ano e outra do 12.º ano do Curso Linguístico-Humanístico de Línguas e Humanidades do Ensino Secundário, ambas com a disciplina de História A. A primeira turma albergava 22 alunos, a segunda 28 e a terceira 16 alunos, perfazendo-se um universo de 66 discentes.

Optámos por utilizar as três turmas como objeto de estudo. Obviamente, poderíamos ter escolhido apenas as turmas do Ensino Secundário por terem mais tempo nos seus horários dedicados à disciplina de História. Além disso, seria mais seguro abstermo-nos de levar a Música enquanto fonte histórica aos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, já

que, no ensino da Música, é apenas a partir do 10.º ano de escolaridade que se explora a sua história a fundo. Porém, porque haveríamos de retirar aos alunos mais jovens a oportunidade de aprender um pouco mais sobre Música? E porque haveríamos de nos tirar a oportunidade de alargar o leque desta nossa investigação? Caro leitor, cremos que, no fim de contas, todos acabámos por sair a ganhar.

Continuemos, pois, a caracterização das turmas, adotando, à nossa maneira musical, o modelo de caracterização das turmas apresentado pela Daniela Magalhães (2019), que, no seu relatório de estágio relativo à [A] *Arte da Pintura nas aulas de História*, apelidou as suas turmas de acordo com as características de dois movimentos artísticos, atribuindo-lhes, ainda, uma pintura. Como apaixonados pela Música que somos, cremos que, mais do que uma pintura, a atribuição de uma música permitirá ao leitor melhor ilustrar a personalidade coletiva destas turmas.

O 9.º ano revelou desde cedo ser uma turma composta por alunos curiosos. O interesse que alguns alunos nutriam em *perceber como o mundo funciona*, e a vontade de adquirir algumas noções de economia era bastante visível. Ao mesmo tempo, também se foi tornando claro que a turma não nutria grande interesse pelas artes. Simultaneamente, fomos nos apercebendo que a turma era um pouco frívola e leviana, mas carente de atenção e encorajamento, sendo notório que vários alunos (especialmente os “repetentes”) não reconheciam as capacidades que tinham, sendo uma parte considerável da turma pessimista, apresentando alguns alunos uma grande timidez e outros demasiada descontracção na sala de aula. Estes últimos conseguiam, por vezes, atrair a atenção dos colegas, prejudicando a aula. Não obstante, o que realmente ditou a escolha da música a dedicar a esta turma foi o início de *todas* as aulas. À medida que a turma entrava na sala de aula, só nos passava uma música pela cabeça: o terrível, o impactante, o dramático *Dies Irae* do *Requiem* de Giuseppe Verdi (1874)²². Sentíamos que estávamos realmente prestes a ser julgados por Deus, finda a nossa vida na Terra, tal era a confusão que se gerava. O Dia da Ira chegava, afinal, e os gritos dos violinos, da secção de sopros ou das sopranos do duplo coro necessário para interpretar esta obra podiam muito bem ser os nossos! Enfim, a tensão desta obra transparece a tensão que sentíamos nas nossas primeiras aulas com estes alunos. Obviamente, estamos a ser dramáticos, tal como os nossos jovens discentes, que,

²² Disponível em <https://open.spotify.com/track/4UVwbnxKEzPGOuAtSEt2ic?si=pi-tErzdOT1ay2MCqcLJiaA>.

convém dizer, encaixavam perfeitamente neste ideal romântico, tendo em consideração as suas idades e os seus comportamentos. Aproveitando o tom um pouco exagerado utilizado, esta turma tinha, tal como este *Dies Irae*, tanto de assustador como de sublime, pois, afinal de contas, eram jovens bem-dispostos, cooperantes e apaixonados que necessitavam de um docente que acreditasse nas suas capacidades, processo esse que foi sendo realizado ao longo do ano letivo pelo professor cooperante e pelos estagiários. Resta-nos dizer que esta turma não havia sido acompanhada pelo professor cooperante nos anos anteriores.

O 10.º ano, à primeira vista, era uma turma de tagarelas indomáveis e irrequietos. Contudo, fomos nos apercebendo que nem todos os alunos podiam ser adjetivados dessa forma: na verdade, metade da turma era, de facto, introvertida e tímida, acolhendo esses alunos verdadeiros universos dentro de si que apenas surgiam quando as questões eram direcionadas a eles. Ainda assim, apercebemo-nos que a turma era composta por dois polos – o dos discentes muito interessados pela escola e outro, o dos discentes desmotivados. Além disso, os 28 alunos permitem que adjetivemos a turma como grande. É ainda importante mencionar que por esta turma passaram 34 alunos (alguns seriam transferidos no início do 1.º período e outros *entrariam* ao longo do 2.º período), contando ainda com três alunos estrangeiros. Esta veia de exageros (alunos expansivos ou introspectivos), muito provavelmente fruto da idade e de uma *nova* realidade, numa escola *nova*, com *novos* colegas, bem como a curiosidade pelos países de origem de dois dos estudantes, fez-nos recordar os românticos do século XIX. No entanto, não são comparáveis com os estudantes do 9.º ano. Toda a turma efervescia em romance, pelo que atribuímos-lhes-emos uma obra de um compositor cuja música intensa é de uma beleza e de um romantismo puro – a *Abertura-fantasia Romeu e Julieta* (1880) de Tchaikovsky²³, especialmente o "tema de amor".

Finalmente, o 12.º ano conhecia já bem o professor cooperante. Por vezes, faziam recordar os idosos que esperam calmamente pelo fim da sua etapa na terra, já que também eles esperavam calmamente o fim do ano letivo. Pobres, não sabiam que os esperavam mudanças radicais com estes estagiários. Para nosso contentamento, constatámos que esta turma se mostrou muito responsiva às aulas apresentadas em moldes diferentes. Afinal

²³ Disponível em <https://open.spotify.com/track/1a6II5wiVGditty2m8c1CJ?si=5B4CM3iGSuCy1mROFiKHow>.

não eram preguiçosos nem tímidos, apenas precisavam de novos estímulos. Esta turma juntava-se a outra turma de Artes Visuais, deixando-nos acreditar que um processo de osmose entre os jovens seria possível, já que estes alunos se mostravam muito curiosos pelos vários tipos de arte. Considerámos dedicar-lhes algo no estilo indie rock ou lo-fi, tendo em consideração a sua personalidade mais madura, independente e relaxada, mas, tendo em consideração o leque de personalidades da turma, acabámos por caracterizá-los com a canção, sobretudo pop, *Preguiça* (2018) de Janeiro²⁴, um cantor com temas bastante íntimos e que apresenta uma variedade de influências que vão desde o folk até ao rock, passando pelo jazz, pelo fado, a canção portuguesa, a bossa nova e o R&B. É mesmo *a cara deles!*

Para concluir esta caracterização, acrescentámos um gráfico que discrimina o número de indivíduos de sexo feminino e de sexo masculino de cada turma. Nesta representação podemos reparar que, à exceção da turma do 9.º ano, que era constituída por tantos rapazes como raparigas, as duas restantes turmas apresentam um número significativamente mais de elementos do sexo feminino do que do sexo masculino.

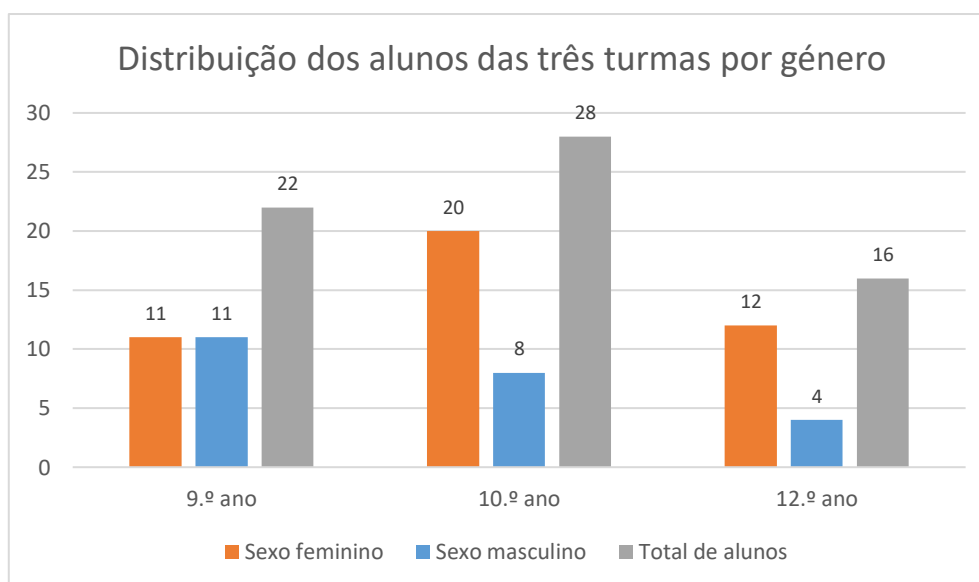


Figura 5 - Distribuição dos alunos das três turmas por género

O compasso e o ritmo – a metodologia da investigação

²⁴ Disponível em https://open.spotify.com/track/0PLmJotbD6dG38xqLm4lFf?si=MnytSDL2SgCttGo9rXJ_Wg.

Numa obra musical, o compasso e o ritmo andam de mãos dadas. Se o compasso regula, através de batidas e de pausas, a divisão dos grupos de sons de forma quantitativa, o ritmo consiste precisamente nessas pausas e batidas que dão vida às notas. E, de facto, a par da nossa investigação, pretendemos *dar vida* às nossas turmas a partir de algumas estratégias metodológicas.

Já fomos mencionando que o nosso propósito era perceber de que forma pode a Música ser utilizada na sala de aula de História enquanto fonte histórica. Sabemos, a partir das leituras efetuadas que, sim, pode ser utilizada, tendo os autores consultados recolhido resultados positivos. Contudo, uma grande parte dos relatórios analisados cingia o papel da Música ao de motivação, no início da aula ou ao papel de música de fundo, para momentos em que quisessem suscitar alguma emoção específica aos seus discentes ou em dramatizações. Nesta investigação pretendemos evidenciar o papel da Música enquanto fonte histórica, enquanto produções culturais com significado relevante, uma vez que, ora de forma implícita, ora explícita, a Música traduz-nos, especialmente, o pensamento, a maneira de estar e a cultura de uma época. Ora, numa altura em que cada vez mais se defende o papel significativo que as fontes devem ter na aprendizagem dos alunos, parece-nos mais do que pertinente fazer esta abordagem. Então, como podemos abordar este tema? Levando aos alunos músicas que reflitam a sua época, abrindo espaço para a sua análise contextual, musical e literária (se for o caso). Pretendemos saber quais as vantagens e desvantagens desta abordagem, a motivação que gera entre os alunos, se o gosto pela Música é um fator relevante para a rentabilização destas pelos discentes (ou se até é um aspeto que estes vão desenvolvendo com essas atividades), se os recursos conseguem ser bem rentabilizados pelo docente e pelos discentes, e se os estudantes compreendem melhor os conteúdos a lecionar e desenvolvem competências com o recurso à Música enquanto fonte histórica.

Para tal, foi necessário fazer um levantamento de músicas que fossem suscetíveis de entrar numa sala de aula. Os critérios eram simples e óbvios: havia preferência que as músicas houvessem sido compostas na época histórica estudada, deveriam ter um vocabulário adequado para uma sala de aula (o leitor reconhecerá que certos géneros de música são ricos em palavras e expressões grosseiras), era importante que fossem reconhecidas como músicas de referência pelos especialistas e terem como compositores e/ou intérpretes profissionais reconhecidos na sua área. Roubando descaradamente o lema da célebre marca alemã de automóveis Mercedes-Benz: *Das Beste oder nichts*.

A propósito deste levantamento, elaborámos desde cedo uma tabela onde aglomerámos várias músicas, categorizadas por título, data, compositor e tema, que deveriam ir ao encontro dos temas abordados nos currículos dos jovens historiadores do ensino português. Essa tabela nunca poderia ser terminada, pois haveria sempre alguma música a acrescentar, mau grado todas as sugestões oferecidas por amigos, colegas, professores e familiares. Por isso, pedimos a compreensão do leitor aquando da sua análise, já que pode ser encontrada no Anexo 1.

À medida que esta base de dados ia sendo elaborada, decidimos proceder a algumas breves experiências, que passaram pelo uso de uma música enquanto motivação na turma do 9.º ano e outra enquanto motivação, situação-problema e avaliação formativa na turma do 10.º ano. Ambas as experiências obtiveram bons resultados, especialmente na turma do 9.º ano, onde a versão d' *A Portuguesa* (1890) de Henrique Lopes de Mendonça e Alfredo Keil foi utilizada como motivação para uma aula dedicada ao fim da monarquia, tendo a letra, a música, a data, a partitura original e os seus compositores sido objeto de análise. No caso do 10.º ano, a música utilizada numa aula relativa à fragilidade do equilíbrio demográfico da Idade Média e à crise do século XIV foi uma estrofe do poema *O Fortuna*, pertencente ao *Carmina Burana* (Canções de Beuern), escrito em latim medieval, entre os anos 1100 e 1200. O poema, apresentado através da música de Carl Orff (1936), serviu como uma janela do tempo para que os discentes compreendessem como os homens da Idade Média sentiam que a sorte mudava sem aviso, testemunhando ora períodos de bonança, ora de catástrofe, algo que os alunos conseguiriam depreender bastante bem no final da aula.

Fruto do bom sucesso destas experiências-piloto, pudemos perceber e escolher que músicas queríamos levar para a nossa sala de aula. Infelizmente, nem todas as nossas propostas puderam realizar-se. Não deixamos que o leitor se olvide que o final do 2.º período e o 3.º período do ano letivo reportado neste estudo sofreram com o impacto de uma pandemia. As experiências que queríamos levar a cabo tornavam-se de difícil aplicação pelos simples factos de exigirem uma preparação tecnológica substancialmente maior, se comparada com a necessária para uma aula normal (estamos a falar de excertos de música e de vídeos que perderiam toda a sua qualidade se transmitidos por plataformas de comunicação digital) e por exigirem muito mais concentração da parte dos nossos alunos, já cansados e desmotivados com toda a vivência em modo de reclusão.

Assim, podemos explicar que, numa aula de História, no caso do 9.º ano, e em algumas de História A, nas duas outras turmas, procedemos à utilização de músicas das épocas históricas estudadas enquanto motivação, situação-problema, estratégia de aprendizagem, recurso e avaliação formativa, tendo em atenção a forma como foram sendo recebidas pelas turmas e se auxiliavam, ou não, a aprendizagem dos discentes. Deste modo, a turma do 9.º ano teve uma aula relativa à Música durante a Guerra Fria. O 10.º ano teve uma aula de História da Música que se focou na cultura medieval. Por sua vez, ao 12.º ano foi apresentada uma breve História da Música que acabaria por se focar nos seus usos durante a Guerra Fria, bem como um documentário relativo à canção de intervenção portuguesa, a propósito das celebrações do 25 de Abril e como estratégia de consolidação das aprendizagens relativas ao Estado Novo e à Revolução Portuguesa de 1974. Além disto, foi atribuída a todas as turmas uma tarefa relativa ao período de distanciamento social que atravessavam, momento esse que ficará, seguramente, para a História e que lhes permitiu serem eles mesmos agentes criadores de fontes históricas.

A par disto, dois inquéritos por questionário foram aplicados: o primeiro antes das aulas e atividades dedicadas a esta investigação e o segundo depois de as mesmas terem sido realizadas. Esses questionários pretendem, essencialmente, dar conta do interesse e gosto musical dos alunos, da sua abertura para as aulas planeadas e, no caso do questionário final, perceber se as atividades elaboradas provocaram alguma alteração na perceção dos alunos relativamente à qualidade da Música enquanto fonte histórica.

Foi, pois, procurando inovar e criar empatia com as nossas turmas que procurei dar a importância merecida à História da Cultura, especialmente, à História da Música, já que concordamos em pleno com Marcos Ferreira, que defende a escolha da Música no seu relatório devido ao seu potencial enquanto descritora do passado da seguinte forma:

“Assim sendo e considerando que o estudo da História não pode ficar pela política e pela economia, devendo ter igual importância a cultura e a sociedade, escolhemos a música como objeto de estudo. Essa escolha está estreitamente relacionada com o poder da música poder traçar um retrato preciso e detalhado da sociedade e do tempo em que foi produzida, pois é influenciada pelo contexto político, social e económico em que é criada. Em suma, a música influencia e é influenciada pelo contexto histórico em que se insere.” (FERREIRA, 2019, pág. 33)

O questionário inicial

Como já mencionámos, antes das intervenções musicais nas aulas, quisemos dirigir aos nossos alunos algumas questões, de modo a conhecer melhor as suas perceções relativamente à utilização da Música na sala de aula e à sua credibilidade enquanto fonte histórica, entre outros aspetos. Para tal, optámos por elaborar um questionário, a aplicar nos primeiros minutos de uma aula de cada uma das turmas. Com esse propósito, recorremos a bibliografia relativa à elaboração de um inquérito por questionário, nomeadamente, à obra de Moreira (2004), que apresenta as várias etapas necessárias para a construção de um questionário rigoroso.

O processo de elaboração

Assim, numa primeira fase, redigimos as várias questões que pretendíamos colocar aos alunos. De seguida, apresentámos este esboço aos nossos professores orientadores, que nos deram o seu parecer e as suas sugestões de melhoria, discutindo-se repetições, ambiguidades e a ordem de apresentação das questões. Numa segunda fase, e pretendendo nós que o questionário fosse aplicado às três turmas sem alterações, era importante testar a compreensão do mesmo por alunos que frequentassem o 9.º ano de escolaridade. Com esse objetivo, submetemos o nosso inquérito a uma amostra de seis alunos pertencentes a uma turma do 9.º ano do Ensino Básico da Escola Secundária de Barcelos. Estes jovens (4 raparigas e 2 rapazes com cerca de 14 e 15 anos de idade) voluntariaram-se para este processo e foram informados de que se tratava de um simples teste. Graças à postura cooperante destes jovens, tivemos a oportunidade de identificar algumas dificuldades de interpretação ao questionário, tendo sido discutidas opções de melhoria, que acabariam por ser aprovadas pelos mesmos e, mais tarde, apresentadas aos orientadores, que as aprovaram. Ainda sobre o processo de amostragem, podemos partilhar que os jovens inquiridos demoraram mais tempo do que os três minutos que acreditávamos serem necessários para o preenchimento do inquérito. Contudo, optámos por manter essa indicação temporal na versão final, com receio que uma indicação mais realista desmotivasse os nossos alunos.

Depois deste processo, estávamos seguros de ter um questionário de qualidade, isto é, com uma apresentação clara, de fácil compreensão, bem estruturado e organizado. Assim, o inquérito apresentado aos nossos alunos encontrava-se dividido em quatro partes

e dava relevo às questões de resposta fechada, apresentando uma última questão de resposta aberta.

Aplicação, apresentação e análise dos dados recolhidos

A aplicação do questionário ocorreu em dias e contextos distintos entre as turmas. A primeira turma a ser inquirida foi a turma do 12.º ano, no dia 22 de janeiro de 2020, minutos antes da primeira aula dedicada à Música. Apesar de terem faltado a esta aula, duas alunas acabariam por responder ao questionário na aula seguinte. Os jovens do 10.º ano seguiram-lhes os passos, tendo sido questionados no dia 6 de março do mesmo ano, duas semanas antes daquela que seria a primeira aula dedicada à Música. Quatro das seis alunas que faltaram a essa aula responderam ao questionário na aula seguinte. Fruto do encerramento das escolas imposto pela pandemia, as duas alunas que faltaram a ambas as aulas acabariam por responder ao questionário em casa, enviando-nos as suas respostas por *e-mail*. Por fim, também os alunos do 9.º ano se viram obrigados a enviar as suas respostas por *e-mail*, uma vez que o questionário lhes foi apresentado no dia 22 de abril de 2020 através do Google Classroom. Como resultado desta nova realidade, nem todos os alunos desta turma responderam ao questionário (apenas 14 estudantes responderam ao mesmo), provavelmente por falta de motivação ou esquecimento, mau grado as nossas lembranças e os avisos do professor cooperante. Ao todo recolheram-se 57 respostas ao inquérito.

Passemos, pois, à apresentação do questionário e à análise dos dados recolhidos, que será feita por questão, apresentando-se as respostas das várias turmas. Relativamente à análise dos dados, podemos informar que utilizaremos uma metodologia quantitativa para as respostas às questões de resposta fechada e uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo para as respostas à questão de resposta aberta.

Como mencionámos, e como o leitor pode constatar no [Anexo 2](#), onde o questionário se encontra disponível na íntegra, se ignorarmos a introdução e os agradecimentos, o inquérito acabaria por se encontrar dividido em quatro partes, que serão apresentadas de seguida.

Como dizia a personagem Maria do filme de 1965 *Música no Coração*, imortalizada pela atriz Julie Andrews, *Let's start at the very beginning!*

Na introdução do mesmo, optámos por utilizar a segunda pessoa do singular para facilitar a comunicação e criar empatia com os alunos para que eles pudessem, caso fosse necessário, colocar-nos qualquer tipo de dúvidas sem constrangimentos.

Na primeira parte, pretendíamos recolher alguns dados pessoais dos discentes inquiridos, nomeadamente, o género e a idade dos mesmos. Optámos por incluir a opção “Outro” às tradicionais opções de género “Feminino” e “Masculino”, evitando criar desconforto desde a primeira questão aos indivíduos que não se identificam dentro da binariedade de género.

Observemos, pois, os dados recolhidos com recurso a estas duas questões.

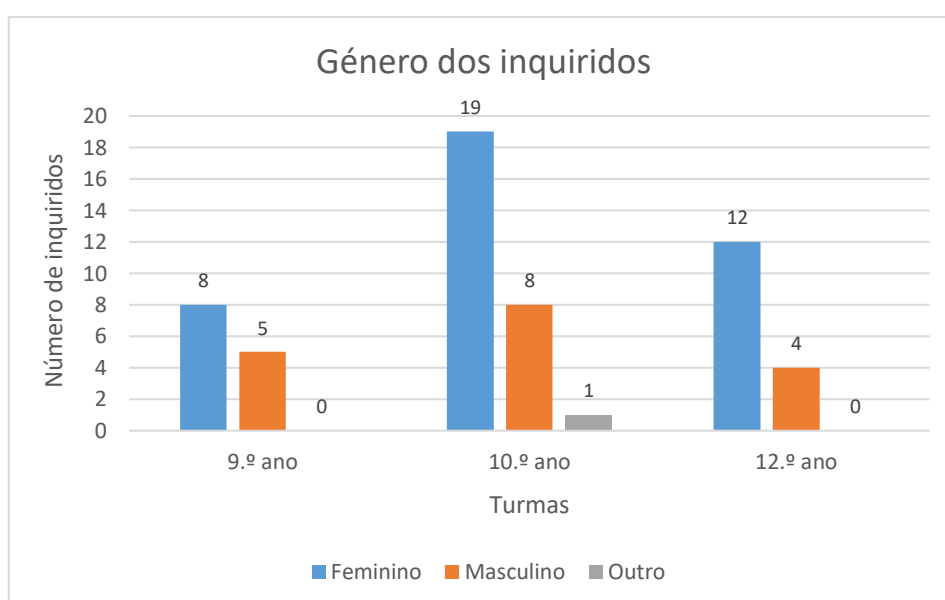


Figura 6 - Distribuição dos inquiridos por género

Relativamente ao género dos inquiridos, notámos que se identificaram com o género feminino 57,1% dos estudantes do 9.º ano, 67,9% do 10.º ano e 75% do 12.º ano. Por outro lado, identificaram-se com o sexo masculino 35,7% dos estudantes do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 25% do 12.º ano. Apenas um dos jovens inquiridos selecionou a opção “Outro”, pertencendo esse jovem à turma do 10.º ano (3,6%). Assim, a maioria dos inquiridos identifica-se com o género feminino. Relativamente a esta questão importa-nos ainda referir que um discente do 9.º ano não assinalou nenhuma opção.

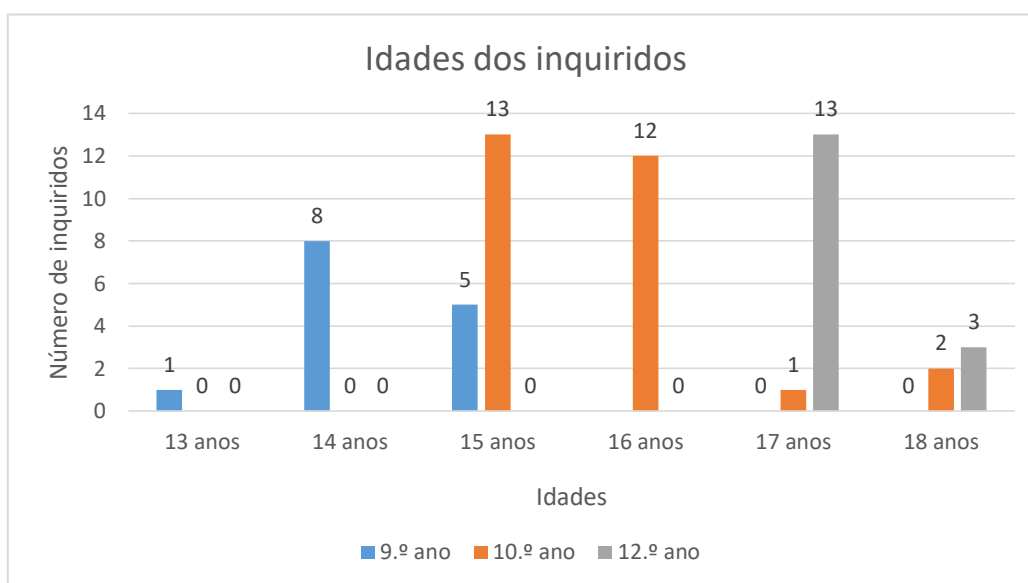


Figura 7 - Distribuição dos inquiridos por idade

Analisando este gráfico, observámos que, no momento de recolha de respostas, as idades dos inquiridos variavam entre os 13 e os 18 anos de idade. Assim, o 9.º ano apresentava 7,1% de estudantes com 13 anos, 57,1,5% com 14 anos e 35,8% com 15 anos. Na turma do 10.º ano existiam 46,4% indivíduos com 15 anos de idade, 42,9% com 16 anos, 3,6% com 17 anos e 7,1% com 18 anos. Finalmente, existiam 81,3% alunos com 17 anos de idade e 18,75% com 18 anos na turma do 12.º ano.

Na segunda parte, ao longo de dezanove questões, cujo grau de concordância deveria ser assinalado com recurso às cinco opções da escala de Likert apresentada, pretendí-amos recolher as perceções dos nossos alunos relativamente aos seus hábitos musicais, ao seu interesse pela música, à utilização da Música nas aulas (especialmente, as de História), à motivação que a Música pode gerar no processo de aprendizagem e à Música enquanto fonte histórica. As questões, apresentadas numa tabela e com grau de complexidade crescente, encontram-se redigidas como afirmações na segunda pessoa do singular, pois cremos que estas questões concretas questionariam de forma mais eficaz o grau

de concordância dos alunos, além de serem suscetíveis de uma interpretação mais simples. A escala de Likert, como o leitor poderá observar, varia de Discordo Fortemente a Concordo Fortemente.

Na primeira questão, que também é a mais simples (“Gosto de ouvir música.”), procurávamos saber a posição dos inquiridos relativamente à audição de música.

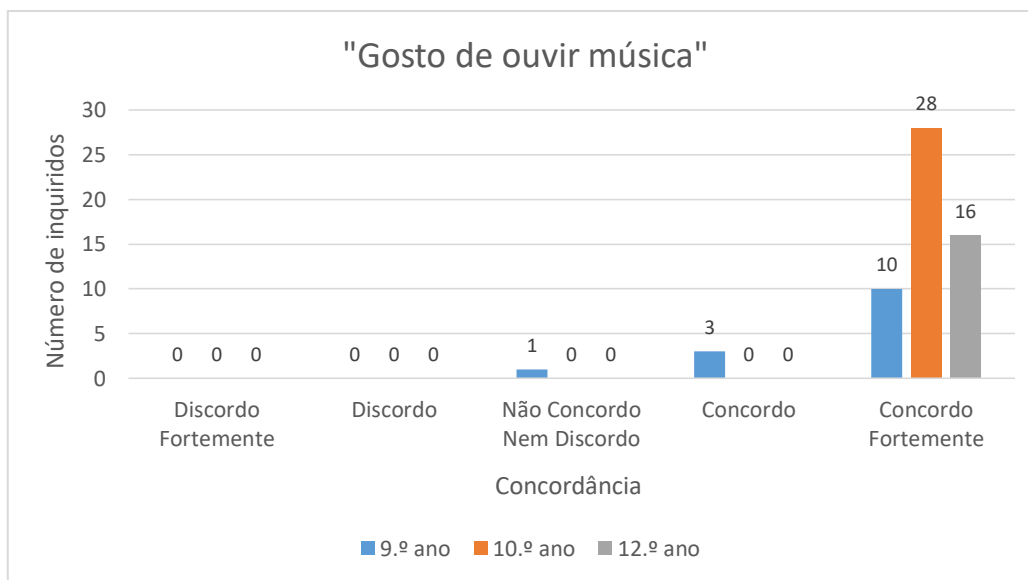


Figura 8 - Respostas dadas à questão “Gosto de ouvir música.”

Com as respostas obtidas, percebemos que a grande maioria dos inquiridos tem gosto em ouvir música, sendo notória a unanimidade do 10.º e do 12.º ano. Apesar de 1 aluno (7,1%) do 9.º ano não ter concordado nem discordado com a afirmação, três estudantes (21,4%) da mesma turma afirmaram concordar com a afirmação, tendo os restantes inquiridos (71,4%) concordado fortemente com a mesma.

Com a questão “A audição de música faz parte do meu quotidiano fora das aulas.” pretendíamos saber um pouco mais sobre os hábitos musicais dos inquiridos.

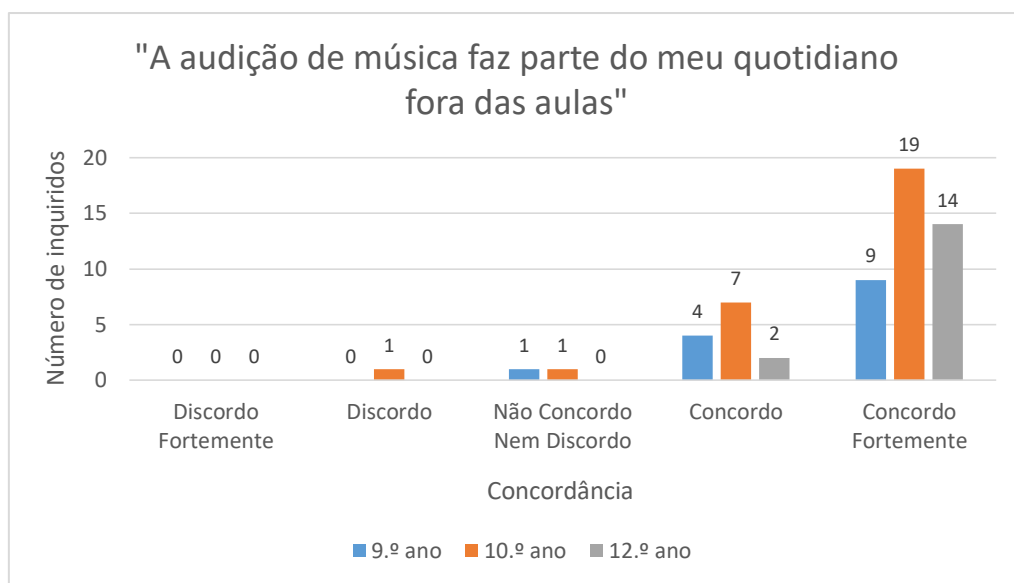


Figura 9 - Respostas dadas à questão “A audição de música faz parte do meu cotidiano fora das aulas.”

Percebemos, pois, que a audição de música é uma atividade recorrente para estes alunos. Analisando as respostas, constatamos que 3,6% dos discentes da turma do 10.º ano discordaram da afirmação, 7,1% dos alunos da turma do 9.º ano e 3,6% da turma do 10.º ano não concordaram nem discordaram, 28,6% dos estudantes do 9.º ano, 25% do 10.º e 12,5% do 12.º ano concordaram. A maioria dos alunos das três turmas concordou fortemente com a afirmação, tendo 64,3% dos discentes do 9.º ano, 67,9% do 10.º e 87,5% do 12.º ano demonstrado essa forte concordância.

Na terceira questão da tabela (“Costumo estudar ouvindo música.”), procurávamos perceber se os nossos alunos teriam por hábito incluir a Música no seu tempo de estudo.

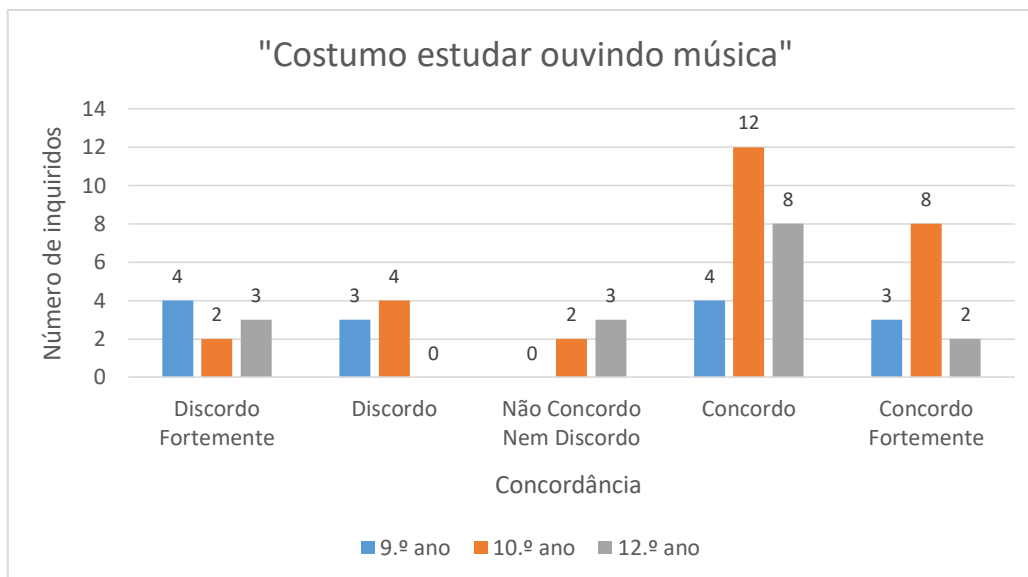


Figura 10 - Respostas dadas à questão "Costumo estudar ouvindo música."

De facto, uma grande percentagem dos alunos do 10.º e do 12.º ano utiliza a Música enquanto companhia de estudo. Pormenorizando, observámos que, no universo dos alunos do 10.º ano, apenas 7,1% dos discentes discordaram fortemente, 14,3% discordaram com a afirmação e 7,1% não concordaram nem discordaram, registando-se 42,9% de concordâncias e 28,6% de concordâncias fortes. No que diz respeito ao 12.º ano, percebemos que 18,8% dos discentes discordaram fortemente com a afirmação e 18,8% não concordaram nem discordaram, enquanto 50% concordaram e 12,5% concordaram fortemente. Estes resultados deixaram-nos um pouco apreensivos, tendo em consideração que este costume, como vimos no enquadramento teórico, não é benéfico. Felizmente, o mesmo cenário não se verifica no 9.º ano, cujos alunos pareceram concordar e discordar igualmente da afirmação, já que 28,6% dos discentes discordaram fortemente com a afirmação, 21,4% discordaram, 28,6% concordaram e 21,4% concordaram fortemente.

Com a questão seguinte (“Gostaria de saber mais sobre a história da música.”) pretendíamos perceber o interesse que os discentes poderiam demonstrar em aprender mais sobre a evolução da Música, uma das experiências que se encontravam no nosso plano de ação.

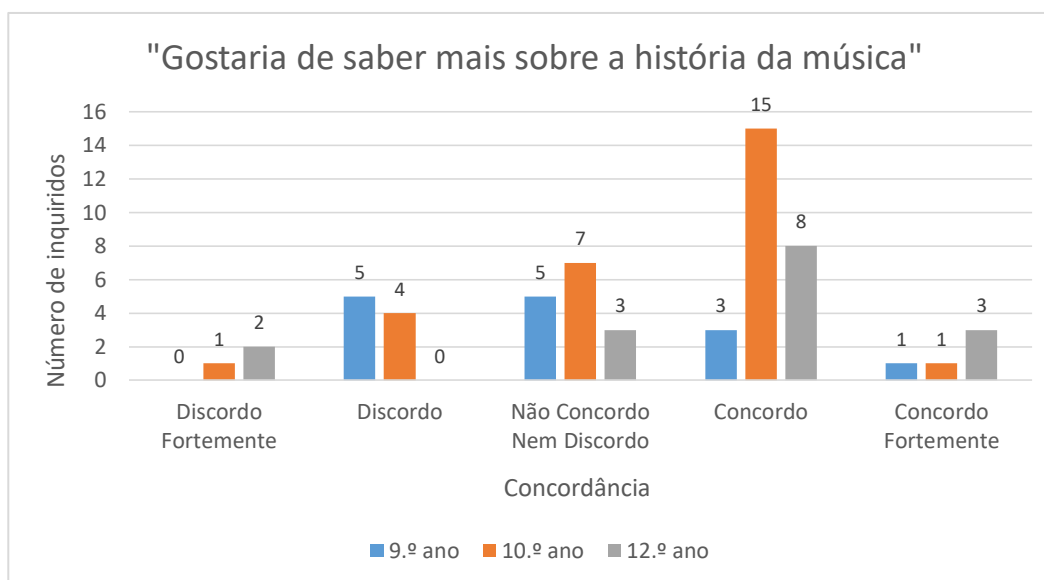


Figura 11 - Respostas dadas à questão "Gostaria de saber mais sobre a história da música."

Mais uma vez, o comportamento do 9.º ano distingue-se do dos seus colegas mais velhos. Enquanto o 9.º ano não parece demonstrar um forte interesse em obter conhecimentos sobre a História da Música (35,7% dos discentes discordaram com a afirmação, 35,7% não concordaram nem discordaram, 21,4% concordaram e apenas 7,1% concordaram fortemente), os estudantes do 10.º e do 12.º ano mostraram-se mais interessados, tendo apenas 3,6% dos alunos do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano mostrado o seu forte desinteresse, 14,3% dos alunos do 10.º ano mostrado discórdia em relação à afirmação, 25% dos alunos do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano refletido um impasse, 53,6% dos estudantes do 10.º ano e 50% do 12.º ano demonstrado o seu interesse e 7,1% dos estudantes do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano o seu forte entusiasmo.

Apesar do aparente desinteresse demonstrado pela turma do 9.º ano relativamente à História da Música, não deixámos, como o leitor notará algumas páginas adiante, de colocar em prática algumas experiências com esta turma. Não obstante, estes resultados mostraram-nos que uma aula exclusivamente dedicada à evolução da Música poderia não ser tão calorosamente acolhida pelos nossos discentes como gostaríamos, o que, juntamente com o facto de sabermos que nos conservatórios não se leciona a disciplina de História da Música antes do 6.º grau, nos levaria a optar por não o fazer.

A questão "Consigo ler e interpretar uma pauta musical." tentava descortinar se os jovens inquiridos "possuíam" a forma mais básica de literacia musical.

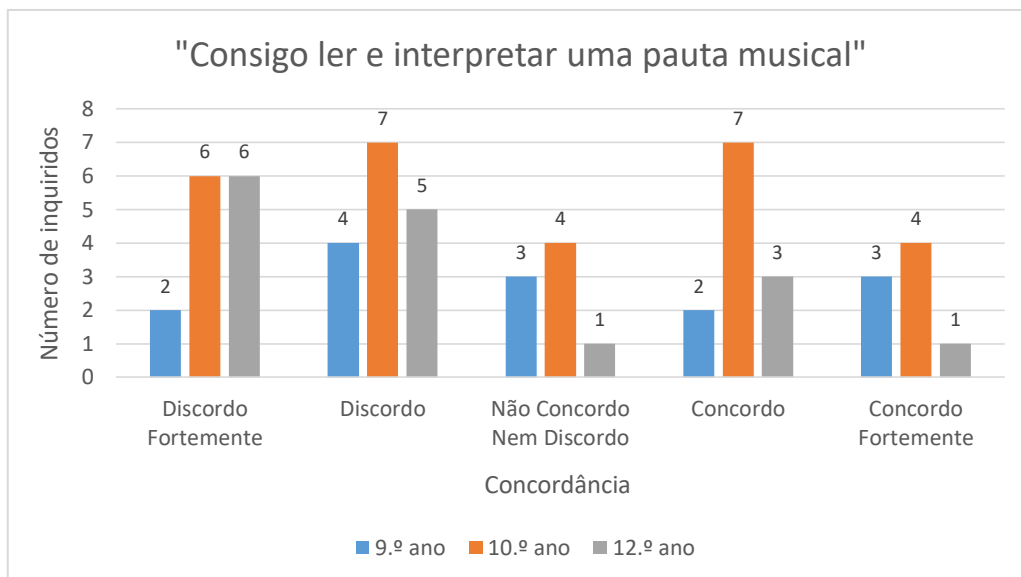


Figura 12 - Respostas dadas à questão "Consigno ler e interpretar uma pauta musical."

À primeira vista, as respostas à questão parecem revelar que os estudantes que não têm esta capacidade constituem a maioria. De facto, 14,3% dos estudantes do 9.º ano, 21,4% do 10.º ano e 37,5% do 12.º ano discordaram fortemente com a afirmação. Ainda dentro do mesmo espectro, 28,6% dos estudantes do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano discordaram da afirmação. Por sua vez, 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 14,3% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano não concordaram nem discordaram da afirmação. Por outro lado, 14,3% dos estudantes do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano concordaram com a afirmação, revelando a sua literacia musical. Com mais confiança nas suas capacidades, 21,4% dos alunos do 9.º ano, 14,3% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano revelaram concordar fortemente com a afirmação.

Seguidamente, a sexta questão ("Gosto ou gostaria de tocar música.") pretendia indagar o interesse (por parte de quem não sabe) e o gosto (por quem sabe) dos alunos em tocar um instrumento.

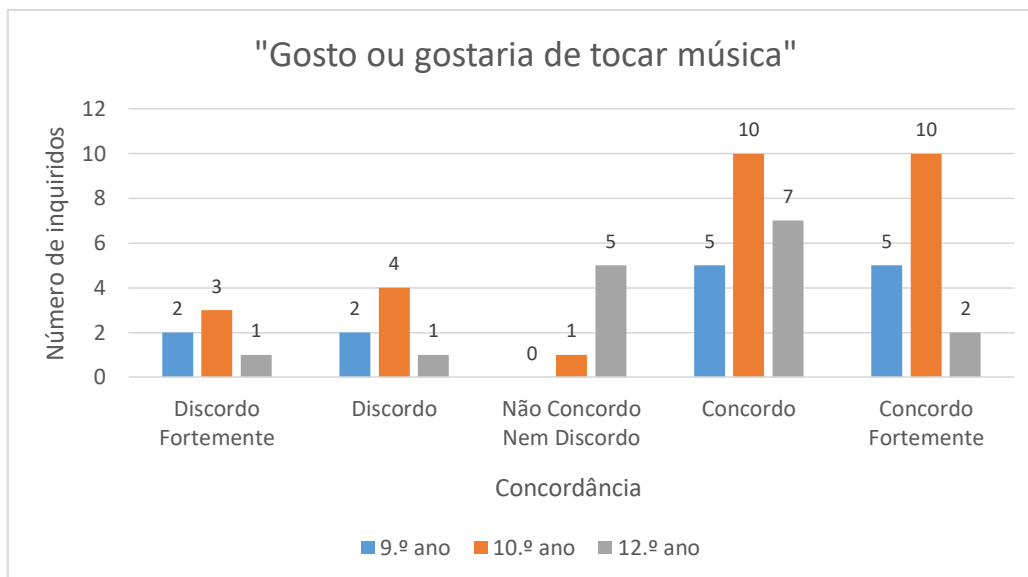


Figura 13 - Respostas dadas à questão " Gosto ou gostaria de tocar música."

É imediatamente notório que uma grande parte dos nossos alunos gosta ou gostaria de tocar música. Apesar de vários alunos terem discordado fortemente (14,3% do 9.º ano, 10,7% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano), discordado (14,3% do 9.º ano, 14,3% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano) ou não terem concordado ou discordado com a afirmação (3,6% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano), foram em maior número aqueles que demonstraram concordar (35,7% do 9.º ano, 35,7% do 10.º ano e 43,8% do 12.º ano) e concordar fortemente com a afirmação (35,7% do 9.º ano, 35,7% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano).

As próximas questões dizem respeito à utilização da Música pelos professores, à forma como esse recurso influencia os inquiridos e à pertinência da sua presença nas salas de aula.

Assim, a sétima questão da tabela ("Gosto quando os professores utilizam música na sala de aula.") procurava diagnosticar a percepção dos discentes relativamente aos efeitos da utilização da Música pelos professores nos discentes, sem especificar qualquer disciplina.

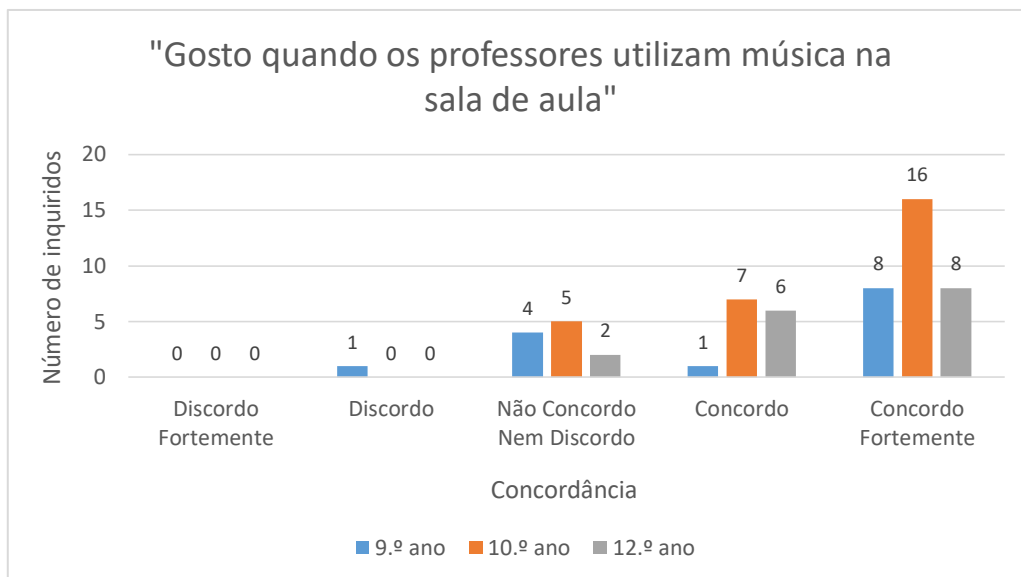


Figura 14 - Respostas dadas à questão "Gosto quando os professores utilizam música na sala de aula."

Observando o gráfico apresentado, sentimo-nos seguros quanto à nossa utilização da Música nas aulas, já que a maioria dos 58 inquiridos (32 estudantes, isto é 55,2%) demonstrou estar fortemente de acordo com a afirmação, sendo, inclusive, a opção "Concordo Fortemente" a mais votada pelos discentes de cada uma das três turmas. Procedendo a uma análise detalhada, nenhum aluno demonstrou estar fortemente em desacordo com a afirmação e apenas 1 estudante do 9.º ano mostrou discordar com a mesma. Apresentaram-se em impasse 28,6% dos alunos do 9.º ano, 17,9% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano. Por seu lado, 7,1% dos alunos do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 37,5% do 12.º ano assinalaram a sua concordância e 57,1% dos estudantes do 9.º ano, 57,1% do 10.º e 50% do 12.º ano mostraram-se fortemente de acordo.

Consequentemente, a questão seguinte procurava saber se o inquirido "Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente.", isto é, se os alunos gostariam de ver a Música a marcar presença mais vezes nas aulas.

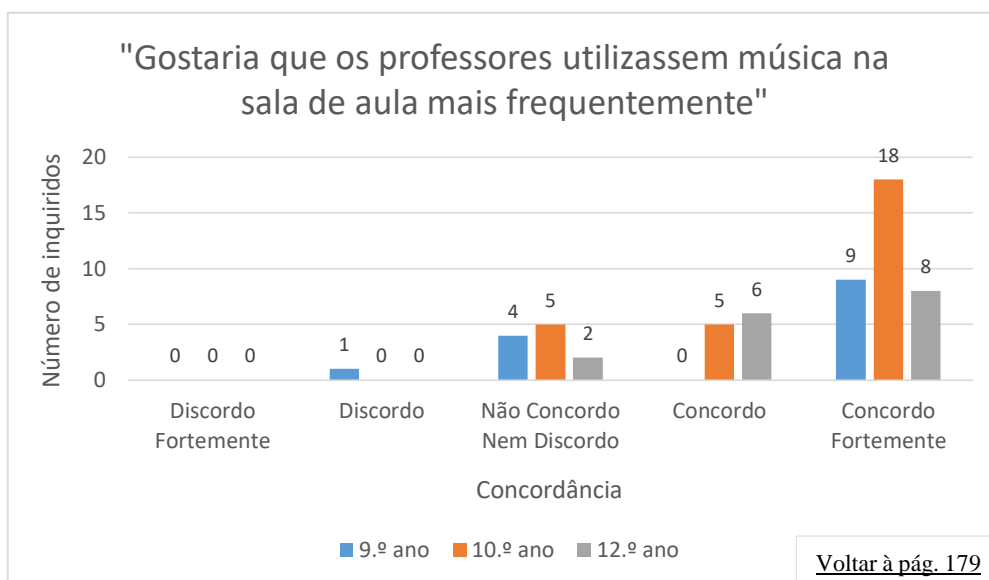


Figura 15 - Respostas dadas à questão "Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente."

As respostas a esta questão são muito similares às aquelas apresentadas a propósito da questão anterior, assinalando-se as únicas alterações nas respostas concordantes do 9.º e do 10.º ano, cujos alunos se terão mostrado ainda mais concordantes com esta afirmação do que com a anterior. Sendo mais minuciosos, registou-se a subtração de uma postura concordante (-7,1%) e a adição de uma postura fortemente concordante (+7,1%) nas respostas do 9.º ano, e o mesmo efeito nas respostas do 10.º ano, mas com dois estudantes (equivalente a 7,14%). Mais uma vez, um bom augúrio.

A nona questão ("Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para as aulas.") tinha como objetivo registar as opiniões dos discentes sobre a motivação que a utilização da Música nas aulas gera nos discentes para as mesmas.

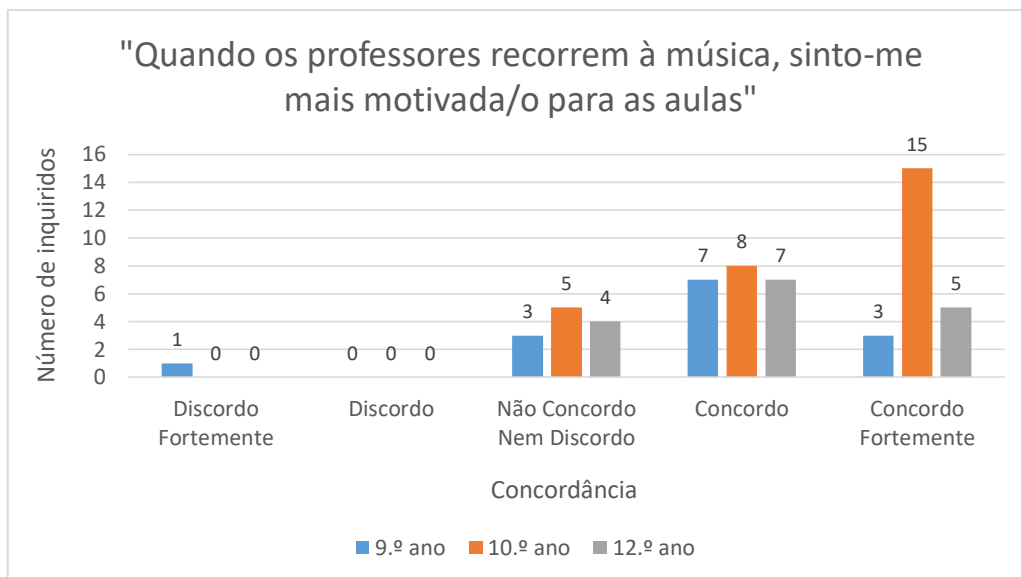


Figura 16 - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para as aulas."

Em resposta a esta questão, a maioria dos discentes admitiu que se sente mais motivada para as aulas quando os professores recorrem à Música, o que, mais uma vez, nos entusiasma. De facto, apenas 7,1% dos discentes do 9.º ano mostraram discordar fortemente com esta postura e 21,4% dos discentes do 9.º ano, 17,9% do 10.º ano e 25% do 12.º ano se mostraram indecisos. Por seu lado, 50% dos estudantes do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 43,8% do 12.º ano mostraram estar de acordo com a afirmação e 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 53,6% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano se encontraram em forte acordo com esta postura.

Por sua vez, com a questão “Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.” procurávamos perceber se, na opinião dos inquiridos, a utilização da Música nas aulas influencia a motivação para o estudo em casa.



Figura 17 - Respostas dadas à questão “Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.”

Apesar de ter recolhido mais opiniões positivas (42,9% dos alunos do 9.º ano, 32,1% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano mostraram estar de acordo com a afirmação e 7,1% dos alunos do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 25% do 12.º ano mostraram apoiar fortemente a mesma afirmação) do que negativas (7,1% dos alunos do 9.º ano, 3,6% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano mostraram uma postura fortemente discordante e 3,6% dos alunos do 10.º ano e 18,8% dos alunos do 12.º ano mostraram discordar com a afirmação), esta questão gerou alguma indecisão por parte dos discentes, já que 42,9% dos discentes do 9.º ano, 32,1% do 10.º ao e 37,5% do 12.º ano se mostraram indecisos.

As respostas dos inquiridos à questão “Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados.” ajudar-nos-iam a compreender a perceção dos alunos relativamente ao efeito da Música na sua motivação para o processo de aprendizagem dos conteúdos a serem lecionados.

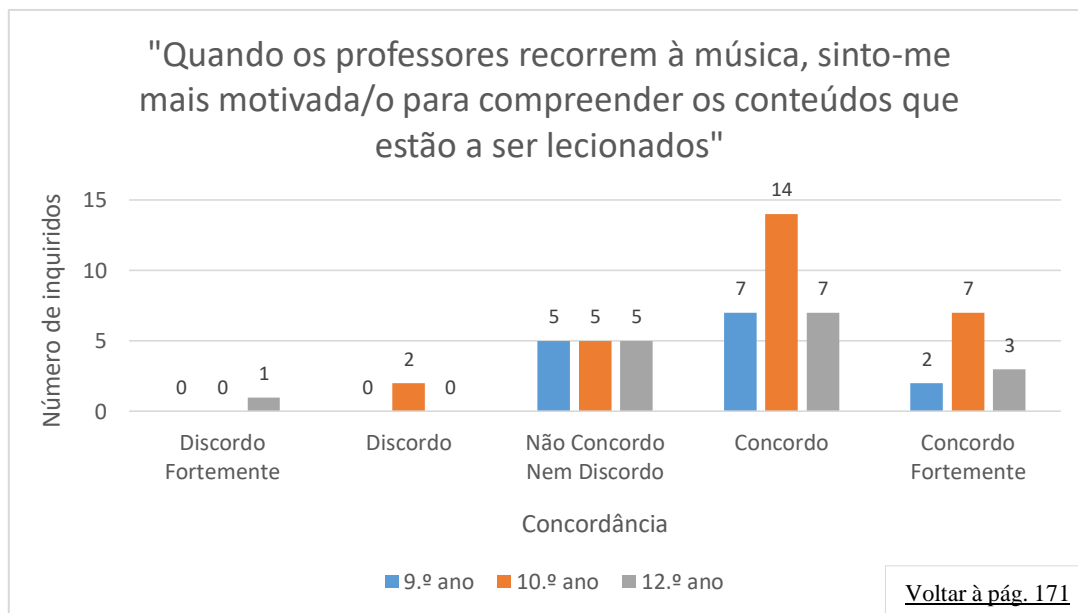


Figura 18 - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados."

Apesar de 6,3% dos estudantes do 12.º ano terem discordado fortemente, de 7,1% dos discentes do 10.º ano terem apresentado a sua discórdia relativamente à afirmação e de 35,7% dos estudantes do 9.º ano, 17,9% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano não terem adotado uma postura mais assertiva, os estudantes mostraram concordar com a afirmação, já que 50% dos estudantes do 9.º ano, 50% do 10.º ano e 43,8% do 12.º ano concordaram com a afirmação e 14,3% dos discentes do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano mostraram estar fortemente de acordo com esta postura.

Com a questão “Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.” procurava-se compreender se os alunos reconheciam o potencial da Música no processo de ensino-aprendizagem.

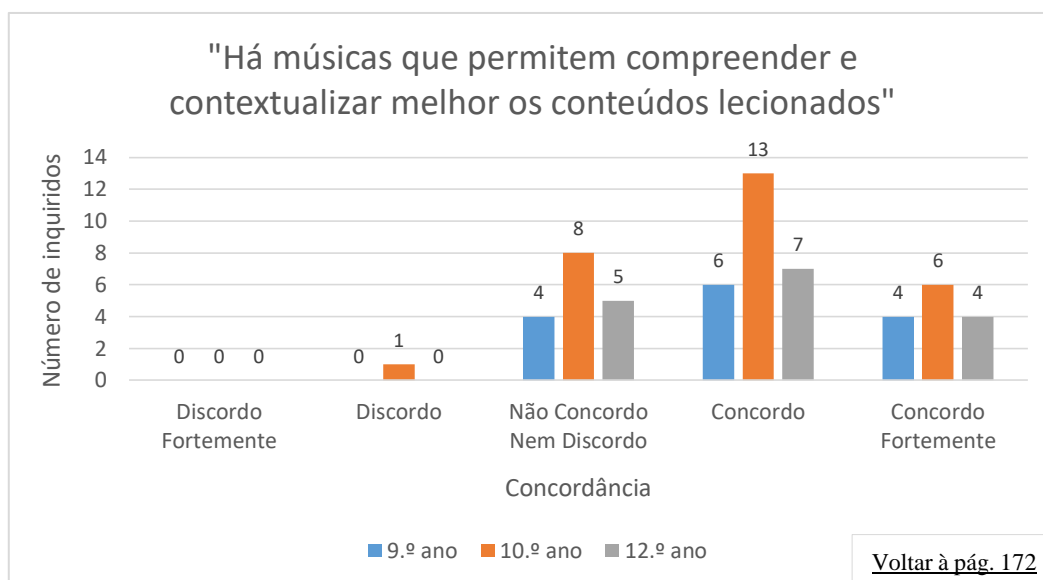


Figura 19 - Respostas dadas à questão "Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados."

Em resposta a esta questão, os estudantes mostraram reconhecer o potencial da Música no ensino, tendo apenas 3,6% dos estudantes do 10.º ano apresentado uma opinião contrária. Os seus restantes colegas ora mostraram uma opinião dividida (28,6% dos estudantes do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano não concordaram nem discordaram com a afirmação), ora mostraram o seu acordo, tendo 42,9% dos estudantes do 9.º ano, 46,4% do 10.º ano e 43,8% do 12.º ano concordado com a afirmação e 28,6% do 9.º ano, 21,4% do 10.º ano e 25% do 12.º ano concordo fortemente com a mesma.

As questões seguintes relacionavam-se com a disciplina de História e com a utilização de músicas enquanto recurso nas aulas da mesma.

Desta forma, a questão "Gosto da disciplina de História." tinha como propósito recolher as opiniões dos inquiridos relativamente à nossa disciplina.

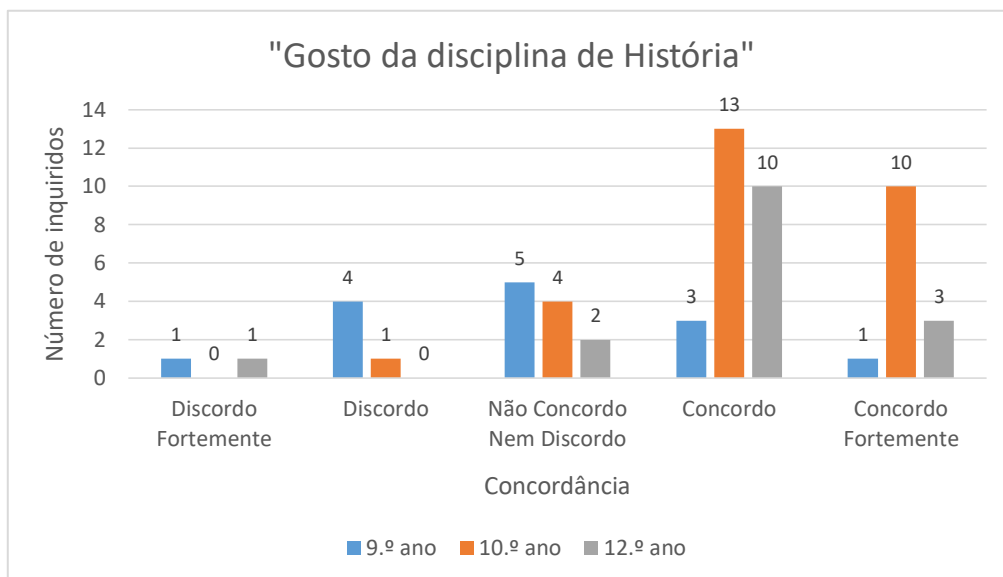


Figura 20 - Respostas dadas à questão "Gosto da disciplina de História."

Quer a turma do 9.º ano, quer a turma do 12.º ano têm um aluno que admitiu discordar fortemente com a afirmação, o que corresponde a 7,1% e 6,3% dos alunos de cada turma, respetivamente. Além destes discentes, 28,6% dos estudantes do 9.º ano e 3,6% do 10.º ano confessaram discordar com este gosto. Por sua vez, 35,7% dos estudantes do 9.º ano, 14,3% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano mostraram-se um pouco indiferentes à disciplina. Felizmente, esta parece ser bastante popular entre os discentes da turma do 10.º ano e do 12.º ano, tendo 46,4% dos estudantes do 10.º ano e 62,5% do 12.º ano admitido gostar de História e tendo 35,75% estudantes do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano assinalado a sua forte concordância com a afirmação. Considerando que 21,4% dos estudantes do 9.º ano concordaram com a afirmação e que apenas 7,1% dos alunos desta turma admitiram concordar fortemente com a mesma, assumimos que, das três turmas, a do 9.º ano parece ser a que nutre menos afeição pela disciplina.

Quando incluímos a décima quarta questão da tabela (“A música é um bom recurso para as aulas de História.”), intencionávamos recolher as opiniões dos discentes relativamente à qualidade e pertinência da Música enquanto recurso nas aulas da nossa disciplina.

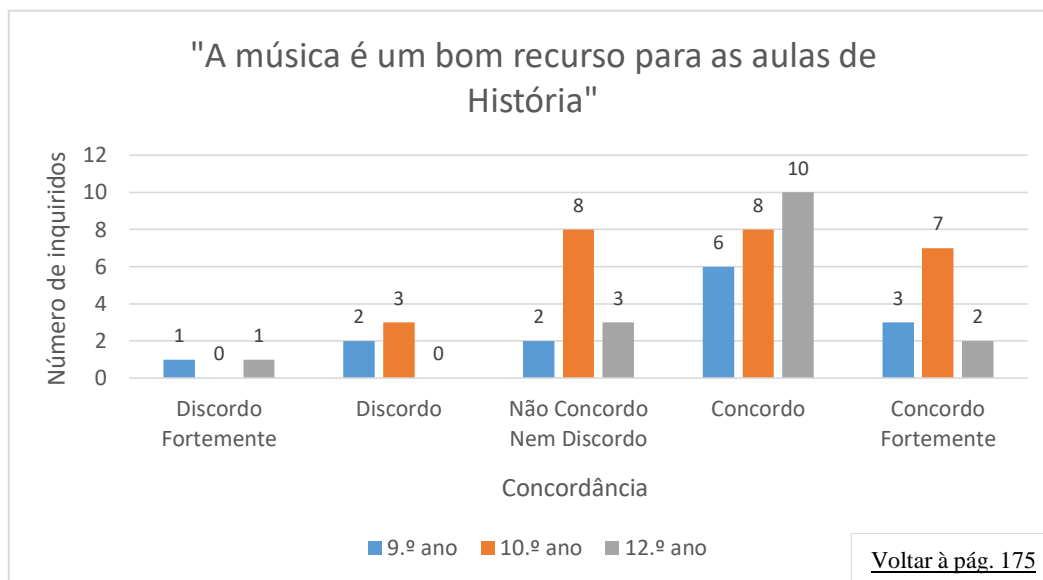


Figura 21 - Respostas dadas à questão "A música é um bom recurso para as aulas de História."

Uma parte significativa dos inquiridos parece reconhecer as vantagens da Música enquanto recurso para as aulas da nossa disciplina. De facto, apenas 7,1% dos alunos do 9.º ano e 6,3% dos estudantes do 12.º ano discordam fortemente com a afirmação. Também a opção "Discordo" foi assinalada por poucos estudantes (apenas 14,3% do 9.º ano e 10,7% do 10.º ano). A tendência manteve-se nas turmas do 9.º ano e do 12.º ano, das quais apenas 14,3% e 18,8% estudantes, respetivamente, assinalaram a opção "Não Concordo Nem Discordo". Contudo, 28,6% dos estudantes do 10.º ano assinalaram a sua indecisão relativamente a esta afirmação. Porém, e como referimos, os estudantes que assinalaram a opção "Concordo" representam uma grande percentagem das respostas recolhidas, tendo esta sido a resposta assinalada por 42,9% dos alunos do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 62,5% do 12.º ano. Pela primeira vez, as respostas do 12.º ano, a turma mais pequena da nossa investigação (mas não a que apresentou menos respostas a este inquérito), destacam-se dentro das demais. Esta turma mostra-se confiante relativamente a este recurso. Da mesma forma, também se regista uma grande confiança da parte de 21,4% dos alunos do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano, que optaram por assinalar a opção "Concordo Fortemente". Resta-nos mencionar que duas estudantes (7,1%) do 10.º ano não assinalaram qualquer resposta.

Por sua vez, a questão "O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens." apelava à reflexão dos nossos alunos relativamente às possíveis vantagens e desvantagens da utilização deste recurso na nossa disciplina.

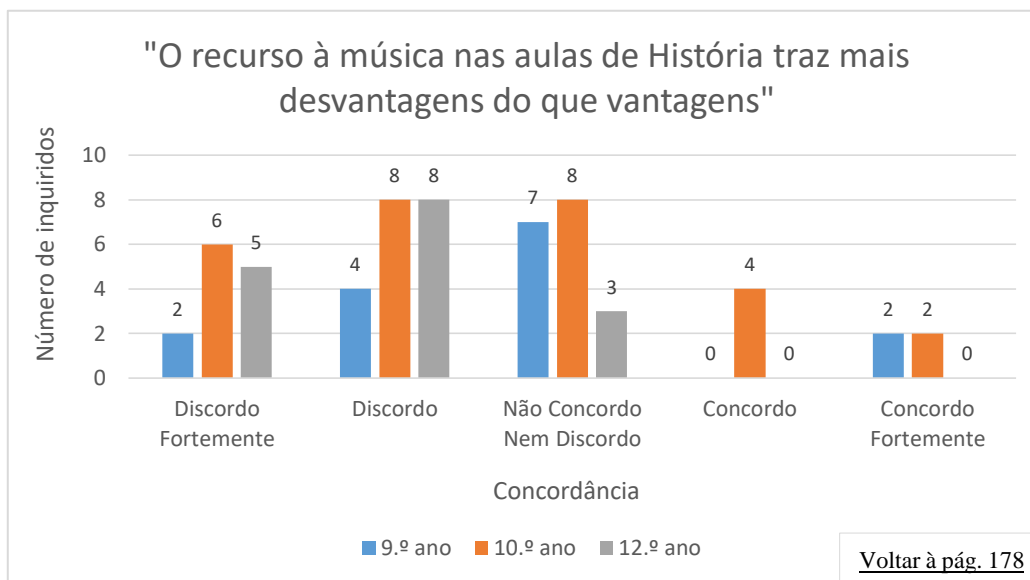


Figura 22 - Respostas dadas à questão "O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens."

À primeira vista, é notória a tendência que os estudantes apresentaram para discordar desta afirmação. Analisando mais pormenorizadamente, 13,3% dos estudantes do 9.º ano, 21,4% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano discordam fortemente com a afirmação e 26,7% do 9.º ano, 28,6% do 10.º e 50% do 12.º ano optaram por seleccionar a opção "Discordo". Dentro das respostas recolhidas, encontrámos as posturas mistas de 46,7% de estudantes do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano, que não concordaram nem discordaram. Dentro daqueles que partilharam da postura apresentada pela afirmação, encontram-se 14,3% dos estudantes do 10.º ano, que concordaram com a mesma, e 13,3% dos estudantes do 9.º ano e 7,1% do 10.º ano que com ela concordaram fortemente.

A questão "Gostaria de analisar letras de canções como documentos históricos." daria conta do interesse dos alunos em proceder à análise de canções enquanto fontes históricas.

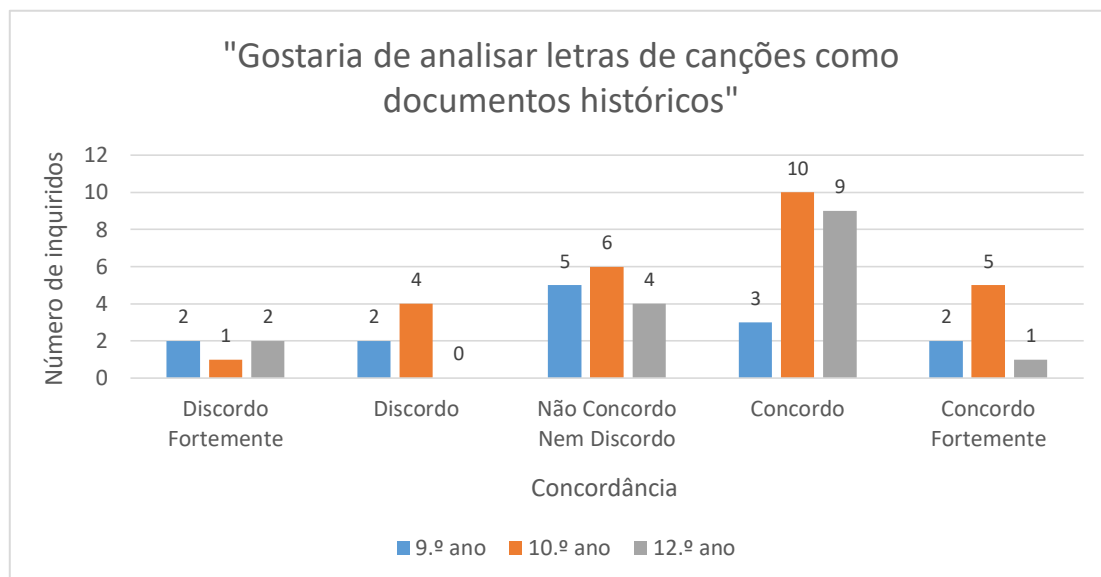


Figura 23 - Respostas dadas à questão “Gostaria de analisar letras de canções como documentos históricos.”

De todas, a opção mais vezes selecionada foi a opção “Concordo” (22 respostas, isto é, 37,9% do total de inquiridos), manifestando os estudantes interesse nesta forma de trabalho. Devemos, contudo, salientar que esta não foi a opção mais popular entre os estudantes do 9.º ano, mas sim a opção “Não Concordo Nem Discordo”, selecionada por 35,7% dos inquiridos desta turma. Apesar disso, a soma de respostas concordantes com a afirmação (5 respostas ou 35,7%) é superior à soma de respostas com ela discordantes (4 respostas ou 28,6%). Dito isto, não deixaremos de fazer uma leitura mais pormenorizada do gráfico, salvaguardando, antes de mais, que um discente (3,7%) do 10.º ano não assinalou qualquer resposta. Optaram por discordar fortemente 14,3% dos estudantes do 9.º ano, 3,7% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano, e selecionaram a opção “Discordo” 14,3% dos estudantes do 9.º ano e 14,8% do 10.º ano. A postura neutra foi assumida por 35,7% dos estudantes do 9.º ano, 22,2% do 10.º ano e 25% do 12.º ano. A opção mais votada deve esse título a 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 37% do 10.º ano e 56,3% do 12.º ano. Finalmente, a opção “Concordo Fortemente “ foi assinalada por 14,3% dos alunos do 9.º ano, 35,7% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano.

Com a questão “Há músicas que falam sobre acontecimentos do passado.” tínhamos como objetivo perceber se, no momento de resposta ao inquérito, os alunos se recordariam de alguns exemplos musicais que remetessem a momentos passados.

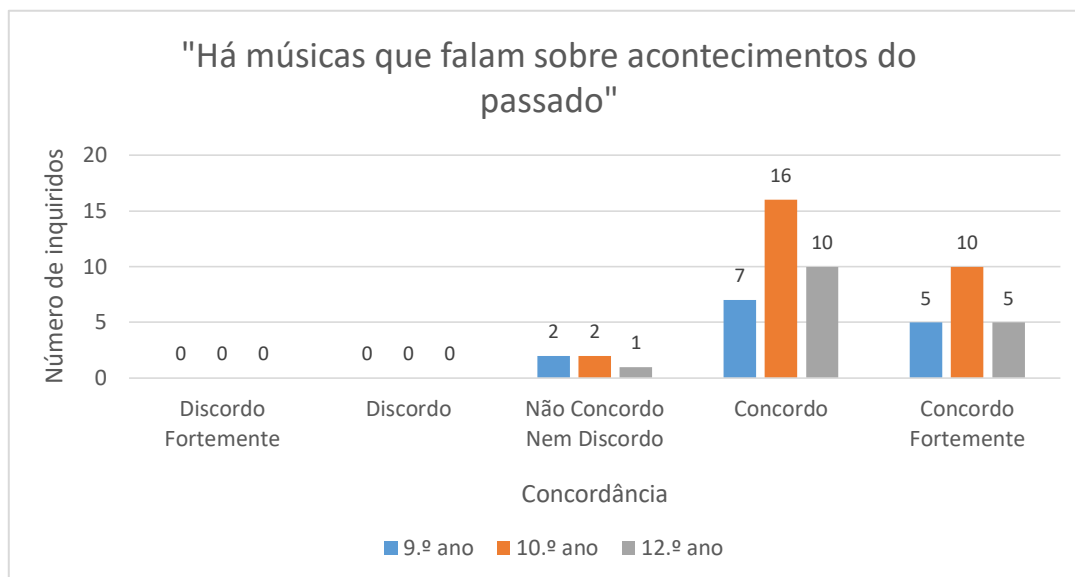


Figura 24 - Respostas dadas à questão “Há músicas que falam sobre acontecimentos do passado.”

Em análise a este gráfico, entendemos que todos os estudantes se terão lembrado de alguma música que explorasse algum acontecimento no passado, tendo provavelmente alguns desses estudantes (aqueles que selecionaram a opção “Não Concordo Nem Discordo”) demonstrado algumas dúvidas quanto aos exemplos que lhes terão surgido na mente. Dito isto, inventariaremos as respostas obtidas. Dentro dos poucos estudantes que assinalaram a opção dos indecisos encontram-se 14,3% dos estudantes do 9.º ano, 7,1% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano. A opção de resposta “Concordo” foi a favorita de todas as turmas e do total de alunos, aglomerando 50% das respostas do 9.º ano, 57,1% do 10.º ano e 62,5% do 12.º ano. Por último, mas não menos importantes, concordaram fortemente com a afirmação 35,7% dos estudantes do 9.º ano, 35,7% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano.

Nas suas respostas à questão “A música é uma boa forma de compreender o passado.”, os inquiridos deveriam ponderar o potencial da Música enquanto fonte histórica.

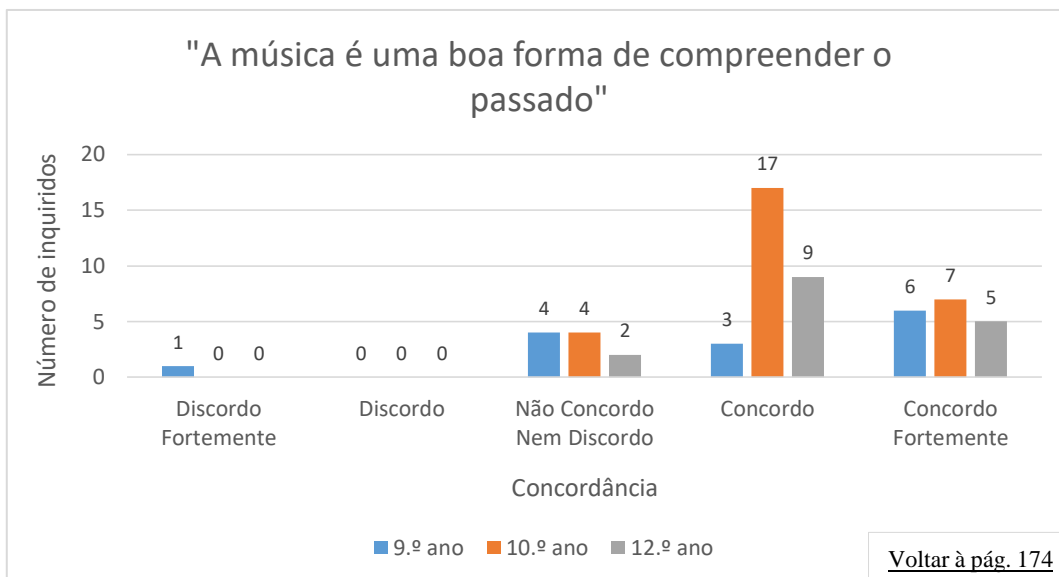


Figura 25 - Respostas dadas à questão "A música é uma boa forma de compreender o passado."

Analisando as respostas a esta questão, percebemos que a maior parte dos inquiridos concordou com a afirmação. Para nossa surpresa, a opção mais votada pelos estudantes da turma do 9.º ano foi mesmo a "Concordo Fortemente", algo que se desvia um pouco da sua postura-padrão ao longo do inquérito (nesta turma, esta postura mais *forte* apenas se repetiu nas respostas à questão "Gosto quando os professores utilizam música na sala de aula."). Na outra ponta da escala de Likert, apenas 7,1% dos discentes do 9.º ano discordaram fortemente desta postura. Dentro das respostas neutras registámos 28,6% das respostas do 9.º ano, 14,3% do 10.º ano e 12,5% do 12.º ano. A opção mais popular recolheu as respostas de 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 60,7% do 10.º ano e 56,3% do 12.º ano. Concordaram fortemente com esta afirmação 42,9% dos alunos do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 31,3% do 12.º ano.

Finalmente, com a décima nona e última questão da tabela ("A música é uma fonte histórica credível.") procurávamos perceber se os alunos reconheciam a validade da Música enquanto fonte para a análise do passado.

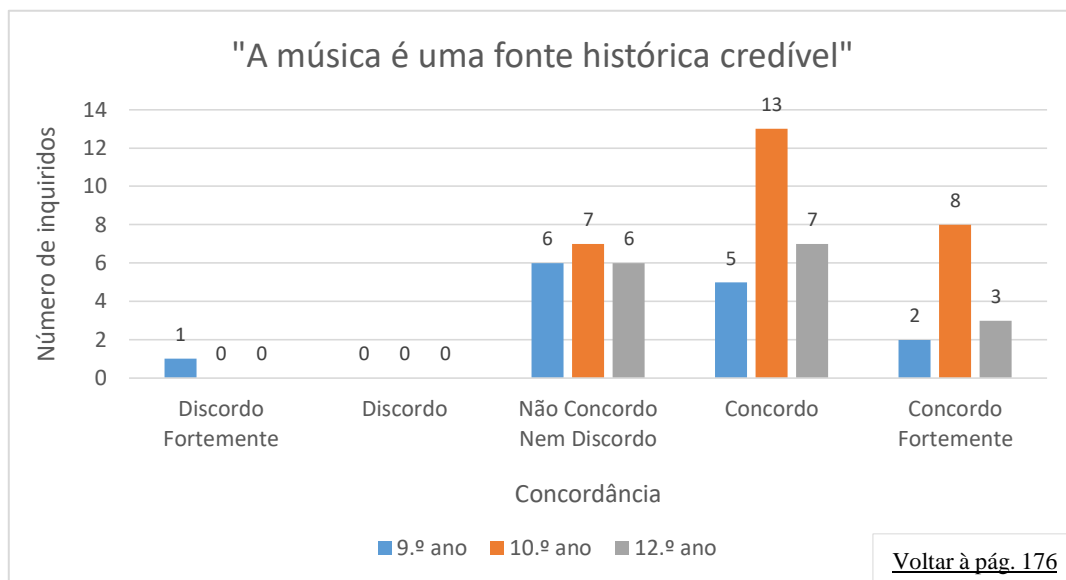


Figura 26 - Respostas dadas à questão "A música é uma fonte histórica credível."

Apesar de 7,1% dos discentes do 9.º ano terem discordado fortemente desta afirmação e de muitos alunos se terem reservado ao direito de não tomarem uma decisão concreta (42,9% dos estudantes do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 37,5% do 12.º ano optaram por não concordar nem discordar), percebe-se que a maioria dos inquiridos concordou com a afirmação (35,7% dos estudantes do 9.º ano, 46,4% do 10.º ano e 43,8% do 12.º ano), registando-se ainda um número significativo de estudantes que concordaram fortemente com a mesma (14,3% dos alunos do 9.º ano, 28,6% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano). Parece-nos um ponto de partida promissor.

Na terceira parte, apresentavam-se seis questões de resposta fechada onde se procurava saber um pouco mais sobre a relação dos alunos com a Música, bem como o seu gosto musical.

Desse modo, em resposta à primeira questão deste "grupo" ("Quanto tempo, aproximadamente, dedicas por dia à audição de música?"), os estudantes deveriam considerar a média de horas que geralmente dedicam à audição de Música.

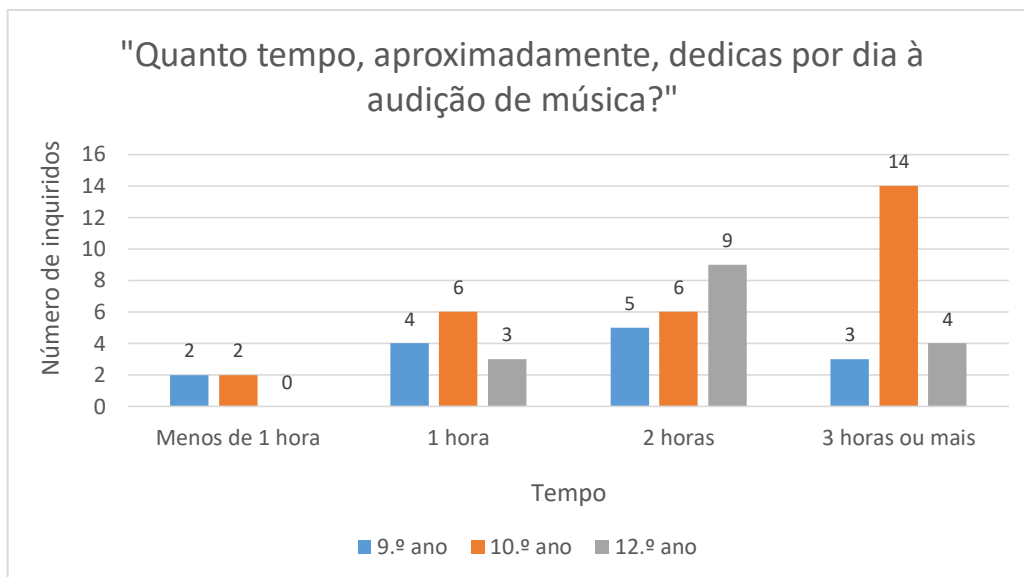


Figura 27 - Respostas dadas à questão “Quanto tempo, aproximadamente, dedicas por dia à audição de música?”

Com as respostas recolhidas, reparámos que os nossos discentes dedicam bastante tempo à audição de música. Na verdade, apenas 14,3% dos estudantes do 9.º ano e 7,1% do 10.º ano admitiram dedicar menos de 1 hora a esta atividade. Por seu lado, 28,6% dos alunos do 9.º ano, 21,4% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano dedicarão 1 hora a esta atividade, enquanto 35,7% dos alunos do 9.º ano, 21,4% do 10.º ano e 56,3% do 12.º ano lhe dedicam 2 horas por dia. Finalmente, a opção mais seleccionada pelos inquiridos (21 respostas, isto é, 36,2%) sugere que 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 50% do 10.º ano e 25% do 12.º ano ouvem 3 ou mais horas de música por dia.

A questão seguinte (“Sabes tocar algum instrumento?”) tinha como propósito perceber quantos dos inquiridos seriam capazes de produzir Música através de um instrumento musical. A propósito desta questão, recordámos a todas as turmas que a voz também era um instrumento. Os discentes poderiam responder assinalando uma das seguintes opções de resposta apresentadas: “Sim”, “Mais ou menos” e “Não”.

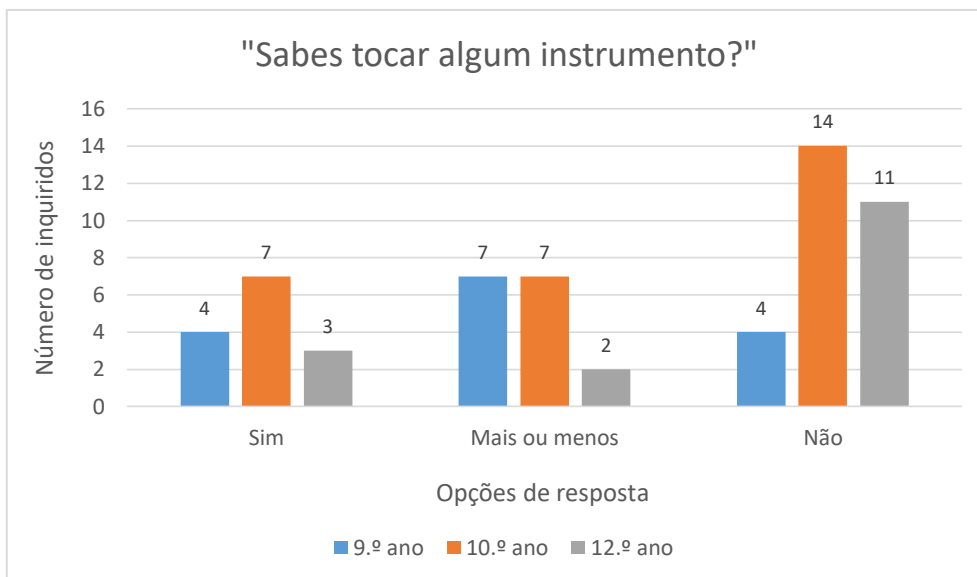


Figura 28 - Respostas dadas à questão "Sabes tocar algum instrumento?"

Observando o gráfico apresentado, notámos que 50% dos alunos inquiridos admite não saber tocar um instrumento (29 respostas). No entanto, destacámos a turma do 9.º ano que, ao contrário das outras duas, apresenta um número de respostas negativas igual ou inferior às positivas e neutras. Pormenorizando, 25% dos estudantes do 9.º ano, 24,1% do 10.º ano e 18,8% do 12.º ano afirmaram saber tocar um instrumento, 43,8% dos estudantes do 9.º ano, 24,1% do 10.º ano e 12,5% do 12.º assinalaram a opção "Mais ou menos" e 25% dos discentes do 9.º ano, 48,3% do 10.º ano e 68,8% do 12.º ano confessaram não saber tocar um instrumento. Resta-nos referir que uma discente (7,1%) do 9.º ano assinalou duas opções, tendo apresentado dois instrumentos na questão seguinte.

À questão anterior seguia-se uma outra ("Se "Sim" ou "mais ou menos", qual ou quais?") que procurava fazer um levantamento dos instrumentos tocados nas várias turmas, que deveriam ser apresentados por extenso.

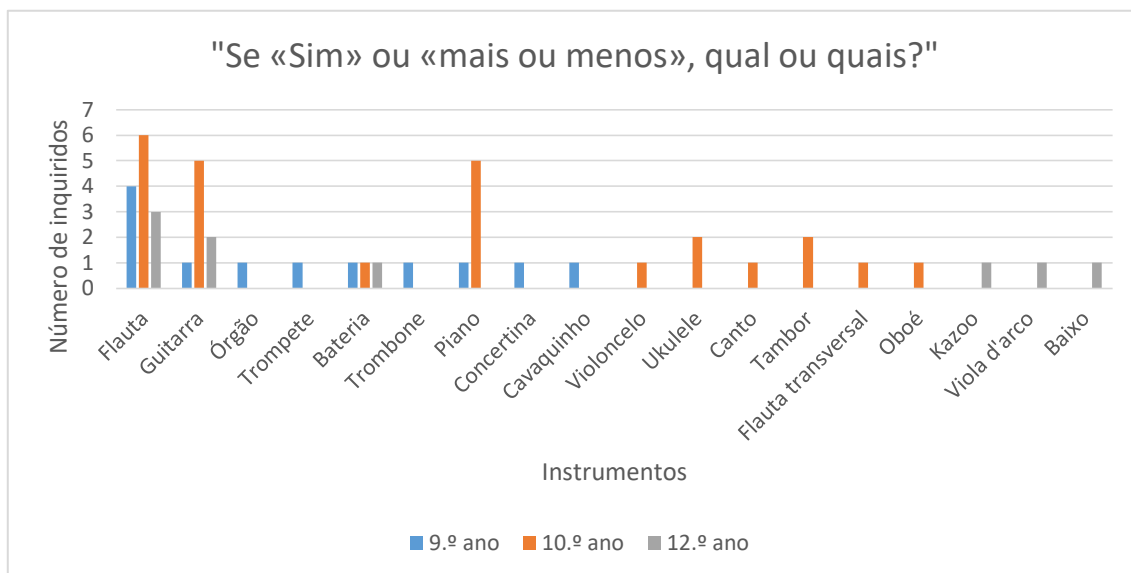


Figura 29 - Respostas dadas à questão “Se «Sim» ou «mais ou menos», qual ou quais?”

Antes de mais, uma das discentes do 10.º ano assinalou a opção “Mais ou menos”, mas não especificou o instrumento. Dito isto, as 28 respostas obtidas a esta questão apresentaram diversos instrumentos, que apresentamos na Figura 29, que não apresenta etiquetas de dados, isto é, números sobre as barras, para facilitar a sua leitura. Assim, notámos que, dos 18 instrumentos mencionados, os mais populares são, por ordem decrescente, a Flauta (que assumimos ser de bisel porque, diz-nos a experiência, quem toca Flauta transversal faz sempre questão de ter o cuidado de escrever o nome do seu instrumento corretamente), tocada por 4 estudantes (25%) do 9.º ano, 6 (21,4%) do 10.º ano e 3 (18,8%) do 12.º ano, a Guitarra (nesta opção aglomerámos as opções Guitarra, Guitarra acústica e Guitarra elétrica), instrumento referido por 1 (7,1%) estudante do 9.º ano, 5 (17,9%) do 10.º ano e 2 (12,5%) do 12.º ano, e o Piano, tocado por 1 estudante (7,1%) do 9.º ano e 5 (17,9%) do 10.º ano. Segue-se a Bateria, com 1 estudante de cada turma (7,15 dos estudantes do 9.º ano, 3,6% do 10.º ano e 6,3% do 12.º ano), o Ukulele e o Tambor, cada um tocado por 2 estudantes (7,1%) do 10.º ano. Os restantes instrumentos apresentados como respostas apenas foram referidos uma vez. São eles o Órgão, a Trompete, a Concertina e o Cavaquinho, referidos pelo 9.º ano; o Violoncelo, o Canto, a Flauta Transversal e o Oboé, apresentados pelos alunos do 10.º ano; e o Kazoo, a Viola d’arco e o Baixo, mencionados pelos alunos do 12.º ano. Honestamente, quase sentimos a necessidade de sublinhar que o Violino não consta neste rol, tal é a nossa surpresa pela sua omissão.

Para responderem à questão “Costumas cantar?”, que tinha como objetivo perceber se tínhamos alunos que tivessem gosto em cantar, os alunos deveriam responder afirmativa ou negativamente.

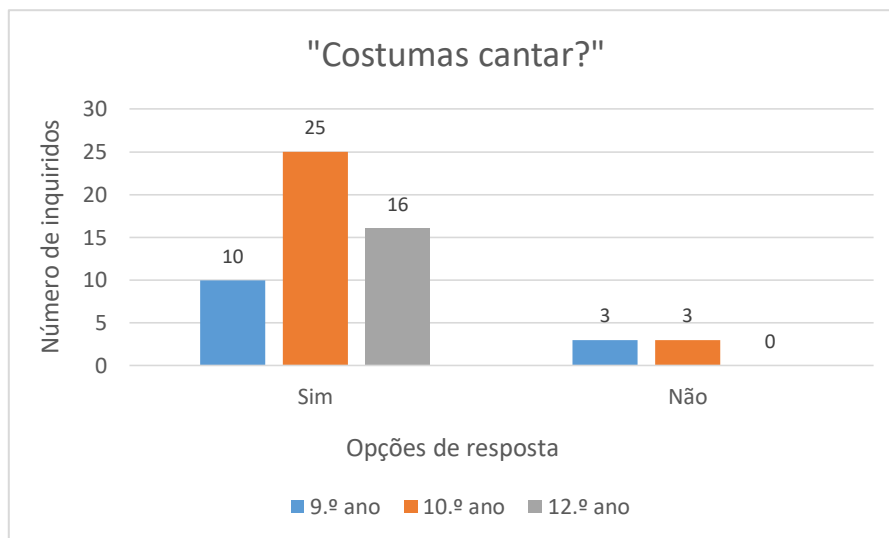


Figura 30 - Respostas dadas à questão “Costumas cantar?”

Verdadeiros Pavarottis e Callas, a grande maioria dos nossos discentes (71,4% dos estudantes do 9.º ano, 89,3% do 10.º ano e todos os 16 estudantes do 12.º ano) afirmaram o seu hábito de cantar, tendo apenas 21,4% dos alunos do 9.º ano e 10,7% do 10.º ano declarado não partilhar desse mesmo hábito.

A par da questão que se seguia (“Se sim, em que situações?”) apresentávamos aos inquiridos três opções de resposta: “Sozinha/o”, “Em família ou entre amigos” e “Em público”, podendo os estudantes assinalar mais que uma opção de resposta.

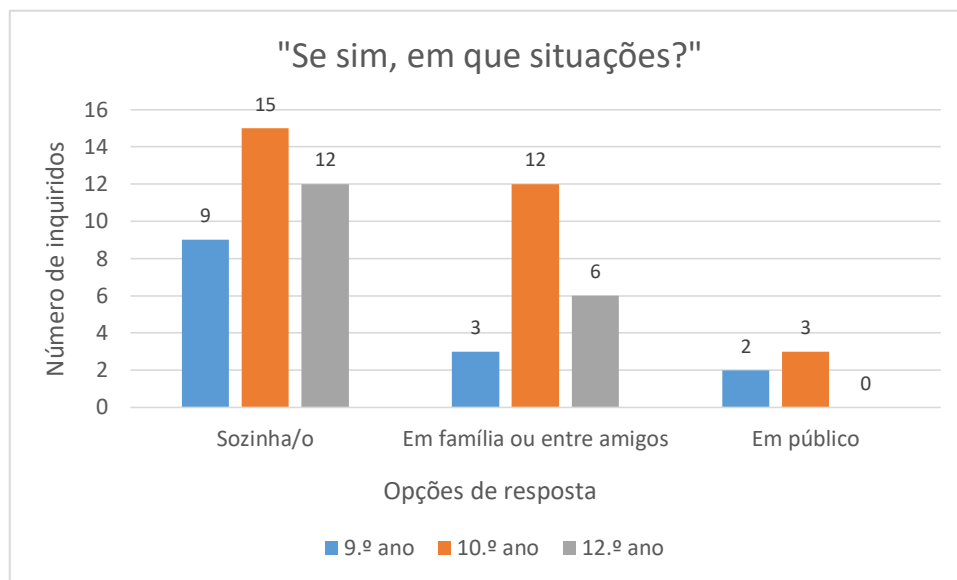


Figura 31 - Respostas dadas à questão "Se sim, em que situações?"

Na verdade, as opções mostrar-se-iam inadequadas para alguns estudantes, já que três estudantes sentiram a necessidade de acrescentar alguma informação (ou então precipitaram-se no momento de resposta). Exemplificando, um aluno do 9.º ano, tendo assinalado a resposta "Em público", acrescentou que o fazia "quando a escola de musica participa (MASOF)". Por seu lado, duas estudantes do 12.º ano, tendo assinalado a opção "Em família ou entre amigos", acrescentaram o texto "Quando estou feliz". Dito isto, podemos observar que a maior parte dos inquiridos que cantam, fazem-no quando estão sozinhos, tal como confessam 64,3% dos estudantes do 9.º ano, 53,6% do 10.º ano e 75% do 12.º ano. A segunda resposta mais popular foi cantar entre familiares ou amigos, que recolheu as respostas de 21,4% dos estudantes do 9.º ano, 42,9% do 10.º ano e 37,5% do 12.º ano. Finalmente, notámos que apenas 14,3% dos estudantes do 9.º ano e 10,7% do 10.º ano cantam em público.

Procurando fazer um levantamento dos géneros de música favoritos das nossas turmas, acrescentámos a questão "Assinala os géneros de música que preferes", tendo sido apresentadas várias sugestões, bem como a possibilidade de adicionarem outros géneros da sua preferência que não se encontrassem disponíveis como resposta.

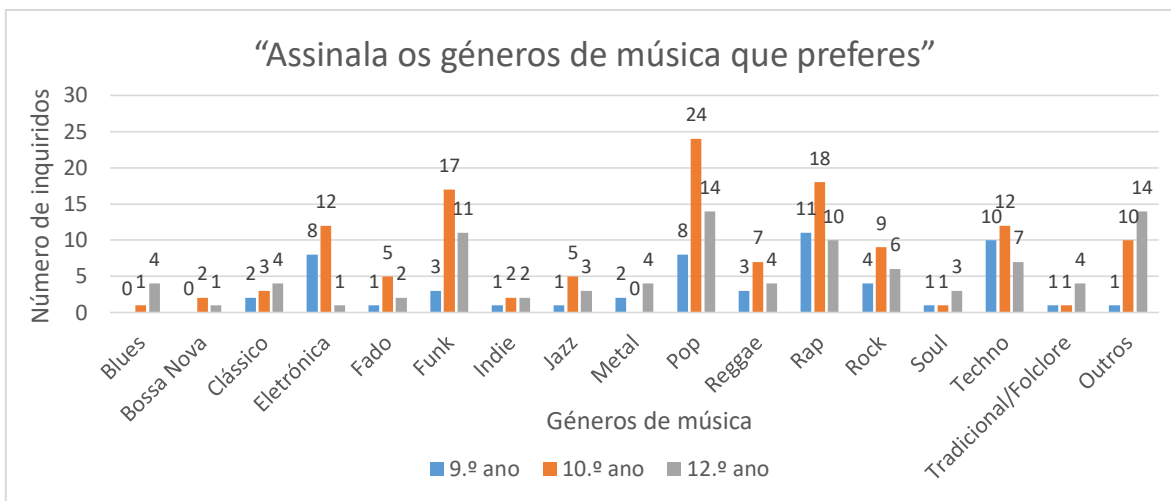


Figura 32 - Respostas dadas à questão “Assinala os géneros de música que preferes”

Na impossibilidade de fazer a total descrição dos dados apresentados no gráfico, faremos uma breve análise do mesmo. Assim, se procedermos a uma análise por turma, notamos que as opções mais assinaladas pelos estudantes do 9.º ano foram o Rap (11 ou 78,6% das respostas), o Techno (10 ou 71,4% das respostas), o Pop e a Eletrónica (8 ou 57,1% das respostas cada); as do 10.º ano foram o Pop (24 ou 85,7% das respostas), o Rap (18 ou 64,3% das respostas) e o Funk (17 ou 60,7% das respostas); e as do 12.º ano o Pop e “Outros” (14 ou 87,5% das respostas cada), o Rap (10 ou 62,5% das respostas) e o Funk (11 ou 68,8% das respostas). Numa análise geral, notámos que os cinco géneros de música mais populares entre os 58 inquiridos são, em ordem decrescente, o Pop (46 ou 79,3% das respostas), o Rap (39 ou 67,2% das respostas), o Funk (31 ou 53,4% das respostas), o Techno (29 ou 50% das respostas), seguindo-se a opção “Outros” (25 ou 43,1% das respostas). Interessa-nos, ainda, apresentar aquilo que os estudantes acrescentaram como alternativas. Para tal, elaborámos um outro gráfico, que apresentamos de seguida.

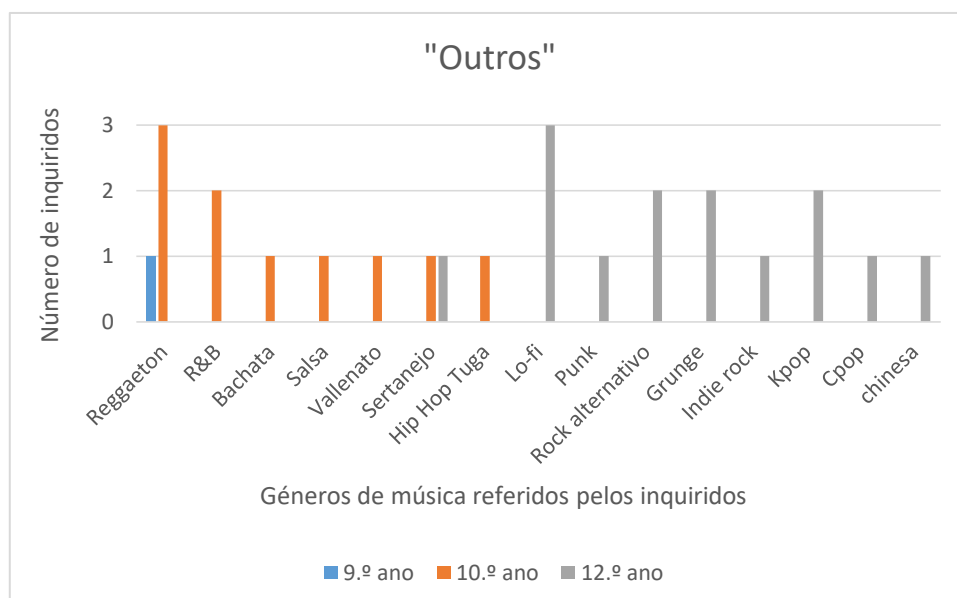


Figura 33 - Respostas à questão “Assinala os gêneros de música que preferes”

Dentro das opções acrescentadas pelos inquiridos apresentam-se algumas que não se tratam de gêneros de música (a música chinesa pertenceria à música tradicional, o Grunge ao Rock, o Hip Hop Tuga poderia ser assinalado com a opção “Rap”, o Indie rock poderia ser assinalado com as opções “Indie” e “Rock”, *etc.*) Contudo, estas adições apenas nos fizeram constatar os gostos específicos dos nossos estudantes e, paralelamente, que nem todos os alunos compreendem a hierarquia de gêneros, subgêneros e influências que operam na Música. Da mesma forma, o gráfico anterior fez-nos duvidar que tantos estudantes apreciem a música funk de James Brown, Sly & The Family Stone, George Clinton e até Prince, que muito provavelmente confundiram com o Funk carioca originário das favelas do Rio de Janeiro e que tem como influências a música eletrônica, o Rap e a cultura Hip Hop. Afastando-nos deste aparte, percebemos que o Reggaeton, assinalado por 7,1% dos estudantes do 9.º ano e 10,7% do 10.º ano, e a música Lo-fi, assinalada por 18,8% dos estudantes do 12.º ano, foram as opções mais “acrescentadas”.

Finalmente, na quarta parte apresentava-se uma questão de resposta aberta onde se recolhiam as opiniões dos inquiridos relativamente à utilização da Música nas aulas de História. A questão encontrava-se formulada da seguinte forma: “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”.

Como mencionado, procedeu-se a uma análise de conteúdo, recorrendo, sempre que necessário, à consulta do contributo de Manuela Esteves (2006). Assim, para elaborar os

quadros seguintes, procedeu-se à leitura de todas as respostas e à sua organização por categorias e indicadores, que foram sendo revistas ao longo do processo de organização, tendo nós optado por não apresentar as imensas unidades de registo e de contexto. Foi desenhado um quadro para cada turma.

Analisemos, pois, as respostas das turmas, começando pela turma do 9.º ano.

Turma	Categoria	Indicador
9.º ano	A. O aluno responde negativamente (4)	A ₁ Sem justificação (1)
		A ₂ A disciplina de História não se relaciona com a Música (3)
	B. O aluno responde afirmativamente (10)	B ₁ A Música motivaria/incentivaria os alunos para os conteúdos e para a disciplina de História (5)
		B ₂ A Música pode servir como fonte (4)
		B ₃ A Música pode ser um bom recurso (2)
		B ₄ A Música pode ser um facilitador de memória (1)
		B ₅ A Música potencializa a concentração (1)

Quadro 2 – Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”

Como o leitor pode observar, das 14 respostas recolhidas, notámos que 4 estudantes não consideram que a Música deva ser utilizada na sala de aula de História. Enquanto um dos estudantes não apresenta qualquer justificação para a sua postura, os seus 3 colegas explicam que, na sua opinião, “[...] a música não é um bom instrumento de trabalho para as aulas de História, pois não tem muito haver com a disciplina. [...]”, não apresentando por isso interesse na sua utilização. Por outro lado, os seus restantes 10 colegas acreditam nas vantagens que este recurso traria à sala de aula. O principal motivo (5 respostas) seria a motivação, o incentivo e o interesse que despertaria entre os discentes, quer para a aula, quer para os conteúdos lecionados. O segundo motivo mais mencionado (4 respostas) consiste no potencial da Música enquanto fonte histórica “[...] porque se for uma música do tempo da segunda grande guerra, por exemplo, pode dar-nos informação sobre a guerra. E o mesmo noutras situações.”, tendo alguns estudantes salientado que “[...] desta maneira podemos ouvir musica do antigamente e de alguma forma perceber como se vivia.”, “mostrando músicas cantadas no tempo que estamos a estudar.”, “[...] pois a música pode mostrar os sentimentos das pessoas da época e também as suas histórias de vida”. Por outro lado, dois estudantes referiram que a Música pode ser um bom recurso,

já que consideram que “[...] há músicas que abordam bem os conteúdos da disciplina.”, um estudante considera que a Música pode auxiliar a memória dos discentes, pois “Pode ajudar a perceber a matéria com algum ritmo. E talvez perceber decorando a letra da música.”. Finalmente, um estudante referiu o uso da Música na sala de aula para aumentar a concentração de alguns alunos, tomando em atenção que “Os alunos que quiserem ouvir deveriam ouvir com fones e com premissão do professor.”.

Passemos a analisar as respostas da turma do 10.º ano, organizadas neste quadro por categorias.

Turma	Categoria	Indicadores
10.º ano	A. O aluno responde negativamente (5)	A ₁ A Música seria distrativa (4)
		A ₂ A aula de história não é para ouvir Música (1)
	B. O aluno mostra-se indiferente ou indeciso (3)	B ₁ Sem justificação (2)
		B ₂ A Música aligeira a aulas mais pesadas, mas pode distrair (1)
	C. O aluno responde afirmativamente (20)	C ₁ Sem justificação (1)
		C ₂ A Música motivaria/incentivaria os alunos para os conteúdos e para a disciplina de História (12)
		C ₃ A Música potencializa a concentração (5)
		C ₄ A Música pode ser um bom recurso (5)
		C ₅ A Música pode servir como fonte (4)
		C ₆ A Música pode ser usada como recurso de estudo (2)
		C ₇ A Música pode ser usada quando os discentes fazem exercícios (1)
C ₈ A Música pode ser um bom recurso para o estudo da Arte (1)		

Quadro 3 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”

A nossa maior turma apresentou uma panóplia de respostas distintas, tendo 5 estudantes mostrado alguma aversão à utilização da Música na sala de aula de História, 3 estudantes mostrado indiferença e 20 refletido sobre as suas vantagens. Nesta turma, 4 dos estudantes que são contra a utilização da Música nesta disciplina entendem que a mesma seria distrativa e dificultaria a concentração necessária, o que significa que acreditam que as nossas intenções são meramente utilizar uma música de fundo. Outro estudante duvida “que a aula de história seja uma aula para ouvir música [...]”. Por sua vez,

dos 3 estudantes que se mostraram indiferentes a este recurso, dois não justificaram a sua postura, tendo um apresentado como motivo da sua hesitação a influência da música na concentração (“Acho que a música é um bom mecanismo para distrair de aulas mais pesadas em termos de materia mas pode distrair por vezes; por isso tou dividido entre as duas escolhas.”). Por seu lado, os discentes que se mostraram a favor deste recurso apresentaram sete justificações, tendo um deles não apresentado qualquer razão. A mais mencionada (12 respostas) foi a motivação que a Música despertaria para os conteúdos e para a disciplina. A concentração que a Música geraria entre os discentes foi apresentada em cinco respostas. A par desta justificação, apresenta-se o potencial da Música enquanto recurso para a aula de História, uma vez que “[...] a Música pode ser utilizada nas aulas de História porque [...] é também uma boa forma para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados.”, permitindo ainda “[...] uma maior diversidade da forma de aprendizagem e de atividades [...]”. Quatro discentes reconheceram ainda o seu potencial enquanto fonte histórica, referindo ainda que “[...] a música podia ser utilizada na aula de História na forma de análise de letras como documentos históricos [...]”. Dois estudantes mencionaram ainda a possibilidade e a Música ser utilizada como recurso de estudo ou durante o estudo, referindo-se, provavelmente, à música ambiente. Outro discente apresentou ainda como opção a utilização da Música durante a realização de exercícios. Finalmente, um estudante desta turma refletiu sobre a utilização da Música enquanto recurso para as aulas dedicadas à Arte, como se pode notar pela leitura da sua resposta, que transcrevemos: “Na minha opinião a música podia ser utilizada na aula de História [...] no estudo da arte, para além de analisar a pintura e a escultura, analisar também a música.”.

Finalmente, apresentamos o quadro referente à turma do 12.º ano.

Turma	Categoria	Indicadores
12.º ano	A. O aluno mostra-se indiferente (1)	A ₁ Ouvir música não influencia as aulas de História (1)
	B. O aluno responde afirmativamente (15)	B ₁ A Música motivaria/incentivaria os alunos para os conteúdos e para a disciplina de História (7)
		B ₂ A Música pode servir como fonte (7)
		B ₃ A Música pode ser um bom recurso (4)

Quadro 4 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?)”

Neste quadro entendemos que, dos 16 inquiridos, apenas 1 se mostrou indiferente à utilização da Música nas aulas de História por entender que esta não melhoraria as mesmas. Os restantes colegas afirmaram considerar cenários em que este recurso pudesse ser utilizado, tendo apresentado três potencialidades. Uma das vantagens mais mencionadas seria, mais uma vez, a motivação e a concentração que a Música poderia surtir entre os estudantes (7 respostas). Com o mesmo número de menções, observamos a sugestão da exploração da Música enquanto fonte histórica, exploração essa que um discente considerou “[...] fundamental, pois muitas músicas tem um carácter histórico e seria interessante estudar e analisar pormenorizadamente o contexto da sua criação e a inspiração da mesma.”. Outro estudante afirmou ainda que essa exploração é “[...] importante porque muitas vezes faz parte de acontecimentos históricos, ou seja, músicas que surgiram em determinada altura da história, contam esses mesmos momentos.”. Este ponto de vista foi frequentemente acompanhado de menções às canções associadas à Revolução de 1974, como a canção *Grândola, Vila Morena* (1971) de Zeca Afonso. Finalmente, quatro estudantes referiram a qualidade da Música enquanto recurso para a aula de História, já que “[...] a partir da música, podemos perceber e interiorizar melhor a matéria.”, uma vez que esta pode “[...] ajudar a compreender os conteúdos lecionados.”

Deixemos agora uma apreciação global às respostas ao questionário. Em primeiro lugar, notámos que a grande maioria dos estudantes se empenharam na resposta ao mesmo. Em segundo, reparámos que a Música é uma arte querida a quase todos os alunos, não se traduzindo isso numa literacia musical básica (interpretar pautas de música e tocar um instrumento musical) transversal. Em terceiro lugar, reparámos que todas as turmas demonstram um grande interesse em vê-la incorporada nas suas aulas. Porém, alguns estudantes mostraram-se reticentes em abrir as portas à Música na aula de História, frequentemente por a considerarem distrativa. Ora, isto não nos pode demover, pois o nosso propósito, como já explicitámos, não é utilizar a Música como mera massa sonora, mas como recurso a ser explorado na sala de aula. Continuando, os estudantes reconhecem o potencial motivador desta arte e vários valorizaram o seu potencial enquanto recurso para a nossa disciplina, admitindo mesmo que algumas músicas falam sobre o passado e acreditando que a Música se pode tratar de uma fonte histórica credível. De forma geral, a turma do 9.º ano parece ser a que revela um menor interesse em aprender um pouco mais a partir

da Música, enquanto o 12.º ano parece ser a turma mais interessada, revelando uma grande confiança no potencial deste recurso enquanto fonte histórica, muito provavelmente por se terem apercebido/recordado coletivamente que ainda neste ano letivo iriam explorar, com ou sem estagiários, as canções de Abril enquanto forma de contestação ao regime salazarista e como forma de celebrar a liberdade.

Em relação a este questionário resta-nos mencionar que, ao longo do inquérito, os discentes podiam encontrar alguns símbolos, palavras e frases a negrito. Procurámos com esta opção de formatação assegurar o cumprimento das várias instruções apresentadas ou simplesmente chamar a atenção dos inquiridos e agradecer-lhes a sua colaboração, procurando motivá-los para as experiências seguintes.

As experiências musicais

Como fomos mencionando, nem todas as experiências musicais tiveram lugar na sala de aula. Da mesma forma, nem todas as turmas tiveram a oportunidade de beneficiar do mesmo número de experiências. De todas, o 12.º ano foi a turma que mais *aulas musicais* teve, pelo que iniciaremos por relatar as experiências aplicadas e observadas nesta turma. Além disso, tivemos a preocupação (e o objetivo!) de, através destas experiências, enriquecer os conhecimentos dos nossos estudantes, pondo-as em prática de acordo com os conteúdos programáticos das disciplinas. Desta forma, as aulas aqui reportadas tiveram sempre lugar após a lecionação dos conteúdos que as nossas experiências procuravam consolidar. O leitor poderá considerar que esta foi uma escolha que não permitiu perceber o verdadeiro potencial da Música enquanto recurso didático. Pelo contrário, acreditámos que os alunos aprenderam sempre algo novo com as nossas aulas. Além disso, esta escolha deu-nos a certeza que a nossa investigação não interferiria no normal processo de ensino-aprendizagem das turmas. Paralelamente, fomos nos apercebendo que, frequentemente, estas aulas descortinavam dúvidas que os discentes tinham relativamente aos conteúdos lecionados, qual benéfica e pertinente revisão e avaliação formativa. Finalmente, é importante referir que nos mostrámos sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir (quer durante o ensino presencial, quer durante o ensino à distância) e que em momento algum foi mencionado que as atividades propostas eram de

carácter opcional, sendo, aliás, e em conformidade com o professor cooperante, obrigatórias.

O 12.º ano e A Música durante a Guerra Fria

Esta aula de 90 minutos decorreu no dia 22 de janeiro de 2020, depois de lecionados os conteúdos referentes à Guerra Fria. Como já foi sumariamente referido, na mesma aula foram apresentados os inquéritos aos alunos desta turma, encontrando-se duas discentes ausentes. Vale a pena mencionar que os estudantes se empenharam bastante na resposta ao questionário, colocando várias questões e perguntando, por exemplo, a que género pertencia determinada música e pedindo entre si (e até ao professor cooperante!) exemplos dos vários géneros sugeridos no inquérito. Este interesse em responder da melhor forma possível ao questionário acabou por retirar mais de vinte minutos à aula. Não obstante, o esforço deles deu-nos ânimo.

A aula encontrava-se dividida em duas partes (como se pode observar no plano de aula apresentado no Anexo 3): uma primeira parte onde procurávamos apresentar a evolução da Música Ocidental e uma segunda parte onde se exploravam os usos da Música durante a Guerra Fria. Antes, apresentámos um vídeo que servia como motivação para a aula, onde a parilha de humoristas e excelentes intérpretes Igudesman & Joo percorriam, juntamente com uma orquestra, um vasto repertório da Música Ocidental barroca, clássica, romântica e do século XX, por meio de um controlo remoto avariado²⁵.

Desde logo, a turma mostrou entusiasmo quando percebeu que a aula seria marcada por um ambiente musical e, apesar da má qualidade do projetor, mostraram agrado e gozo no vídeo que servia de motivação à aula. De seguida, por meio de vários vídeos, excertos musicais e fontes iconográficas, fomos apresentando aos nossos alunos o percurso da Música Ocidental desde os primórdios da Humanidade até ao século XXI. Sempre que possível, era pedido aos discentes que identificassem, a partir da audição dos excertos musicais apresentados, as principais mudanças entre os vários períodos da História da Música apresentados, tarefa que dominaram sem dificuldades, mostrando uma boa capacidade de interpretação musical. Além disso, servimo-nos dos conteúdos já lecionados

²⁵ O vídeo desta performance intitula-se *Where is the Remote Control?* e encontra-se disponível através do *link* https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw.

em anos anteriores para contextualizar os vários avanços na Música Ocidental, recorrendo a conteúdos do 10.º ano (como o modelo ateniense, o modelo romano, o mundo medieval da Península Ibérica e a Contrarreforma levada a cabo após o surgimento das reformas protestantes) e do 11.º ano (como o Absolutismo régio e a arte barroca, o Iluminismo e o Liberalismo). Tal acabou por ser um verdadeiro exercício de revisão destes conteúdos, já que a maioria dos alunos mostrou alguma dificuldade em recordar essas lições, arriscando-nos a dizer que os conteúdos relativos à renovação da espiritualidade e da religiosidade e aos ideais liberais ficaram bem refrescados depois de ouvirem a música produzida nessas épocas, já que se encontram tão perceptíveis na produção musical da época (como, aliás, mencionámos na *Suíte II: Allemande*) e, claro, nos excertos por nós escolhidos e apresentados. Ao longo desta primeira parte, fomos assegurando que os discentes compreendiam o vocabulário utilizado e compreendiam a evolução da Música, dirigindo frequentemente questões à turma, o que acabaria também por quebrar o carácter um pouco expositivo da aula e por lhes dar oportunidade de mostrar que compreendiam o processo em análise. Tratando-se de uma turma pouco participativa onde muitas vezes impera o silêncio, foi com muita satisfação que observámos que a mesma apresentou um comportamento exemplar durante a aula, respeitando e mostrando interesse pelos momentos de audição e respondendo acertadamente às várias questões colocadas. O interesse pode ainda ser observado com questões e observações como “Que música é essa? Conheço-a, mas não sei o nome...” e outras que tais. Sem surpresas, a apresentação das músicas mais populares do século XX foi um momento de desconcentração durante o qual, do fundo da sala, observámos muitas *cabeças a abanar* e algumas vozes tímidas a cantarolar. Após esse momento, foi altura de questionar os alunos sobre a produção musical, a profusão de géneros e o consumo da Música atuais, tendo os estudantes abordado tópicos como o uso das tecnologias, a mescla de géneros e o *streaming*. Da mesma forma, a turma conseguiu responder à 1.ª questão orientadora, que havia sido apresentada no início da aula - “De que forma os vários períodos da História da Música marcaram a sua evolução?”.

A segunda parte da aula procurava que os alunos respondessem à questão “De que forma a Música foi utilizada durante a Guerra Fria?”. Para isso, recorreu-se a cinco estratégias de aprendizagem. A primeira tratava-se de um excerto sobre o uso político da Música durante a Guerra Fria, cuja análise faria com que os alunos percebessem o quanto esse tópico interessa os especialistas na área. As estratégias seguintes consistiram em

quatro exemplos de músicas se relacionavam com o uso da Música com interesses políticos ou com vista à expressão política. O primeiro exemplo tratava-se da música *Capitalism* (1983) da banda de rock Oingo Boingo. Após entregues as letras das músicas e respectivas traduções livres e adaptadas, a turma procedeu à audição da canção, seguindo a letra. De seguida, a letra foi analisada mais a fundo, tendo os estudantes identificado as ideologias mencionadas pela banda e as expressões que as favoreciam ou denegriam. Durante essa análise foi perceptível que os alunos identificaram com sucesso a posição da banda no conflito e compreenderam como a música pode carregar ideologia política. No momento seguinte procedeu-se à audição e análise da letra do excerto de um filme soviético de 1949, *Os Cossacos de Kuban*, que apresentava *A Canção da Colheita*. Ainda antes, foi explicado à turma, com recurso a um dos mapas do manual utilizado, onde se localizava esta região e como os cossacos eram objeto de admiração pela sua coragem, bravura, força e capacidade de autossuficiência. Além disso, foi ainda explicado que o filme apresentado teria sido a maior produção musical do cinema soviético e que contava a história de dois *kolkhozes* que competiam entre si para constatar qual conseguia colher mais trigo. A repetitiva, mas alegre música, cheia de trigo, tratores e camponeses contentes e motivados prendeu a atenção da turma, que foi questionada relativamente às emoções e à mensagem transmitidas pela canção. Os alunos não tiveram problemas em identificar a honra e a alegria no trabalho, o sucesso dos *kohlkozes* e a modernização agrícola como aspetos propagandísticos do filme. Desta forma, não foi difícil explicar-lhes o conceito de realismo socialista. Em contraste com a canção anterior, foi apresentado à turma o início da *Quinta Sinfonia* (1937) de Dmitri Shostakovich, subtitulada “Resposta Prática e Criativa de um Artista Soviético a Justas Críticas”. Pediu-se aos alunos que caracterizassem a obra, tendo eles sido capazes de denotar a inquietação e o desespero da mesma. Contextualizando a obra, apresentámos uma breve biografia do compositor, focando-nos na sua ópera *Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk*, que fora duramente criticada e censurada pelo regime estalinista devido ao seu carácter sombrio, visceral, tempestuoso, inovador e vanguardista, que não representava o ideal comunista. Desta forma, a turma conseguiu compreender o subtítulo da ópera que escutavam, e ainda compreenderam melhor a censura deste regime quando lhes foi descrito o alegre final da sinfonia, juntamente com as palavras que Shostakovich teceu seu respeito, nomeadamente, “É como se alguém te batesse com um pau e dissesse: A tua obrigação é estar contente!”. Reconhecemos, contudo, que teria sido igualmente interessante ter-lhes apresentado a obra censurada para que pudessem verdadeiramente notar a diferença entre a canção do filme e aquilo que o

regime boicotava. Além disso, admitimos, como o leitor poderá ter notado, que esta sinfonia não foi composta durante o período da Guerra Fria. Não obstante, o seu subtítulo, a audição do início da obra e a curta biografia deste compositor russo foram eficientes na medida em que os estudantes perceberam que, a par da música propagandística, haveria também artistas e intelectuais que viam o seu trabalho ser ceifado por um Estado, conferindo o potencial político que uma obra pode manifestar. Afinal, o grande sucesso da *Quinta Sinfonia* deve-se à delicada simbiose entre a simplicidade otimista exigida pelo regime comunista e a expressão do compositor, que sempre teve uma difícil relação com o Partido Comunista da União Soviética. Sendo Shostakovich uma figura marcante do panorama musical do século XX e tendo conhecimento desta penosa e sensível relação com o partido, pareceu-nos que seria vantajoso utilizar esta sinfonia para esta aula, como, aliás, no nosso parecer, foi. Adiante! A última estratégia utilizada foi a visualização do *videoclip* da canção *Russians* de Sting (1985), canção essa que apela ao fim do clima de tensão entre os dois blocos. Infelizmente, a duração da aula não foi suficiente para que se pudesse terminar a análise desta música. Além disso, não havia possibilidade de a continuar na aula seguinte, já que esperávamos a visita do nosso professor supervisor. Assim, optámos por atribuir como trabalho de casa a atividade que reservámos para o final da aula: a redação, em grupos de três ou quatro, de um comentário sobre o impacto da Música durante a Guerra Fria, utilizando os exemplos apresentados na aula. Tal iria ao encontro da 2.^a questão orientadora, bem como da situação-problema apresentada no início da aula.

Enquanto arrumávamos o material necessário para a aula, alguns alunos vieram apresentar algumas questões e dúvidas, sugerir músicas, filmes e documentários, e demonstrar o seu agrado pela aula, contentes por terem aprendido várias noções da História da Música, por terem ouvido músicas *interessantes* e por terem falado de vários temas através da Música. Na verdade, até o nosso colega de estágio e o professor cooperante admitiram ter gostado bastante da aula, tendo confessado a aquisição de vários conhecimentos relativos à História da Música. Se a má gestão do tempo letivo nos tinha deixado um pouco cabisbaixos, estes comentários alegraram-nos, pois mostravam que os alunos haviam apreciado esta aula *diferente* e que até teriam interesse em que se repetisse. Mas veríamos o que trariam como trabalho de casa.

Recebemos cinco comentários. Todos os alunos afirmaram ter participado na redação dos mesmos, incluindo as duas alunas que não tinham marcado presença na aula reportada. Quatro dos comentários procuravam responder ao trabalho de casa, enquanto

um procedia à análise incoerente da canção *Russians*, tendo as duas alunas responsáveis pela redação do mesmo mostrado não terem compreendido o que havia sido pedido (em defesa da dupla, uma das alunas não tinha marcado presença na nossa aula). Os restantes trabalhos de casa apresentados encontravam-se incompletos e não recorriam a nenhum exemplo musical concreto para apoiar os seus textos. Contudo, no seu conjunto, mostravam que a turma tinha compreendido aquilo que procuráramos ensinar. Três comentários sublinhavam a importância da Música durante a Guerra Fria, enquanto um notava como a Música havia sido influenciada pelo conflito. Três dos trabalhos mostravam que os alunos tinham compreendido que a Música transmitia opiniões políticas e sentimentos em relação ao conflito. Um destes trabalhos demarcou a sua utilização pelos governos enquanto forma de propaganda e apaziguamento da insatisfação da população, como podemos observar:

“Durante a Guerra Fria, a música foi uma grande influência tanto ao que toca à propaganda, como à expansão dos ideais dos regimes, isto é a população seguia as ideias dos seus ídolos, através das letras das canções do seu país e desta forma apoiavam os regimes em que viviam.

A música foi também uma forma por parte dos regimes de evitar revoltas nacionais, pois o estado através da música glorifica o seu país, fazendo assim com que a população pensasse que a sua nação era superior à outra.

Assim, a música foi um meio de ataque indireto e uma forma de atenuar o descontentamento da população.”

Outro grupo parece ter ressaltado o movimento pacifista de contestação à intervenção americana na guerra do Vietname, mostrando ter sido capaz de extrapolar os conteúdos da nossa aula com os seus próprios conhecimentos ou pesquisa:

“A música foi fortemente influenciada pela Guerra Fria; muitas das vezes usada até como forma de protesto.

Foi produto e um recurso de um amplo movimento criado (anti-guerra), principalmente, formado por um grupo de jovens com intuito de captar a tenção do ouvindo expondo um determinado problema dos países em questão, neste caso, de origem militar (Guerra eminente entre estados Unidos da América e a união Soviética).”

Outro grupo ainda, além de mencionar o carácter propagandístico da Música, focou-se nas mensagens subliminares nela transmitidas e nas penalizações consequentes da sua descoberta:

“Na guerra fria, a música foi usada como instrumento para a transmissão de mensagens subliminares. Deste modo, as pessoas conseguiam expressar os seus sentimentos perante o que estavam a viver. Vimos exemplos disso nas músicas apresentadas na aula.

Quando estas mensagens eram descobertas existiam pesadas consequências, como penas de morte ou torturas extremas.

Outro exemplo do uso da música era para as campanhas eleitorais e publicidade do regime. Em suma, a música foi importante durante a guerra fria.”

Exagero ou pesquisa, leitor, desconhecemos as penalizações mencionadas.

Assim, tendo em consideração o comportamento e o interesse demonstrado pela turma durante e após a aula, bem como a análise aos trabalhos de casa, cremos que a aula foi bem-sucedida, já que a maior parte dos discentes compreendeu que a Música pode carregar ideologia política, o que a torna uma fonte histórica, pelo menos, do período em estudo. De igual forma, a Música provou ser uma excelente forma de motivação, de estratégia de aprendizagem e de recuperação de conteúdos, tornando-a um bom recurso para as aulas de História. Por seu lado, apesar de não ir ao encontro do que fora pedido, o trabalho de casa que procurava interpretar a canção *Russians* levou-nos a constatar que a análise de canções apresenta-se como uma boa estratégia quando realizada, pelo menos numa primeira fase, com o apoio de um docente.

O 12.º ano e A Cantiga Era Uma Arma

A Cantiga Era Uma Arma é o nome do documentário realizado por Joaquim Vieira, em 2014. Esta obra explora a atmosfera vivida antes, durante e, principalmente, depois da Revolução de Abril, através das vozes por trás das canções de intervenção portuguesas mais influentes do PREC. Tendo tudo isto em consideração, considerámos que este documentário, que nos foi apresentado e emprestado pelo nosso professor orientador, seria um ótimo recurso para consolidar os conteúdos relativos a este período tão conturbado da História de Portugal, dando mais uma oportunidade à Música enquanto fonte histórica na nossa sala de aula.

Planeámos a ocorrência desta aula (na verdade, duas aulas, uma dedicada à visualização do documentário e outra à correção do guião de visualização e troca de impressões sobre o documentário) para os dias 17 e 18 de março de 2020. Ora, como o leitor se recordará, as escolas encerraram no dia 16 de março. Havia que reagendar esta atividade,

pelo que esta experiência acabaria por ocorrer por ocasião da celebração do 25 de Abril. Assim, na videoaula que antecederia esta celebração, foi explicado aos alunos que receberiam um *link* de acesso ao documentário (felizmente disponível na íntegra [e, muito provavelmente, ilegalmente] no Youtube), bem como um guião de visionamento, a completar durante e após a visualização do mesmo, já que todas as respostas às questões, com exceção da última, se encontravam no documentário. Com efeito, no dia 25 de abril de 2020 deixámos no Google Classroom da turma uma breve ficha técnica e sinopse do documentário, bem como algumas instruções de envio das respostas às questões do guião. A data de entrega proposta (3 de maio) foi validada pela turma.

À exceção de um aluno, que nunca participou nas aulas à distância, todos os elementos da turma enviaram as suas respostas, tendo o prazo de entrega sido incumprido por apenas duas discentes. Era tempo de iniciar a correção das respostas enviadas.

Antes de avançar, damos a conhecer ao leitor que o guião de visionamento e os critérios de correção do mesmo podem ser consultados no Anexo 4.

O guião de visionamento por nós elaborado e verificado pelos nossos professores orientadores apresentava quinze questões, cuja complexidade ia aumentando. As questões apresentavam-se por ordem de visualização do documentário e eram frequentemente acompanhadas com uma frase que constasse no documentário, de modo a que os discentes as pudessem localizar ao longo da visualização. A correção foi feita tendo em consideração os critérios já elaborados, recorrendo a uma tabela *Excel* para registar os tópicos de resposta presentes em cada uma das respostas, bem como para redigir alguns comentários a essas mesmas respostas. Estes dados seriam importantes quando dessemos o nosso *feedback* personalizado a cada um dos alunos, uma vez corrigidas todas as respostas da turma, mas também quando analisássemos e avaliássemos a atividade. Procedamos, pois, a essa análise.

Como mencionámos, foram tidos em conta o número de tópicos de correção presentes em cada uma das respostas, que foram somados. Desta forma, obtivemos o número total de tópicos mencionados. No entanto, atribuímos a todos os tópicos o mesmo valor: uma unidade. Assim, um discente que tivesse respondido de forma correta e completa a todas as respostas obteria um total de 43 (pontos, valores... não considerámos esse aspeto muito importante, uma vez que o total que cada aluno obteria era meramente indicativo,

já que havia questões relativamente simples que tinham vários tópicos de correção). Podemos justificar esta escolha por não termos intenção de atribuir um valor quantitativo a esta atividade ou ao desempenho dos estudantes. O empenho, o respeito pelos prazos de entrega, a correção linguística e o domínio dos conteúdos foram tidos em consideração e apresentados ao professor cooperante, mas não considerámos justo avaliá-los quantitativamente através de uma atividade que lhes era totalmente desconhecida, nova e, na verdade, uma mera experiência. Dito isto, podemos partilhar que os nossos registos indicam que o total de tópicos de correção apresentados pelos alunos variou entre os 11 e os 30. A média de tópicos de correção presentes é de 17,6. Mas analisemos as respostas às quinze questões do guião.

A primeira questão (“Quais foram os dois artistas que mais marcaram e influenciaram a canção de protesto portuguesa na segunda metade do século XX?”) encontrava a sua resposta nos primeiros minutos do documentário, onde eram apresentados os grandes sucessos de Adriano Correia de Oliveira e de Zeca Afonso, que, recorrendo à música popular, contestavam o regime condescendente e repressivo de António oliveira Salazar.

À exceção de três discentes, que confundiram Adriano Correia de Oliveira com Paulo de Carvalho e Sérgio Godinho, todos os alunos responderam corretamente a esta questão.

A questão seguinte (“Durante o Estado Novo, que mensagem procuravam transmitir os artistas apresentados no documentário?”) referia-se ao descontentamento com o regime autoritário, autocrata, corporativista e repressivo que vigorava em Portugal e com a Guerra Colonial, iniciada em 1961, presente nas canções de vários artistas portugueses.

Em resposta a esta questão, a maior parte dos alunos conseguiu identificar o desejo de mudança que era expresso nas canções apresentadas no documentário, mas alguns alunos não especificaram a que mudanças estas se referiam, como podemos observar nesta resposta:

“Através da canção, os artistas apresentados no documentário pretendem alcançar determinados objetivos e de certa forma, incentivam a sociedade para que gerem uma mudança.”.

Outros mostraram compreender que “Os artistas tentavam transmitir as dificuldades sociais e económicas vividas pelos portugueses devido ao regime [...]”. Por sua vez, uma

aluna demonstrou entender que um dos principais temas das canções era a crítica ao regime repressivo e à Guerra Colonial, como podemos constatar pela sua resposta:

“Os artistas apresentados no documentário procuravam transmitir a ideia de que através das canções poderiam atingir a liberdade e lutar contra uma guerra colonial que sangrou o país, isto é, poderiam fazer frente aos seus problemas e mudar isso.”

De forma geral, a turma revelou alguma dificuldade na compreensão do que era pedido nesta questão.

A terceira questão dava conta do avanço que as canções com letra de José Carlos Ary dos Santos proporcionaram à canção portuguesa, uma vez que, ao contrário das anteriores canções de protesto, estas não eram censuradas e foram inclusive qualificadas para a Eurovisão, encontrando novos palcos. A questão encontrava-se apresentada da seguinte forma:

“3. «O Ary dos Santos é o ponto de viragem [...]» – Fernando Tordo

Comenta esta frase, tendo em consideração a censura a que vários artistas e obras eram sujeitos durante o Estado Novo.”

A propósito da análise às respostas recebidas, partilhamos que a maioria dos alunos apontou o facto de as canções do letrista Ary dos Santos ultrapassarem as barreiras da censura como a razão de este autor ser, nas palavras de Fernando Tordo, um *ponto de viragem*. Além disso, podemos dizer que recolhemos duas respostas completas a esta questão, várias incompletas e com erros de interpretação e algumas completamente erradas, já que os alunos mostraram alguma confusão relativamente ao que era reportado no documentário. Reparemos em algumas dessas respostas:

“O Ary dos Santos foi o ponto de viragem pois escreveu musicas que foram vencedoras no festival da canção.”.

Lendo esta resposta, percebemos que a discente não compreendeu que o verdadeiro contributo de Ary dos Santos foi o facto de as suas canções terem sido as primeiras que, mau grado a postura crítica ao Estado Novo nelas presente, ultrapassavam a censura. Analisemos outra resposta:

“Ary dos Santos é considerado «o ponto de viragem», uma vez que os temas que focava nas suas letras eram mais pesados, o que deixava as pessoas impressionadas e afastava a barreira da censura.”

Com esta resposta, percebemos que também este aluno ficou com uma ideia errada do verdadeiro impacto do letrista.

Por outro lado, na resposta que apresentamos de seguida, esta discente aponta que foi o fator sorte e não o talento e astúcia do letrista que marcou o panorama musical em Portugal, mostrando incompreensão quanto ao que foi relatado no documentário:

“Esta afirmação é verdadeira, já que Ary dos Santos escreveu melodias sobre a liberdade, denúncias dos crimes da PIDE. Este teve a sorte, não só pela maioria das suas obras não serem censuradas, como uma destas canções, a «Desfolhada», ter ganho o Festival da Canção, que foi um marco muito importante.”

Por outro lado, a resposta deste discente, que compreende que as canções de Ary não são censuradas, deixam-nos perceber que houve alguma confusão com a atividade do letrista e com o título de uma das canções apresentadas no documentário:

“Ary dos Santos é apresentado como o ponto de viragem, pois enquanto as músicas de José Afonso e Adriano logo depois de serem publicadas eram imediatamente censuradas, Ary dos Santos ganha a coragem em cantar no festival uma música muito conhecida «Quem faz um filho faz por gosto».”

Finalmente, com a resposta que se segue

“Essa frase era uma frase «perigosa» para o sistema opressivo porque as letras do Ary dos Santos eram contra o regime e motivava a revolução.”,

a discente que a redigiu mostrou que não compreendeu o contexto da frase e da questão.

As respostas a esta questão demonstraram, pois, que esta foi uma parte do documentário que criou muitas ideias erradas relativamente ao legado de Ary dos Santos e às suas letras na luta contra o regime e a sua censura.

A questão seguinte (“Porque se sente Fernando Tordo indignado em relação à receção do público à canção *Tourada* (1973)?”) foi igualmente incompreendida pela turma, não tendo sido apresentadas respostas completas. Em resposta à mesma, os alunos deveriam mencionar que a indignação de Fernando Tordo se devia ao facto de a canção *Tourada*, cuja interpretação lhe comportava grandes riscos, não ter sido compreendida pelo público como uma canção de protesto. Além disso, Tordo sempre sentiu que a sua coragem nunca foi tomada em consideração, tendo os seus colegas refugiados no estrangeiro um reconhecimento superior por parte do público, em comparação aos artistas que, face

à censura, aos entraves e às dificuldades experienciadas, tinham a coragem de cantar contra o regime dentro das suas fronteiras. A maior parte dos alunos compreendeu os motivos de indignação do cantor, como podemos observar nos seguintes exemplos:

“O público considerou a música «Tourada» como sendo uma música comercial, de maneira que Fernando Tordo fica indignado, pois não concorda com esta avaliação. [...]”

“[...] a canção, é vista como uma canção comercial, o que o deixa desagradado, pois, para ele, esta é uma canção «totalmente contestatária» e que vem do seu país, não do estrangeiro. Aqui demonstra a desvalorização do que era português.”

“Fernando Tordo considera que a canção Tourada foi uma forma inteligente de fazer alusão à censura e à queda do regime, e deste modo, representa um grande ato de coragem.”

Contudo, também recolhemos respostas onde os motivos da indignação do cantor continuam a não ser compreendidos:

“Fernando Tordo sente-se indignado com a receção da canção «Tourada», por parte do público, porque diziam que era uma canção de comercialização e que era do estrangeiro, acabando mesmo por receber insultos e assobios [...]”

“Fernando Tordo sente-se indignado em relação ao público que o assistia na canção «Tourada», uma vez que este disse que o público «assoviava» por ser uma canção impactante, acabando pelo povo não gostar muito.”

“Sente-se indignado pois a primeira reação do público foi assobios e não aplausos como ele esperava.”

A quinta questão (“Com o 25 de Abril de 1974, além dos exilados políticos, regressaram a Portugal os artistas que se encontravam no estrangeiro. Como se organizaram? Quais os seus objetivos?”) recebeu uma resposta completa, sendo as restantes incompletas por não terem incluído nas suas respostas o segundo tópico de correção de forma completa. Explicando melhor, para obterem uma resposta correta, os discentes deveriam mencionar que, após a Revolução de 1974, vários artistas se organizaram através do Coletivo de Ação Cultural, tendo como objetivos, enquanto trabalhadores culturais, cantar a liberdade e a libertação, lutar pelas justas reivindicações do povo trabalhador português e do movimento democrático popular, e apelar pelo fim da guerra de opressão colonial, ou então mencionar que tinham como propósito lutar pelos ideais socialistas, antifascistas e anticolonialistas. Como podemos observar pelas respostas seguintes, que representam a maioria das respostas entregues, os discentes que obtiveram respostas incompletas não mencionaram o nome do coletivo e/ou não especificaram todos os seus objetivos, sendo ainda assim observável que os vários objetivos foram mencionados pela turma:

“Depois dos exilados chegarem a Portugal, os artistas organizaram-se todos em grupo. Com o objetivo de cantarem sobre a liberdade e apoiar os novos partidos políticos.”

“Tanto os exilados políticos quanto os cantores com o 25 de Abril regressaram para o seu país de coração, Portugal, estes formaram um coletivo de ação cultural, para cantar pela liberdade. E tinham como principal objetivo o fim da guerra colonial em todos os países africanos.”

“organizaram um grupo com todos os cantores com o objetivo de rentabilizar a causa do Portugal novo, usando as capacidades de todos. Este grupo era um coletivo de ação cultural para lutar pela justa reivindicação do povo trabalhador português.”

A questão seguinte encontrava-se ainda relacionada com a anterior e foi apresentada da seguinte forma:

“5.1 «Passada essa euforia do reencontro, cedo começam, também, a ter importância as visões, as divergências, as opções [...]» – Francisco Fanhais

Porque terminou esse projeto?”

À exceção de uma aluna, todos os discentes perceberam que os passados e preferências/diferenças políticas e ideológicas entre os artistas foram as razões para os desentendimentos, clivagens e exclusões que levaram ao fim do projeto.

A questão que se seguia apresentava-se da seguinte forma

“6. «Normalmente, quem iniciava o discurso era o secretário geral ou o presidente que dizia «os cantores vêm já aí. É curto, o discurso é curto.»» – Fausto

Comenta a frase do músico à luz da importância e influência que os artistas e as suas cantigas tinham no pós-25 de Abril junto das populações.”

Apenas uma discente redigiu uma resposta completa, mencionando que as populações queriam ouvir as canções que tinham sido proibidas, pelo que tinha muito mais importância a intervenção de um cantor do que a de um político e que a canção era uma voz coletiva através da qual se congregavam forças para as lutas futuras, já que era mais fácil passar uma ideia numa cantiga do que num discurso. As restantes respostas encontram-se incompletas, faltando-lhes alguns dos tópicos de correção exigidos, que, contudo, foram sendo enumerados por vários alunos, deixando-nos supor que a questão foi compreendida.

Para responderem de forma completa e correta à questão 7. (“O que entendes por canção de intervenção?”), os discentes deveriam mencionar que esta é uma canção utilitária, programática e ideológica de cariz político ou social que tem ligação com os eventos contemporâneos da sua composição, tratando-se, por isso, de uma arte efémera.

De facto, nas suas respostas, praticamente todos os alunos conseguiram identificar a denúncia política, social e económica, por vezes com vínculos ideológicos, como característica da canção de intervenção. Além disso, muitos alunos compreenderam a ligação destas canções com os seus tempos, porém, nenhuma das respostas mencionou o carácter efémero destas composições.

A questão seguinte dizia respeito ao apoio dos artistas ao processo revolucionário através da canção de intervenção e foi apresentada aos discentes da seguinte forma:

“8. «*Todos nós assumimos, de uma maneira mais ou menos pública e clara, que as nossas canções se destinavam a mobilizar vontades e energias, a mobilizar consciências e a fazer aderir mais pessoas ao processo revolucionário da época.*» – José Jorge Letria

Comenta esta frase tomando como exemplo o apoio aos Governos Provisórios (II, III, IV e V) do primeiro-ministro Vasco Gonçalves.”

Assim, nas suas respostas, os discentes deveriam deixar evidente que os vários músicos que defendiam o PREC utilizavam a canção de intervenção como veículo dos seus ideais. Desta forma, a canção de intervenção era politicamente usada para mobilizar a população, como aliás, eles podiam depreender com a audição da canção *Força, força, companheiro Vasco* (1975) de Alfredo Vieira de Sousa, Carlos Alberto Moniz e Pedro Osório, que tinha como propósito apoiar o primeiro-ministro Vasco Gonçalves, cujas medidas foram apoiadas por socialistas e comunistas.

Quando recolhemos as respostas, notámos que havia um número considerável de estudantes que optara por não redigir qualquer resposta. Posto isto, enviámos novo *e-mail*, reformulando a questão. Vários alunos tiveram, assim, a oportunidade de redigir uma resposta, mas também houve quem não o fizesse.

Assim, esta questão obteve duas respostas completas, várias incompletas e uma resposta que fugia ao pretendido, tendo duas discentes optado por não apresentar qualquer resposta, o que revela que grande parte da turma não tinha os conteúdos relativos ao PREC consolidados, como podemos observar na seguinte resposta à questão, na qual uma discente demonstra alguma confusão relativamente à posição dos artistas em relação ao governo e relativamente à personalidade histórica de Vasco Gonçalves:

“As músicas tinham como objetivo fazer aderir mais pessoas ao processo revolucionário da época, neste caso, relativamente aos governos provisórios de Vasco Gonçalves, a música servia para a população tomar a sua posição relativamente aos partidos, neste caso em particular, contra este governo.”

Ainda assim, alguns discentes, tomando consciência que não se encontravam aptos para redigir uma resposta, mostraram alguma pesquisa, o que consideramos igualmente positivo. Deixamos um exemplo no qual, entre várias palavras que não tinham relação com a resposta pretendida, a discente acabou por comentar a importância dos *media* para o governo de Vasco Gonçalves:

“Perante esta citação, através do I Governo Provisório, liderado por Adelino da Palma Carlos (liderou entre 16 de maio e 9 julho de 1974) com as pastas governativas partilhadas entre os principais líderes partidários, não aguentou mais do que um mês e meio como governante do poder. De seguida instalou-se o II Governo Provisório, chefiado por Vasco Gonçalves (Primeiro- ministro de Portugal de II, III, IV E V, entre 12 de julho de 1974 e 30 de agosto de 1975). Durante a governação deste primeiro-ministro registaram-se decisões e ações políticas que promoveram a utilização de órgãos da comunicação social. Vasco Gonçalves até mesmo demonstrou no decorrer do seu discurso de tomada de posse, uma grande preocupação com a influência e valor que a comunicação social tinha em relação a um processo de democratização.”

A questão que se seguia encontrava-se apresentada da seguinte forma:

“9. « [...] o meio é a mensagem.» – José Mário Branco

Em que condições atuavam alguns artistas? Porque aceitavam ou recusavam essas condições?”

Numa resposta completa encontrar-se-iam tópicos de resposta como a frustração constante em que os artistas atuavam por falta de equipamento técnico adequado e alguns exemplos (em cima de tratores, atrelados, carroças, fardos de palha, tijolos, com copos de plástico ou megafones em vez de aparelhagem, sem luzes). Além disso, os estudantes deveriam referir a consciência, por parte de alguns artistas, de que deviam aceitar e/ou ultrapassar as dificuldades porque consideravam que iriam ajudar as populações a angariar fundos e a espalhar a sua mensagem política, bem como a recusa, por parte de outros, em atuar em certas condições por não acreditarem que a mensagem passaria em condições tão pouco profissionais, correndo-se o risco de a mensagem ser menosprezada devido ao amadorismo das apresentações.

Regra geral, os alunos descreveram adequadamente as condições com as quais os artistas tão frequentemente se deparavam. A maioria dos estudantes tentou explicar porque aceitavam os artistas essas condições, mas, destes, apenas alguns compreenderam as

suas verdadeiras motivações, tendo sido frequente a leitura de respostas como as seguintes:

“[...] Em suma, atuavam em «condições terríveis», mas mesmo assim, alguns artistas aceitavam com o intuito de alegrarem os indivíduos.”

“[...] porém aceitavam sempre os convites, pois era algo que os faziam felizes, mas que também fazia feliz quem os ouvia.”

Finalmente, apenas três discentes procuraram mencionar as razões que influenciavam os artistas a declinar estes convites.

Em resposta à questão “Que dificuldades começaram a sentir os artistas?”, os alunos deveriam apresentar as dificuldades que estes experienciavam em receber remuneração monetária pelo seu trabalho e a hostilidade de que eram alvo em algumas terras dominadas pela extrema-direita e pela Igreja (tendo esta última especial influência no norte do país).

Em geral, esta questão apresentou um bom levantamento das condições adversas a que se referia a questão anterior por parte dos alunos, o que não era pedido, percebendo-se que a questão poderá ter sido incompreendida. Não obstante, uma grande parte da turma identificou com sucesso a resistência por parte das populações em remunerar estes artistas pelas suas atuações, sendo várias vezes referido que apenas recebiam “[...] pagamentos escassos ou «simbólicos» [...]”. Contudo, apenas uma discente (a única que apresentou uma resposta completa à questão) referiu enquanto dificuldade as hostilidades sofridas em algumas terras, explicitando que os artistas “[...] começaram a serem mal vistos, um grupo de pessoas contra a Igreja, por quem o povo tinha grande devoção.”

Analisemos as respostas à questão que, nosso parecer, exigia dos estudantes mais conhecimentos relativos ao tema, já que o documentário não deixava explícitos os resultados das eleições constituintes de 1975. Apresentamo-la de seguida:

“11. «*Há uns tipos que falam em nome do povo, mas [...] o povo não vota neles!*» – Fernando Tordo
Comenta o fenómeno de popularidade da música de intervenção e o resultado das eleições constituintes de abril de 1975.”

Considerámos, pois, que, em resposta a esta questão, os alunos deveriam explicar que a música de intervenção dos artistas com ideais de esquerda revolucionária era muito popular, o que os levava a crer que haveria uma forte adesão da população aos seus ideais

e, assim, ao processo revolucionário. Também nos parece que os estudantes deveriam mencionar que o PS, um partido moderado, ganhou as eleições constituintes de abril de 1975, pelo que a popularidade da música de intervenção não se espelhou no resultado das eleições, já que o resultado das mesmas demonstrou que a maioria dos eleitores apoiava as forças políticas mais moderadas e não as forças defensoras da via mais radical, as da esquerda revolucionária.

Podemos partilhar que nenhum estudante apresentou uma resposta completa, tendo sido recolhidas uma variedade de respostas incompletas. Nas respostas, nota-se que um número significativo de alunos relaciona os artistas de intervenção ao Partido Comunista Português. Além disso, percebe-se que um grande número de alunos ficou confuso com o desenlace das eleições, pois não compreenderam que, mau grado a popularidade das canções de intervenção com ideais da esquerda revolucionária, a população não aderiu a esses ideais. A resposta seguinte exemplifica essa confusão:

“Este fenómeno em si é muito interessante, uma vez que as pessoas, apesar de apoiar as músicas, não apoiavam nos partidos em que os artistas apoiavam.”

Ao lermos esta resposta, denotamos que esta estudante, como outros seus colegas, não consideraram a possibilidade de as pessoas gostarem das canções de intervenção pela sua natureza musical e não política, ou então por realmente gostarem de ouvir as críticas, mas não estarem em total de acordo com as propostas revolucionárias. Esta última opção, contudo, foi considerada por uma estudante:

“O fenómeno de popularidade da música de intervenção e o resultado das eleições constituintes de abril de 1975 tiveram uma relação completamente oposta. É, de facto, um acontecimento bastante estranho, visto que, as canções de intervenção tinham um enorme apoio e impacto na população, mas depois, esse apoio, não serviu para que ganhassem as eleições. Demonstra que apesar de serem livres, os cidadãos não apostavam na mudança.”

Uma discente, ainda, parece não ter compreendido que quem *falava em nome do povo* eram os cantores e não políticos, não tendo compreendido assim a intervenção de Fernando Tordo, como a sua resposta nos sugere:

“A música de intervenção tornou-se popular entre toda a gente e apesar de muita algumas pessoas falarem em nome do povo, estes não votavam neles, pois quem o povo queria ouvir eram os artistas que revolucionaram o país.”

Houve ainda quem tivesse compreendido que os artistas formaram um partido que teria perdido as eleições, como podemos constatar na resposta seguinte:

“Apesar de os cantores intervencionistas serem populares, ao tentarem formar um governo, foram um fracasso nas eleições.”

A questão seguinte incluía na sua formulação uma intervenção de José Mário Branco:

“12. «*Pá, canta aí umas m****das!*» - José Mário Branco, referindo-se a militantes do seu partido.

De que forma alguns membros da classe política olhavam para a canção de intervenção?”

Para responderem a esta questão, os discentes deveriam mencionar o desrespeito da classe política pela canção e explicar que esta, por retirar a importância ao discurso político, já não servia os interesses políticos, pelo que se notava uma vontade de mudança no panorama musical, bem como uma falta de financiamento.

À exceção de uma discente (que não terá compreendido o contexto no qual a citação do cantor se inseria), todos os alunos denotaram a lente de desprezo e desrespeito através da qual a classe política olhava para a canção de intervenção. E nada mais mencionaram. Após uma breve reflexão, entendemos o motivo de esta ser uma questão que apenas obteve respostas incompletas: ao iniciarmos a questão com “De que forma” sem questionarmos de seguida “Por que razão?” ou sem adicionarmos um “Justifica.”, os alunos entenderam que apenas deveriam descrever a indiferença, desdém e oportunismo que vários membros da classe política dirigiam à canção de intervenção, sendo compreensível a omissão dos motivos desse menosprezo e descrédito. Tendo isto em consideração, as respostas enviadas estariam corretas.

Passemos à questão seguinte, talvez a mais importante para o nosso relatório, que conta com uma intervenção de Sérgio Godinho:

“13. «As canções serviram [...] como espelho dessa época.» – Sérgio Godinho

Comenta a frase de Sérgio Godinho, tendo em consideração a validade da canção enquanto fonte histórica.”

Em resposta a esta questão, era esperado que os alunos referissem que as canções foram um dos instrumentos da agitação social e política vivida na época e que são uma fonte histórica do período em análise, pois reportam as ações e o pensamento (ideológico) dos seus autores, compositores e artistas, mas também da classe política e de uma parte significativa da população.

Uma aluna fê-lo de forma correta, tendo os seus colegas obtido respostas incompletas. De forma geral, os alunos compreendem a analogia, entendendo a canção como um espelho do que aconteceu e do que se sentiu, como podemos observar pelas respostas que transcrevemos:

“Foi de facto um espelho dessa época que deu um grande contributo para a atualidade perceber o que se passa na altura do 25 de abril pois a musica foi o maior espelho da realidade e da liberdade de expressão.”

“Os artistas utilizavam as canções para se expressarem contra a política, falando pelo povo, mostrando o que as pessoas sentiam; então sim as canções serviam como um espelho da época.”

Dentro das respostas a esta questão, algumas surpreenderam-nos com a classificação que os discentes davam à canção enquanto fonte histórica, como o leitor poderá ler:

“A canção é uma excelente fonte histórica, sobretudo se for de intervenção, pois retrata precisamente os mais variados problemas e situações da época em questão.”

“A música foi sem dúvida uma fonte histórica, na medida em que, esteve sempre presente nas épocas mais marcantes da História ajudando sempre a interpretar melhor o acontecimento [...]”

Finalmente, apresentamos a última questão do guião:

“14. «Passou a ser muito mais importante o discurso político do que a canção. A canção passou, como digo, a não ter lugar de existência.» – Fausto

A partir da tua experiência pessoal, consideras que esta citação tem sentido nos dias de hoje? Em caso negativo, refere algumas canções de intervenção das últimas décadas.”

Pretendíamos, desta forma, recolher as perceções da turma relativamente à existência e relevância da canção de intervenção na atualidade. Assim, considerávamos duas respostas: a defesa de que, na atualidade, a canção é, de facto, menos importante do que o discurso político, não havendo espaço para a mesma ou, pelo contrário, a defesa de que, na atualidade, apesar do seu papel menos importante, a canção não desapareceu, devendo, neste caso, o aluno apresentar alguns exemplos, tal como explícito na questão.

Obtivemos nove respostas completas e seis incompletas. Tão ou mais importante que isso, nove alunos concordaram com a afirmação de Fausto e seis discordaram, defendendo que a música ainda tem um papel interventivo na sociedade, marcando a sua existência. De facto, notámos que os alunos que concordaram com a afirmação referiram-se à sua primeira fase e comparavam o papel da canção na atualidade com o papel que teve

no período analisado pelo documentário, enquanto os alunos que com ela discordaram atacaram a segunda frase do músico. Não obstante, os alunos aproveitaram esta questão para fazer reflexões sobre o valor da produção musical nacional e para tecer críticas afiadas à sociedade atual, que cada vez menos valoriza a cultura, especialmente, a música de intervenção. Relativamente aos exemplos que quem discordava com a citação apresentava, foram sugeridas canções como *Get Up, Stand Up* (1973) de Bob Marley e Peter Tosh, *Comida* (1987) da banda Titãs, *Killing in the Name* (1992) da banda Rage Against The Machine, *Believe* (1994) de Elton John e *American Idiot* (2004) da banda Green Day, assim como o género de música *hip hop*.

Analisadas todas as respostas recebidas, enviámos, como já tínhamos referido, um *feedback* individual por *e-mail*, no qual constava a apresentação da linha da tabela correspondente ao aluno, um *link* de acesso aos critérios de correção e alguns comentários sobre a capacidade escrita dos alunos, elogios, críticas construtivas, comentários às suas respostas e, quando notássemos alguma confusão por parte dos alunos relativamente ao tema em análise, breves esclarecimentos.

Alguns alunos responderam ao *e-mail* por nós enviado, dando conta do seu agrado pela atividade e até agradecendo alguns dos esclarecimentos prestados, o que nos leva a crer que, mais uma vez, a atividade teve algum sucesso, uma vez que os alunos a apreciaram e porque permitiu identificar algumas dúvidas relativamente à matéria que se propunha consolidar. Deixámos algumas dessas respostas que o comprovam:

“Gostei bastante do documentário, acho uma matéria interessante e fiquei a saber de coisas que nem imaginava. Para a próxima vou estar mais atenta aos erros e tentar responder a tudo completo!”

“Sim, gostei do documentário, achei bastante interessante até e também já percebi alguns dos erros que cometi”

Para terminar, constatámos que, mau grado, as interessantíssimas contextualizações dos vários cantautores entrevistados no documentário, a contextualização do docente acaba sempre por ter um papel determinante, já que, a julgar pelos comentários recebidos, cremos que os esclarecimentos por nós enviados tornaram o documentário mais claro. Obviamente, os estudantes poderiam ter realizado a sua própria pesquisa (nós acreditámos

que a iriam fazer, tal como nós fizemos, quando visualizámos o documentário pela primeira), mas talvez por considerarem que esta seria uma atividade sem peso na sua avaliação (como alguns, aliás, mencionaram na videochamada onde demos a conhecer a atividade), não tiveram essa preocupação. Também acreditámos que os conteúdos não estavam *sólidos* o suficiente para a realização desta atividade de uma forma mais autónoma e correta, explicando-se, assim, a fraca capacidade que a turma demonstrou em integrar as informações do documentário, que, realmente, exigia alguns conhecimentos prévios por parte do espectador, aos conhecimentos que já haviam adquirido sobre o PREC.

O 10.º ano e A Música durante a Idade Média

Esta aula dedicada à Música durante a Idade Média teria lugar no final do 2.º período, após lecionadas as aulas relativas ao período medieval. *Teria* porque não teve. Esta acabaria, pois, por ser uma videoaula gravada e editada com antecedência, que fosse passível de visualizar através do telemóvel, isto é, em formato mp4. Optámos por esse formato tendo em consideração a fraca qualidade com que os alunos ouviriam os vários excertos que contávamos utilizar na aula, caso esta fosse uma aula síncrona por videochamada e considerando também aqueles discentes que não tivessem um computador que reproduzisse um Powerpoint. Assim, utilizámos o Powerpoint e a aplicação Fotografias do sistema operativo Windows para editar a nossa videoaula, o que se traduziu num processo bastante moroso. Assim, no vídeo final constavam excertos musicais, gravações de interpretações de obras em formato vídeo, apresentações Powerpoint, documentos iconográficos e escritos, gravações da nossa voz e gravações em formato vídeo nossas, que procuravam recriar um ambiente mais próximo daquele a que os estudantes estão acostumados, isto é, um ambiente mais semelhante ao da sala de aula²⁶. Além de um vídeo bastante expositivo, mas onde se recorria bastantes vezes às questões (conscientemente retóricas) e às pausas (com música ou em silêncio, para que os discentes tivessem tempo de analisar os vários excertos e documentos apresentados), a aula incluía ainda uma ficha de trabalho, na qual constava um exercício auditivo.

²⁶ Esta videoaula pode ser visualizada em <https://drive.google.com/file/d/1f1GIVrEOSj-zOjM3MzvMpuHoX8TjzBMd/view?usp=sharing>.

Portanto, a aula e todo o material relativo à mesma (instruções incluídas) foram disponibilizados na pasta do Drive da turma (à qual todos os discentes tinham acesso) no dia 16 de abril, devendo as respostas à ficha de trabalho ser entregues até ao dia 26 de abril de 2020. Contando com a atividade final, esta aula perfazia cerca de 90 minutos.

Esta aula era, em muitos aspetos, semelhante à aula elaborada para o 12.º ano e dedicada à Música durante a Guerra Fria (para analisar o plano desta aula, o leitor pode consultar o [Anexo 5](#)). Apresentava, contudo, apenas uma questão-orientadora – “De que modo os diversos momentos da História Ocidental marcaram o panorama musical, especialmente na Idade Média?”. A motivação humorística e o vídeo que apresentava reproduções da produção musical ao longo da Antiguidade eram os mesmos e foram explorados da mesma forma. Entrando no período medieval, dava-se, pois, mais ênfase ao mesmo. Assim, a segunda estratégia de aprendizagem desta aula tinha como objetivo dar a conhecer a importância da unificação litúrgica, operada com o Canto Gregoriano, como base da cultura e da música medieval europeias, pelo que a turma observou uma representação de Gregório I (papa entre 590 e 604), personalidade histórica que terá impulsionado o Canto Gregoriano, e ouviu um *Kyrie eleison* (séc. XII) da monja Hildegard von Bingen, com o propósito de ficarem familiarizados com este género de música vocal. A estratégia seguinte procurava apresentar as inovações musicais que surgiram durante a Idade Média. Para tal, recorremos a uma notação musical do século X, à visualização de um vídeo com a música e letra do hino a São João Batista *Ut queant laxis*, a uma representação de Guido d’Arezzo (c. 992 - c. 1033) e à análise de duas partituras (a mesma obra, *Puer natus est nobis* [Um menino nasceu para nós], ca. 1392-1399, era apresentada em iluminura e em formato *meme*, podendo os alunos seguir a pauta enquanto ouviam uma reprodução da obra). Desta forma, os estudantes familiarizavam-se com as inovações musicais atribuídas a Guido d’Arezzo, como a solmização e a pauta musical. Considerando ser importante contextualizar a música litúrgica com os contextos e cenários onde seria reproduzida durante a Idade Média, a quarta estratégia de aprendizagem recorria à visualização de um excerto do filme *O Nome da Rosa* (1986), dirigido por Jean-Jacques Annaud, filme esse que a turma havia visualizado durante o 2.º período. Deixando a música litúrgica, incluímos na nossa aula o movimento trovadoresco. Procurando localizar os seus principais focos e autores/trovadores, apresentámos aos discentes três documentos iconográficos e três obras musicais, nomeadamente, um excerto de *Ab la dolchor* (séc.

XI) de Guilherme IX da Aquitânia (interpretação em vídeo acompanhada da letra da canção e de uma representação deste trovador), *Unter den Linden* (sécs. XII-XIII) de Walther von der Vogelweide (ouvida integralmente como momento de pausa e acompanhada de uma representação deste *minnesaeger*) e um excerto de *Par Deus, coitada vivo* (séc. XIII), uma canção de amigo do trovador português Pero Gonçalves Portocarreiro, tendo a sua letra sido brevemente analisada e uma representação das Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio (1221-1284) sido observada. Os temas e as influências deste movimento foram analisados a partir de uma breve análise destas obras. De seguida, e sendo uma preocupação nossa apresentar à turma os vários contextos onde a Música poderia ser ouvida durante o período em estudo, recorremos à leitura e análise de dois excertos descritivos do ambiente de corte, nomeadamente, a corte de D. Dinis, e do ambiente de romaria, bem como à observação de representações de trovadores, jograis e menestréis e dos seus instrumentos. Para finalizar o período medieval, foram apresentados dois vídeos com excertos musicais representativos da Música que seria interpretada nestes ambientes de corte e de romaria, nomeadamente, uma *estampie* para duas flautas de bisel soprano (c. 1320-1350) por nós interpretada e a *chanson Douce Dame Jolie* (séc. XIV) de Guillaume de Machaut (c. 1300-1377).

No momento seguinte, a aula desenrolou-se novamente de forma semelhante à aula do 12.º ano. Os discentes foram introduzidos às principais características, ideais e avanços dos vários períodos da História da Música, desde o Renascimento até ao Romantismo, a partir da audição de excertos musicais e da observação de retratos de compositores representativos dos mesmos. Sempre que pertinente, eram apontadas referências históricas, tal como sucedeu com o 12.º ano, chamando a atenção dos discentes para os conteúdos que iriam abordar futuramente.

Relativamente ao século XX e XXI, utilizamos uma estratégia distinta. Procurando comparar a evolução da música ligeira e da música erudita ao longo deste período, optámos por apresentar dois vídeos, um concernente à evolução da música erudita, por nós criado, e outro, já conhecido do 12.º ano, sobre o desenvolvimento da música ligeira durante o mesmo período. De seguida, procedemos a uma “conversa” retórica, se é que o podemos dizer, sobre os vários géneros e subgéneros da música atual e sobre a sua crescente disponibilidade em várias plataformas na *Internet*.

Finalmente, apresentávamos uma resposta à questão orientadora e desenvolvemos a situação-problema (a frase de Frédéric Platzer “No final de um bom milhar de anos de

evolução, a música erudita ocidental passou de um estatuto exclusivamente religioso a um outro, que poderemos classificar de misto”, presente no seu *Compêndio de Música* de 2006). Quer a questão orientadora quer a situação-problema haviam sido apresentadas no início da videoaula.

Obviamente, estas interações imaginárias não serviriam como avaliação formativa. Foi por essa razão, e por querermos trazer uma adaptação dos clássicos exercícios auditivos da disciplina de História da Cultura e das Artes, lecionada nas escolas de Música aos alunos do 6.º ao 8.º grau (correspondentes aos 10.º e 12.º ano, respetivamente), que elaborámos uma ficha de trabalho, a realizar após a visualização da aula. Esta ficha incluía quatro exercícios, divididos em dois grupos.

Mais uma vez, procedemos à correção da ficha sem recorrer a uma avaliação quantitativa, pelo que os exercícios não apresentam cotações e a correção é feita através do número de tópicos de correção presentes na resposta às questões. Analisemos, então, a ficha de trabalho (disponível, em conjunto com os critérios de correção, no [Anexo 5](#)) e as respostas obtidas.

Dos 28 discentes da turma, apenas 17 discentes entregaram as suas respostas, apresentando quatro um atraso nessa entrega.

O primeiro grupo da ficha de trabalho consistia num exercício auditivo dividido em duas partes (ou dois exercícios). Através de um Powerpoint, os alunos poderiam escutar seis excertos musicais (alguns deles apresentados na videoaula) e assinalar se os mesmos pertenciam ao período medieval, se se tratavam de exemplos de música litúrgica (conceito que havia sido trabalho ao longo da aula) e identificar que instrumentos eram usados na interpretação desses excertos (os alunos apenas deveriam explicitar se identificavam voz e/ou outros instrumentos, como cordas, sopros, percussão, elétricos). Numa segunda parte do exercício, os discentes deveriam identificar qual dos excertos seria o mais antigo e qual seria o mais recente. Os excertos utilizados foram uma música tradicional chinesa da dinastia Han (206 a. C. até 220 d. C.) apresentada na videoaula; “A dança do sacrifício” d’ *A Sagração da Primavera* (1913) de Ígor Stravinsky (1882-1971), também apresentada na videoaula; o canto gregoriano *Dies Irae* (séc. XIII), um hino provavelmente composto por Tomás de Celano (c. 1200- c. 1265); a canção *Russians* (1985) do artista britânico Sting; a cantiga de amigo *Ai flores do verde pino* composta por D. Dinis de Portugal (1261

– 1325); a "Courante" da *Suite I para Violoncelo* (1717-1723) de J. S. Bach (1685-1750) por nós interpretada, como não poderia deixar de ser.

Em geral, os alunos tiveram um bom desempenho no primeiro exercício deste grupo, tendo três estudantes respondido corretamente. Os alunos revelaram mais dificuldades em identificar se as músicas teriam ou não sido compostas durante a Idade Média, já que a média de respostas corretas a este item é de, aproximadamente, 3,82 num total de 6 (um para cada excerto musical). Aparentemente foi mais simples identificar a natureza litúrgica dos excertos, uma vez que a média de respostas corretas a este item é de, aproximadamente, 4,35, novamente num total de 6. O melhor desempenho dos alunos registou-se na identificação instrumental, que obteve uma média de 5,09. Infelizmente, cinco alunos não responderam ao segundo exercício deste grupo. Das 12 respostas obtidas, duas encontravam-se erradas e sete corretas, tendo os restantes alunos identificado corretamente apenas o excerto mais recente ou o excerto mais antigo.

Na segunda parte da ficha constavam dois exercícios.

O primeiro consistia numa ordenação cronológica dos vários períodos da História da Música apresentados ao longo da aula. Os períodos a ordenar eram os seguintes: Música medieval, Renascimento, Barroco, Classicismo, Romantismo e Modernismos. Sem surpresas, uma vez que se tratava do exercício mais simples, treze dos alunos ordenaram corretamente estes períodos.

O último exercício da ficha de trabalho consistia num exercício de associação de géneros de música com algumas canções. As respostas a este exercício levantavam-nos alguma curiosidade, tendo em especial consideração a popularidade do género funk no questionário inicialmente aplicado nesta turma.

Antes de avançar, é necessário explicar que alguns discentes não terão compreendido as instruções do exercício, tendo atribuído várias músicas a um só género. Quando se deu esse caso e, dentro das canções assinaladas se encontrava a resposta correta, considerámos a resposta “meia” correta. Este comportamento foi bastante notório no género Soul.

Para nosso verdadeiro espanto, a associação que surtiu mais erros não foi o Funk, mas a Eletrónica, já que a maioria dos alunos nem a considerou, tendo sido apresentadas

apenas três associações corretas e uma errada. O género seguinte que reuniu mais associações incorretas foi o Soul, já que a maioria dos alunos associou a música que representava o género Funk (*Superstition* [1972] de Stevie Wonder) a este género. Por outro lado, as músicas que não suscitaram quaisquer dúvidas foram *No Woman, No Cry* (1974) de Bob Marley, que todos os estudantes associaram corretamente ao género reggae, e *Deutschland* (2018) da banda Rammstein, à qual apenas um estudante se absteve de associar ao Metal²⁷.

Concluimos que os alunos apresentaram um bom desempenho na ficha de trabalho. Num total de 34 itens de resposta, os alunos apresentaram entre 21 e 34 itens corretos, sendo a média registada de 26, 03 itens corretos, aproximadamente.

Tal como viríamos a proceder com o 12.º ano (turma com a qual apenas tivemos uma experiência à distância no mês seguinte), enviámos o nosso *feedback* à turma por *e-mail*. Nessa correspondência apresentávamos a linha da tabela de registos correspondente a cada aluno, assim como um comentário ao seu desempenho num tom positivo e motivador. Em resposta, vários alunos demonstraram o seu agrado e vontade em ter mais aulas *diferentes* com recurso à Música. Deixámos duas destas demonstrações que nos encheram de alegria, satisfação e motivação:

“[...] gostei bastante desta aula, não só por ser um tema que eu pessoalmente acho interessante e isso cativou-me a fazer mas também porque era algo diferente das outras aulas.”

“Gostei imenso de realizar esta ficha acho que é bastante interessante realizarmos coisas deste género. Obrigada por nos proporem estas aulas mais «divertidas».”

Em primeiro lugar, esta aula fez-nos compreender que o ensino perde com a distância. A fraca adesão da turma à aula não se verificaria no ensino presencial. De facto, a falta de motivação dos discentes contagiou-nos. No entanto, a demonstração de interesse por vários estudantes deu-nos alento. Em segundo lugar, percebemos que era possível dar aulas à distância recorrendo à Música. Contudo, a preparação da mesma torna-se muito mais demorada e extenuante. Para desesperar, todo o nosso esforço pode ser em vão. Basta que os estudantes não tenham a possibilidade de reproduzir o som do vídeo. Em

²⁷ Esta canção deveria igualmente ser associada à Eletrónica.

terceiro, compreendemos que é um recurso com o qual os estudantes gostaram de trabalhar. Provavelmente por ser diferente, por mostrar a História através de uma perspectiva *nova*. Em quarto, e se relembrarmos o que um discente desta turma redigiu, no questionário inicial, demonstrando a sua abertura para a inclusão da Música na aula de História através da “análise de letras como documentos históricos e no estudo da arte”, mostrando o seu interesse em, “ para além de analisar a pintura e a escultura, analisar também a música.”, cremos que o surpreendemos. Através da Música, fomos capazes de percorrer a História da Humanidade, abordando aspetos políticos, económicos, sociais, culturais e artísticos. Em quinto lugar, constatámos que conseguimos, mais uma vez, utilizar a Música como motivação, como recurso, como estratégia de aprendizagem e como avaliação formativa, mostrando, através do exercício auditivo, que poderia muito bem ser utilizada como avaliação sumativa na disciplina de História. Na verdade, até um exercício tão simples como a análise de qualquer uma das canções apresentadas nesta aula a propósito do movimento trovadoresco resultaria num bom recurso para uma questão sobre o ideal de cavalaria ou o amor cortês. Da mesma forma, a análise do hino sacro *Ein feste Burg ist unser Gott*, composto por Martinho Lutero em 1529, poderia ser um ponto de partida para um comentário sobre a Reforma protestante com vista à avaliação sumativa pelo simples facto de ser um hino cantado não em latim, mas em alemão. As opções parecem infinitas! Por último, conseguimos tudo isto recorrendo à Música enquanto fonte histórica.

O 9.º ano e A Música durante a Guerra Fria

O tema repetia-se, mas o mesmo não se pode dizer do “público”, do meio, dos recursos, da sua exploração e, por isso, da aula.

Esta foi aula/atividade foi proposta à turma no dia 14 de maio de 2020, uma vez concluídas as aulas relacionadas com a Guerra Fria. As instruções e o material relacionado com a mesma foram, mais uma vez, disponibilizados através do Google Classroom. A aula consistia num guião de trabalho cujas respostas deveriam ser-nos entregues num documento Word até ao dia 23 de maio.

O guião de trabalho (disponível, em parilha com o plano de aula, no [Anexo 6](#)) apresentava sete questões, cuja resposta, juntamente com a necessária análise dos recursos disponibilizados, demoraria cerca de 45 minutos. Apresentámo-lo de seguida, a par

de uma análise das respostas recolhidas (13 num total de 22 alunos, estando um em convalescença neste período). Mais uma vez, tomámos nota do número de tópicos de correção referidos numa tabela, desconsiderando a dificuldade que cada questão poderia apresentar aos discentes.

No primeiro exercício, era indicada aos discentes a visualização do vídeo que legendámos e intitulámos *Diplomacia do Jazz – Louis Armstrong*, retirado do documentário *The Jazz Ambassadors: Jazz Diplomacy during the Cold War* (2018). Este excerto servia de motivação para a aula, abordando o papel do jazz e do músico Louis Armstrong (músico que a turma seguramente conheceria) enquanto embaixadores da cultura e dos valores dos EUA durante a Guerra Fria.

Após a visualização do vídeo, os estudantes eram questionados relativamente à nacionalidade do jazz (1.1. Em que país nasceu o jazz?) e, numa questão que nos deu algumas dores de cabeça formular, eram ainda questionados quanto à característica que o jazz tinha em comum com a ideologia do seu país de origem (1.2. Que característica da ideologia adotada por esse país se encontrava representada no jazz?).

Todos os alunos conseguiram identificar os Estados Unidos da América como país de origem deste género musical, mas o mesmo não se pode dizer em relação à questão seguinte, já que apenas dois discentes identificaram de forma clara a liberdade. Face a estes resultados, e apesar de o vídeo falar explicitamente desta característica em comum, admitimos que a questão não se encontrava bem formulada.

Seguia-se um breve texto explicativo do desconforto e frustração (para dizer o mínimo) que os artistas de jazz sentiam quando, durante a Guerra Fria, faziam digressões mundiais a bajular os valores liberais dos EUA, país onde sofriam de uma severa segregação que limitava os seus direitos devido ao seu tom de pele, qual cruel ironia.

O exercício seguinte requeria a leitura de um excerto da obra de Peter Schmelz, *Cold War Music* (2013). Este excerto transparecia o interesse que o uso político da Música durante a Guerra Fria suscita entre os especialistas. Uma vez que o mesmo era um pouco exigente para alunos do 9.º ano, mas não querendo substituí-lo por o considerarmos pertinente, sublinhámos as frases e expressões mais importantes, de forma a facilitar a leitura e a resposta às questões que lhe seguiam.

Foi com o intuito de fazer com que os discentes reconhecessem a importância da música enquanto veículo de ideologias políticas e socioeconômicas durante a Guerra Fria que formulámos três questões relativas ao excerto apresentado. A primeira questão (2.1. Segundo Peter Schmelz, numa primeira fase, em que se concentraram os especialistas?) referia-se ao estudo da Música que teria sido claramente utilizada com fins políticos. A segunda questão (2.2. E do que se aperceberam?) teria como resposta correta a menção de que os especialistas se aperceberam que a Música podia ter fins políticos de forma intencional ou acidental. O propósito da terceira questão (2.3. De acordo com o autor, a que se têm dedicado os especialistas?) era que os alunos entendessem que os especialistas se têm dedicado ao estudo das formas utilizadas pelos governos para aliciar os músicos a aderirem e apregoarem as suas ideologias políticas.

Em resposta à questão 2.1, cinco alunos transcreveram as frases sublinhadas, o que não era o indicado. Quando tal aconteceu, não considerámos essas respostas completas. Seis dos discentes não identificaram com sucesso o objeto de estudo inicial dos especialistas, sendo comuns respostas como a seguinte:

“Os especialistas numa primeira fase concentraram muita atenção na música.”

Estas respostas foram consideradas erradas. Tendo isto em conta, apenas duas discentes apresentaram respostas corretas. Por seu lado, todas as respostas à questão 2.2 foram transcritas, à exceção de uma que foi considerada errada. Finalmente, a questão 2.3 colheu quatro respostas corretas, seis consideradas incompletas devido ao recurso à transcrição e três erradas.

Creemos, pois, que o recurso ao sublinhado iludiu os alunos, que se limitaram a copiar essas expressões. Ainda assim, foi uma estratégia que teve algum sucesso, já que a maioria dos alunos foi capaz de identificar facilmente a informação que lhes era pedida em cada questão.

O exercício que se seguia exigia a audição e análise da letra por nós traduzida e adaptada da canção *Capitalism* da banda Oingo Boingo (1983). O mesmo tinha como objetivo permitir que os discentes identificassem a presença e o enaltecimento de ideologias políticas e socioeconômicas na Música, especificamente, na canção.

Para tal, era pedido aos discentes que transcrevessem duas expressões que glorificassem o capitalismo (3.1. Transcreve duas expressões que glorifiquem o capitalismo.) e que identificassem a ideologia política e socioeconómica denegrada pela banda (3.2. Identifica a ideologia política e socioeconómica que é denegrada nesta canção.).

Analisando as respostas recolhidas, observámos que quatro alunos conseguiram identificar duas expressões, seis alunos transcreveram apenas uma expressão correta e três discentes transcreveram expressões que, ao invés de glorificarem o capitalismo, denegriam o socialismo, o que foi considerado errado. Relativamente à questão 3.2, dois estudantes não responderam à mesma, dois discentes responderam erradamente, uma vez que indicaram o capitalismo, seis estudantes responderam corretamente, tendo indicado o socialismo (sendo que a opção comunismo também seria aceite), e duas discentes apresentaram ideais e não ideologias, como podemos ver numa das respostas:

“A ideologia que foi denegrada a nível político foi a grande intrefeência do estado no comércio, ou seja, no capitalismo o estado começou a intrefeir muito pouco dando origem à economia de mercado, a nível socioeconómico a ideologia denegrada foi a igualdade social, no capitalismo evidenciou-se as desigualdades entre classes sociais.”

No momento seguinte era pedido aos estudantes que visualizassem o vídeo da já referida [A] *Canção da Colheita* e que analisassem a tradução da letra desta canção, sendo-lhes apresentado o seu contexto artístico, isto é, o realismo socialista, estilo artístico oficial da URSS. De seguida, eram apresentadas duas questões relativas à canção, nomeadamente, “4.1. Que emoções identificas neste vídeo?” e “4.2. Na tua opinião, que mensagem procurava o regime estalinista passar com esta cena cinematográfica/canção?”.

As respostas enviadas revelam que oito discentes responderam corretamente à questão, identificando alegria, felicidade, entusiasmo, animação, contentamento, confiança, vontade de trabalhar, orgulho/satisfação no trabalho e até ilusão, algo que não havíamos incluído nos nossos critérios de correção. Por seu lado, cinco discentes apresentaram respostas erradas, mostrando quatro dessas respostas alguma confusão quanto à obra a analisar, já que as emoções indicadas se assemelham às do recurso que se seguia. Em resposta à questão seguinte, os estudantes deveriam mencionar a honra e alegria no trabalho, a

modernização agrícola e o sucesso dos *kohlkozets*. Porém, talvez por a questão se encontrar no singular, os estudantes apenas apresentaram uma destas ideias, sendo importante mencionar que nenhum estudante referiu claramente a modernização agrícola. Continuando a análise, não nos espantou que aqueles estudantes que responderam de forma incorreta à questão anterior não conseguiram indicar nenhuma das ideias esperadas.

Para responderem às questões do quinto exercício do guião de trabalho, que tinham como propósito permitir que os discentes distinguíssem as produções musicais soviéticas que respeitavam ou desobedeciam as diretrizes do estilo artístico oficial imposto, os alunos necessitavam visualizar o *trailer* de uma produção da English National Opera da ópera *Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk* (1934) de Dmítri Shostakovich. Desta vez, como o leitor poderá notar, caso tenha analisado o [Anexo 6](#), optámos por apresentar a obra vítima da censura estalinista e não a produção seguinte do compositor. Novamente, esta obra não se insere no período de Guerra Fria, mas, acreditamos, a sua audição acabaria por permitir que os alunos compreendessem como um regime poderia ter poder sobre a produção cultural nacional, mostrando, novamente, a cotação política que a Música pode ter.

Após a visualização do *trailer* pelos alunos, pedia-se-lhes uma descrição da música e da cenografia da ópera (5.1. Como descreverias a música e a cenografia do trailer da ópera que visualizaste?), bem como um exercício de comparação entre esta e a obra anterior, questionando qual delas respeitaria as diretrizes do realismo socialista (5.2. Tendo em consideração a ópera de Shostakovich e *A Canção da Colheita* [analisada no exercício anterior], qual das obras respeita o realismo socialista exigido durante o regime estalinista? Justifica.).

Em resposta à questão 5.1, três estudantes foram bem-sucedidas na caracterização da obra, tendo destacado a música como “dramática” e a cenografia como violenta e romântica. Uma destas discentes notou o seguinte:

“É muito intensa, tendo em conta a coragem da mulher e as revoltas existentes.”

Três estudantes responderam erradamente à questão e sete discentes apresentaram respostas incompletas (entre estes alunos, a obra recolheu as classificações de “Inesperada.”, “Muito boa! [...] uma história com muitas emoções [...]”, “[...] musica e um

cenário triste [...]”, “Eufórica e dramática.”, entre outras). A questão seguinte não recebeu respostas completas, já que, para tal, os discentes deveriam referir que *A Canção da Colheita* respeita as regras do realismo socialista, uma vez que representa uma paisagem rural e as atividades dos camponeses, ostentando a sociedade e economia comunista, e o trabalho numa linguagem simples. Além disso, os discentes deveriam mencionar que a ópera de Shostakovich é inovadora, vanguardista, e não representa o ideal comunista. Assim, oito estudantes apresentaram respostas incompletas e cinco discentes redigiram respostas que foram consideradas erradas, notando-se que quatro destas respostas erradas foram redigidas pelos mesmos estudantes que haviam errado as três questões anteriores.

A estas questões seguia-se um texto que relatava a censura que a ópera de Dmítri Shostakovich sofrera, dando conta dos receios que o compositor russo sofreria, a partir de então, em relação à sua arte e à sua vida

Com o exercício seguinte intencionávamos valorizar as criações musicais que apelavam ao cessar do clima de tensão. Para tal, demos instruções aos alunos para que, tal como a turma do 12.º ano, visualizassem o videoclipe da canção *Russians* (1985) do cantor Sting, analisando a tradução da sua letra, na qual o cantor aborda os seus receios face ao clima de Guerra Fria.

As estas instruções seguiam-se três questões. Em resposta à primeira (6.1. Que personalidades históricas são mencionadas na canção?), os estudantes deveriam indicar as personalidades históricas de Nikita Krushchev e Ronald Reagan, aceitando-se ainda a menção a Robert Oppenheimer. Depois, a segunda questão (6.2. A que se refere a expressão “deadly toy” [brinquedo mortal]?) exigia dos alunos a interpretação da expressão “deadly toy” como uma analogia do cantor à bomba atómica. Finalmente, de forma a responderem corretamente à terceira questão (6.3. Qual a posição do cantor em relação ao conflito?), os estudantes deveriam identificar a posição neutra, mas crítica do cantor.

À exceção de dois alunos que não responderam à questão e de dois alunos que responderam erradamente, todos os restantes nove estudantes conseguiram identificar os três homens a que Sting se referia na canção. Em relação à identificação da menção à bomba atómica, oito discentes mostraram ter compreendido a analogia. Por sua vez, três estudantes terão compreendido, mas não responderam de forma clara, não deixando, contudo,

as suas respostas de fazer algum sentido e, por isso, de terem sido consideradas incompletas (“Ele quer dizer que aquele «deadly toy» já causou muitos problemas.” e “Referia-se ao senhor Julius Robert Oppenheimer”). Ainda em resposta à questão 6.2., entedemos que dois estudantes responderam de forma errada à mesma. Tendo analisado as respostas à questão 6.3, notámos que esta terá sido a mais difícil deste exercício, já que apenas uma discente respondeu corretamente à mesma. Três dos seus colegas responderam de forma considerada incompleta, uma vez que entenderam que o cantor era contra o conflito, mas mostrando não ter feito uma leitura totalmente correta da canção, e seis de forma errada, pois entenderam que “O cantor está do lado da América.”, que o cantor “[...] não se quer meter no conflito.”, ou referindo que “O cantor faz parte do povo, ele está a representar o povo.”, tendo mostrado que não compreenderam a mensagem do cantor ou até a questão. Três dos discentes não responderam a esta questão.

Finalmente, o sétimo e último exercício consistia no comentário à frase que havia sido utilizada como situação-problema na aula do 12.º ano e apresentava-se da seguinte forma:

7. Lê o seguinte excerto:

“Se observarmos o papel da música na política, veremos que ela é usada para ajudar duas causas (geralmente); servindo ou revoltando-se contra instituições dominantes na sociedade.”

- Williams (2009), citado por UK Essays

Comenta a seguinte afirmação, tendo em consideração a forma como a Música foi utilizada durante a Guerra Fria.”

De modo a que as suas respostas fossem consideradas corretas, os estudantes deveriam proceder a um comentário à afirmação, reconhecer que a música pode ser um veículo ideológico, bem como uma forma de demonstrar revolta e/ou crítica, podendo ilustrar essa afirmação com exemplos analisados ao longo da aula.

Não tendo sido recebidas respostas completas, podemos partilhar que dez dos discentes apresentaram respostas incompletas, que uma aluna não respondeu à questão e que um discente respondeu erradamente, já que a sua resposta não ia ao encontro do que era solicitado. Apresentaremos, pois, as respostas mais completas:

“A música durante a guerra teve um papel muito importante , pois de certa forma os músicos tinham o seu lado político ,consequentemente enalteciam o seu lado e rebaixavam o lado oposto. A musica servia também para mandar mensagens politicas discretamente .”

“Durante a Guerra Fria a música foi uma forma de os artistas mostrarem as ideias que defendiam, como foi o caso da música «Russians» de Sting que defendia que aquilo pelo que estavam a passar era completamente desnecessário e que ninguém ganharia nada com aquela guerra, mas também havia outros artistas que defendiam ideias opostas, ou seja, que aquela guerra valeria a pena e defendiam firmemente estes ideais.”

“A música na altura foi utilizada para passar mensagens políticas ao povo, sendo para servir um certo governo ou revoltar-se contra ele.”

Tal como nas experiências anteriores, cada aluno recebeu um *feedback* à sua prestação, sendo-lhe apresentada a linha respetiva na tabela de registo, os critérios de correção, comentários à sua expressão escrita, críticas construtivas e elogios, e, quando necessário, alguns esclarecimentos,

Em resposta a estes *e-mails*, alguns alunos demonstraram o seu apreço pela atividade, como estas frases podem comprovar:

“ [...] achei este trabalho muito interessante, obrigado.”

“Gostei muito desta atividade, pois eu gosto imenso de música.”

Apesar de este guião de trabalho ser bastante exigente, observávamos que os alunos prestaram um bom desempenho na realização do mesmo. Notámos, obviamente, que nem todas as questões foram bem compreendidas, mas, regra geral, as análises às várias músicas foram bem-sucedidas. Não esperávamos menos destes alunos! Ainda assim, nem tudo foram rosas. O facto de apenas termos recolhido 13 respostas num universo de 22 alunos, mostra, mais uma vez, como a desmotivação imperou durante o período de confinamento. O que também acabou por ser novamente confirmado foi a mais-valia de uma aula presencial, durante a qual dificilmente os estudantes analisariam os recursos errados, como, claramente, aconteceu a quatro estudantes. O simples facto de terem sido quatro estudantes a cometerem o mesmo erro com respostas semelhantes mostra-nos ainda que, neste modo de escola à distância, os estudantes contam uns com os outros na execução destes trabalhos, o que, do nosso ponto de vista, até é um aspeto positivo desde que, fique bem entendido, esse contacto leve à partilha e discussão de ideias e não à cópia e ao alastramento de erros, como aqui parece ter acontecido. Quanto à Música, cremos que voltou a mostrar ser uma ótima fonte histórica, mesmo entre alunos mais jovens. Como já admitimos, o guião apresentava uma certa dificuldade para esta faixa etária, mas, como depreendemos pelas respostas à última questão, foi eficaz, na medida que os alunos,

através de uma análise autónoma (convém sublinhar este aspeto), foram capazes de chegar às mesmas conclusões que os seus colegas mais velhos: que a música teve um papel de relevo na Guerra Fria, pois permitia aos artistas e aos governos expressar os seus ideais, de forma explícita ou discreta. Bravo!

Os agentes históricos e a COVID-19

Esta última atividade, proposta no dia 4 de junho de 2020, envolveu as três turmas. A propósito da mesma, era pedido que cada aluno compusesse, alterasse ou escolhesse uma música que exemplificasse ou exprimisse a sua experiência ao longo deste distanciamento social. As suas escolhas (porque escolheram/alteraram a música apresentada, porque preferiram compor a música/letra, de que forma esta música/letra exprime o que têm sentido, e outras justificações que considerassem pertinentes) deveriam ser sempre justificadas num documento Word. Além disto, foi indicado aos estudantes que os aspetos alvo de avaliação seriam a solidez da justificação das suas escolhas e, no caso de quem compusesse ou alterasse uma música, a sua criatividade. Foi ainda sugerido aos estudantes que fizessem as suas próprias gravações e lembrado àqueles que não o quisessem que enviassem um *link* com a música escolhida. Finalmente, partilhámos um *vídeo-exemplo*, no qual o *cover* dos Muppets da *Bohemian Rhapsody* da banda Queen apresenta uma letra diferente da original, alterada por Dana Jay Bein e Adrian Grimes²⁸. Esta alteração torna o vídeo e a canção uma paródia sobre os cuidados a ter com o vírus COVID-19. Obviamente, lembrámos a liberdade que os discentes teriam aquando da realização deste exercício, bem como a nossa disponibilidade e a data de entrega: dia 18 de junho.

Analise as respostas, mais uma vez, por turma.

Os estudantes do 9.º ano apresentaram dentro do prazo de entrega 10 respostas ao exercício. E nada mais. Destes discentes, oito optaram por escolher uma canção e dois alteraram a letra das músicas escolhidas. Dentro das opções apresentadas, a mais popular (e a única a repetir-se), com 4 respostas, foi o hino da pandemia, a canção *Andrà Tutto Bene* (2020) do português Cristóvam. Os géneros das músicas escolhidas variaram entre o Pop e a World Music, passando pelo Rock alternativo, o Pop rock, o Lo-fi, o Hip Hop, o Post-urban trap, o House, o Kizomba, o Folk Pop (com 4 presenças) e o Fado. À exceção

²⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KapSEB6qYX8>.

de um estudante, todos os alunos conseguiram justificar de forma completa as suas escolhas, referindo-se à letra e às sensações às quais as músicas apelavam. Quanto aos temas que os estudantes evocavam, podemos referir que alguns estudantes mencionaram a desorientação, o medo, a tristeza (que muitas vezes surgiam no momento de “ver as notícias”), o sentimento de clausura, o cansaço, a frustração, as saudades de voltar ao antigo quotidiano em domínios como o “pessoal, afetivo, social, escolar” e as saudades da escola, dos colegas e dos professores, mas também o excesso de trabalhos escolares e videoaulas, o isolamento em relação aos membros mais velhos das famílias e dos amigos. Contudo, a maioria dos alunos mostrou alguma esperança, resiliência e superação, paciência, a oportunidade para se dedicarem a novos projetos, a importância dos novos comportamentos de proteção a adotar, como o reforço dos hábitos de higiene, bem como a responsabilização social, a necessidade da socialização à distância, da união e do apoio familiar, tendo alguns ainda reconhecido o esforço dos profissionais da área da saúde e de tantos outros que trabalharam durante esta fase. Assim, dentro das repostas recebidas, registámos mais mensagens positivas do que negativas. Os estudantes que partilharam uma óptica mais positiva frequentemente escolheram músicas, segundo eles, motivacionais, emotivas e relaxantes. Podemos ainda partilhar o caso de uma estudante que incluiu ainda a música *This is America* (2018) de Childish Gambino para se referir à luta contra o racismo nos EUA, não deixando de ser interessante a extrapolação do exercício pedido para uma temática pertinente e que era atual durante o período de realização do trabalho. Iremos, obviamente, oferecer um palco para os dois alunos que se propuseram à alteração da letra da canção escolhida. O primeiro trabalho a salientar é a adaptação da música *Já Decidi* (2014) da autoria de DJ Ademar e Boy Teddy. No seu trabalho, o estudante focou-se na liberdade e na responsabilização social, mas também no sentimento de clausura e no cansaço. O leitor poderá observar no [Anexo 7](#) como este discente conseguiu ser bastante original enquanto rentabilizava os seus esforços, adaptando sem grandes alterações uma música que nada tinha a ver com esta temática. O outro exemplo que pode ser consultado no [Anexo 7](#) é a adaptação da canção *Quem Me Dera* (2018) da fadista Mariza. A estudante que alterou esta letra manifesta desta forma as mudanças que gostaria que se operassem, de forma a voltar ao seu quotidiano pré-pandemia, mostrando a sua criatividade e a sua expressão escrita em prosa.

Observemos agora as 17 respostas enviadas pelos discentes da turma do 10.º ano. Mais uma vez, todos os estudantes cumpriram o prazo de entrega. A maioria dos estudantes optou por escolher uma música, enquanto três discentes decidiram alterar a letra de uma canção. Não obstante, três foram as canções escolhidas cujas letras já haviam sido alteradas à custa do vírus, nomeadamente, a canção de Mathew Wilder *Break My Stride* (1983)²⁹, o tema interpretado pela banda *The Rembrandts* para a série dos anos 1990 *Friends*³⁰ e a canção *Sei lá* (2019) de Bárbara Tinoco, cuja letra foi escrita pelos funcionários do Pingo Doce de Tomar³¹. De resto, os estudantes da turma apresentaram uma grande variedade de canções, tendo algumas sido lançadas nas décadas de 70 e 80 do século XX, como *Imagine* (1971) de John Lennon (a única canção que teve direito a uma belíssima e sensível interpretação de uma estudante, com o auxílio da sua guitarra³²), *O Dia em que a Terra Parou* (1977) de Raul Seixas, *Love Will Tear Us Apart* (1980) da banda Joy Division, *We Are The World* (1985), composta e gravada a propósito do projeto *USA For Africa* liderado por Michael Jackson, e *Minha Casinha* (1988) dos portugueses Xutos & Pontapés. Os géneros vão desde o K-pop da canção *Inner Child* (2020) da banda BTS até ao Rap, Hip Hop e Eletrónica da banda NEFEX com a canção *Fight Back* (2017), passando pelo Pop, Kizomba, R&B contemporâneo, Soul, World Music da dupla Calema em *Te Amo* (2020), tendo o Indie, o Rock, e o Country sido representados pela canção que encerra a série infantil animada *Adventure Time, The Island Song* (2018), interpretada por Ashley Eriksson. Houve ainda quem optasse por escolher a mais recente interpretação da canção *The Prayer*, originalmente interpretada por Celine Dion e Andrea Bocelli em 1999, a propósito do evento virtual *One World: Together At Home*, sob a curadoria da cantora Lady Gaga. Um dos estudantes optou por apresentar duas canções, sendo a segunda intitulada *La Cumbia Del Coronavirus* (2020) do divertido Mister Cumbia. Porém, talvez a escolha mais controversa tenha sido a canção *Happy* (2013) de Pharrell Williams, tendo a estudante justificado a sua escolha da seguinte forma:

“[...] Apesar da situação que estamos a viver eu gosto muito de ficar em casa, posso dedicar-me às coisas que eu gosto, aproveitei do confinamento para aprender o japonês que é a matéria pela qual já escolhi o curso que eu quero na universidade e como tenho muito mais tempo tenho aprendido muito, tenho também aproveitado para pintar e desenhar mais (minha segunda paixão) e tenho também aproveitado para falar com minha melhor amiga

²⁹ Esta versão pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=bbcK0Dsavts>.

³⁰ Esta versão pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=NmQbfWhW8mE>.

³¹ Esta versão pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=ivN2cDFDqys>.

³² Esta interpretação encontra-se disponível em <https://drive.google.com/file/d/1B61qCddL2Ic-tFbt0x0bL8DVFNw3MXnOt/view?usp=sharing>.

que está muito longe de onde eu vivo e como ela esta em saúde tem muitas aulas o que não nos dava tempo para falar muito agora podemos falar antes, durante e depois das aulas acho que desde que estamos em confinamento não tenho parado de falar com ela minhas mensagens quadruplicaram e tenho estado muito mais contente.

Sei que muitas pessoas acham o confinamento aborrecido ou chato ou triste mas para mim foi uma oportunidade para pensar no que gosto, o que quero ser, o que fazer, tive mais tempo para descobrir quem eu sou, pensar no meu futuro [...].”

Isto transporta-nos para uma análise às justificações e assuntos abordados pelos estudantes. De todas as respostas, apenas três foram consideradas incompletas por não terem abordado a música, mas apenas a letra das canções (às vezes de forma pobre), ao contrário dos seus restantes colegas. Os temas vão ao encontro daqueles apresentados pelo 9.º ano, tendo a maioria dos alunos dado foco à união no combate ao vírus através da proteção, da higiene, da responsabilização social e da socialização à distância, às saudades de viver livremente e de conviver com amigos, familiares e, pareceu-nos, com namorados e namoradas, à mudança de rotina, à solidão, ao aborrecimento, à grande carga de trabalhos escolares e à frustração (uma discente mencionou até ter escolhido um certo artista porque o concerto ao qual ia acabou por ser cancelado). Numa perspetiva mais positiva, vários estudantes referiram-se à valorização do esforço dos profissionais que continuaram a trabalhar, como os funcionários de supermercados, à esperança, à confiança, à resiliência e à superação tendo, novamente, vários destes discentes classificado as músicas escolhidas como engraçadas e calmas. Dentro dos tópicos emergentes nesta turma, podemos começar por mencionar que alguns discentes referiram-se ainda à fragilidade emocional e aos efeitos psicológicos da quarentena, à valorização dos pequenos gestos de carinho e dos bons momentos, à valorização pessoal e ao processo que um indivíduo enfrenta para se tornar uma melhor pessoa, à preocupação pelo planeta, e à dificuldade em equilibrar as relações familiares, bem como à dificuldade que o ser humano sente em estar satisfeito. Por seu lado, a discente cujo texto atrás partilhámos pronunciou-se a respeito da aproximação, da felicidade que sentia e de todo este período que, para ela, foi de reflexão pessoal e de estabelecimento de objetivos. Numa postura distinta, a nossa aluna-intérprete optou por mencionar a paz que a canção *Imagine* lhe transmitia. Por sua vez, a discente que escolheu a canção *We Are The World* lembrou o espírito de solidariedade necessário no contexto vivido. Uma discente, optando pela canção *O Dia em que a Terra Parou*, comparou o sonho do cantor brasileiro Raul Seixas com a realidade que vivia. Outros estudantes, ainda, justificaram a sua escolha por a canção abordar a história do Coronavírus e das compras excessivas às quais este deu lugar, enquanto um outro discente referiu os perigos da doença e a importância de se abstrair desses mesmos

riscos. Passando a dar espaço aos estudantes mais criativos para brilhar, apresentamos novamente em anexo as letras alteradas por três estudantes. A primeira canção a ser alvo de alterações na sua letra é de Wiz Khalifa e Charlie Puth, e intitula-se *See You Again* (2015). A aluna, ao adaptar a letra para a língua portuguesa, criou uma verdadeira ode à amizade, que pode ser lida no Anexo 8. Seguiu-se a alteração à canção *Minha Casinha* da banda de rock Xutos & Pontapés. Segundo a estudante, a letra foi sendo escrita aos poucos, já que “apenas escrevia quando sentia algum aborrecimento em relação à quarentena...”, procurando alegrar o seu humor. O resultado foi uma canção onde aborda o aborrecimento das tarefas domésticas e a aglomeração de trabalhos escolares, bem como as crescentes saudades de sair da sua *casinha*, que o leitor pode apreciar no mesmo Anexo 8. Finalmente, surpreendeu-nos o trabalho de um estudante cuja língua materna não é o português, mas que, ainda assim, optou por alterar a letra da música *Carnaval* (2014) do artista colombiano Maluma para o português. Alterando uma música de que gosta, este discente procurou expressar o lado positivo do confinamento a que se viu sujeito, como se pode constatar no já referido Anexo 8.

Quanto à turma do 12.º ano, esta mostrou ser, mais uma vez, a mais cumpridora, já que todos os estudantes (novamente, excetuando o estudante que desapareceu dos nossos radares e uma outra estudante que acabou por não conseguir cumprir a tarefa com uma justificação adequada e compreensível) cumpriram o trabalho e o seu prazo de entrega. Todos os trabalhos consistiram na escolha uma canção. Curiosamente, esta foi a turma que escolheu mais canções que abordassem de forma direta a situação que viviam, já que dez estudantes escolheram uma música de 2020. Destas, duas eram paródias, nomeadamente, a canção *Covid à Solta*, a partir da canção de Giulia Be *Menina Solta* (2020), com letra de Rafael Bailão³³, e a canção *Lava a Mão*, interpretada pela mesma jovem que interpreta o tema original de 2008, Yasmin Veríssimo³⁴. As restantes músicas de 2020 passam pelo tema de Mariza *A Nossa Voz*, *Somos um Só* de Bruna Ene, *Aves Enjauladas* de Rozálen, o tema preferido do 9.º ano, *Andrà Tutto Bene* de Cristóvam, *Bored in the House*, dos *rappers* Tyga e Curtis Roach a partir do tema do segundo, popularizado no *Tik Tok*, *Vai Ficar Tudo Bem* do português Jay P e *Level of Concern* da dupla Twenty One Pilots, completando um leque desde a música infantil/educativa até ao Dance rock e ao Funk, não deixando de parte o Pop rock, o New wave, o Indie folk, o Fado, a World

³³ Esta versão pode ser visualizada em https://www.youtube.com/watch?v=nEeGF_WqnPQ.

³⁴ Esta versão pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=-0UkfQA7UZ8>.

music, o Pop, o Hip Hop e Rap. As outras opções musicais foram a canção com influências do Blues *Ó Liberdade* (1972) de Duarte Gomes, o Rock progressivo da consagrada banda Pink Floyd com o tema *Wish You Were Here* (1975), o New wave e o Pop rock da banda Police com o êxito *Don't So Close To Me* (1980) e a mescla de Pop, Rock, New romanticism e Fado de António Variações em *O corpo é que paga* (1983). De todas as justificações apresentadas, apenas uma foi considerada incompleta, tendo estes discentes trazido temas como a desejada liberdade, a tristeza, a desmotivação, o sentimento de clausura, a sua preocupação em áreas como a saúde mental e física, as saudades, o tédio, o cansaço, a sensação de impotência e de frustração, a solidão, o medo, a angústia e o pânico e também o receio em relação às vítimas de violência doméstica. Alguns estudantes refletiram ainda sobre o valor da vida e sobre as perdas humanas, mas também sobre a experiência portuguesa em relação à doença que se alastrava, marcando uma primeira fase de desinteresse, seguida de uma preocupação crescente à medida que ultrapassava as fronteiras nacionais. A alteração de planos, o distanciamento dos familiares, em contraste com a aproximação familiar, a sensação de irrealidade e a falta de rotina também foram abordados por alguns destes estudantes. Também nesta turma foram valorizados, dentro de um ambiente de suspensão de afetos, os gestos de carinho, os bons momentos que vão surgindo, a natureza e os esforços dos profissionais da área da saúde. Por seu lado, vários foram os estudantes que encontraram nas suas músicas uma mensagem positiva, referindo na sua justificação a importância de manter a esperança, a motivação e o otimismo, a importância da resiliência e da capacidade de superação, da responsabilização social em aspetos como a higiene e a socialização à distância. Outros perceberam ainda que esta condição lhes dava a oportunidade de proceder a um exercício de reflexão, evolução e cuidado pessoal, mas também de conhecer novas músicas, atribuindo assim uma grande importância ao entretenimento musical, que, segundo eles, traz consigo uma sensação de alívio e segurança.

Tal como uma aluna do 9.º ano, uma estudante do 12.º ano incluiu ainda na sua resposta a música *Where is the Love?* (2003) da banda The Black Eyed Peas para se referir à luta contra o racismo que, no momento em que escrevemos estas palavras, ainda grassa em várias cidades dos EUA. Depois de justificar a sua escolha, a estudante mostrava compreender perfeitamente o objetivo deste exercício - mostrar aos estudantes que viviam um momento histórico e que era possível (e também eles poderiam), através da Música,

criar referências para uma interpretação futura, tal como tantos outros haviam feito antes - acreditando

“[...] que o que estamos a viver é também para por todos à prova, neste momento temos de nos juntar todos, seja pessoas de pele branca ou pele negra, só todos juntos iremos vencer esta pandemia, e creio que este momento irá ficar na História de Portugal e do Mundo.”

Mencionámos que nenhum estudante desta turma tinha optado por executar a alteração da letra de uma canção, mas não referimos ainda que uma estudante mostrou a sua veia poética através de um poema, criado, como ela mesma confirmou, a propósito deste trabalho. O seu poema, no qual expressa as suas tristezas e valoriza os ensinamentos que esta situação lhe proporcionou, pode ser apreciado no [Anexo 9](#).

Façamos um apanhado de toda esta atividade. Em primeiro lugar, esta foi a única tarefa em que todos os que a realizaram cumpriram os prazos de entrega. Em segundo lugar, a maioria dos estudantes optou por escolher uma música, tendo sido apresentadas cinco alterações de letras, nenhuma composição, uma interpretação, um poema e duas músicas sobre a luta contra o racismo que então ganhava novas forças. Quanto à variedade de géneros e músicas apresentados, notámos que, mau grado a grande variedade de estilos, o mais frequente foi a submissão de canções compostas sob os distintos subgéneros do Pop, do Rock e do Folk. *Andrà Tutto Bene* foi a música mais mencionada, com seis menções. Com duas canções distintas, a fadista Mariza seguia-se a Cristóvam na lista de artistas mais mencionados, registando-se, assim, uma grande diversidade de canções. Ainda relativamente às músicas, notámos a abundância de canções de 2020 (23 no total). Contudo, não podemos deixar de mencionar o nosso espanto quando notámos que a música mais antiga havia sido lançada em 1971. Isto só prova que há músicas que sobrevivem ao teste do tempo, como é o caso deste sempre atual e apreciado *Imagine*. De todas as canções apresentadas (incluindo as que acabariam por ver a sua letra alterada), 21 são interpretadas em inglês, 14 são cantadas em português, 3 em língua espanhola e 1 em coreano, o que transparece alguma inclinação para a cultura anglo-americana, mas também alguma curiosidade por outras culturas. Os temas principais são, de facto, as responsabilidades sociais e individuais (referidas em 24 respostas), as ansiedades e receios (mencionados em 17 respostas), e o otimismo e esperança (presentes em 17 respostas), sendo possível destacar uma estudante de entre os seus colegas por ter referido a sua felicidade

neste novo modo de vida. Finalmente, quer-nos parecer que foi a tarefa preferida das turmas, a julgar pelas seguintes mensagens, sendo a primeira da nossa poetisa:

“O poema escrevi somente para completar mais o que tinha dito anteriormente. Gostei bastante de fazer o exercício.” – Estudante do 12.º ano

“Foi um gosto poder contar com a Professora, que partilha o mesmo gosto que eu. Este exercício que nos propôs foi muito interessante.” – Estudante do 10.º ano

“[...] adorei fazer este trabalho pois tem uma das minhas coisas favoritas para trabalhar, que é a música.” – Estudante do 10.º ano

“Foi um exercício interessante de fazer.” – Estudante do 12.º ano

“Realmente foi um exercício bastante interessante de se fazer.” – Estudante do 12.º ano

“[...] foi um exercício muito interessante.” – Estudante do 12.º ano

O questionário final

Concluídas todas as atividades, era importante perceber se as mesmas teriam contribuído para alguma alteração nas percepções dos estudantes em relação à utilização da Música na sala de aula de História. Para tal, recorremos a um último questionário.

Processo de elaboração e aplicação

De forma a melhor compararmos as respostas obtidas no início da investigação e as que seriam recolhidas no final da mesma, optámos por ter em consideração algumas das questões presentes nesse primeiro questionário, repetindo algumas delas. Tendo em consideração a realidade vivida, este questionário foi elaborado através do aplicativo Google Forms. De resto, a elaboração deste questionário contou com um processo semelhante ao anterior, com uma grande exceção relativamente ao processo de testagem, que não foi realizado, tendo em conta a dificuldade em discutir com estudantes do 9.º ano de escolaridade as várias questões através de uma videochamada. Esperemos que o facto de um número considerável de questões ser repetido tenha contribuído para amenizar os problemas que a omissão deste processo tenha despoletado.

Importa ainda mencionar a razão pela qual decidimos aplicar o questionário a todos os estudantes e não apenas àqueles que realizaram as atividades. De facto, registámos que vários estudantes do 9.º e do 10.º ano não enviaram as suas respostas a nenhuma das duas atividades propostas a cada uma destas turmas. Contudo, nada nos garantia que não as tivessem analisado, considerado e até realizado. Por esta razão, optámos por incluí-los,

não deixando, contudo, de lhes dirigir uma questão, como o leitor constatará. Não obstante, estamos conscientes que, ao longo do questionário, muitos serão os estudantes que, nesta condição, irão discordar das afirmações apresentadas ou simplesmente inibir-se de concordarem ou discordarem com elas, tornando-se a opção “Não Concordo Nem Discordo” muito apetecível. Por fim, há o risco de alguns estudantes continuarem equivocados quanto ao nosso propósito de levar a Música para a sala de aula (recordamos o leitor do número significativo de discentes que acreditava que a Música seria distrativa e não permitiria que os alunos obtivessem a concentração necessária para as aulas da disciplina). Porém, aqui estaremos para analisar se essas hipóteses se realizam.

A aplicação do questionário foi feita a partir da partilha de um *link* de acesso ao questionário *online* nos primeiros minutos da última aula à distância da disciplina, no dia 25 de junho de 2020. Encontrando-se os estudantes em videochamada, esta forma de aplicação do inquérito permitiu-nos esclarecer as poucas dúvidas que surgiram ao longo do seu preenchimento. Relativamente à turma do 9.º ano, registaram-se 22 respostas, o que nos despertou alguma curiosidade, tendo em consideração que faltava um aluno. Registrando-se muitas ausências na aula do 10.º ano, apenas foram recolhidas 23 respostas. Quanto ao 12.º ano, encontrando-se três estudantes em falta, foram recolhidas 13 respostas. Admitimos que estas ausências nos deixaram desgostosos, pois seria preferível contar com as respostas de todos os estudantes no processo de comparação. Além disso, notámos que alguns dos estudantes que tinham tirado grande proveito das atividades encontravam-se dentro do grupo de ausentes. Não obstante, a recolha das opiniões dos estudantes procedeu-se normalmente, tendo os presentes mostrado comprometimento com o processo, que foi notório no respeito do cumprimento ao silêncio necessário, na apresentação das suas dúvidas e no tempo adequado de resposta.

Sem mais a acrescentar, passemos à apresentação do questionário, acompanhada com a análise dos seus resultados.

Apresentação do questionário e análise dos resultados

Tal como anteriormente, esta apresentação e análise será realizada considerando as três turmas, recorrendo-se a uma metodologia quantitativa para a análise das respostas às questões de resposta fechada e a uma metodologia qualitativa de análise de conteúdo para as respostas às questões de resposta aberta.

Como o leitor poderá observar no Anexo 10, no qual o questionário se encontra apresentado na íntegra, o mesmo encontra-se dividido em quatro partes, uma vez ignorados a introdução e o agradecimento final.

A primeira parte tinha como propósito recolher alguns dados pessoais dos alunos inquiridos. Para tal, apresentámos três questões que recolhiam o género (incluindo, mais uma vez, a opção “Outro”), a idade e o ano de escolaridade dos inquiridos. Esta última questão era importante para identificar, dentro do considerável número de respostas esperadas, os alunos de cada turma. Contudo, não apresentaremos qualquer gráfico relativo a ela, uma vez que essa informação já foi apresentada. Analisemos então os gráficos que se seguem:

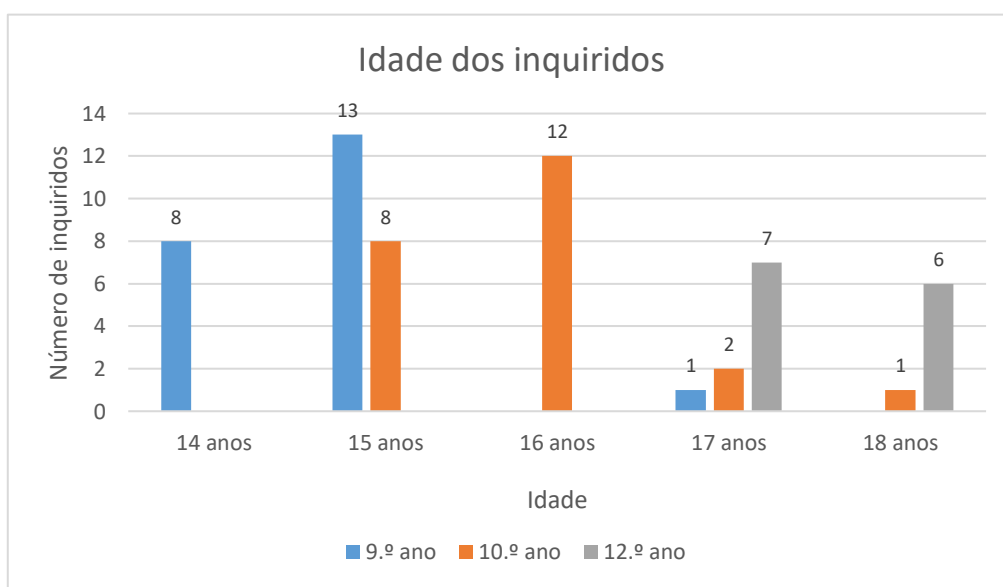


Figura 35 - Distribuição dos inquiridos por idade

Analisando os gráficos, percebemos que, dos inquiridos do 9.º ano, 54,5% se identificavam com o género feminino e 45,5% com o género masculino. Na mesma turma, verificamos que 36,4% dos estudantes tinham 14 anos de idade, 59,1% tinham 15 anos e 4,5% tinham 17 anos de idade. Quanto à turma do 10.º ano, constatamos que, entre os 23 inquiridos, 69,6% assinalaram a sua identificação com o género feminino, 26,1% com o género masculino e que 4,3% dos inquiridos assinalaram a opção “Outro”. As idades desta turma encontravam-se compreendidas entre os 15 e os 18 anos, tendo 34,8% dos discentes 15 anos, 52,2% dos discentes 16 anos, 8,7% dos discentes 17 anos e 4,3% dos discentes 18 anos. Dos 13 inquiridos do 12.º ano, 84,6% identificaram-se com o género feminino e 15,4% com o género masculino. Além disso, notámos que 53,8% dos estudantes têm 17

anos de idade e que 46,2% já se encontravam na maioria. Denota-se assim que a maioria dos 58 estudantes inquiridos se identifica com o género feminino (39 ou 67,2% dos estudantes) e que a média de idades é de 15,78, aproximadamente.

Na segunda parte do inquérito apresentávamos 11 questões formuladas como afirmações. Após a sua leitura, os discentes deveriam assinalar o seu grau de concordância com as mesmas recorrendo às cinco opções da escala de Likert apresentada, que variava do Discordo Fortemente até ao Concordo Fortemente. Por sua vez, estas 11 questões podem ser separadas em três grupos. As primeiras cinco questões procuravam recolher as perceções dos estudantes relativamente às atividades realizadas. As cinco questões seguintes tinham como objetivo recolher as opiniões dos discentes relativamente à validade e à pertinência da Música enquanto recurso na sala de aula de História. A última questão desta parte exigia um questionamento por parte dos estudantes sobre o seu desempenho nas atividades propostas. Analisemos as respostas a cada uma destas questões individualmente.

A primeira questão desta parte pretendia perceber se os alunos sentiam que haviam aprendido mais sobre a História da Música a partir das atividades por nós elaboradas. Encontrava-se formulada da seguinte forma: “Aprendi mais sobre a história da música.”.

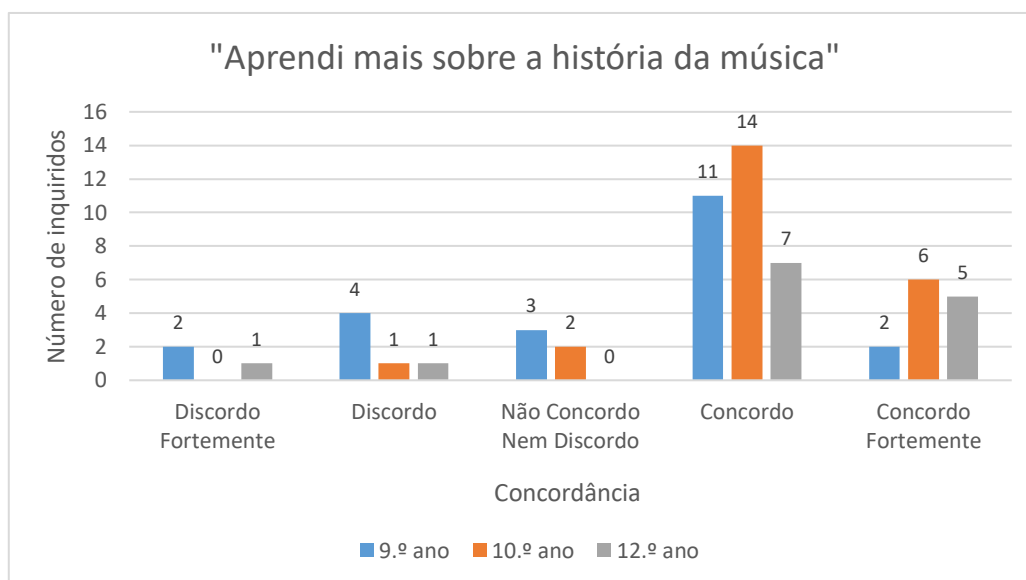


Figura 36 - Respostas dadas à questão "Aprendi mais sobre história da música."

A observação deste gráfico deixa-nos felizes, ainda mais se apresentarmos, desde já, um fenómeno curioso. Uma das estudantes do 12.º ano assinalou sempre a opção “Discordo Fortemente” (à exceção da nona questão desta parte relativa às vantagens e desvantagens da utilização da Música na sala de aula de História, na qual assinalou a opção “Discordo”). Isto seria legítimo, não tivéssemos nós reparado que, nas questões de resposta livre, esta discente apresentou sempre agrado pelas atividades. Tal leva-nos a crer que a estudante não fez uma boa leitura da tabela onde se encontravam estas questões e as opções de resposta. Uma outra estudante desta turma, em resposta a esta questão, assinalou as opções “Discordo” e “Concordo Fortemente”. Seria novamente uma opinião a respeitar, não tivéssemos notado o facto de esta discente ter assinalado a opção “Concordo Fortemente” em resposta a todas as restantes questões e mostrado agrado pela experiência nas questões de resposta aberta. Então, dizíamos nós que este gráfico nos deixa felizes, pois, mau grado o facto de 9,1% dos estudantes do 9.º ano e 7,7% do 12.º ano terem discordado fortemente com a afirmação, de 18,2% dos estudantes do 9.º ano, 4,3% do 10.º ano e 7,7% do 12.º ano terem discordado, e de 13,6% dos alunos do 9.º ano e 8,7% do 10.º ano terem mostrado alguma incerteza, a grande maioria dos inquiridos encontrava-se de acordo (50% dos alunos do 9.º ano, 60,9% do 10.º ano e 53,8% do 12.º ano) ou concordavam fortemente com a afirmação (9,1% dos estudantes do 9.º ano, 26,1% do 10.º ano e 38,5% do 12.º ano). Lembrando que este era um dos nossos principais objetivos, o leitor compreenderá a nossa satisfação. Obviamente, compreendemos que o desacordo seja manifestado maioritariamente por alunos do 9.º ano, uma vez que foram, de facto, os que tiveram menos contacto com conteúdos relativos à História da Música.

De seguida, a questão “Gostei das atividades realizadas com recurso à música.” procurava fazer um levantamento da satisfação dos discentes em relação às várias atividades propostas.

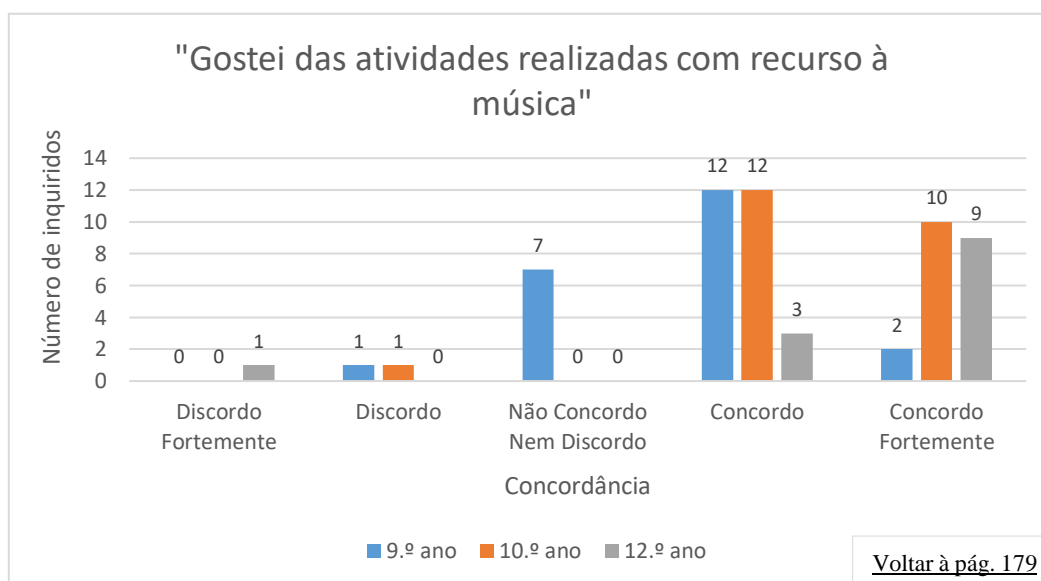


Figura 37 - Respostas dadas à questão “Gostei das atividades realizadas com recurso à música.”

Como referíamos anteriormente, haveria a hipótese de os alunos que não tivessem realizado nenhuma das atividades propostas privilegiarem a opção “Não Concordo Nem Discordo” e parece-nos que nesta questão se pode observar esse fenómeno. Tendo em consideração que apenas 13 estudantes (59,1%) realizaram a atividade do 9.º ano e que 10 estudantes (45,5%) do 9.º ano realizaram a atividade relativa ao distanciamento social, entendemos que os 7 alunos (31,8%) que assinalaram a opção “Não Concordo Nem Discordo” se tratam, de facto, de alunos que não têm uma palavra a dizer a este respeito, já que apenas 1 estudante (4,5%) desta turma discordou da afirmação, 12 (54,5%) concordaram e 2 (9,1%) concordaram fortemente. O mesmo não se nota nas restantes turmas e acreditamos ter a explicação para este fenómeno: enquanto os alunos que realizaram as tarefas endereçadas para o 10.º ano variaram entre a primeira e a segunda atividade, o mesmo não aconteceu com o 9.º ano, onde notámos que foram praticamente os mesmos jovens a realizar ambas as atividades. No 12.º ano este efeito não se verifica porque todos os inquiridos realizaram pelo menos duas atividades. Analisemos, pois, o gráfico ao pormenor. Como será habitual, 7,7% dos estudantes do 12.º ano assinalaram a opção “Discordo Fortemente”, enquanto 23,1% dos seus colegas de turma concordaram e 69,2% concordaram fortemente. Relativamente ao 10.º ano, observa-se que apenas 4,3% dos

discentes discordaram da afirmação, tendo 52,1% dos seus colegas concordado e 43,5% concordado fortemente com a mesma. As respostas do 9.º ano já foram analisadas.

A questão seguinte (“Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estavam a ser lecionados.”) tinha como propósito perceber se as experiências por nós elaboradas haviam motivado os alunos para os temas em estudo.

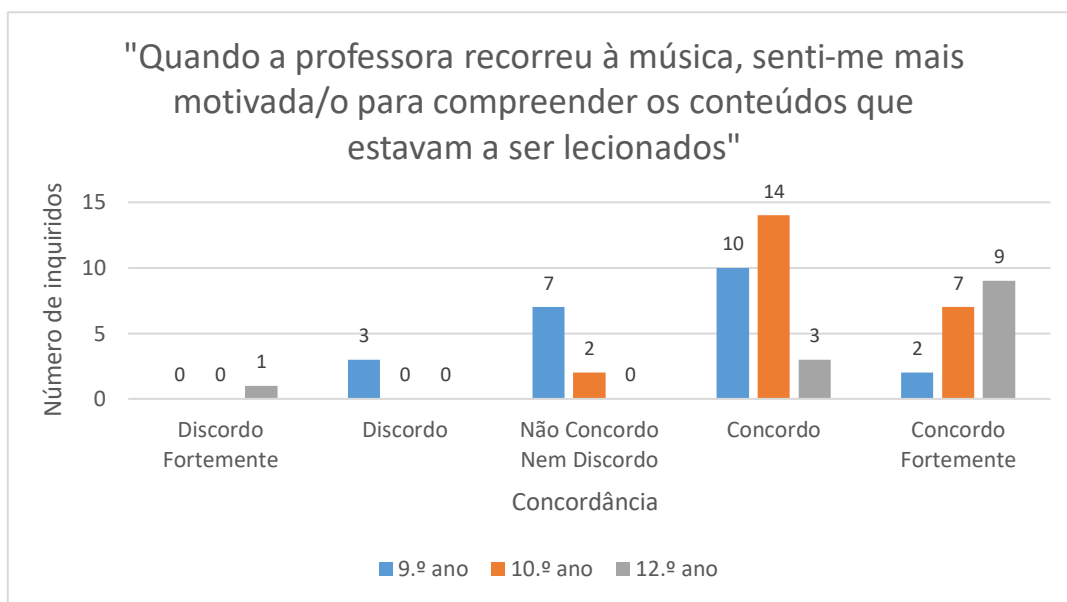


Figura 38 - Respostas dadas à questão “Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estavam a ser lecionados.”

Acreditamos que podemos felicitar-nos e à Música. Observando o gráfico, percebemos que um grande número de estudantes concordou (45,5% dos alunos do 9.º ano, 60,9% do 10.º ano e 23,1% do 12.º ano) ou concordou fortemente com a afirmação apresentada (9,1% dos estudantes do 9.º ano, 30,4% do 10.º ano e 69,2% do 12.º ano). Infelizmente, a Música, ou a forma como a utilizámos, não mostrou ter um impacto motivador para todos os estudantes. Assim, 31,8% dos estudantes do 9.º ano e 8,7% do 10.º ano não concordaram nem discordaram da afirmação e 13,6% dos estudantes do 9.º ano não concordaram com a afirmação, sendo já habitual a forte discordância de 7,7% dos estudantes do 12.º ano. Ainda assim, se compararmos estas respostas àquelas recolhidas a propósito da questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados", presente no primeiro questionário aplicado (ver *Figura 18* - Respostas dadas à questão "Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados."), notamos que fizemos um bom trabalho. Se observarmos as respostas, reparamos que a percentagem de

estudantes do 10.º ano que mostraram concordar com a afirmação aumentou e que a percentagem de estudantes que não concordou nem discordou diminuiu nas três turmas, deixando de se assinalar respostas discordantes no 10.º ano. Além disso, nota-se um aumento significativo da postura fortemente concordante entre os estudantes do 12.º ano. Por sua vez, o 9.º ano mostrou-se menos satisfeito, tendo surgido três posturas discordantes.

Tão ou mais importante do que ter conhecimento da motivação que a Música gerou entre estes estudantes era saber se a Música auxiliou estes jovens a compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados. Para recolher essas perceções, adicionámos a questão “A música permitiu-me compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.”.

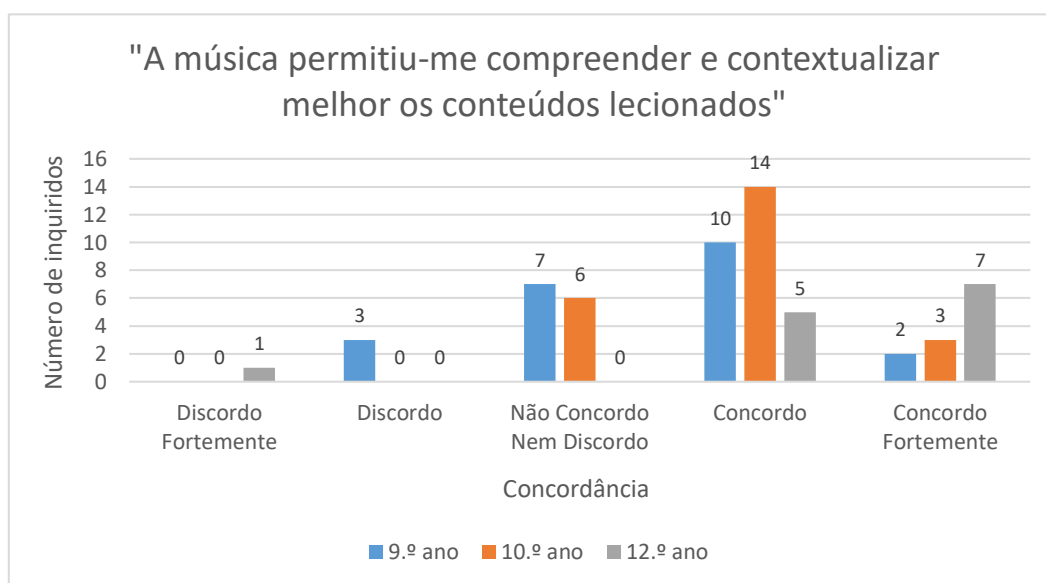


Figura 39 - Respostas dadas à questão “A música permitiu-me compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.”

De forma geral, os alunos experienciaram o potencial da Música enquanto recurso na aula de História, mas não tanto como o seu potencial motivador, já que as percentagens das posturas fortemente concordantes do 10.º e do 12.º ano diminuíram. Pormenorizando, mau grado o “Discordo Fortemente” de estimacão, as alteraçoes notam-se na turma do 12.º ano, na qual 38,5% dos estudantes concordaram com a afirmação e 53,8% concordaram fortemente com a mesma, e na turma do 10.º ano, onde percebemos que 26,1% dos estudantes não concordaram nem discordaram com esta afirmação, 60,9% concordaram e 13% concordaram fortemente. Em comparação com o gráfico anterior, notámos que as opiniões dos estudantes do 9.º ano se mantiveram. Contudo, em comparação com o grá-

fico que recolheu as respostas à questão "Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.", no primeiro questionário aplicado (ver *Figura 19 - Respostas dadas à questão "Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados."*), notámos que as respostas do 9.º ano se encontram mais distribuídas, notando agora que existem discordâncias, que anteriormente não se registavam, acompanhadas de uma diminuição da percentagem das posturas fortemente concordantes e um aumento das percentagens das posturas neutras e concordantes. Relativamente ao 10.º ano, as discordâncias desapareceram, as respostas neutras e fortemente concordantes diminuíram e as concordâncias aumentaram. Em relação ao 12.º ano, surgiu o persistente "Discordo Fortemente", desapareceram os 5 indecisos e mobilizaram-se mais estudantes para a opção "Concordo Fortemente".

Vejamos agora o potencial motivador da Música para o estudo em casa, a partir da análise das respostas dos estudantes à questão "Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para o meu estudo em casa."



Figura 40 - Respostas dadas à questão "Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para o meu estudo em casa."

Aqui observamos a primeira vez que um estudante do 12.º ano assinala a opção mediana, o que nos capta a atenção para a percentagem considerável de opiniões neutras em relação a esta questão, já que 15 dos inquiridos (25,9%) tomaram esta postura (36,4% dos estudantes do 9.º ano, 26,1% do 10.º ano e 7,7% do 12.º ano). Não obstante, o registo de concordâncias com a afirmação continuar a ser significativo (27,3% dos estudantes do

9.º ano, 47,8% do 10.º ano e 30,8% do 12.º ano concordaram e 13,6% dos estudantes do 9.º ano, 26,1% do 10.º ano e 53,8% do 12.º ano concordaram fortemente). Por outro lado, notamos ainda que 22,7% dos estudantes do 9.º ano discordaram desta afirmação. Em comparação ao gráfico que representa as respostas à questão “Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.”, presente no questionário inicial (ver *Figura 17 - Respostas dadas à questão “Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.”*), notámos que houve mudanças de opiniões entre os estudantes das três turmas. O único estudante do 9.º ano que havia discordado fortemente da afirmação terá alterado a sua opinião e a percentagem de estudantes indecisos diminuiu nas três turmas. Ainda observando as respostas do 9.º ano, percebemos que uma maior percentagem destes estudantes adotou uma postura fortemente concordante, não se verificando o mesmo com a postura concordante. Na recolha das respostas da turma do 10.º ano, notou-se que as opiniões discordantes desapareceram, as opções “Não Concordo Nem Discordo” e “Concordo Fortemente” recolheram menos respostas, e a opção “Concordo” reuniu mais apoiantes. À exceção da habitual forte discordância, observando os valores relativos ao 12.º ano, notámos que a opção “Discordo” deixou de recolher simpatizantes e que o número de respostas neutras diminuiu significativamente, tendo as respostas concordantes aumentado.

Com a quinta questão desta parte (“A música é uma boa forma de compreender o passado.”) pretendíamos perceber se as experiências realizadas permitiram que os nossos discentes compreendessem o potencial desta arte enquanto fonte histórica.

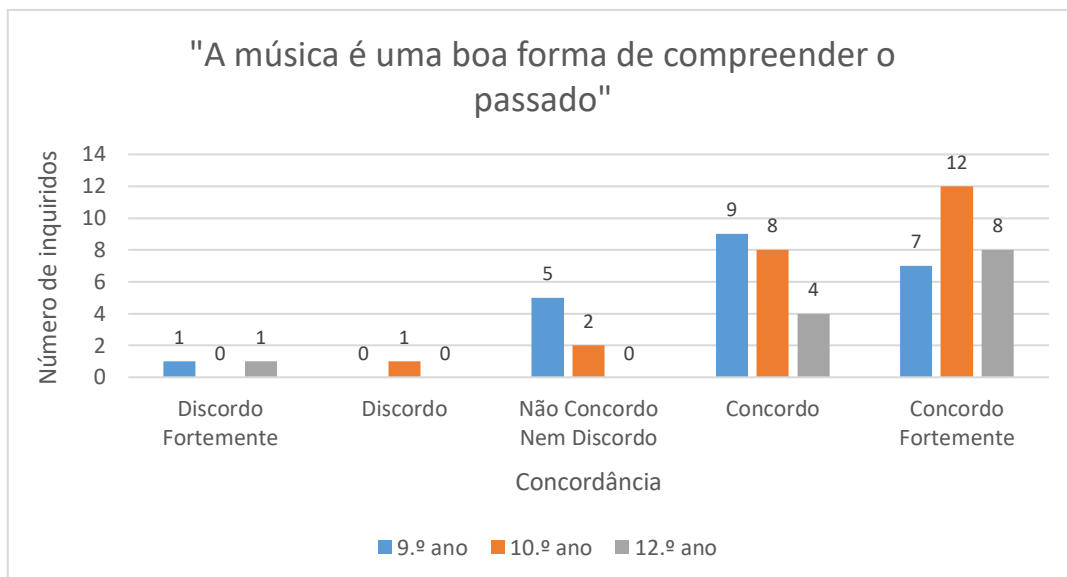


Figura 41 - Respostas dadas à questão “A música é uma boa forma de compreender o passado.”

Mau grado algumas opiniões discordantes e neutras 4,5% dos estudantes do 9.º ano e 7,7% dos estudantes do 12.º ano discordaram fortemente, 4,3% dos estudantes do 10.º ano discordaram, e 22,7% dos estudantes do 9.º ano e 8,7% do 10.º ano colocaram-se em terreno neutro), a percepção geral parece ser concordante (40,9% dos estudantes do 9.º ano, 34,8% do 10.º ano e 30,8% do 12.º ano concordaram, e 31,8% do 9.º ano, 52,2% do 10.º ano e 61,5% do 12.º ano concordaram fortemente com a afirmação). Estabelecendo uma comparação entre as respostas a esta questão e as respostas à questão homônima no inquérito inicial (ver *Figura 25 - Respostas dadas à questão “A música é uma boa forma de compreender o passado.”*), constatámos que, apesar de se notar uma maior percentagem de opiniões discordantes relação ao inquérito anterior, a percentagem de opiniões neutras diminuiu consideravelmente. Além disso, entendemos que o 9.º ano se inclinou para uma opinião mais concordante com a afirmação, notando-se uma maior adesão das turmas do 10.º e do 12.º ano à opção “Concordo Fortemente”.

Com a questão seguinte (“A música pode ser um bom recurso para as aulas de História.”), pretendíamos perceber se os nossos alunos, tendo realizado as nossas experiências, consideravam a Música um recurso adequado para as aulas da disciplina.

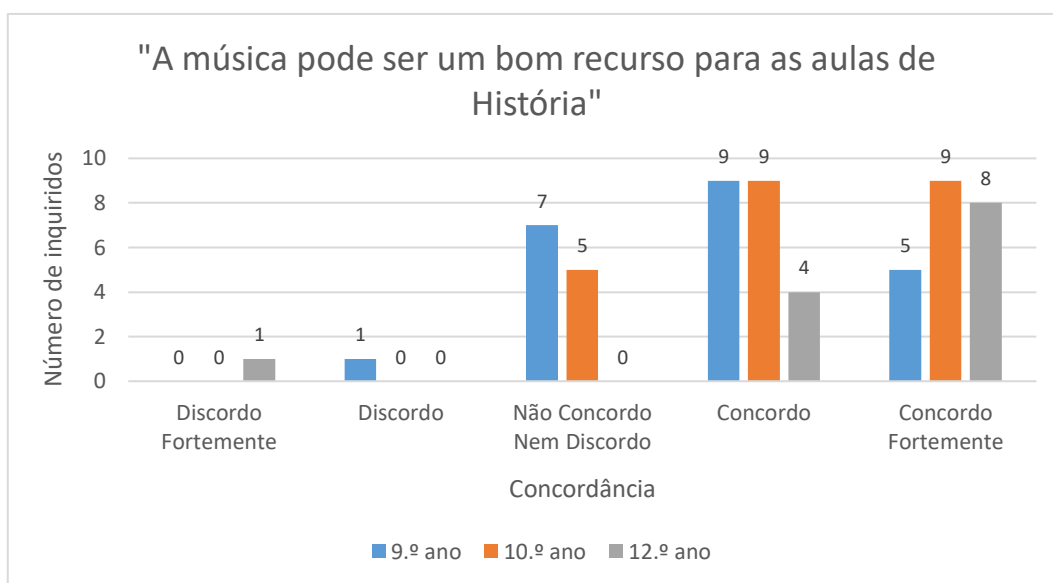


Figura 42 - Respostas dadas à questão “A música pode ser um bom recurso para as aulas de História.”

O grande número de respostas concordantes deixa-nos satisfeitos. Como o leitor constatará, apenas 7,7% dos estudantes do 12.º ano discordaram fortemente da afirmação e apenas 4,5% dos estudantes do 9.º ano discordaram da mesma. Por sua vez, optaram pela opção de resposta “Não Concordo Nem Discordo” 31,8% dos estudantes do 9.º ano e 21,7% do 10.º ano. Finalmente, 40,9% estudantes do 9.º ano, 39,1% do 10.º ano e 30,8% do 12.º ano concordaram com esta afirmação e 22,7% do 9.º ano, 39,1% do 10.º ano e 61,5% do 12.º ano concordaram fortemente. Estabelecendo uma comparação com as respostas à questão “A música é um bom recurso para as aulas de História.” do anterior inquérito (ver [Figura 21](#) - Respostas dadas à questão “A música é um bom recurso para as aulas de História.”), o leitor notará o crescimento do número de respostas fortemente concordantes, especialmente na turma do 12.º ano, o que se traduz numa redução do número de respostas concordantes desta turma. Registou-se ainda uma diminuição das opiniões discordantes nas turmas do 9.º e do 10.º ano, acompanhada de um aumento das respostas concordantes. Por fim, as opiniões neutras registaram um aumento entre os estudantes do 9.º ano e uma diminuição nas turmas do 10.º e do 12.º ano.

A oitava questão desta parte (“A música é uma fonte histórica credível.”) tinha como objetivo perceber se as nossas experiências haviam alterado as percepções dos estudantes relativamente à validade e à credibilidade da Música enquanto fonte para analisar o passado.

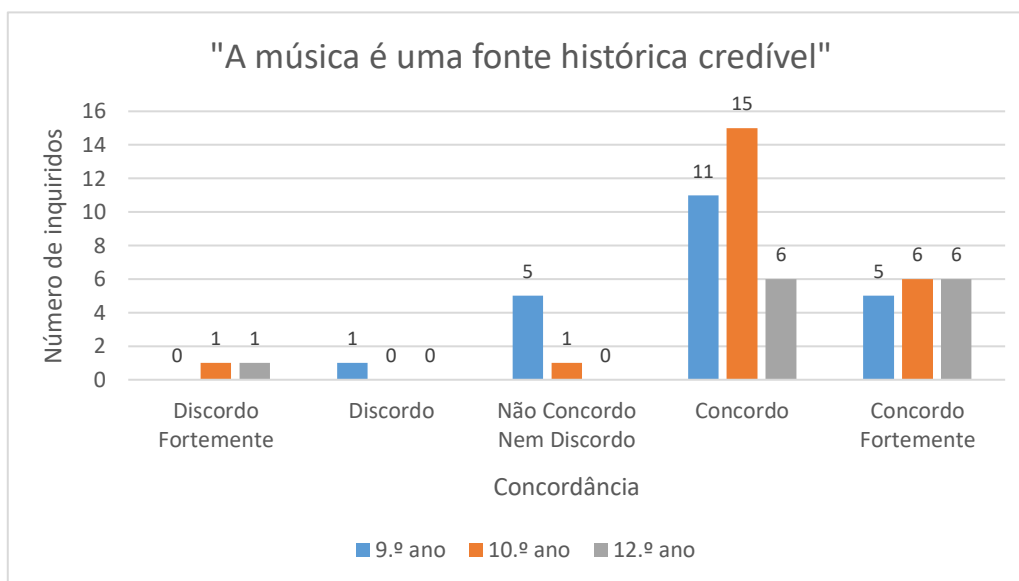


Figura 43 - Respostas dadas à questão "A música é uma fonte histórica credível."

Em primeiro lugar, importa-nos mencionar que uma estudante do 10.º ano assinalou as opções “Não Concordo Nem Discordo” e “Concordo”. Tendo em consideração que todas as respostas da discente variam entre o Concordo e o Concordo Fortemente, com exceção da questão que se segue, provavelmente a sua resposta seria “Concordo”, mas não teremos isso em consideração durante a nossa análise. Além disto, uma outra estudante (4,2%) desta turma não assinalou qualquer opção. Passando, pois, à análise deste gráfico, notámos que um grande número de estudantes concorda com a afirmação (50% dos estudantes do 9.º ano, 62,5% do 10.º ano e 46,2% do 12.º ano concordaram e 22,7% do 9.º ano, 25% do 10.º ano e 46,2% do 12.º ano concordaram fortemente com a afirmação). Por seu lado, 22,7% dos estudantes do 9.º ano e 4,2% do 10.º ano não concordaram nem discordaram da mesma, tendo 4,5% dos estudantes do 9.º ano discordado, e 4,2% dos estudantes do 10.º ano e 7,7% do 12.º ano discordado fortemente da afirmação apresentada. Comparativamente com o gráfico homónimo do inquérito anterior (ver *Figura 26 - Respostas dadas à questão “A música é uma fonte histórica credível.”*), notámos uma diferença no que diz respeito às opiniões discordantes, já que as percentagens a elas relativas aumentaram nas durmas do Ensino Secundário e evaporaram-se na turma do Ensino Básico. No que toca à postura neutra, notámos nos dados de todas as turmas que um número

menor de estudantes a adotou, tendo até sido uma postura descartada pelos estudantes do 12.º ano. Exceção feita às opiniões fortemente concordantes do 10.º ano, que diminuíram, todas turmas registaram um aumento na percentagem das posturas concordantes.

A questão que se seguia (“O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens.”) pretendia recolher as perceções dos estudantes relativamente às vantagens e desvantagens que este recurso trouxe às nossas aulas ou pode trazer às aulas da disciplina.

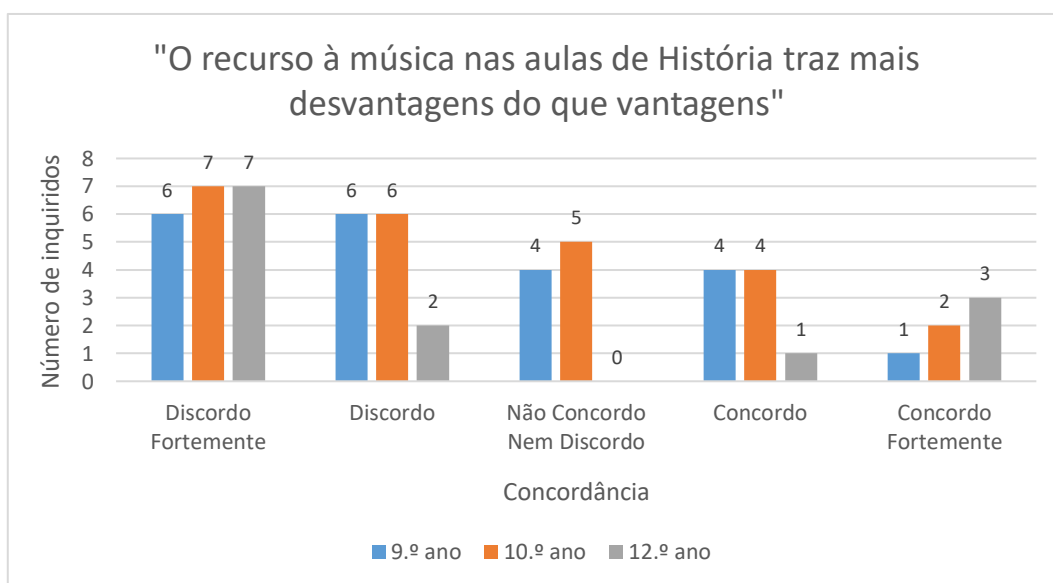


Figura 44 - Respostas dadas à questão “O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens.”

Novamente, iniciamos por reportar que uma estudante (7,1%) do 9.º ano não assinalou qualquer resposta e que uma estudante do 10.º ano assinalou as opções “Discordo Fortemente” e “Concordo”. Dito isto, admitimos que este é, de facto, o único gráfico com que ficamos satisfeitos por observar barras altas nas discordâncias. Contudo, admitimos que esta possa não ser a formulação mais correta da questão, impressão com a qual não ficámos no primeiro inquérito aplicado. Passemos à análise das respostas recolhidas. A maioria dos discentes mostrou discordar com a afirmação (27,3% dos estudantes do 9.º ano, 30,4% do 10.º ano e 53,8% do 12.º ano discordaram fortemente e 27,3% do 9.º ano, 26,1% do 10.º ano e 15,4% do 12.º ano discordaram da afirmação). Por sua vez, 18,2% dos estudantes do 9.º ano e 21,7% do 10.º ano não concordaram nem discordaram da afirmação. Observando as barras relativas às concordâncias, notámos que 18,2% dos estudantes do 9.º ano, 17,4% do 10.º ano e 7,7% do 12.º ano concordaram com a afirmação

e 4,5% dos alunos do 9.º ano, 8,7% do 10.º ano e 23,1% do 12.º ano concordaram fortemente com a mesma. São de facto as respostas concordantes do 12.º ano que nos fazem refletir sobre a formulação da questão. Até este momento, esta turma tinha revelado um número bastante reduzido de opiniões negativas em relação à experiência que tiveram com a Música nas aulas de História e, apesar de nesta questão esse agrado continuar visível, nota-se também um desagrado que ainda não tinha tido precedentes. Se recordarmos as respostas recolhidas com o gráfico homónimo do inquérito anterior (ver *Figura 22 - Respostas dadas à questão "O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens."*), reparáramos que não haviam sido recolhidas opiniões concordantes na turma do 12.º ano. Terá realmente a turma alterado a sua opinião ou a formulação e a apresentação da questão não foi a ideal? Não temos forma de saber. Aproveitando a recuperação da Figura 22, podemos ainda notar o aumento da percentagem de respostas fortemente discordantes e a diminuição de respostas onde as opções "Discordo" e "Não Concordo Nem Discordo" foram assinaladas pelos elementos desta turma. Podemos ainda chamar a atenção do leitor para o aumento da percentagem de opiniões concordantes e discordantes do 9.º ano, o que pode ainda ser explicado por haver um maior número de respostas recolhidas. Simultaneamente, registou-se uma redução das respostas neutras e fortemente concordantes desta turma. Em relação ao 10.º ano, a percentagem atribuída às várias opções de resposta não se alterou significativamente, excetuando o caso dos valores relativos às opiniões fortemente discordantes, que aumentaram, e neutras, que diminuíram.

Com a questão "Gostaria que os professores utilizassem música nas aulas de História mais frequentemente.", procurávamos perceber a vontade dos estudantes em repetir experiências semelhantes àquelas que propusemos.

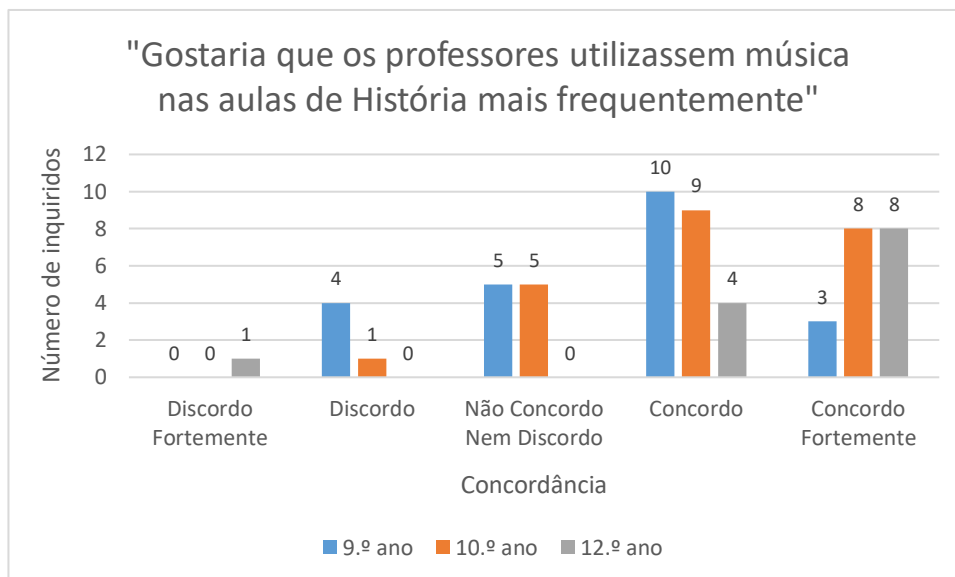


Figura 45 - Respostas dadas à questão “Gostaria que os professores utilizassem música nas aulas de História mais frequentemente.”

Deixa-nos contentes o número significativo de estudantes que concordam com esta afirmação (45,5% dos estudantes do 9.º ano, 39,1% do 10.º ano e 30,8% do 12.º ano concordaram com esta afirmação e 13,6% dos estudantes do 9.º ano, 34,8% do 10.º ano e 61,5% do 12.º ano concordaram fortemente). Paralelamente, houve quem não concordasse nem discordasse da afirmação, nomeadamente, 22,7% dos estudantes do 9.º ano e 21,7% dos estudantes do 10.º ano. Naturalmente, haverá quem discorde, porque já sabemos que as atividades não agradaram a todos, como observámos na *Figura 37 - Respostas dadas à questão “Gostei das atividades realizadas com recurso à música.”*. Assim, os 18,2% dos estudantes do 9.º ano e os 4,3% dos estudantes do 10.º ano que assinalaram a opção “Discordo” não nos surpreenderam. Pelo contrário, respeitámos as suas opiniões. Como habitualmente, a estudante (7,7%) do 12.º ano discordou fortemente da afirmação. Analisando o gráfico relativo à questão “Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente.”, que constava no primeiro questionário (ver *Figura 15 - Respostas dadas à questão “Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente.”*) notamos várias diferenças entre as respostas a estas duas questões. Para começar, a percentagem de estudantes que assinalaram as opções discordantes como resposta aumentou. Em oposição, as posições concordantes, apesar de apresentarem valores distintos, não sofreram uma grande diferença, apenas se encontram distribuídas de uma forma distinta. Quanto às opiniões neutras, a sua percentagem diminuiu entre as respostas do 9.º e desapareceu do leque de respostas do 12.º ano. Não obstante, se analisarmos por turma, notámos que as opiniões fortemente concordantes e neutras do 9.º ano diminuiriam face

ao aumento de respostas discordantes e concordantes. Relativamente ao 10.º ano, notámos que a seleção da opção “Concordo Fortemente” diminuiu de forma significativa, o que se verifica no aumento da percentagem de cada uma das restantes opções de resposta assinaladas. Por fim, referindo-nos ao 12.º ano, notámos que surgiu uma opinião discordante, que desapareceram as atitudes neutras, que a opção “Concordo” foi menos vezes selecionada e que a percentagem de estudantes que assinalaram a opção “Concordo Fortemente” aumentou. Obviamente, as questões são semelhantes, mas não são iguais, o que seguramente influenciará as opiniões dos estudantes.

Com a última questão desta parte (“Empenhei-me nas atividades realizadas com recurso à música.”) procurávamos proceder a um levantamento das opiniões dos estudantes relativamente ao seu empenho nas atividades propostas.

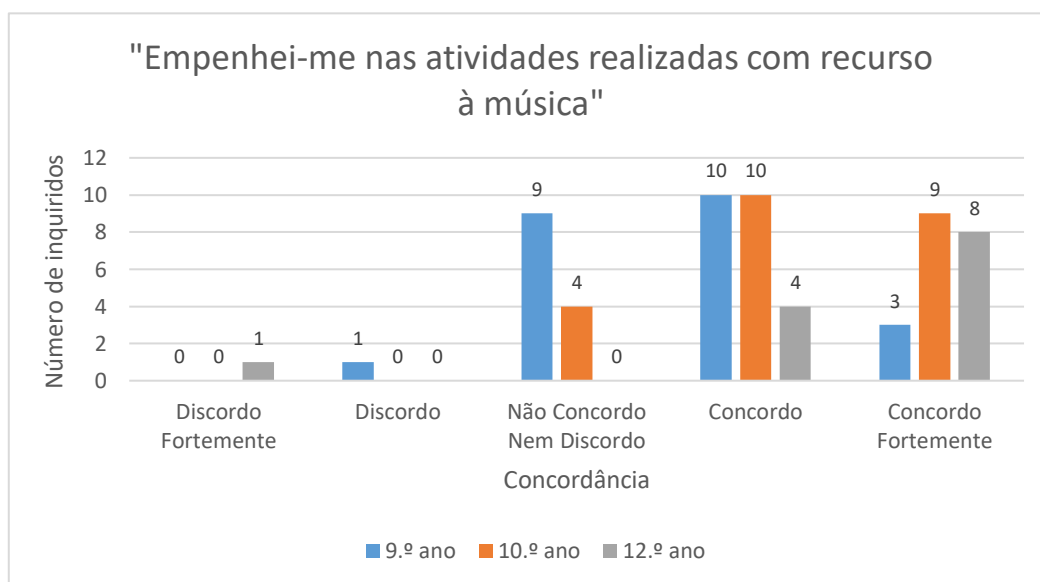


Figura 46 - Respostas dadas à questão “Empenhei-me nas atividades realizadas com recurso à música.”

Lembramo-nos dos estudantes que estavam presentes no dia em que este questionário foi aplicado e sabemos que alguns deles não haviam realizado qualquer atividade, pelo que considerámos curioso registarem-se tão poucas opiniões discordantes (apenas a rotineira estudante (7,7%) do 12.º ano discordou fortemente e um estudante (4,5%) do 9.º ano discordou). Isto e a seleção da opção “Não Concordo Nem Discordo” por 40,9% dos estudantes do 9.º ano e 17,4% dos estudantes do 10.º ano levam-nos novamente a crer que esta opção terá sido a predileta dos estudantes que não realizaram as atividades. Final-

mente, 45,5% dos estudantes do 9.º ano, 43,5% do 10.º ano e 30,8% do 12.º ano concordaram com afirmação, enquanto 13,6% dos estudantes do 9.º ano, 39,1% do 10.º ano e 61,5% do 12.º ano se encontravam bastantes seguros do seu empenho, tendo selecionado a opção “Concordo Fortemente”.

Segue-se a terceira parte do inquérito. Nesta parte pretendíamos recolher as opiniões dos estudantes em relação aos aspetos positivos e negativos das nossas atividades, bem como a opinião deles relativamente à exploração da Música como recurso nas aulas de História. Os alunos deveriam apresentar as suas opiniões de forma escrita. Tendo efetuado novamente uma análise de conteúdo, apresentaremos os quadros elaborados para cada uma das turmas.

A primeira questão encontrava-se formulada da seguinte forma: “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”. Observemos o quadro criado para organizar as respostas do 9.º ano.

Turma	Categoria
9.º ano	A. A Música torna a aula interessante (5)
	B. A Música motiva (4)
	C. O recurso à Música é uma abordagem diferente (3)
	D. A interpretação das músicas é um aspeto positivo do recurso à Música (2)
	E. A Música é uma boa forma de compreender o passado (2)
	F. O gosto dos jovens pela Música desperta curiosidade/interesse (2)
	G. É mais divertido e cativante aprender a cantar (1)
	H. A Música é um recurso desnecessário nas aulas de História (1)
	I. A Música ajuda a compreender melhor os conteúdos (1)
	J. A Música auxilia a concentração e a motivação (1)
	K. A Música altera o ambiente da aula (1)
	L. Respostas que não se adequam à questão (2)

Quadro 5 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão: “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”

Conseguimos organizar as respostas desta turma em 12 categorias. A primeira recolheu cinco registos e diz respeito aos estudantes que consideraram que a Música tornava as aulas mais interessantes. De seguida, os estudantes defendiam o potencial motivador da Música como um dos aspetos que tornaram as nossas experiências positivas. A terceira categoria apresenta três registos que consideram que a Música “É mais cativante do que os métodos normais de ensino.”, o que torna as aulas “[...] mais diferentes, interativas [...]”. Na categoria seguinte aglomerámos os estudantes que consideraram a interpretação das músicas utilizadas um aspeto positivo desta experiência. Dois estudantes consideraram ainda que a Música é uma boa forma de compreender o passado, enquanto dois colegas seus acreditaram que, por os jovens serem “mais ligados a música”, o recurso à Música despertou a sua curiosidade. Entrando nas categorias que apenas recolheram uma resposta, mencionámos a opinião de que é mais divertido aprender cantando, aspeto esse que, com pena nossa, não teve lugar em nenhuma atividade. Por outro lado, um estudante considerou que a Música era completamente desnecessária nas aulas desta disciplina, não tendo identificado qualquer aspeto positivo. Em contraste, um estudante confessou que “[...]o recurso à música nas aulas de história [...] ajuda nos a compreender melhor a matéria.”. Outro estudante referiu que “A música ajuda as pessoas a concentrarem-se e a motivarem se para trabalhar melhor”, tendo sido o único aluno desta turma a abordar a concentração neste segundo inquérito. Por fim, um estudante referiu que a Música “[...] da outro ambiente a aula.”. Duas das respostas recolhidas não respondiam adequadamente à questão, pelo que não foram categorizadas.

Analisemos, agora, as respostas da turma do 10.º ano.

Turma	Categoria
10.º ano	A. A Música motiva (8)
	B. A Música é um bom recurso (6)
	C. O recurso à Música torna as aulas mais divertidas/dinâmicas (3)
	D. A Música é uma fonte para melhor conhecer o passado (3)
	E. O recurso à Música é uma abordagem diferente (2)
	F. O recurso à Música desperta a criatividade (2)
	G. A Música auxilia a concentração e a motivação (1)
	H. O recurso à Música tornou as aulas mais interessantes (1)
	I. Não responderam à questão (4)

Quadro 6 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”

Desta vez foi-nos possível organizar as respostas recolhidas recorrendo a um menor número de categorias (9, para sermos exatos). Assim, a categoria que recolheu mais respostas referia-se à motivação que a Música desperta nos estudantes, tendo oito jovens redigido respostas como as seguintes: “Na minha opinião a música despertou mais interesse em mim para estudar e fazer os trabalhos sobre a matéria deste período.” e “A música motivou-me a ficar mais atento e a também me motivou a querer compreender a matéria.”. Com seis respostas apresenta-se a categoria seguinte, que engloba as respostas que defendem a Música enquanto recurso eficaz, tal como este depoimento: “Na minha opinião é mais fácil perceber as coisas através da música [...]”. Por sua vez, três estudantes consideraram que “[...] o recurso à música nas aulas de História permitiu uma aula mais dinâmica, onde foi possível perceber o passado de uma forma mais divertida.”. Outros três discentes notaram as potencialidades da Música enquanto forma de melhor conhecer o passado, como explicou este jovem: “Ouvir que tipo de música se ouvia num certo período da história também nos ajuda a entender mais sobre esse período [...]”. Noutra categoria, dois estudantes apontaram como aspeto positivo o facto de a Música ser uma abordagem diferente da que estão acostumados. Simultaneamente, dois discentes reconheceram que a Música despertou a sua criatividade, referindo-se, muito provavelmente, à última experiência apresentada (“Foi uma experiência positiva porque era algo novo, algo muito top, onde tens que utilizar tua criatividade.”). Finalmente, um estudante referiu como aspeto positivo a “Ajuda na concentração e mais motivação” que a Música

terá proporcionado. Finalmente, um estudante referiu que o recurso à Música tornou as aulas mais interessantes. Quatro estudantes desta turma não responderam à questão.

Segue-se a análise às respostas da turma do 12.º ano.

Turma	Categoria
12.º ano	A. A Música torna as aulas mais cativantes (3)
	B. A Música motiva (2)
	C. O recurso à Música permitiu associar momentos históricos a músicas (2)
	D. A Música é uma fonte histórica/um recurso diferente do habitual (2)
	E. O recurso à Música permitiu aprender mais sobre a sua própria História (2)
	F. A Música chama a atenção dos estudantes (1)
	G. A Música permite aprender as diferentes épocas da História (1)
	H. A Música permite viajar no tempo (1)
	I. A Música é uma fonte para melhor conhecer o passado (1)
	J. O recurso à Música exige pesquisa para melhor a contextualizar (1)
	K. Resposta que não se adequa à questão (1)

Quadro 7 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?”

Os estudantes desta turma apresentaram diversos aspetos nas suas respostas, tendo sido criadas 11 categorias. A categoria que recolheu mais respostas (3) refere-se às respostas que consideraram que a Música tornou as aulas mais cativantes. Prosseguindo no quadro, notámos que dois estudantes consideraram a Música motivadora. Chamámos agora atenção do leitor para a categoria seguinte, na qual se encontram as respostas dos estudantes que consideraram que o recurso à Música lhes permitiu associar momentos históricos a músicas específicas. Na quarta categoria apresentada, percebemos que dois estudantes consideraram positivo a Música ser uma fonte histórica ou um recurso diferente daquele a que se encontravam acostumados, como se pode depreender pela resposta que de seguida transcrevemos: “Forneceram fontes históricas diferentes do que estamos habituados.”. Para nossa felicidade, dois estudantes indicaram que o recurso à Música lhes permitiu aprender mais sobre a evolução desta arte (“A música ajudou-me a entender a sua história, o que aconteceu para se tornar o que é hoje [...]”). Por sua vez, um estudante referiu que a Música atrai os estudantes (“Fazem com que os alunos prestem uma maior atenção.”), enquanto um dos seus colegas entendeu que “A música é uma forma de

motivação para aprender as diferentes épocas da história”. Um estudante valorizou ainda o facto de a Música lhe ter permitido “[...] de certa forma viver mais o momento, embora passado.”. Outro discente desta turma, indo ao encontro de três dos seus colegas do 10.º ano, mencionou que “dá para conhecer o passado com recurso aos sons do quotidiano da altura”, dando a entender que a Música é uma fonte para melhor conhecer o passado. Finalmente, apresentamos um contributo curioso que explica que o recurso à Música exigiu pesquisa para melhor a contextualizar. Esta postura, consideramos, terá origem na atividade referente ao documentário *A Cantiga Era Uma Arma*, em cujas respostas notámos alguma pesquisa. Finalmente, uma estudante defendeu a relevância das atividades realizadas, mas tal resposta não se enquadrava na questão.

A questão seguinte (“Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”) procurava recolher as perceções negativas dos estudantes em relação ao recurso explorado. Analisemos, novamente, turma a turma, iniciando pela turma do 9.º ano.

Turma	Categoria
9.º ano	A. Nenhum aspeto tornou a experiência negativa (12)
	B. A Música pode distrair os estudantes (5)
	C. Todos os aspetos seriam negativos (1)
	D. Não há aspetos negativos ou positivos a assinalar (1)
	E. Falar de outras músicas que não se enquadram nos conteúdos pode ser um aspeto negativo (1)
	F. Atividades com Música não se enquadram com a disciplina (1)
	G. O género das músicas utilizadas pode não ir ao encontro do gosto dos estudantes (1)
	H. Não respondeu (1)

Quadro 8 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”

A maior parte dos estudantes do 9.º ano inquiridos considerou que não havia nenhum aspeto negativo a apontar, o que nos deixou bastante contentes. Por seu lado, cinco estudantes consideraram que a Música poderia distrair os estudantes. Houve, novamente, quem tivesse considerado que toda a experiência seria negativa, quem considerasse que

não haveria aspetos positivos ou negativos a assinalar e quem sublinhasse que as atividades musicais não se enquadram com a disciplina. Um estudante referiu como possível aspeto negativo o recurso a músicas que não se enquadrassem nos conteúdos. Um último discente mencionou como aspeto negativo a hipótese de os géneros utilizados poderem não ir ao encontro dos géneros de eleição dos estudantes. Um estudante não respondeu à questão.

Analisemos o quadro referente ao 10.º ano.

Turma	Categoria
10.º ano	A. Nenhum aspeto tornou a experiência negativa (13)
	B. A Música pode distrair os estudantes (2)
	C. Há matérias que não se associam à Música (1)
	D. A aula torna-se mais difícil de compreender (1)
	E. O recurso à Música pode resultar numa má gestão do tempo (1)
	F. Não responderam à questão (6)

Quadro 9 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”

Mais uma vez, o facto de 13 discentes não terem identificado nenhum aspeto negativo no nosso recurso à Música alegrou-nos. A categoria seguinte recolhe as opiniões de dois estudantes que consideraram que a Música poderia ser distrativa. Por sua vez, um estudante, vendo-se obrigado a apontar um aspeto negativo, considerou a hipótese de haver conteúdos que não teriam associação com a Música (“Não houve nenhum aspeto negativo apenas á matérias que não associo á música.”). Outro discente apontou a dificuldade que a Música pode trazer às aulas (“Um bocadinho mais difícil de perceber a aula”), o que, ademais, admitimos que poderá ter sido um aspeto negativo da nossa própria docência e não propriamente da Música. Finalmente, um estudante referiu que o recurso à Música poderia resultar numa má gestão do tempo letivo. Seis estudantes não apresentaram uma resposta.

De seguida, teremos em consideração as respostas dos discentes do 12.º ano.

Turma	Categoria
12.º ano	A. Nenhum aspeto tornou a experiência negativa (10)
	B. A Música pode distrair os estudantes (1)
	C. Algumas músicas podem ter um impacto forte (1)
	D. O género das músicas utilizadas pode não ir ao encontro do gosto dos estudantes (1)
	F. Não respondeu à questão (1)

Quadro 10 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?”

O leitor já sabe o que vai ler. Sim, estas 10 opiniões extremamente positivas aglomeradas na categoria A. aquecem-nos o coração. Na categoria seguinte encontramos a resposta de um estudante que considera que a Música pode provocar alguma distração. Outro estudante desta turma, vendo-se na necessidade de referir algum aspeto negativo, referiu o forte impacto que algumas músicas podem transmitir (“Muito sinceramente, nenhum. Mas já que tenho de dizer um, posso referir o facto de que algumas músicas possam ter um impacte mais forte.”). Por fim, indo ao encontro de um colega do 9.º ano, um discente do 12.º ano referiu como aspeto negativo a possibilidade de as músicas utilizadas não se sintonizarem com o gosto musical dos estudantes.

Na questão seguinte (“Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”) pretendíamos que os estudantes, considerando as atividades realizadas, apresentassem motivos para a continuação ou descontinuação deste recurso nas aulas de História. Começando pela turma do 9.º ano, analisaremos, uma última vez, as categorias elaboradas para cada turma.

Turma	Categoria	Indicadores
9.º ano	A. O aluno responde negativamente (5)	A ₁ A Música não é um recurso necessário (2)
		A ₂ A Música não acrescenta nada à disciplina (2)
		A ₃ Música não se relaciona com a História (1)
	B. O aluno responde afirmativamente (17)	B ₁ Sem justificação (1)
		B ₂ A Música torna as aulas e os conteúdos mais interessantes (7)
		B ₃ A Música torna as aulas mais animadas (3)
		B ₄ A Música motiva os alunos (2)
		B ₅ Com a Música aprende-se muito (2)
		B ₆ A Música é um recurso diferente que auxilia a aprendizagem (2)
		B ₇ Todos gostam de ouvir música (1)
		B ₈ A Música permite conhecer melhor o passado (1)
B ₉ A Música traz outro ambiente para a sala de aula (1)		

Quadro 11 - Categorização das respostas da turma do 9.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”

Nesta turma, foram apresentadas duas opiniões: alunos que consideram que a Música deve ser utilizada nas aulas de História (17) e alunos que consideram que tal não deve ocorrer (5). Iniciando por estes últimos, dois justificam a sua postura defendendo que este não é um recurso necessário. Outros dois estudantes referem que a Música “[...] não acrescenta quase nada na disciplina.” e um último defende a sua postura porque não considera “[...] que música tenha muito a ver com história”. Para nosso contentamento, os restantes 17 inquiridos desta turma defendem o oposto. Apesar de um estudante não ter apresentado uma justificação para a sua opinião, 7 estudantes referiram que a Música havia tornado as aulas, e o seu conteúdo, mais interessantes. De seguida, 3 discentes defenderam o recurso à Música referindo que esta arte torna as aulas mais animadas e 2 mencionaram o seu carácter motivador. Dois estudantes salvaguardaram o potencial da Música na aprendizagem, referindo que “[...] com a musica aprendemos muito.”. De modo similar, 2 estudantes explicaram que, para eles, a Música mostrara ser “[...] um recurso extra que ajuda a entender a matéria.”. As últimas justificações apresentadas para a defesa da utilização da Música nas aulas da nossa disciplina foram a crença de que “todos gostam de ouvir musica”, o facto de a Música permitir conhecer melhor o passado e o ambiente com o qual a Música presenteia a aula.

Pedimos agora ao leitor que nos acompanhe na análise das respostas do 10.º ano.

Turma	Categoria	Indicadores
10.º ano	A. O aluno responde negativamente (1)	A ₁ A Música não é um recurso necessário (1)
	B. O aluno mostra-se indeciso (1)	B ₁ O recurso à Música seria positivo, mas poderia distrair os estudantes (1)
	C. O aluno responde afirmativamente (18)	C ₁ Sem justificação (3)
		C ₂ A Música torna as aulas mais interessantes (4)
		C ₃ A Música motiva os estudantes (3)
		C ₄ A Música potencializa a concentração e a produtividade (3)
		C ₅ A Música é uma fonte para melhor conhecer o passado (3)
		C ₆ A Música torna as aulas mais divertidas (2)
		C ₇ A Música é um recurso que permite compreender melhor os conteúdos (1)
		C ₈ A Música quebra a rotina (1)
		C ₉ A Música é essencial na nossa vida (1)
		C ₁₀ A Música permite contextualizar melhor os períodos históricos em estudo (1)
		C ₁₁ O recurso à Música cria curiosidade sobre as músicas utilizadas (1)
		C ₁₂ O recurso à Música desperta curiosidade sobre os seus efeitos nos estudantes (1)
D. Não responderam à questão (4)		

Quadro 12 - Categorização das respostas da turma do 10.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”

A turma do 10.º ano apresentou quatro posturas face à utilização da Música na aula de História: os que são a favor, os que são contra, os indecisos e os silenciosos. De facto, 4 estudantes não desenvolveram uma resposta a esta questão e um discente encontrava-se em grande conflito, manifestando crença nos benefícios da Música, mas hesitação quanto ao seu aproveitamento por todos os estudantes. Outro estudante referiu que a Música não seria um recurso necessário, pois afirmou que “[...] as aulas de história são boas como são”. Dos 18 estudantes que creram nas suas vantagens, 3 não apresentaram uma justificação. Por sua vez, 4 estudantes consideraram que a Música tornou as aulas mais interessantes e 3 lembraram o seu potencial motivador entre os estudantes. Em igual número, 3 estudantes defenderam as vantagens que a Música apresentaria na concentração

e produtividade dos alunos. Por seu lado, 3 estudantes evidenciaram como as músicas ouvidas lhes permitiram obter um melhor conhecimento do passado, enquanto 2 discentes acreditaram que o recurso à Música levaria a que os alunos considerassem as aulas mais divertidas. As restantes seis justificações foram bastante ímpares, isto é, cada uma delas foi apresentada por um estudante. Assim, um aluno referiu a qualidade da Música enquanto recurso para melhor compreender os conteúdos a serem lecionados e outro explicou que a Música “[...] é uma boa maneira para sair do habitual”. Na sua resposta, um estudante referiu que a Música deveria ser incluída nas aulas de História porque “[...] para além de ser algo essencial na nossa vida, permite-nos entender e contextualizarmos sobre que período da História estudamos.”. Um outro estudante apresentou dois motivos para a sua opinião, referindo que as atividades realizadas, além de serem interessantes, “[...] fazem com que nós queiramos saber mais sobre a música e que "consequências" traz para nós alunos.”.

Finalmente, procederemos à análise das respostas redigidas pelos nossos estudantes mais velhos.

Turma	Categoria	Indicadores
12.º ano	A. O aluno responde afirmativamente (13)	A ₁ A Música motiva os estudantes (8)
		A ₂ A Música torna as aulas mais interativas e divertidas (3)
		A ₃ A Música ajuda a associar conteúdos e acontecimentos (2)
		A ₄ A Música torna as aulas mais interessantes (2)
		A ₅ A Música permite que os conteúdos sejam melhor compreendidos (2)
		A ₆ A Música é um bom recurso (1)
		A ₇ A linguagem musical é diferente/mais apropriada (1)

Quadro 13 - Categorização das respostas da turma do 12.º ano à questão “Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.”

Esta turma queria ter sido *corrida* a vinte valores. Todos os estudantes presentes no momento do inquérito consideraram que a Música merece palco nas aulas de História. Dentro das sete justificações apresentadas, a mais referida (8 respostas) foi o potencial da Música enquanto motivação para os estudantes. A segunda justificação mais referida (3 respostas) foi o facto de a Música tornar as aulas mais interativas e divertidas. De seguida, dois estudantes referiram como vantagem o facto de certas músicas se associarem a con-

teúdos e conhecimentos relativos à disciplina. Outros dois estudantes desta turma mencionaram que a Música havia tornado as aulas mais interessantes, fator que terá levado a que dois estudantes considerassem que a Música lhes tivesse permitido compreender melhor os conteúdos a serem lecionados. Por fim, um estudante defendeu a Música enquanto recurso das aulas de História A, pois “[...] é uma maneira bastante prática e útil para se adequar com as matérias lecionadas [...]”, enquanto um colega seu defendeu a linguagem musical, considerando que “há pessoas que conseguem perceber melhor o mundo da música do que textos com muita informação.”.

Na última parte deste questionário apresentávamos uma questão que procurava levantar os motivos para a pobre adesão das turmas do 9.º e do 10.º ano às nossas atividades. Assim, apresentámos a questão “Assinala o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais não realizaste nenhuma das atividades propostas.” acompanhada de quatro opções de resposta: “Não gosto de música.”, “Não gosto da disciplina de História.”, “Fiquei desmotivada/o com o ensino à distância.” e “Outro”, que poderiam especificar.

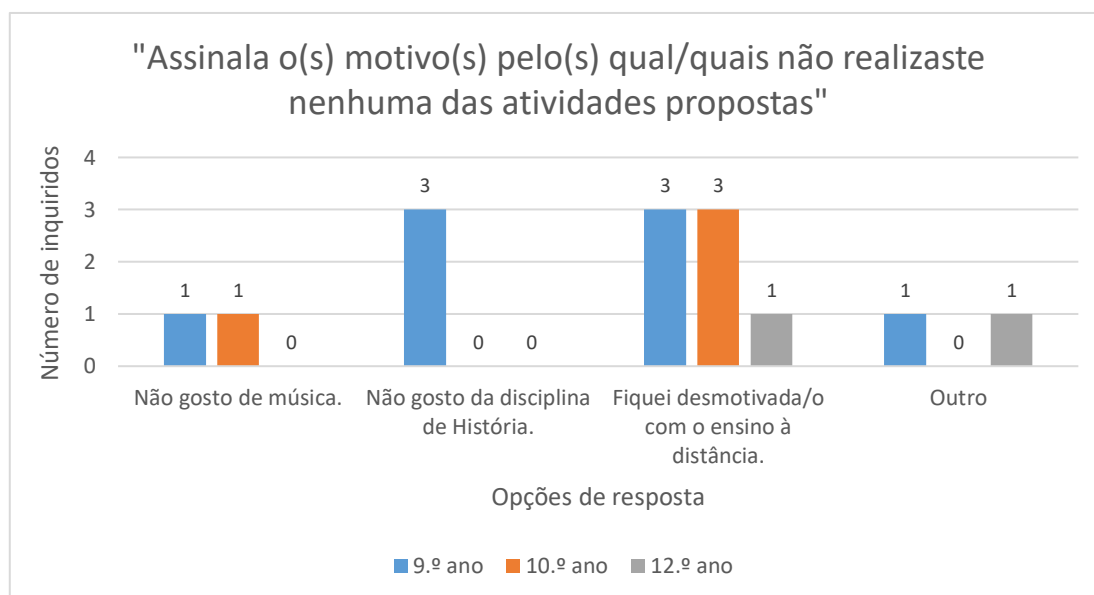


Figura 47 - Respostas dadas à questão “Assinala o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais não realizaste nenhuma das atividades propostas.”

Em primeiro lugar, surpreendeu-nos que uma estudante do 12.º ano tenha selecionado duas opções, já que todos os discentes desta turma realizaram pelo menos duas atividades. Em segundo lugar, notámos que uma estudante (4,5%) do 9.º ano e um (4,3%) do 10.º ano assinalaram a opção “Não gosto de Música.”. Outro dos motivos que terão

levado à pobre participação dos discentes do 9.º ano terá sido a pouca motivação que a disciplina lhes incute, já que 3 estudantes (13,6%) desta turma assinalaram a opção “Não gosto da disciplina de História.”. A opção “Fiquei desmotivada/o com o ensino à distância” recolheu mais respostas, tendo sido assinalada por 3 estudantes (13,6%) do 9.º ano, 3 (13%) do 10.º ano e 1 (7,7%) do 12.º ano. Duas estudantes (uma [4,5%] do 9.º ano e outra [7,7%] do 12.º ano) assinalaram a opção “Outro”, tendo a estudante do 9.º ano também assinalado a opção “Não gosto da disciplina de História.”. Infelizmente, o único estudante que especificou a opção “Outro” apenas referiu “Eu fiz tudo, assim que não escolhi nenhuma”. De facto, este estudante do 10.º ano não havia selecionado qualquer uma das opções anteriores.

Encerrando a análise deste inquérito, podemos fazer algumas observações gerais. Sem dúvida, a turma do 12.º ano mostrou-se a mais satisfeita com as atividades e a maior defensora deste recurso, o que poderá estar relacionado com a maior variedade de experiências e com o facto de terem sido os únicos estudantes a experienciar a utilização deste recurso no ensino presencial. De facto, dentro dos motivos que explicam a pobre adesão dos estudantes às atividades, a desmotivação experienciada devido ao ensino à distância foi a mais referida. Outro aspeto a observar é o facto de o número de inquiridos não ser o mesmo nos dois questionários, o que dificultou a comparação das respostas e, por isso, a conclusão dos resultados das nossas experiências. Não obstante, parece-nos que as posturas mudaram substancialmente. Se no primeiro questionário muitos estudantes apoiavam a utilização da Música por motivos de concentração, neste segundo questionário vários foram os estudantes que justificaram o uso deste recurso aludindo ao seu potencial motivador, cativante e pedagógico. Obviamente, haverá sempre alunos que defendem as aulas com os recursos mais habituais e que se mostram relutantes a aceitar a entrada da Música na sala de aula, porém, vários foram os estudantes que não encontraram aspetos negativos nas nossas experiências, o que defende a adoção da Música na nossa disciplina. Aproveitemos as páginas seguintes para apresentar as nossas conclusões relativamente a toda a experiência realizada.

Suíte V: Gavotte I e II – Conclusões

“Há quem diga que enfeitei as pessoas com as melodias dos meus hinos e não o nego” (Santo Ambrósio *apud* GROUT & PALISCA, 2007, pág. 43)

A *Suíte V em Dó menor, BWV 1011* é a nossa preferida. A sua tonalidade em Dó menor envolve os ouvintes e o intérprete numa atmosfera elegantemente quase sombria, misteriosa, séria, e deixa-os em paz consigo mesmos depois da reflexão e tensão que proporciona. Paralelamente, além de exigir maturidade musical, esta tonalidade desafia as capacidades técnicas de um violoncelista, à exceção das danças *Sarabande* e *Gigue*. Por esse motivo, e de forma a facilitar a execução dos vários e dissonantes acordes que embelezam esta suíte, a mesma foi originalmente escrita em *scordatura*, isto é, a corda mais aguda do Violoncelo deveria ser afinada em sol e não em lá, o que também contribui para o carácter sombrio da suíte. Porém, atualmente, as editoras apresentam esta suíte com a pauta necessária para a tocar na normal afinação do instrumento, bem como na versão original.

Relativamente à dança que apresentamos, esta é a única das seis que varia ao longo das seis suítes. No caso desta *Suíte V*, a quinta dança corresponde a duas *Gavottes*. A *Gavotte* era uma dança francesa, cuja forma “saltitante” de se dançar se tornaria muito popular na corte de Luís XIV. Se o leitor ouvir esta dança, perceberá porquê (aconselhamos a gravação de Mischa Maisky com um Violoncelo Montagnana de 1720 na renascentista Villa Caldogno, arquitetada por Andrea Palladio em 1542³⁵). Os acordes desta dança tornam-na robusta e viva, rítmica e harmonicamente rica, alegre até, dentro do timbre da suíte. A *Gavotte I* apresenta-se, de alguma forma, grosseira ou pouco elegante, nervosa, acabando por incorporar um carácter mais dinâmico. Em absoluto contraste, as tercinas da *Gavotte II* oferecem-lhe um carácter bem mais fluído e direcionado. Assim, as *Gavottes I e II* da *Suíte V* consistem num momento marcante das seis suítes, devido aos seus caracteres tão distintos.

Procuraremos trazer a seriedade desta suíte para as conclusões que retirámos da nossa intervenção.

³⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Ziwz24B1Dog>.

Em primeiro lugar, chegámos à conclusão de que o ensino à distância apresenta uma janela de oportunidades para muitos indivíduos nas mais variadas situações. Aliás, cremos que a maioria dos relatórios deste ano letivo chegarão à mesma conclusão. De facto, se não fosse o ensino à distância, o ensino teria cessado no 2.º período. As tecnologias e fotocópias, dependendo do ano escolar, permitiram que a educação continuasse em casa, mas a que custo? Deixámos alunos para trás. Deixámos de conseguir motivá-los. Como notámos, muitos abstiveram-se de realizar as nossas atividades e até de marcar presença nas aulas do nosso professor cooperante. Ao mesmo tempo, notámos que quem não tinha grande à vontade nas salas de aula, como por exemplo, os estudantes mais tímidos, pôde brilhar em casa. Asseguramos-lhe, leitor, que estes alunos, que raramente participavam de forma voluntária nas aulas, não deixaram de nos surpreender. Por isso, chegámos à conclusão do seguinte: quem se encontrava motivado para a escola, não deixou essa motivação cair por terra. Por seu lado, os discentes que no ensino presencial se mostravam desinteressados, foram-se desligando das aulas e das atividades. Paralelamente, os estudantes mais extrovertidos, perdido o ambiente escolar, não deixaram de apresentar qualidade, mas foram certamente ultrapassados pelos seus colegas mais introvertidos, que finalmente se sentiram à vontade de mostrar o seu valor ao longo das várias atividades propostas.

Em segundo lugar, esta quebra a meio do ano escolar permitiu-nos perceber quão importante é o papel do professor. O professor mostra-se absolutamente necessário para motivar os seus alunos para a aprendizagem. Porém, essa motivação dificulta-se imenso quando o professor não se encontra no mesmo espaço que as turmas. Arriscamo-nos ainda a questionar: como pode um estudante ser motivado por um docente que se encontra a familiarizar com uma realidade nova? Terá sido sobrecarregado de tarefas ou até abandonado? E o que dizer do ambiente familiar que o estudante enfrentaria todos os dias? Estaria o estudante a ser devidamente acompanhado? Viveria num ambiente relaxado e acolhedor? O que pretendemos, pois, partilhar é a nossa crença de que não se pode substituir o espaço físico e cheio de oportunidades que é a Escola, nem o carisma presencial de um professor. Este profissional é absolutamente necessário e, por isso, cremos que os estudantes perderam um pouco do potencial dos seus docentes durante o 3.º período deste ano letivo. Não obstante, realizaram outro tipo de aprendizagens, quiçá, mais impactantes nas suas vidas. Aprenderam a viver num contexto pandémico, tiveram a oportunidade de se

conhecer melhor, de refletir sobre o momento que viviam... Essas são aprendizagens que não se ensinam.

Estes dois pontos são conclusões que não esperávamos obter, mas que acabam por ser importantes para melhor refletir sobre a nossa investigação. De forma geral, cremos que fomos bem-sucedidos. Obviamente, não podemos ignorar o facto de vários estudantes das turmas do 9.º e do 10.º ano não terem realizado as atividades que lhes propusemos. Contudo, não podemos deixar de nos questionar: caso não tivéssemos aplicado estas experiências em contexto de ensino à distância, estes estudantes não as teriam, efetivamente, realizado? Custa-nos crer o contrário. Apesar de tudo, conhecemos as turmas e criámos uma relação com os vários estudantes. Nenhum deles se recusaria a realizar uma atividade em sala de aula. Infelizmente, o ensino à distância afastou-os de nós, tendo-se tornado mais difícil motivá-los, como, aliás, já referimos. Por outro lado, isto não aconteceu com a turma do 12.º ano. Continuaram a realizar as tarefas por uma questão de interesse, por uma questão de responsabilidade e maturidade ou porque ainda antes do confinamento haviam realizado uma experiência que os havia agradado? Queremos chegar à seguinte questão: se tivéssemos tido a oportunidade de realizar uma experiência musical com cada uma das turmas antes do encerramento das escolas, os resultados obtidos durante o ensino à distância seriam os mesmos? Nunca saberemos. O que sabemos é que os estudantes que efetivamente realizaram as atividades gostaram delas. Se as fizeram por dever, gosto ou por curiosidade, ignoramos, mas gostaram. Apresentámos ao longo da *Suíte IV* várias mensagens de agrado que o comprovam. Como se não bastasse, o questionário final comprovou que um número significativo de estudantes gostou das atividades em que se recorreu à Música. E, mais do que isso, aprenderam conteúdos relativos à História da Música, desenvolveram a sua literacia musical, alguns despertaram a sua criatividade e sentido crítico e muitos aprenderam através de uma arte que tanto lhes diz, reconhecendo a sua validade enquanto fonte histórica e mostrando interesse em continuar a utilizar a Música enquanto recurso na sala de aula de História. Por todas as almas enfeitiçadas, iniciámos esta *Suíte V* com o “autoelogio” de Santo Ambrósio.

Assim, ao longo da nossa investigação, percebemos que a Música motiva os jovens que com ela têm uma relação próxima, que, *verdade seja escrita*, representam a grande maioria. Essa proximidade e familiaridade com a Música, bem como a empatia emocional nela presente e o facto de ser um recurso raramente explorado, tornam a Música um re-

curso vantajoso para as aulas de História, tendo os estudantes revelado que se entusiasma mais pelos conteúdos das aulas em que a Música é utilizada. Uma das desvantagens que prevíamos no início desta investigação era a possibilidade de os estudantes não reconhecerem à Música a sua credibilidade histórica, algo que não se tornou verdade, tendo vários estudantes valorizado o seu potencial enquanto forma de conhecer o passado. Claro, não é um recurso que agrade a todos, mas o facto de um número significativo de estudantes não ter declarado qualquer desvantagem relativamente ao seu uso, deveria empolgar qualquer docente. Em suma, a Música enquanto fonte histórica pode, de facto, ser motivação, estratégia de aprendizagem, recurso, estratégia de revisão ou consolidação de conteúdos e mesmo avaliação (diagnóstica, formativa e até sumativa), sendo de evitar o seu uso como música ambiente, não deixando de ser suscetível de ponderação a sua reprodução em dramatizações. Uma vez selecionada pelo docente, pode ser apresentada em excertos, de forma integral, em documentários e em filmes, ou pode, através de atividades propostas e orientadas pelo docente, ser escolhida, trabalhada, analisada, alterada, interpretada e composta pelos estudantes, estimulando, assim, a sua sensibilidade musical. Considerando ainda outras opções, poderíamos até ter levado os nossos estudantes a assistir ou mesmo apresentar um concerto com obras “históricas”. Além disso, consideramos que todas estas explorações e aproveitamentos da Música podem igualmente ser recebidos noutras turmas e não apenas em turmas de conservatórios ou com vários alunos em regime articulado, que seriam, provavelmente os mais familiarizados com o recurso. Como vimos, todos beneficiam desta linguagem distinta e universal que é a linguagem musical. E mesmo quem não beneficiar, ficará certamente marcado pela experiência, quando um dia voltar a ouvir uma das músicas exploradas e, quiçá, se lembrar do tema da aula.

Tendo isto em consideração, acreditamos que seria do maior interesse proceder a outras investigações em que se usasse, mais uma vez, a Música enquanto fonte histórica num cenário em que o ensino presencial fosse uma possibilidade. Outra abordagem interessante seria, porventura, indagar se alunos mais musicais teriam um melhor aproveitamento deste recurso, comparando uma intervenção entre turmas do mesmo ano de escolaridade, sendo uma delas composta por estudantes de Música. Finalmente, parece-nos que seria interessante alastrar esta prática para outros estudantes: alunos do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico, mas também estudantes do Ensino Superior, uma vez que é possível completar uma licenciatura em História sem nunca ouvir um compasso.

Acreditamos, pois, que o docente de História pode utilizar este recurso com jovens das mais variadas idades, mediante uma adaptação consciente. Ao mesmo tempo, percebemos que, por mais consciente e ponderada que seja essa utilização, a mesma não agradará a todos os jovens. Apesar de *sermos* musicais, como sublinhámos na *Suíte I*, nem todos terão tido a oportunidade de desenvolver essa relação com a Música, isto é, nem todos terão uma Inteligência Musical desenvolvida o suficiente para que este tipo de atividades lhes sejam agradáveis. Não obstante, isso não é motivo para colocar de lado a Música, mas sim para incluí-la de forma mais paciente, analisando, antecipadamente, os perfis dos estudantes que constituem as turmas. Afinal, a sensibilidade artística é algo que se desenvolve e que, aliás, se encontra entre as prioridades curriculares e educativas do Ministério da Educação, como notámos na análise ao *Perfil do Aluno* e ao *Plano Nacional das Artes*. Não vemos, por isto, motivos para que um professor de História (ou de qualquer outra disciplina, na verdade) ignore as potencialidades da Música na sua disciplina. A Música não deixa de ser Arte e a Arte reflete a vida. Se os documentos, as pinturas, as esculturas, a literatura, as fotografias, os filmes, os jogos, os debates, e tantas outras ferramentas começam a entrar no grupo de recursos indispensáveis para a lecionação da História, como negligenciar (se não mesmo ignorar) a Música a uma breve menção do manual? Apostemos na formação de docentes mais conhecedores da Arte. Não revelará um músico, um escultor, um pintor ou um escritor mais de si, das suas vivências e do seu mundo do que um homem com o seu diário? Aproveitemos esta *Gavotte* (se não toda a intimista *Suíte V*) para refletir sobre estes assuntos.

Suíte VI: Gigue – Uma última consideração sobre a Arte na Educação

Encerramos a nossa viagem pelas danças barrocas originárias em vários países da Europa com a última suíte e com a 36.^a dança! Em Ré Maior, esta festiva suíte alegra-nos e deixa-nos a sentir mais do que confiantes, triunfantes! Pensa-se que Bach tê-la-á composto para *Violoncelo piccolo*, *Viola pomposa* ou *Violoncello da spalla*, todos eles instrumentos mais pequenos e com mais uma corda aguda. Não obstante, é possível para os mais talentosos e estudiosos tocá-la no Violoncelo, mau grado ser a suíte mais longa, mais virtuosa e tecnicamente mais exigente, graças à sua composição mais livre e ornamentada.

A sexta *Gigue* é, pois, o culminar das seis suítes. Convidamos o leitor a, por momentos, tornar-se um ouvinte da interpretação de Beiliang Zhu, que executa esta dança de origem inglesa num violoncelo barroco de cinco cordas³⁶. Dança viva e exuberante, os seus arpejos, acordes e sequências expressivas, além de encerrarem uma noite de dança num espírito animado, encerram e representam de forma mais que adequada e fiel toda a obra... E talvez até o espírito desta arte, que pode tocar e enfeitiçar todas as almas, incluindo os jovens, que não lhe são imunes, nem a qualquer outra arte. Porém, o gosto e apreço pelas Artes exige educação artística, aspeto que a atual Ministra da Cultura focou, juntamente com a interligação entre o Ensino e a Cultura, na sua última intervenção num episódio do programa *Prós e Contras*, transmitido pela RTP no dia 1 de junho de 2020, dedicado à Cultura. Relembramos ao leitor as suas palavras:

“[...] quando criámos, em 2019, o Plano Nacional das Artes, foi precisamente para esta questão do cruzamento com a Educação porque nós temos todos que trabalhar já com as escolas. Nós temos que pôr a Arte nas escolas. Nós temos que pôr as crianças a perceberem como é que isso transforma a vida delas no dia a dia. Quando nós fazemos residências artísticas e levamos um artista para dentro de uma escola, aquelas crianças são os novos públicos. Nós estamos a criar público, nós temos este cruzamento com a Educação. Isto é fundamental para todos” (Ministra da Cultura Graça Fonseca, 2020, Parte 2)³⁷.

Não poderíamos estar mais de acordo. De facto, a Cultura e a Arte têm de entrar na Educação, já que os jovens e toda a sociedade beneficiarão disso. Venha o Cinema, venha a Literatura, venha o Teatro, venha o Cinema, venham as Artes plásticas, venha a Música. O que seria, afinal, do Homem sem a Arte para se expressar e para apreciar?

³⁶ A dança pode ser ouvida a partir dos 24 minutos e 35 segundos do vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=LdfGd7y0IUA&list=RDLdfGd7y0IUA&start_radio=1&t=6.

³⁷ Disponível em <https://www.rtp.pt/play/p6599/e475882/pros-e-contras/834171>, acedido a 16 de setembro de 2020.

Fontes

Agrupamento de Escolas de Barcelos (2018?) – *Projeto Educativo*. Disponível em https://aebarcelos.pt/wp-content/uploads/2019/01/Projeto_Educativo.pdf, acessido a 16 de agosto de 2020.

Agrupamento de Escolas de Barcelos (2019) – *Escola Secundária de Barcelos: História*. Disponível em <https://aebarcelos.pt/escolas/escola-secundaria-de-barcelos/>, acessido a 16 de agosto de 2020.

ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional) [s.d.] – *Cursos Artísticos Especializados*. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/np4/32.html>, acessido a 3 de agosto de 2020.

Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) (2008) – Programa de generalização do ensino do inglês nos 3º e 4º anos e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico. Relatório. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/relatorio_apem_2007-2008.pdf, acessido a 12 de julho de 2020.

BACH, Johann Sebastian (2012) – *Sechs Suiten für Violoncello solo BWV 1007-1012* (28.ª ed). August Wenzinger (ed). Basileia, Suíça: Bärenreiter.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. In *Diário da República* n.º 237/1086, Série I de 1986-10-14, págs. 3067-3081. Lisboa: Assembleia da República. Disponível em https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC, acessido a 31 de julho de 2020.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. In *Diário da República*, n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf, acessido a 10 de julho de 2020.

Decreto-Lei n.º 169/2015 de 24 de agosto. In *Diário da República*, n.º 164, Série I de 2015-08-24. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/dl_169_2015.pdf, acessido a 12 de julho de 2020.

Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. In *Diário da República*, 2.ª série – N.º 143. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acessido a 15 de julho de 2020.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, n.º 138/2018, Série II de 2018-07-19. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/115742277>, acessido a 10 de julho de 2020.

Direção Geral de Educação [2012?] – *Programa Nacional da Educação Estética e Artística*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-da-educacao-estetica-e-artistica>, acessido a 25 de julho de 2020.

ERASMUS Network for Music ‘Polifonia’ (s/d) - *Music Schools in Europe / Part B: National information Country overviews*. Disponível em <https://www.aec-music.eu/user-files/File/music-schools-in-europe-section-b.pdf>, acessido a 18 de julho de 2020.

MARTINS, G. D., GOMES, C. A., BROCARD, J., PEDROSO, J. V., CAMILO, J. L., SILVA, L. M., . . . RODRIGUES, S. (2017) – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acessado a 25 de julho de 2020.

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (2001) - *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Disponível em http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/Curriculo_Nacional_EB.pdf, acessado a 25 de julho de 2020.

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018) – *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Artística – Música*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf, acessado a 10 de julho de 2020.

Ministério da Educação-Direção Geral de Educação (2018) – *Aprendizagens Essenciais 2.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Musical*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_musical.pdf, acessado a 10 de julho de 2020.

Ministério da Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991) – *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 3.º Ciclo*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.apem.org.pt/docs/OrganizacaoCurricular_e_Programa_3CicloEB.pdf, acessado a 13 de julho de 2020.

Ministério da Educação-Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991) – *Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem – Ensino Básico – 2.º Ciclo*. Vol. II. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_ii.pdf, acessado a 13 de julho de 2020.

Music Schools in Europe / Part B: National information Country overviews. Disponível em <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/music-schools-in-europe-section-b.pdf>, acessado a 15 de julho de 2020.

Polifonia pre-college working group (2007) – *Pre-college Music Education in Europe: Final Report*. AEC Publications. Disponível em <https://www.aec-music.eu/userfiles/File/aec-wg-report-pre-college-music-education-in-europe-en-1.pdf>, acessado a 14 de julho de 2020.

Portaria n.º 243-B/2012. Regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo. In *Diário da República* n.º 156/2012, 1º Suplemento, Série I de 2012-08-13. Diária da República Eletrónico. Disponível em https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/67038240/201704080124/exportPdf/normal/1/cacheLevelPage?_LegislacaoConsolidada_WAR_drefrontofficeportlet_rp=indice, acessado a 23 de julho de 2020.

SILVA, Adriano; CRUZ, Judite; TORRES, Leonor (2015) – *Avaliação Externa das Escolas: Relatório do Agrupamento de Escolas de Barcelos*. Ministério da Educação e Ciência – Inspeção-geral da Educação e Ciência. Disponível em <https://aebarcelos.pt/documentos/relatorio-avaliacao-externa/>, acessado a 17 de agosto de 2020.

SILVA, Isabel Lopes da (coord.); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela (2016) – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/ocepe/>, acessado a 10 de julho de 2020.

VALE, Paulo Pires do; BRIGHENTI, Sara Barriga; PÓLVORA, Nuno (2019) – *Plano Nacional das Artes*. Lisboa: Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf, acessado a 23 de julho de 2020.

Bibliografia

AHEADI, Afshin; DIXON, Peter; GLOVER, Scott (2009) – A limiting feature of the Mozart effect: listening enhances mental rotation abilities in non-musicians but not musicians. In *Psychology of Music*, vol. 38 (1), págs. 107-117. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735609336057#>, acessado a 15 de junho de 2020.

ALPERT, Mark I.; ALPERT, Judy I.; MALTZ, Elliot N. (2005) – Purchase occasion influence on the role of music in advertising. In *Journal of Business Research*, vol. 58 (3), págs. 369-376. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0148296303001012>, acessado a 2 de julho de 2020.

ANDERSON, Stacey A.; FULLER, Gerald B. (2010) – Effect of music on reading comprehension of junior high school students. In *School Psychology Quarterly*, vol. 25 (3), págs. 178-187. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/2010-19467-004>, acessado a 3 de julho de 2020.

ANSHEL, Mark H.; MARISI, Dan Q. (1978) – Effect of Music and Rhythm on Physical Performance. In *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation*, vol. 49 (2), págs. 109-113. Disponível em <https://shapeamerica.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10671315.1978.10615514#.XwdccihKg2w>, acessado a 10 de junho de 2020.

ARENI, Charles S.; KIM, David (1993) – The Influence of Background Music on Shopping Behavior: Classical Versus Top-Forty Music in a Wine Store. In *NA - Advances in Consumer Research*, vol. 20, págs. 336-340. Disponível em <https://www.acrweb-site.org/volumes/7467/volumes/v20/na-20>, acessado a 12 de junho de 2020.

AVILA, Christina; FURNHAM, Adrian; MCCLELLAND, Alastair (2011) – The influence of distracting familiar vocal music on cognitive performance of introverts and extraverts. In *Psychology of Music*, vol. 40 (1), págs. 84-93. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/274483095_The_influence_of_distracting_familiar_vocal_music_on_cognitive_performance_of_introverts_and_extraverts, acessado a 10 de junho de 2020.

BEANLAND, Vanessa; ALLEN, Rosemary A.; PAMMERA, Kristen (2011) – Attending to music decreases inattention blindness. In *Consciousness and Cognition*, vol. 20 (4), págs. 1282-1292. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053810011001292?via%3Dihub>, acessado a 15 de junho de 2020.

BEH, Helen C.; HIRST, Richard (1999) – Performance on driving-related tasks during music. In *Ergonomics*, vol. 42 (8), págs. 1087-1098. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/001401399185153>, acessado a 13 de junho de 2020.

BORGES, Maria José; CARDOSO, José Maria Pedrosa – *História da Música: Manual do Aluno*. Mem Martins: Sebenta Editora, 2 vols.

CANTOR, Joanne (2013) – Is Background Music a Boost or a Bummer?. In *Psychology Today*. Disponível em <https://www.psychologytoday.com/us/blog/conquering-cyber-overload/201305/is-background-music-boost-or-bummer>, acessado a 5 de junho de 2020.

CAPELO, Sara – Como ter sucesso nos exames (2020). In *Sábado*, 2 de julho, n.º 844. Queluz de Baixo: Cofina Media SA.

CARVALHO, Diogo L. M. (2016) – A importância da música na vida dos alunos do 2.º ciclo: memória, emoção e cognição na prática musical. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Relatório de estágio. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/20101>, acessado a 26 de julho de 2020.

CASSIDY, Gianna; MACDONALD, Raymond, A. R. (2007) – The effect of background music and background noise on the task performance of introverts and extraverts. In *Psychology of Music*, vol. 35 (3), págs. 517-537. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735607076444>, acessado a 10 de junho de 2020.

COCKERTON, T.; MOORE, S.; NORMAN, D. (1997) – Cognitive Test Performance and Background Music. In *Perceptual and Motor Skills* vol. 85 (3), págs. 1435-1438. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9450304/>, acessado a 6 de junho de 2020.

COSTA-GIOMI, Eugenia (2006) – Does Music Instruction Improve Fine Motor Abilities?. In *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1060 (1), págs. 262-264. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16597773/>, acessado a 5 de julho de 2020.

COSTA, Helena, B. R. S. (2019) – “A música “ouve-nos”, não somos nós que ouvimos a música.”: *Os Sons da História: um estudo de caso* (Relatório de estágio). Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto.

ČRNĀEC, Rudi; WILSON, Sarah J.; PRIOR, Margot (2006) – The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. In *Educational Psychology*, vol. 26 (4), págs. 579-594. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500342542>, acessado a 17 de junho de 2020.

DOSSEVILLE, Fabrice; LABORDE, Sylvain, SCHELLES, Nicolas (2012) – Music during lectures: Will students learn better?. In *Learning and Individual Differences*, vol. 22 (2), págs. 258-262. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608011001762?via%3Dihub>, acessado a 3 de julho de 2020.

EAS-Music [s.d.] – *Mission & Objectives*. Disponível em <https://eas-music.org/mission-objectives/>, acessado a 25 de julho de 2020.

ESTEVES, Manuela (2006) – Análise de Conteúdo. In LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (org.) – *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

FERNANDES, Domingos (coord); Ó, Jorge Ramos do; PAZ, Ana (2007) – *Estudo de avaliação do ensino artístico: Relatório Final Revisto*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5501>, acessado a 6 de agosto de 2020.

FERNANDES, Domingos; Ó, Jorge Ramos do; PAZ, Ana (2014) – *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico*

Especializado. Coimbra: Almedina. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes_%c3%93_Paz_Almedina.pdf, acessado a 20 de julho de 2020.

FERREIRA, Marcos A. P. (2019) – *History Rocks: A música e o ensino da História no 12.º ano de Línguas e Humanidades*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/126563/2/387986.pdf>, acessado a 10 de agosto de 2020.

FERREIRA, Tânia S. A. (2019) – *O Programa de Educação Estética e Artística – PEEA (2010-2017): O lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Dissertação de mestrado. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38936/2/ULFBA_TES1228_FINAL_disserta%C3%A7%C3%A3o-PEEA.pdf, acessado a 17 de julho de 2020.

FOX, J.G. Fox; EMBREY, E. D. (1972) – Music - an aid to productivity. In *Applied Ergonomics* vol. 3 (4), págs. 202-205. Disponível em <https://www.gwern.net/docs/music-distraction/1972-fox.pdf>, acessado a 5 de junho de 2020.

GROUT, Donald, J., PALISCA, Claude V. (2007) – *História da Música Ocidental*. (5.ª ed). Lisboa: Gradiva.

Hindustan Times (2016) – *Here's why music affects our mood, emotions the way it does*. Disponível em <https://www.hindustantimes.com/health-and-fitness/here-s-why-music-affects-our-mood-emotions-the-way-it-does/story-QxXKOJYANFGE25X2NBxLrK.html>, acessado a 15 de junho de 2020.

JOHANSSON, Roger; HOLMQVIST, Kenneth; MOSSBERG, Frans; LINDGREN, Magnus (2012) – Eye Movements and Reading Comprehension While Listening to Preferred and Non-preferred Study Music. In *Psychology of Music*, vol. 40 (3), págs. 339-356. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258207578_Eye_Movements_and_Reading_Comprehension_While_Listening_to_Preferred_and_Non-preferred_Study_Music, acessado a 3 de julho de 2020.

KÄMPFE, Juliane; SEDLMEIER, Peter; RENKEWITZ, Frank (2010) – The impact of background music on adult listeners: a Meta-analysis. In *Psychology of Music*, vol. 39 (4), págs. 424-448. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735610376261>, acessado a 10 de junho de 2020.

KIGER, Derrick M. (1989) – Effects of Music Information Load on a Reading Comprehension Task. In *Perceptual and Motor Skills*, vol. 69 (2), págs. 531-534. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2466/pms.1989.69.2.531>, acessado a 11 de junho de 2020.

LORD, Maria; SNELSON, John (2008) – *História da Música da Antiguidade aos Nossos Dias*. Eslovénia: Ullmann.

MENG, Qi; ZHAO, Tingting; KANG, Jian (2018) – Influence of Music on the Behaviors of Crowd in Urban Open Public Spaces. In *Frontiers of Psychology*. Disponível em <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00596/full>, acessado a 2 de julho de 2020.

MIDiA (2020a) – The Global Music Industry Will Decline in 2020. In *Music Industry Blog*. Disponível em <https://musicindustryblog.wordpress.com/2020/06/03/the-global-music-industry-will-decline-in-2020/>, acessado a 11 de junho de 2020.

MIDiA (2020b) – The Future of Live. In *Music Industry Blog*. Disponível em <https://musicindustryblog.wordpress.com/2020/05/20/the-future-of-live/>, acessado a 11 de junho de 2020.

MIRANDA, Dave (2013) – The role of music in adolescent development: much more than the same old song. In *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 18 (1), págs.5-22. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2011.650182?src=recsys>, acessado a 10 de julho de 2020.

MIRANDA, Dave; CLAES, Michel (2007) – Musical preferences and depression in adolescence. In *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 13 (4), págs. 285-309. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02673843.2007.9747981?src=recsys>, acessado a 4 de julho de 2020.

MIRANDA, Dave; CLAES, Michel (2008) – Personality Traits, Music Preferences and Depression in Adolescence. In *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 14 (3), págs. 277-298. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02673843.2008.9748008?src=recsys>, acessado a 4 de julho de 2020.

MIRANDA, Dave; MORIZOT, Julien; GAUDREAU, Patrick (2010) – Personality Metraits and Music Preferences in Adolescence: A Pilot Study. In *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 5 (4), págs. 289-301. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02673843.2010.9748036>, acessado a 4 de julho de 2020.

DUARTE, Duarte Nuno Monteiro (2019) – *O Ensino da História para o século XXI: Uma perspetiva sustentada na teoria das Inteligências Múltiplas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119436>, acessado a 5 de agosto de 2020.

LEVITIN, Daniel J. (2007) – *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio. Disponível em https://books.google.pt/books?id=82hw61SMpOwC&pg=PA95&dq=levitin+uma+pa%C3%ADx%C3%A3o+humana+pdf&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiIhruz7_TpAhXB8uAK-HVYWBHkQ6AEIKDAA#v=onepage&q&f=false, acessado a 13 de julho de 2010.

MOREIRA, Ana Cláudia; SANTOS; Halinna; COELHO, Irene S. (2014) – A Música na Sala de Aula: A Música como Recurso Didático. In *Unisanta Humanitas*, vol. 3, n.º 1, págs. 41-61. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/4da3/fa76ab22ec8c63c97b0b6c2a2cc1ff271037.pdf>, acessado a 6 de agosto de 2020.

MOREIRA, João M. (2004) – *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina. Disponível em https://moodle.up.pt/pluginfile.php/211123/mod_resource/content/0/Moreira.pdf, acessado a 19 de maio de 2019.

MOURA, Márcia; MARTINS, Marta; COIMBRA, Daniela (2014) – Contributo das Atividades de Complemento Curricular (Clube de Música) no Desempenho Académico de Estudantes do Ensino Básico. In *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 41, págs. 69-89. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC41_M_Moura_M_Martins_D_Coimbra.pdf, acessado a 11 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Branca S. V. (2010) – *Música: Um Bem Universal Circunscrito às Atividades de Enriquecimento Curricular* (Relatório de estágio). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto. Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/55037>, acessado a 2 de julho de 2020.

PATSTON, Lucy, L. M; TIPPETT, Lynette, J. (2011) – The Effect of Background Music on Cognitive Performance in Musicians and Nonmusicians. In *Music Perception*, vol. 29 (2), págs. 173-183. Disponível em <https://online.ucpress.edu/mp/article/29/2/173/62536/The-Effect-of-Background-Music-on-Cognitive>, acessado a 12 de junho de 2020.

PLATZER, Frédéric (2006) – *Compêndio de Música*. Lisboa. Edições 70.

RAUSCHER, Frances H.; SHAW, Gordon L.; KY, Katherine N (1933) – Music and spatial task performance. In *Nature*, vol. 365, pág. 611. Disponível em https://www.uwosh.edu/psychology/faculty-and-staff/frances-rauscher-ph.d/Rauscher_ShawKy_1993.pdf/view, acessado a 3 de julho de 2020.

ROCHA, Viviane Cristina; BOGGIO, Paul. Sérgio (2013) – A música por uma óptica neurocientífica. In *Per Musi*, Belo Horizonte, n.º 27, págs. 132-140. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pm/n27/n27a12.pdf>, acessado a 12 de junho de 2020.

ROUTLEY, Nick (2018) – Visualizing 40 Years of Music Industry Sales. In *Visual Capitalist*. Disponível em <https://www.visualcapitalist.com/music-industry-sales/>, acessado a 10 de junho de 2020.

SCHELLENBERG, E. Glenn (2005) – Music and Cognitive Abilities. In *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14 (6), págs. 317-320. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x>, acessado a 5 de julho de 2020.

SCHELLENBERG, E. Glenn; NAKATA, Takayuki; HUNTER, Patrick G.; TAMOTO, Sachiko (2007) – Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. In *Psychology of Music*, vol. 35 (1), págs. 5-19. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735607068885>, acessado a 16 de junho de 2020.

University News (2019) – Music Consumption Has Unintended Economic And Environmental Costs. In *University of Glasgow*. Disponível em https://www.gla.ac.uk/news/archiveofnews/2019/april/headline_643297_en.html, acessado a 10 de junho de 2020.

VALVERDE, Ana Raquel Quintela (2014) – A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de estágio. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77068>, acessado a 9 de agosto de 2020.

VELOSO, Ana Luísa (2018) – Music Education in Portugal: Past, present, future. In International Society for Music Education. Disponível em <https://www.isme.org/news/music-education-portugal-past-present-future>, acessado a 28 de julho de 2020.

VIANNA, Martha N. S., BARBOSA Arnaldo P., CARVALHAES, Albelino S., CUNHA, Antonio. J. L. A. (2011) – A musicoterapia pode aumentar os índices de aleitamento materno entre mães de recém-nascidos prematuros: um ensaio clínico randomizado controlado. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, 87 (3), págs. 206-212. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572011000300005, acessado a 10 de julho de 2020.

WALLIS, Adam (2019) – Streaming music is worse for the environment than CDs, vinyl: study In *Global News*. Disponível em <https://globalnews.ca/news/5150481/streaming-music-bad-environment/>, acessado a 10 de junho de 2020.

WELCH, Graham F. (2005) – We are musical. In *International Journal of Music Education*, vol. 23 (2), págs. 117-120. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/258140817_We_are_musical, acessado a 12 de julho de 2020.

WILDE, Oscar (1891) – *The Critic as Artist*. Disponível em <http://literaturestudies.co.uk/ALevel/Wilde/CriticasArtist.pdf>, acessado a 22 de julho de 2020.

XAVIER, Érica da Silva (2010) – O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. In *Antíteses*, vol. 3, n.º 6, págs. 1097-1112. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/download/5062/7069>, acessado a 6 de agosto de 2020.

Anexos

Anexo 1 – Músicas a utilizar enquanto fontes históricas de acordo com as Aprendizagens Essenciais em História e História A (voltar à pág .88)

Ano de escolaridade	Domínio	Subdomínio	Música
7.º ano e 10.º ano	Das Sociedades Recoletoras às Primeiras Civilizações	Das sociedades recoletoras às primeiras sociedades produtoras	<u>Interpretação de um litofone pelo arqueólogo Dr. Jean-Loup Ringot</u>
	A Herança do Mediterrâneo Antigo Raízes Mediterrânicas Da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica	Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas O modelo ateniense	<u>Naí</u> , canção grega recriada por Conrad Steinmann e interpretada pelo Ensemble Melpomen no álbum Sappho and her time (2010)
	A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII A XIV – Espaços, Poderes e Vivências	A Europa dos séculos VI a IX O espaço Português	<u>Dies Irae</u> , hino gregoriano provavelmente escrito pelo frade Tomás de Celano no século XIII <u>Kyrie eleison</u> , hino gregoriano escrito pela monja beneditina Hildegard von Bingen no século XII
		A sociedade europeia nos séculos IX A XII, Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII a XIV e A cultura portuguesa face aos modelos europeus O espaço Português	<u>Ab la dolchor</u> , obra de Guilherme IX da Aquitânia (séc. XI) <u>Unter den Linden</u> , obra de Walther von der Vogelweide (séculos XII-XIII) <u>Par Deus, coitada vivo</u> , canção de amigo do trovador português Pero Gonçalves Portocarreiro (século XIII) <u>Ai flores do verde pino</u> , cantiga de amigo composta por D. Dinis de Portugal (1261 – 1325)

			<i>Douce Dame Jolie</i> , chanson de Guillaume de Machaut (c. 1300 – 1377), interpretada por La Morra
8.º ano e 10.º ano	<p>Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI</p> <p>A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI</p>	<p>Renascimento e Reforma</p> <p>A reinvenção das formas artísticas</p>	<p><i>El Grillo</i>, frottola de Josquin des Prez (1450-1621)</p>
		<p>Renascimento e Reforma</p> <p>A renovação espiritual e religiosa</p>	<p><i>Ein feste Burg ist unser Gott</i>, coral composto por Martinho Lutero em 1529. Arranjo por W. B. Olds e interpretação pelo Wartburg Choir</p> <p>Terceira de nove melodias compostas em 1567 por Thomas Tallis para o Saltério do Arcebispo de Cantuária <u>Matthew Parker</u>. Interpretada pelo ensemble vocal The Tallis Scholars e dirigida por Peter Phillips</p> <p><i>Sing Joyfully</i>, anthem de William Byrd (1539/40-1623), interpretado pelo ensemble vocal Voces8</p> <p><i>Credo da Missa Papae Marcelli</i> (1562?) de Giovanni Pierluigi da Palestrina</p> <p><i>O Vos Omnes</i> de Tomás Luis de Victoria (c. 1548 – 1611)</p> <p><i>Audivi vocem de caelo</i> (1621) de Duarte Lobo. Interpretação pelo Ensemble Formosa e direção por Daniel Tate</p>
8.º ano e 11.º ano	<p>Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII</p> <p>A Europa nos Séculos XVII e XVIII – Sociedade, Poder e Dinâmicas Coloniais</p>	<p>A cultura em Portugal no contexto europeu</p> <p>A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos e Construção da modernidade europeia</p>	<p>Música barroca:</p> <p><u>Danças do reinado do monarca Luís XIV de França</u>, coreografadas por Raoul Feuillet (c. 1653-c. 1709) e Louis-Guillaume Pécour (1653-1729). Música pelo ensemble barroco Musica Pacifica e danças por Linda Tomko, Olsi Gjerci, Ken Pierce e Jennifer Thorp</p> <p><i>Passacaille</i> da <i>Tragédie Lyrique Armide</i> (1686) de Jean Baptiste Lully</p> <p>Coral <i>Jesus bleibet meine Freude</i>, décimo movimento da cantata <i>Herz und Mund und Tat</i></p>

			<p><i>und Leben BWV 147</i> (1723) de Johann Sebastian Bach</p> <p><i>Serenata “Contesa delle Stagioni”</i> (1720) por Domenico Scarlatti</p> <p><i>Tocata Prima em Sol menor para Cravo</i>. Interpretação por Gianandrea Pauletta.e <i>Concerto em Sol menor para Cravo</i>. Interpretação por Orquestra Barroca Casa da Música Porto e Andreas Staier no cravo. Ambas obras de Carlos Seixas</p> <p>Música clássica:</p> <p><i>As Bodas de Fígaro, K. 492</i> (1785-1786), ópera <i>buffa</i> de Wolfgang Amadeus Mozart. Atto primo. Cena 1 & 2., n.º 1, Duettino Fígaro, Susanna “Cinque... dieci ... venti ... trenta” interpretado por Anne-Carolyn Bird, David Cushing e pela Orquestra da Opera North, com a direção de Michael Shell</p> <p><i>Concerto para Trompete em Mi Bemol Maior</i> (1796) de Franz Joseph Haydn. Interpretação pela Karajan-Academy of the Berliner Philharmoniker, Gábor Tarkövi no Trompete e Marc Minkowski na direção</p> <p><i>Poco adagio; cantabile, segundo andamento do Quarteto N.º 62 em Dó Maior, op. 76, N.º 3 (Kaiser)</i> (1797-98) de Franz Joseph Haydn. Interpretação pelo Veridis Quartet</p> <p><i>Amadeus</i> (1984), filme dirigido por Milos Forman com roteiro de Peter Shaffer</p>
<p>Crescimento e Ruturas no Mundo Ocidental nos Séculos XVIII e XIX</p> <p>O Liberalismo – Ideologia e Revolução, Modelos e Práticas nos Séculos XVIII e XIX</p>	<p>O triunfo das revoluções liberais</p> <p>A implantação do liberalismo em Portugal e O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX</p>		<p><i>Revolutionary Tea</i>, de autoria desconhecida, (século XVIII). Interpretada pelo conjunto Rural Felicity</p> <p><i>Yankee Doodle</i> (1775-83). Canção norte americana de origem britânica e atual hino do Connecticut. Interpretada por Diane Taraz</p>

			<p><u><i>Free America</i></u> (1774). Canção norte-americana com melodia da marcha <u><i>The British Grenadiers</i></u> (1702-1713) e letra de Joseph Warren. Ambas interpretadas por Diane Taraz</p> <p><u><i>A Marselhesa</i></u> (1792), composta pelo oficial Claude Joseph Rouget de Lisle.</p> <p><u><i>Ça ira!</i></u> (1790), letra pelo antigo soldado Ladré a partir da obra <i>Le carillon national</i> composta pelo violinista Bécourt, do Théâtre des Beaujolais. Versão dos <i>sans-culottes</i> interpretada por Edith Piaf no filme <i>Royal Affairs in Versailles</i> (1954), produzido e dirigido por Sacha Guitry</p> <p><u><i>Le chant du départ</i></u> (1794). Letra de Marie-Joseph Chénier e música de Étienne Nicolas Méhul</p> <p><u><i>Hino de Riego</i></u>, o hino nacional da Espanha durante o Triénio Liberal (1820-1823) e a Primeira (1873-1874) e Segunda (1931-1939) Repúblicas Espanholas. Letra de Evaristo Fernández de San Miguel e música de José Melchor Gomis. Interpretação de Miguel Fleta</p> <p><u><i>Partitura do Hino da Revolução de 1820</i></u> (pág. 160 ou pág. 138). Música de Carlos Coccia e letra de João Batista Hilberath</p> <p><u><i>Hino da Independência do Brasil</i></u> (1822). Composto por Dom Pedro I do Brasil, com letra de Evaristo da Veiga</p> <p><u><i>Hino da Carta Constitucional</i></u>, hino de Portugal entre maio de 1834 e outubro de 1910. Composto por D. Pedro IV de Portugal e interpretado na Igreja da Nossa Senhora da Lapa, no Porto</p> <p><u><i>Hino da Maria da Fonte</i></u>, também conhecido como o Hino do Minho (1846), hino patriótico português composto na sequência da Revolta da Maria da Fonte. Início com letra original de Paulo Midosi e música por Angelo Frondoni. Interpretado pelo Rancho Folclórico do Porto</p>
--	--	--	---

			<p><u>Das Deutschlandlied</u> , hino da Alemanha desde 1922. Letra pelo professor August Heinrich Hoffmann von Fallersleben (1841) sobre o Quarteto N.º 62 em Dó Maior, op. 76, N.º 3 (Kaiser), composto por Joseph Haydn em 1797</p> <p><u>Die Gedanken sind frei.</u> Autor desconhecido. Texto de c. 1780, melodia do início do século XIX, com uma versão mais conhecida por Hoffmann von Fallersleben em 1842</p> <p><u>Sinfonia N.º 5 em Dó menor, Op. 67</u> (1804-1808) de Ludwig van Beethoven, Interpretação pela West-Eastern Divan Orchestra e direção por Daniel Barenboim</p> <p><u>Capricho N.º 24 em Lá menor</u> (1807) de Nicolò Paganini. Interpretação por Alexander Markov</p> <p><u>Concerto para Piano N.º 1, S124</u> (1849) de Franz Liszt. Interpretação pela Orchestra Sinfonica Nazionale della Rai e Martha Argerich no Piano. Direção por Enrico Fagone</p> <p><u>Scheherazade, op. 35</u> (1888), suíte sinfónica composta por Nikolai Rimsky-Korsakov. Interpretação pela Orquestra Filarmónica de Viena, dirigida por Valery Gergiev</p> <p><u>Danse macabre, Op. 40</u> (1874), poema sinfónico de Camille Saint-Saëns. Interpretação da Orchestre Philharmonique de Radio France e direção por Jean-François Zygel</p> <p><u>Sonata n.º 2 para Piano em Dó, op. 5</u> (1806) de João Domingos Bomtempo. Interpretação por Gabriela Canavilhas</p>
	<p>O Mundo Industrializado no Século XIX</p> <p>A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismos e Choques Imperialistas</p>	<p>Transformações económicas, sociais e culturais</p> <p>A sociedade industrial e urbana</p>	<p><u>A Internacional.</u> A letra original da canção, em francês, foi escrita em 1871 por Eugène Pottier, enquanto a música foi composta por Pierre De Geyter em 1888</p>

<p>9.º ano, 11.º ano e 12.º ano</p>	<p>A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX</p> <p>A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismos e Choques Imperialistas</p> <p>Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX</p>	<p>Portugal: da I República à ditadura militar</p> <p>Portugal, uma sociedade capitalista periférica</p> <p>Portugal no primeiro pós guerra</p>	<p><i>A Portuguesa</i> (versão curta), atual Hino Nacional de Portugal. Composta em 1890 por Alfredo Keil e Henrique Lopes de Mendonça</p>
<p>9.º ano e 12.º ano</p>	<p>A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX</p> <p>Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX</p>	<p>Sociedade e cultura num mundo em mudança</p> <p>As transformações das primeiras décadas do século XX</p>	<p><i>The Unanswered Question</i> (1905) de Charles Ives. Interpretação Northern Sinfonia e direção por James Sinclair</p> <p><i>La Mer</i> (1905) de Claude Debussy. Interpretação pela Lucerne Festival Orchestra e direção por Claudio Abbado</p> <p>“A dança do sacrifício” d’ <i>A Sagração da Primavera</i> (1913) de Ígor Stravinsky. Recuperação da versão de Vaslav Nikinsky, interpretada por Marie-Claude Pietragalla</p> <p><i>Rhapsody in Blue</i> (1924) de George Gershwin. Recreação da estreia da obra em cena retirada do filme <i>Rhapsody in Blue</i> (1945), dirigido por Irving Rapper</p> <p><i>The Jazz Singer</i> (1927), filme dirigido por Alan Crosland</p> <p><i>Ain't We Got Fun</i> (1921) música de Richard A. Whiting, letra de Raymond B. Egan e Gus Kahn. Gravação de Billy Jones</p> <p><i>Let's All Go to Mary's House</i> (1925) de Leo Wood e Con Conrad. Gravação dos The Savoy Orpheans</p> <p><i>Puttin' On the Ritz</i> (1927) de Irvin Berlin. Canção interpretada por Harry Richman no filme <i>Puttin' On the Ritz</i> (1930) dirigido por Edward Sloman</p>

			<p><i>Ionisation</i> (1929) de Edgard Varèse. Interpretada pelo Amadinda Percussion Group, pelo Mondo Quartet e estudantes da Franz Liszt Academy of Music, em Budapeste</p>
<p>Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial</p> <p>Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX</p>		<p>As dificuldades económicas dos anos 30</p> <p>Entre a ditadura e a democracia e A II Guerra Mundial</p> <p>O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 e Portugal: o Estado Novo</p>	<p><i>Horst-Wessel-Lied</i> (1927), hino das SA e depois do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães). A melodia é a mesma de uma canção popular (<i>Der Abenteurer</i>), a qual, por sua vez, foi tirada de uma ária da ópera <i>Joseph</i> (1807), de Étienne Nicolas Méhul. A letra é do comandante das SA Horst Wessel</p> <p><i>Buchenwaldlied</i> (1938). Letra de Fritz Löhner-Beda e música de Hermann Leopoldi (<u>contexto e tradução para inglês</u>). Interpretação pelo Chor des Musikgymnasiums Schloss Belvedere e direção coral por Annette Schicha</p> <p><i>Rienzi</i>, trailer da ópera de Richard Wagner, supostamente uma das obras favoritas de Adolf Hitler. Interpretação do coro e da orquestra da Deutschen Oper Berlin, direção musical por Sebastian Lang-Lessing e produção da Deutschen Oper Berlin</p> <p><i>Playing for Time</i> (1980), filme dirigido por Daniel Mann baseado no livro autobiográfico <i>The Musicians of Auschwitz</i>, de Fania Fénelon, uma cantora, compositora e pianista francesa que sobreviveu ao Holocausto</p> <p><i>Giovinazza</i>, música de Giuseppe Blanc (1909). Versão composta por G. Castaldo (1921) com letra de Marcello Manni (1919) cantada na Marcha sobre Roma e <u>versão encomendada por Benito Mussolini a Salvator Gotta (1924)</u>, que viria a ser adotada como hino do Partido Nacional Fascista, como hino não oficial do Reino de Itália entre 1924 e 1943 e como o hino oficial da República Social Italiana</p> <p><i>Faccetta Nera</i> (1935), canção de marcha com letra de Giuseppe Micheli e música de Mario Ruccione</p> <p><i>Hino da Mocidade Portuguesa</i> (1937?), Letra por Mário Beirão, música por Rui Correia</p>

			<p>Leite. Versão oficial gravada pelos Graduados da Mocidade Portuguesa</p> <p><i>A Canção de Lisboa</i> (1933), filme realizado por José Cottinelli Telmo</p> <p><i>Hino da URSS</i>, adotado em 1944. Música de Alexander Alexandrov (1938) e letra de Sergey Mikhalkov (1943 e 1977). <u>Versão de 1943</u> interpretada pelo Coro do Exército Vermelho, com menção a Estaline e às vitórias soviéticas em batalha, e <u>versão de 1977</u>, com uma mensagem mais pacifista. A música, mas não a letra, ainda é usada como o hino da Rússia.</p> <p><u>Sinfonia N.º 5 em Ré menor, Op. 47</u>, subtitulada <u>“Resposta Prática e Criativa de um Artista Soviético a Justas Críticas”</u> (1937) de Dmítri Shostakovich. Interpretação pela Gustav Mahler Jugendorchester e direção de Philippe Jordan</p> <p><u>Canção da Colheita</u> do filme <i>Os Cossacos de Kuban</i> (1950), dirigido por Ivan Pyryev Música de Isaak Dunayevsky e letra de Mikhail Isakovsky.</p> <p><u>Strange Fruit</u> (1939), poema de Abel Meeropol (1937) interpretado por Billie Holiday</p> <p><i>Kansas City</i> (1996), filme, dirigido por Robert Altman que recria, ao som do Jazz, a cidade de Kansas nos anos 30 do século XX</p>
<p>Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial</p> <p>Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na Primeira Metade do Século XX</p>	<p>As dificuldades económicas dos anos 30</p> <p>Entre a ditadura e a democracia e A II Guerra Mundial</p> <p>A degradação do ambiente internacional</p>		<p><u>Los Campesinos</u> (1937). Letra de Antonio Aparicio e música de Enrique Casal Chapí</p> <p><u>¡No pasarán!</u> (1937). Música de Hans Eisler, letra de José Herrera Petere. Interpretação de Rolando Alárcon (1968)</p> <p><u>¡Ya hemos pasao!</u> (1939). Letra de Manuel Talavera, música de Francisco Cotarelo, Interpretação de Celia Gámez</p> <p><u>Katyusha</u> (1938). Letra de Mikhail Isakovsky e música de Matvey Blanter</p>

			<p><i>Bella Ciao</i>, canção popular italiana, provavelmente composta no final do século XIX. <u>versão partigiana</u></p> <p>Cena do filme <i>Casablanca</i> (1942), dirigido por Michael Curtiz, em que um grupo de oficiais nazi, que cantam <i>Die Wacht am Rhein</i>, considerado um hino patriótico na Alemanha nazi, são “abafados” quando os restantes ocupantes da casa noturna cantam <i>La Marsellaise</i>, que se torna um símbolo de resistência</p>
<p>Do Segundo Pós-Guerra aos Desafios do Nosso Tempo</p> <p>Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional</p>		<p>Da II Guerra à queda do muro de Berlim</p> <p>Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico</p>	<p><u><i>Auferstanden aus Ruinen</i></u>, Hino da Alemanha Oriental (RDA) (1949). Letra de Johannes R. Becher e música de Hanns Eisler</p> <p><u><i>A Hard Rain's a-Gonna Fall</i></u> (1962) de Bob Dylan</p> <p><u><i>Blowin' in the Wind</i></u> (1962) de Bob Dylan. Transmissão em direto na televisão, em 1963</p> <p><u><i>The Times They Are a-Changin'</i></u> (1964) de Bob Dylan</p> <p><u><i>Hasta Siempre Comandante</i></u> (1965) de Carlos Puebla</p> <p><u><i>War</i></u> (1970). Canção composta por Norman Whitfield e Barrett Strong. Interpretada por Edwin Starr</p> <p><u><i>Capitalism</i></u> (1983) da banda Oingo Boingo</p> <p><u><i>Imagine</i></u> (1971) de John Lennon</p> <p><u><i>El pueblo unido jamás será vencido</i></u> (1973). Música por Sergio Ortega e letra pelo grupo Quilapayún. Esta canção tornou-se o hino da resistência contra a ditadura militar de Augusto Pinochet no Chile</p> <p><u><i>Russians</i></u> (1985) de Sting</p> <p><u><i>Burning Heart</i></u> (1985), da banda Survivor. A canção pertence à banda sonora do filme <i>Rocky IV</i> (1985), dirigido por Sylvester Stallone</p>

			<p><u>No Nuclear War</u> (1987) de Peter Tosh</p> <p><u>Legalize it</u> (1975) de Peter Tosh</p> <p><u>RESPECT</u>. Escrita e lançada como <i>single</i> por Otis Redding em 1965. <u>Versão de Aretha Franklin</u> (1967) interpretada em 1968</p> <p><u>What's Going On</u> (1971). Canção composta por Marvin Gaye, Renaldo Benson e Al Cleveland, inspirada por um facto verídico de brutalidade policial testemunhada por Benson na Califórnia dos anos 60. Interpretação de Marvin Gaye</p> <p><u>Spiritual Trilogy</u> (1957) de Odetta. Gravação do final da canção na Marcha sobre Washington (1963)</p> <p><u>We Shall Overcome</u>, canção derivada da canção gospel <u>I'll Overcome Someday</u>, do compositor afroamericano Charles Albert Tindley (1900). <u>Interpretação de Joan Baez na Marcha sobre Washington</u>, em 1963</p> <p><u>How I Got Over</u> (1951), hino gospel composto por Clara Wand. <u>Interpretação de Mahalia Jackson na Marcha sobre Washington</u>, em 1963</p> <p><u>A Change Is Gonna Come</u> (1964) de Sam Cooke</p> <p><u>One Love/People Get Ready</u> (1977), de Bob Marley & The Wailers</p> <p><u>Sunday Bloody Sunday</u> (1983), canção da banda U2 que se refere aos conflitos na Irlanda do Norte, focando-se no Domingo Sangrento de 1972</p> <p><u>You Don't Own Me</u> (1963) de John Madara e David White, interpretada por Lesley Gore</p> <p><u>(I Can't Get No) Satisfaction</u> (1965) da banda The Rolling Stones</p> <p><u>Good Vibrations</u> (1966) da banda The Beach Boys</p>
--	--	--	---

			<p><u>God Save the Queen</u> (1977) da banda Sex Pistols</p>
		<p>Portugal: do autoritarismo à democracia</p> <p>Portugal, do autoritarismo à democracia</p>	<p><u>Abandono/ Fado de Peniche</u> (1962) letra de David Mourão Ferreira. Interpretação de Amália Rodrigues</p> <p><u>Trova do Tempo que Passa</u> (1963). Música de António Portugal, letra de Manuel Alegre, interpretação de Adriano Correia de Oliveira</p> <p><u>Menino do Bairro Negro</u> (1963) de Zeca Afonso</p> <p><u>Os Vampiros</u> (1963) de Zeca Afonso</p> <p><u>Menina dos Olhos Tristes</u> (1964). Poema de Reinaldo Ferreira, música de Zeca Afonso. <u>Versão de Valete e Beat Laden</u> (2007)</p> <p><u>As mãos</u> (1969). Letra de Manuel Alegre e interpretação de Adriano Correia de Oliveira</p> <p><u>Ronda do Soldadinho</u> (1969) de José Mário Branco. Gravação de 1974</p> <p><u>Lágrima de preta</u> (1970). Letra de António Gedeão, música de José Niza, interpretação de Adriano Correia de Oliveira</p> <p><u>Grândola, Vila Morena</u> (1971) de Zeca Afonso, com vozes do mesmo, de Francisco Fanhais, José Mário Branco, Bóris Carlos Correia e a sua Guitarra</p> <p><u>Queixa das almas jovens censuradas</u> (1971). Música de José Mário Branco e letra de Natália Correia (1957)</p> <p><u>Maré Alta</u> (1971) de Sérgio Godinho</p> <p><u>Tourada</u> (1973). Letra de Ary dos Santos, música e interpretação por Fernando Tordo, orquestração de Jorge Costa Pinto</p> <p><u>E Depois do Adeus</u> (1974). Letra de José Niza, música de José Calvário, interpretação por Paulo de Carvalho</p>

			<p><u><i>A Cantiga Era uma Arma</i></u> (2014). Documentário de Joaquim Vieira</p> <p><u><i>Liberdade</i></u> (1974) de Sérgio Godinho (gravação de 2014)</p> <p><u><i>Paz, pão, povo e liberdade; todos sempre unidos no caminho da verdade</i></u> (1974). Hino do PPD, composto por Paulo de Carvalho e José Calvário. <u>Outros hinos da história do PSD</u></p> <p><u><i>Tanto Mar</i></u> de Chico Buarque. Primeira versão de 1975, segunda versão de 1978</p> <p><u><i>A Cantiga é Uma Arma</i></u> (1975). Letra de José Mário Branco. Interpretação pelo Grupo de Ação Cultural (GAC) – Vozes na Luta</p> <p><u><i>Força, força, companheiro Vasco</i></u> (1975) de Alfredo Vieira de Sousa, Carlos Alberto Moniz e Pedro Osório</p> <p><u><i>A vida é feita de pequenos nadas</i></u> (1978) de Sérgio Godinho</p> <p><u><i>FMI</i></u> (1979) de José Mário Branco</p> <p><u><i>Demagogia</i></u> (1982). Letra e música de Luís Pedro Fonseca. Interpretação de Lena D'Água & Atlântida. Videoclip realizado por João Egreja</p> <p><u><i>Portugal na CEE</i></u> (1982) da banda GNR</p> <p><u><i>Coro das Velhas</i></u> (1984) de Sérgio Godinho</p>
<p>Do Segundo Pós-Guerra aos Desafios do Nosso Tempo</p> <p>Alterações Geoestratégicas, Tensões Políticas e Transformações Socioculturais no Mundo Atual</p>	<p>As transformações do mundo contemporâneo</p> <p>O fim do sistema internacional da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul, A viragem para uma outra era e Portugal no novo quadro internacional</p>		<p><u><i>Wind of Change</i></u> (1990) da banda Scorpions</p> <p><u><i>Sarajevo</i></u> (1993) da banda UHF</p> <p><u><i>The Singing Revolution</i></u> (2006) documentário de James Tusty e Maureen Castle Tusty sobre a revolução cantada levada a cabo na estónia entre 1986 e 1991 com o propósito de terminar com a ocupação soviética. <u>Trailer oficial</u></p> <p><u><i>Amerika</i></u> (2003) da banda Rammstein</p>

			<p><u><i>Se tu fores ver o mar (Rosalinda)</i></u> (1996) de Fausto Bordalo Dias</p> <p><u><i>Nuclear não, obrigado</i></u> (1982). Letra de Luís Pedro Fonseca, música de Carlos Fortuna, interpretação de Lena D'Água & Atlântida</p> <p><u><i>For Seasons</i></u> de Antonio Vivaldi com arranjo de Kling Klang Kloug & Simone Candotto. Interpretação pela NDR Elbphilharmonie Orchestra em Hamburgo e Roland Greutter no Violino. Direção por Alan Gilbert</p> <p><u><i>O Galo é o Dono dos Ovos</i></u> (1978) de Sérgio Godinho</p> <p><u><i>Clandestino</i></u> (1998) de Manu Chao</p> <p><u><i>Born This Way</i></u> (2011) Lady Gaga</p> <p>música Where is the Love? (2003) da banda The Black Eyed Peas</p> <p><u><i>Same Love</i></u> (2012) de Macklemore, Ryan Lewis e Mary Lambert</p> <p><u><i>Medusa</i></u> (2015) de Capicua com Valete</p> <p><u><i>Canto dos Torna-Viagem</i></u> (2004) de José Mário Branco. Interpretação do autor, do quarteto de cordas "Anthropos", do Grupo Coral "Os Escolhidos", do "Coro dos Gambuzinos", da "Orquestra de Gratz" e de Fausto Bordalo Dias na voz. A canção pertence ao álbum <i>Resistir é vencer</i>, em homenagem ao povo de Timor</p> <p><u><i>Postal dos Correios</i></u> (1996) do grupo musical Rio Grande</p> <p><u><i>Novos Pobres</i></u> (1999) de Pedro Abrunhosa & os Bandemónio</p> <p><u><i>E o povo, Pá?</i></u> (2010) do conjunto de humor Homens da Luta</p> <p><u><i>Parva que sou</i></u> (2011) da banda Deolinda</p>
--	--	--	--

			<p><u>Quero voltar para os braços da minha mãe</u> (2013) de Pedro Abrunhosa com Camané</p> <p><u>Andrà Tutto Bene</u> (2020) de Cristóvam. Videoclip realizado por Pedro Varela</p> <p><u>A Música Portuguesa a Gostar dela própria</u> (2011-) da Associação Música portuguesa a gostar dela própria</p>
--	--	--	---

Anexo 2 – Questionário inicial (voltar à pág. 91)



A Música na sala de aula de História

Encontro-me a realizar um trabalho sobre as perceções dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no que diz respeito à Música e ao Ensino. O questionário que se segue demora cerca de quatro minutos a ser preenchido. Todos os dados são anónimos e serão tratados com o maior rigor e confidencialidade.

Agradeço a tua participação.

Género: Feminino Masculino Outro

Idade: _____

Para responder às seguintes perguntas utiliza a escala apresentada, assinalando com uma cruz (X) o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem, relativamente ao recurso à Música pelos professores nas suas aulas. A escala varia de **Discordo Fortemente** a **Concordo Fortemente**.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
Gosto de ouvir música.					
A audição de música faz parte do meu quotidiano fora das aulas.					
Costumo estudar ouvindo música.					
Gostaria de saber mais sobre a história da música.					
Consigo ler e interpretar uma pauta musical.					
Gosto ou gostaria de tocar música.					
Gosto quando os professores utilizam música na sala de aula.					
Gostaria que os professores utilizassem música na sala de aula mais frequentemente.					

	Discordo Fortemente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para as aulas.					
Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.					
Quando os professores recorrem à música, sinto-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estão a ser lecionados.					
Há músicas que permitem compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.					
Gosto da disciplina de História.					
A música é um bom recurso para as aulas de História.					
O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens.					
Gostaria de analisar letras de canções como documentos históricos.					
Há músicas que falam sobre acontecimentos do passado.					
A música é uma boa forma de compreender o passado.					
A música é uma fonte histórica credível.					

Para responder às seguintes questões, assinala com uma cruz (X) as opções que vão ao encontro da tua resposta e responde por escrito quando solicitado.

Quanto tempo, aproximadamente, dedicas por dia à audição de música?

Menos de 1 hora 1 hora 2 horas 3 horas ou mais

Sabes tocar algum instrumento?

Sim Mais ou menos Não

Se “Sim” ou “Mais ou menos”, qual ou quais? _____

Costumas cantar?

Sim Não

Se sim, em que situações:

Sozinha/o Em família ou entre amigos Em público

Assinala os géneros de música que preferes:

Blues Bossa Nova Clássico Eletrónica Fado Funk

Indie Jazz Metal Pop Reggae Rap Rock

Soul Techno Tradicional/Folclore

Outro(s) (indica quais) _____

Responde por escrito à seguinte questão:

Consideras que a Música pode ser utilizada nas aulas de História? Porquê? (Se sim, de que forma?).

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 – Plano da aula “A Música durante a Guerra Fria” – 12.º ano (voltar à pág. 125)

Domínio: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional			
Subdomínio: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico			
Sumário: A Música durante a Guerra Fria.		Tempo letivo:	90 min
Situação-problema: “Se observarmos o papel da música na política, veremos que ela é usada para ajudar duas causas (geralmente); servindo ou revoltando-se contra instituições dominantes na sociedade.” – tradução livre de “If we look at the role of music in politics, we’ll see that it is used to aid two causes (generally); either serving or rebelling against dominant institutions in society” (Williams [2009], citado por UK Essays) ¹			
Aprendizagens Essenciais: <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que a realidade do pós II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos; Descrever a escalada armamentista e o início da corrida espacial à luz da Guerra Fria. 		Conceitos: Guerra Fria, realismo socialista, História da Música	
Questões-orientadoras: <ul style="list-style-type: none"> De que forma os vários períodos da História da Música marcaram a sua evolução? De que forma a Música foi utilizada durante a Guerra Fria? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A Música sempre acompanhou a Humanidade. Os primeiros instrumentos surgiram há 40.000 anos, tentando o Homem imitar os sons da natureza. Apesar de não haver muitos registos, sabe-se que as primeiras civilizações	1. Relacionar os vários períodos da história da Música com a sua evolução;	Motivação: Visualização de um vídeo ² de carácter humorístico sobre vários compositores de música erudita, trazendo a atenção dos alunos para a História da Música e os vários períodos. 1.1 Visualização de um excerto de um vídeo ³ sobre a Música durante a Antiguidade, dando a conhecer a produção musical das primeiras civilizações;	<ul style="list-style-type: none"> Participação oral e qualidade das intervenções; Exercícios de debate em turma;

¹ UK Essays. (2018). *The Role of Music in Politics*. Disponível em <https://www.ukessays.com/essays/media/political-power-of-music-media-essay.php?vref=1>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

² Igudesman & Joo - *Where is the Remote Control?*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw, acessado a 17 de janeiro de 2020.

³ *The Evolution of Music*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OW3JuoVRSHg>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

<p>tinham apreço pela música. Na Idade Média, vemos como a Música tanto se encontrava ao serviço da Igreja, como seguia um carácter popular, com o Canto-chão e o trovadorismo, respetivamente. No Renascimento testemunha-se o desenvolvimento dos instrumentos e da harmonia. Destacam-se os compositores Josquin des Prez e Palestrina. No Barroco, que surge no século XVIII, a música instrumental ganha relevo, à medida que há um crescimento das orquestras e nasce a ópera, com a mitologia e a História como temáticas principais. De todos os compositores deste período, destaca-se J. S. Bach. A exagerada ornamentação barroca contrastará com a simplicidade e equilíbrio do período Clássico (1750-1820), em que se destacam como compositores Haydn, Mozart e Beethoven. Este último, contudo, será um dos responsáveis pelo início do período Romântico, que dá relevo à emoção, à ousadia de fugir dos cânones clássicos mostrada por Schubert, Chopin, Wagner, Dvořák, Tchaikovsky, entre muitos outros. Se a Música sempre acompanhou as outras artes, do século XX até ao presente não será diferente: à medida que os compositores adotam vários modernismos, surge uma vertente popular que se torna cada vez mais acessível para a generalidade do público, entre jazz, rock e pop, géneros estes que, por sua vez, conhecem vários subgéneros. Hoje em dia, a Música de vários períodos tem um consumo cada vez mais facilitado graças à <i>Internet</i>, sendo possível testemunhar a sua evolução desde os primórdios da Humanidade até à sua manipulação digital.</p>		<p>1.2 Observação de uma notação musical do século X e de um documento iconográfico retirado das <i>Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio</i> (Fontes 1.2a e 1.2b, respetivamente, cf. em anexo), e audição e visualização de um vídeo com a música e letra do hino a São João Batista <i>Ut queant laxis</i>⁴ e de uma cantiga de amigo de um trovador português⁵, dando a conhecer a produção musical ibérica e europeia durante a Idade Média e a origem dos nomes desde aí atribuídos aos sons;</p> <p>1.3 Audição de excertos musicais e observação de retratos de vários compositores (Fontes 1.3a a 1.3k, cf. em anexo), de forma a dar a familiarizar os discentes com os períodos da Música ocidental desde o Renascimento até ao Classicismo;</p> <p>1.4 Visualização de excertos de um vídeo⁶ sobre a evolução da Música desde o Romantismo até à década de 90;</p> <p>1.5 Discussão com os alunos sobre os vários géneros e subgéneros da música atual e sobre a sua crescente disponibilidade em várias plataformas na <i>Internet</i>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas; • Discussão e resolução em conjunto da situação-problema; • Redação, em grupos de três ou quatro alunos, de um comentário sobre a Música na Guerra Fria.
--	--	--	--

⁴ DIÁCONO, Paulo (séc. VIII); D'AREZZO, Guido (séc. XI) - *Ut queant laxis* (séc XI). Disponível em *Ut queant laxis - LEGENDADO PT/BR* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=j4pFPi0Dtt0&t=39s>, acessido a 18 de janeiro de 2020.

⁵ PORTOCARREIRO, Pero Gonçalves - *Par Deus, coitada vivo* (séc. XIII). Disponível em *Cantiga de Amigo - Lírica Galaico Portuguesa (Música Medieval)* através do link https://www.youtube.com/watch?v=1M_VcqHoQ1M, acessido a 18 de janeiro de 2020.

⁶ *The Evolution of Music* (3).

<p>2. A relação entre Música e política, particularmente na canção, é observável em várias culturas. A música pode ser um veículo de protesto ou de propaganda, tal como sucedeu durante a Guerra Fria. A partir dos exemplos analisados, é possível compreender a utilização da Música para demonstração de superioridade de uma ideologia e dos seus feitos, como é o caso da canção <i>Capitalism</i> do grupo de rock Oingo Boingo (1983) e da <i>Canção da Colheita</i> presente num filme soviético de 1950. Ao mesmo tempo, percebemos a influência que os lados em conflito veem na Música, proibindo, como foi o caso na URSS, certos tipos de composições mais arrojadas, uma vez que era do interesse do regime que toda a música fosse compreensível por todas as classes. Assim, vários compositores foram silenciados ou obrigados a submeter-se às diretrizes impostas pelo Partido Comunista. Tal é perceptível na 5.ª Sinfonia de Dmitri Shostakovich, subtitulada “Resposta Prática e Criativa de um Artista Soviético a Justas Críticas”, após o compositor ter apresentado algo que desagradou ao regime. Ainda assim, nesta sinfonia o compositor demonstra bastante criticismo à censura que lhe é dirigida, ora não começasse com um grito de desespero que segue um lamento longo e atordoado. Finalmente, a Música durante a Guerra Fria também teve um papel moderador, além de crítico. É o caso da canção <i>Russians</i> do artista britânico Sting.</p>	<p>2. Explicar o uso da Música durante a Guerra Fria.</p>	<p>2.1 Leitura de um excerto sobre o uso político da Música durante a Guerra Fria⁷, demonstrando aos alunos o interesse que a matéria suscita entre os especialistas;</p> <p>2.2 Audição e análise da letra de <i>Capitalism</i> de Oingo Boingo de 1983⁸, servindo de exemplo de como a música pode carregar ideologia política;</p> <p>2.3 Visualização de um excerto de um filme de 1949, <i>Os Cosssacos de Kuban</i>, que apresenta <i>A Canção da Colheita</i>⁹, analisando a propaganda soviética presente na letras, na música e nas imagens, reconhecendo o cinema e a canção como veículos propagandísticos;</p> <p>2.4 Audição do início da <i>Quinta Sinfonia</i> de Dmitri Shostakovich¹⁰, para que os discentes se apercebam da grande diferença relativamente à canção anterior, uma vez que esta não respeita as características do realismo social imposto pelo Partido Comunista;</p>	
---	---	---	--

⁷ SCHMELZ, Peter - *Cold War Music* (2013). Disponível em <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824-0131.xml>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

⁸ Oingo Boingo - *Capitalism* (1983). Disponível em *Oingo Boingo – Capitalism – 1983* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xqXAW2snGMI>, acedido a 17 de janeiro de 2020.

⁹ DUNAYEVSKY, Isaak; ISAKOVSKY, Mikhail - *A Canção da Colheita* (1949). PYRYEV, Ivan (dir.) - *Os Cosssacos de Kuban* (1950). Canção disponível em *Soviet song (1949) - Harvest song (English subtitles)* (2018) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xKQBmxEGEFM>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

¹⁰ SHOSTAKOVICH, Dmitri - *Sinfonia n.º 5 em Ré menor, Op. 47* (1937). Disponível em *Shostakovich: Symphony No. 5 in D minor (Philippe Jordan, Proms 2013)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=PeJPmIbqp4&t=136s>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

<p>segue um lamento longo e atordado. Finalmente, a Música durante a Guerra Fria também teve um papel moderador, além de crítico. É o caso da canção <i>Russians</i> do artista britânico Sting, onde apela ao cessar do conflito entre os dois blocos, chamando a atenção aos perigos que este acarreta e notando como não há bom senso em nenhum dos lados.</p>		<p>2.5 Visualização do <i>videoclip</i> de <i>Russians</i> de Sting¹¹ (1985), canção essa que apela ao fim do clima de tensão entre os dois blocos.</p> <p>Nota: As letras das músicas analisadas a partir da segunda questão-orientadora serão entregues aos discentes (letra original e tradução adaptada)</p> <p>Atividade final: os discentes devem, em grupos de três ou quatro, redigir um comentário sobre o impacto da Música durante a Guerra Fria, utilizando os exemplos apresentados em aula.</p>	
---	--	---	--

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;
- Desenvolver a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspetiva humanista;
- Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual;
- Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis.

¹¹ Sting – Russians (1984). Disponível em *Sting - Russians (Official Video)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=wHylQRVN2Qs>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Referências:

DIÁCONO, Paulo (séc. VIII); D'AREZZO, Guido (séc. XI) - *Ut queant laxis* (séc XI). Disponível em *Ut queant laxis - LEGENDADO PT/BR* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=j4pfPI0Dtt0&t=39s>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

DUNAYEVSKY, Isaak; ISAKOVSKY, Mikhail - A Canção da Colheita (1949). PYRYEV, Ivan (*dir.*) - *Os Cossacos de Kuban* (1950). Canção disponível em *Soviet song (1949) - Harvest song (English subtitles)* (2018) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xKQBmxEGEFM>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Igudesman & Joo - *Where is the Remote Control?*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw, acessado a 17 de janeiro de 2020.

Oingo Boingo - *Capitalism* (1983). Disponível em *Oingo Boingo – Capitalism – 1983* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xqXAW2snGMI>, acessado a 17 de janeiro de 2020.

PORTOCARREIRO, Pero Gonçalves - *Par Deus, coitada vivo* (séc. XIII). Disponível em *Cantiga de Amigo - Lírica Galaico Portuguesa (Música Medieval)* através do link https://www.youtube.com/watch?v=1M_VcqHoQ1M, acessado a 18 de janeiro de 2020.

SCHMELZ, Peter - *Cold War Music* (2013). Disponível em <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824/obo-9780199757824-0131.xml>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

SHOSTAKOVICH, Dmitri - *Sinfonia n.º 5 em Ré menor, Op. 47* (1937). Disponível em *Shostakovich: Symphony No. 5 in D minor (Philippe Jordan, Proms 2013)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=PeJPMIbiq4&t=136s>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

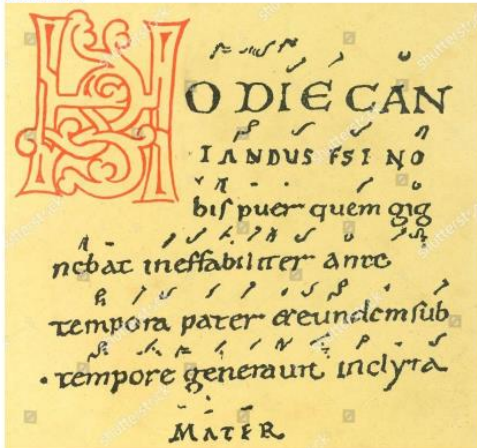
Sting – Russians (1984). Disponível em *Sting - Russians (Official Video)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=wHylQRVN2Qs>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

The Evolution of Music. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OW3JuoVRSHg>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

UK Essays. (2018). *The Role of Music in Politics*. Disponível em <https://www.ukessays.com/essays/media/political-power-of-music-media-essay.php?vref=1>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Anexos:

Fonte 1.2a



Notação musical do século X

Disponível em <https://www.shutterstock.com/pt/editorial/image-editorial/history-2542187a>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.2b



Representação das *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio* - *Códice do Escorial* (1221-1284)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trovadorismo>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3a



Josquin des Prez (1450-1621)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Josquin_des_Prez, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3b



Thomas Tallis (1502-1585)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Tallis, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3c



Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-1594)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Giovanni_Pierluigi_da_Palestrina, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3d



Claudio Monteverdi (1567-1643)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Claudio_Monteverdi, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3e



Arcangelo Corelli (1653-1713)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Arcangelo_Corelli, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3f



Georg Friedrich Händel (1785-1759)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alcina>, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3g



Antonio Vivaldi (1678 - 1741)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vivaldi.jpg>, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3h



Johann Sebastian Bach (1685 - 1750)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Sebastian_Bach, acessado a 20 de janeiro de 2020

Fonte 1.3i



Joseph Haydn (1732-1809)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Haydn, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3j



Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Amadeus_Mozart, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3k



Ludwig van Beethoven (1770-1827)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Anexo 4 – Guião de visionamento do documentário “A Cantiga Era uma Arma” (2014) de Joaquim Vieira e respetivos critérios de correção (voltar à pág. 131)



Guião de visualização do documentário *A cantiga era uma arma* (2016)

Nome: _____ Turma: _____ N.º _____

Lê o seguinte questionário com atenção. Atenta no documentário e responde às questões.

1. Quais foram os dois artistas que mais marcaram e influenciaram a canção de protesto portuguesa na segunda metade do século XX?

2. Durante o Estado Novo, que mensagem procuravam transmitir os artistas apresentados no documentário?

3. “*O Ary dos Santos é o ponto de viragem [...]*” – Fernando Tordo

Comenta esta frase, tendo em consideração a censura a que vários artistas e obras eram sujeitos durante o Estado Novo.

4. Porque se sente Fernando Tordo indignado em relação à receção do público à canção *Tourada* (1973)?

5. Com o 25 de Abril de 1974, além dos exilados políticos, regressaram a Portugal os artistas que se encontravam no estrangeiro. Como se organizaram? Quais os seus objetivos?

5.1 *“Passada essa euforia do reencontro, cedo começam, também, a ter importância as visões, as divergências, as opções [...]”* – Francisco Fanhais

Porque terminou esse projeto?

6. *“Normalmente, quem iniciava o discurso era o secretário geral ou o presidente que dizia «os cantores vêm já aí. É curto, o discurso é curto.»”* – Fausto

Comenta a frase do músico à luz da importância e influência que os artistas e as suas cantigas tinham no pós-25 de Abril junto das populações.

7. O que entendes por canção de intervenção?

8. *“Todos nós assumimos, de uma maneira mais ou menos pública e clara, que as nossas canções se destinavam a mobilizar vontades e energias, a mobilizar consciências e a fazer aderir mais pessoas ao processo revolucionário da época.”* – José Jorge Letria

Comenta esta frase tomando como exemplo o apoio aos Governos Provisórios (II, III, IV e V) do primeiro-ministro Vasco Gonçalves.

9. *“[...] o meio é a mensagem.”* – José Mário Branco

Em que condições atuavam alguns artistas? Porque aceitavam ou recusavam essas condições?

10. Que dificuldades começaram a sentir os artistas?

11. *“Há uns tipos que falam em nome do povo, mas [...] o povo não vota neles!”* – Fernando Tordo
Comenta o fenómeno de popularidade da música de intervenção e o resultado das eleições
constituíntes de abril de 1975.

12. *«Pá, canta aí umas m***das!»* - José Mário Branco, referindo-se a militantes do seu partido.
De que forma alguns membros da classe política olhavam para a canção de intervenção?

13. *“As canções serviram [...] como espelho dessa época.”* – Sérgio Godinho
Comenta a frase de Sérgio Godinho, tendo em consideração a validade da canção enquanto fonte
histórica.

14. *“Passou a ser muito mais importante o discurso político do que a canção. A canção passou,
como digo, a não ter lugar de existência.”* – Fausto

A partir da tua experiência pessoal, consideras que esta citação tem sentido nos dias de hoje? Em
caso negativo, refere algumas canções de intervenção das últimas décadas.

Bom trabalho!



CrITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO

1. Tópicos de resposta:
 - José Afonso OU Zeca Afonso;
 - Adriano Correia de Oliveira.

2. Tópicos de resposta:
 - Descontentamento com o regime autoritário, autocrata, corporativista e repressivo que vigorava em Portugal;
 - Descontentamento com a Guerra Colonial, iniciada em 1961.

3. Tópicos de resposta:
 - Canções com letra de José Carlos Ary dos Santos não são censuradas e são qualificadas para a Eurovisão;
 - Canções anteriores de protesto eram censuradas;
 - A canção de protesto portuguesa tem novos palcos.

4. Tópicos de resposta:
 - A *Tourada* não foi compreendida pelo público como uma canção de protesto;
 - Fernando Tordo correu um grande risco ao interpretar esta canção;
 - Os artistas que se encontravam no estrangeiro sempre tiveram um reconhecimento superior em relação aos colegas que se encontravam em Portugal, mau grado a censura, os entraves e as dificuldades experienciadas pelos segundos.

5. Tópicos de resposta:
 - Vários artistas organizaram-se através do Coletivo de Ação Cultural;
 - Tinham como propósito, enquanto trabalhadores culturais, cantar a liberdade e a libertação, lutar pelas justas reivindicações do povo trabalhador português e do movimento democrático popular, e apelar pelo fim da guerra de opressão colonial OU lutar pelos ideais socialistas, antifascistas e anticolonialistas.



9. Tópicos de resposta:

- Os artistas atuavam em frustração constante por falta de equipamento técnico adequado. Alguns exemplos: em cima de tratores, atrelados, carroças, fardos de palha, tijolos, com copos de plástico ou megafones em vez de aparelhagem, sem luzes;
- Alguns artistas consideravam que deviam aceitar e/ou ultrapassar as dificuldades porque consideravam que iriam ajudar as populações a angariar fundos e a espalhar a sua mensagem política.
- Outros não aceitavam estas condições por não acreditarem que a mensagem passaria em condições tão pouco profissionais, correndo-se o risco de a mensagem ser menosprezada devido ao amadorismo das apresentações.

10. Tópicos de resposta:

- Dificuldade em receberem remuneração monetária pelo seu trabalho;
- Hostilidade em algumas terras dominadas pela extrema-direita e pela Igreja, (esta última com especial influência no norte do país).

11. Tópicos de resposta:

- A música de intervenção dos artistas com ideais de esquerda revolucionária era muito popular;
- Os artistas acreditavam que a popularidade das canções se traduzia numa forte adesão da população aos ideais da esquerda revolucionária e, assim, ao processo revolucionário;
- O PS, um partido moderado, ganhou as eleições constituintes de abril de 1975;
- A popularidade da música de intervenção não se espelhou no resultado das eleições, já que o resultado das mesmas demonstrou que a maioria dos eleitores apoiava as forças políticas mais moderadas e não as forças defensoras da via mais radical, as da esquerda revolucionária.



12. Tópicos de resposta:

- Desrespeito da classe política pela canção;
- A canção retirava a importância ao discurso político;
- A canção já não servia os interesses políticos;
- Vontade de mudança no panorama musical;
- Falta de financiamento.

13. Tópicos de resposta:

- As canções foram um dos instrumentos da agitação social e política vivida na época;
- As canções são uma fonte histórica do período em análise, pois reportam as ações e o pensamento (ideológico) dos seus autores, compositores e artistas, mas também da classe política e de uma parte significativa da população.

14. Em caso positivo, o discente pode entender que, na atualidade, a canção é, de facto, menos importante do que o discurso político, não havendo espaço para a mesma;

Em caso negativo, o discente pode entender que, na atualidade, apesar do seu papel menos importante, a canção não desapareceu;

Neste caso, o discente deve indicar alguns exemplos, como as canções *Eles Comem Tudo* (2012) de Chullage, *Medusa* (2015) de Capicua com Valete, *Até Quando?* (2001) de Gabriel o Pensador e *Amar-te e Respeitar-te* (2017) de Jimmy P no rap; *Parva que sou* ou *Movimento Perpétuo Associativo* na música popular dos Deolinda; *Sunday Bloody Sunday* (1983) dos U2, *American Idiot* (2004) dos Green Day, *Amerika* (2004) dos Rammstein, *Para os Braços da Minha Mãe* (2013) de Pedro Abrunhosa e Camané, dentro dos vários subgéneros do rock, entre várias outras possíveis.

Anexo 5 – Plano de aula “A Música durante a Idade Média”, ficha de trabalho e respetivos critérios de correção (voltar à pág. 145 ou voltar à pág. 147)

Domínio: Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes E Vivências			
Sumário: A Música durante a Idade Média		Tempo letivo:	90 min
Situação-problema: “No final de um bom milhar de anos de evolução, a música erudita ocidental passou de um estatuto exclusivamente religioso a um outro, que poderemos classificar de misto.” - Platzer, Frédéric, <i>Compêndio de Música</i> (2006) ¹			
Aprendizagens Essenciais:		Conceitos: Idade Média, História da Música, canto-chão, canto gregoriano, movimento trovadoresco	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia. 			
Questão-orientadora:			
<ul style="list-style-type: none"> De que modo os diversos momentos da História Ocidental marcaram o panorama musical, especialmente na Idade Média? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>1. A Música sempre acompanhou a Humanidade e a sua História. Os primeiros instrumentos surgiram há 40.000 anos, tentando o Homem imitar os sons da natureza. Apesar de não haver muitos registos, sabe-se que as primeiras civilizações tinham apreço pela música. Na Idade Média, vemos como a Música serve a Igreja, matriz identitária europeia, enchendo os claustros e as igrejas, o que permitiu o seu desenvolvimento na notação, nos ritmos e nas técnicas de composição. Partindo do contexto litúrgico, essa evolução transpõe-se para as músicas de carácter profano, destacando-se aqui o movimento trovadoresco, espelho</p>	<p>1. Relacionar diversos momentos da História Ocidental, especialmente a Idade Média, com os períodos da História da Música.</p> <p>1.1 Reconhecer a variedade da produção musical durante a Antiguidade;</p> <p>1.2 Compreender a importância da unificação litúrgica, operada com o Canto Gregoriano, como base da cultura e da música medieval europeias;</p>	<p>Motivação: Visualização de um vídeo² de carácter humorístico sobre vários compositores de música erudita, trazendo a atenção dos alunos para a História da Música e os vários períodos.</p> <p>1.1 Visualização de um excerto de um vídeo³ sobre a Música durante a Antiguidade, dando a conhecer a produção musical das primeiras civilizações;</p> <p>1.2 Observação de uma representação de Gregório I (papa entre 590 e 604) (Fonte 1.2, cf. em anexo), dando a conhecer aquele que terá sido o impulsionador do Canto Gregoriano, dando ainda a conhecer uma obra da monja Hildegard von Bingen⁴;</p>	<p>Resolução dos exercícios propostos na ficha de trabalho.</p>

¹ PLATZER, Frédéric (2006). *Compêndio de Música*. Lisboa: Edições 70, pág. 189.

² Igudesman & Joo - *Where is the Remote Control?*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw, acessado a 17 de janeiro de 2020.

³ *The Evolution of Music*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OW3JuoVRSHg>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

⁴ BINGEN, Hildegard von - *Kyrie eleison* (séc. XII). Disponível em *Kyrie eleison* através do link https://www.youtube.com/watch?v=XBNBDVOy_yQ, acessado a 14 de março de 2020.

<p>da temática amorosa que se expandia nas cortes. Com influências grega, árabe e cristã, a música trovadoresca terá mais palcos do que a litúrgica, podendo ser ouvida nos saraus palacianos, nas romarias e noutros locais onde os jograis e menestres se apresentassem. No Renascimento testemunha-se o desenvolvimento dos instrumentos e da harmonia, como nas outras artes. Destacam-se os compositores Josquin des Prez e Palestrina. No Barroco, que surge no século XVIII, ao mesmo tempo que as outras artes mostram o seu lado mais requintado e elaborado, a música instrumental ganha relevo, à medida que há um crescimento das orquestras e nasce a ópera, com a mitologia e a História como temáticas principais. De todos os compositores deste período, destaca-se J. S. Bach. A exagerada ornamentação barroca contrastará com a simplicidade e equilíbrio do período Clássico (1750-1820), em que se destacam como compositores Haydn, Mozart e Beethoven, seguidores das ideias das Luzes.</p>	<p>1.3 Identificar as inovações musicais que surgiram durante a Idade Média;</p> <p>1.4 Contextualizar a música litúrgica com os contextos e cenários onde seria reproduzida durante a Idade Média;</p> <p>1.5 Localizar os principais focos do movimento trovadoresco;</p>	<p>1.3 Observação de uma notação musical do século X (Fonte 1.3a, cf. em anexo) e visualização de um vídeo com a música e letra do hino a São João Batista <i>Ut queant laxis</i>⁵, acompanhado com uma representação de Guido d' Arezzo (c. 992 – c. 1033) (Fonte 1.3b, cf. em anexo) e análise e audição de duas partituras (Fontes 1.3c e 1.3d, cf. em anexo), dando a conhecer as inovações musicais atribuídas a este compositor, como a solmização e a pauta musical;</p> <p>1.4 Visualização de um excerto do filme “<i>O Nome da Rosa</i>” (1986) dirigido por Jean-Jacques Annaud⁶, lembrando aos discentes um dos cenários onde se ouviria música litúrgica durante a Idade Média;</p> <p>1.5 Observação de três documentos iconográficos, pretendendo-se dar a conhecer o movimento trovadoresco e os seus principais focos e autores/trovadores (Fontes 1.5a, 1.5b e 1.5c, cf. em anexo), acompanhando com a audição de três exemplos (uma obra de Guilherme IX da Aquitânia⁷, uma outra de Walthar von der Vogelweide⁸ e uma canção de amigo do trovador português Pero Gonçalves Portocarreiro⁹, dando a conhecer a produção musical ibérica e europeia durante a Idade Média;</p>	
---	--	--	--

⁵ DIÁCONO, Paulo (séc. VIII); D'AREZZO, Guido (séc. XI) - *Ut queant laxis* (séc. XI). Disponível em *Ut queant laxis - LEGENDADO PT/BR* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=j4pfPI0Dh0&t=39s>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

⁶ ANNAUD, Jean-Jacques (dir.) - *O Nome da Rosa* (1986). Itália, República Federal da Alemanha, França: ZDF Zweites Deutsches Fernsehen, France 3 Cinema, Radiotelevisione Italiana, Neue Constantin Film, Les Films De Ariadne, Acteurs Auteurs Associés, Cristaldi Film, Nelson Entertainment.

⁷ GUILHERME IX DA AQUITANIA - *Ab la dolchor* (séc. XI). Disponível em *Bab al Corassan - Ab la dolchor* (Guillaume IX d'Aquitaine, XIème siècle) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=ENi7q59ZTuI>, acessado a 15 de março de 2020. Letra disponível em *Ab la dolchor del temps novel* (Tradução para Italiano). *Lyrics translate* (13 de outubro de 2016) através do link <https://lyricstranslate.com/pt-br/ab-la-dolchor-del-temps-novel-dolce-vien-tempo-novello.html-0>, acessado a 15 de março de 2020.

⁸ VOGELWEIDE, Walthar von der - *Unter den Linden* (séc. XII-XIII). Disponível em *Uunder den Linden - Medieval Songs and Music* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=kC4-7SM8IGE>, acessado a 15 de março de 2020.

⁹ PORTOCARREIRO, Pero Gonçalves - *Par Deus, coitada vivo* (séc. XIII). Disponível em *Cantiga de Amigo - Lírica Galaico Portuguesa (Música Medieval)* através do link https://www.youtube.com/watch?v=1M_VcqHoQ1M, acessado a 18 de janeiro de 2020. Letra disponível em *Par Deus, Coitada Vivio (Cantiga de amigo). Folha de Poesia - artes ideias e o sentimento de si* (2 de setembro de 2013) através do link <http://folhadepoesia.blogspot.com/2013/09/par-deus-coitada-vivo-cantiga-de-amigo.html>, acessado a 15 de março de 2020.

<p>Este último, contudo, será um dos responsáveis pelo início do período Romântico, que dá relevo à emoção, aos nacionalismos e à ousadia de fugir dos cânones clássicos mostrada por Schubert, Chopin, Wagner, Dvořák, Tchaikovsky, entre muitos outros. Se a Música sempre acompanhou as outras artes, do século XX até ao presente não será diferente: à medida que os compositores adotam vários modernismos, surge uma vertente popular que se torna cada vez mais acessível para a generalidade do público, entre jazz, rock e pop, géneros estes que, por sua vez, conhecem vários subgéneros. Hoje em dia, a Música de vários períodos tem um consumo cada vez mais facilitado graças à <i>Internet</i>, sendo possível testemunhar a sua evolução desde os primórdios da Humanidade até à sua manipulação digital.</p>	<p>1.6 Analisar descrições dos ambientes de corte e de romaria e excertos musicais representativos da música que seria interpretada nos mesmos;</p> <p>1.7 Distinguir os diferentes períodos da História da Música, a partir dos seus ideais, características, avanços, obras e compositores;</p> <p>1.8 Comparar a evolução da música ligeira e da música erudita ao longo do século XX;</p> <p>1.9 Avaliar o impacto da <i>internet</i> no acesso e popularidade de vários géneros e subgéneros de música.</p>	<p>1.6 Leitura de dois excertos descritivos do ambiente de corte¹⁰ e do ambiente de romaria¹¹, acompanhados de representações de trovadores, jograis e menestres e dos seus instrumentos (Fontes 1.6a e 1.6b, cf. em anexo), seguidos da visualização da interpretação de dois excertos de uma <i>estampie</i>¹² e de uma <i>chanson</i> de Guillaume de Machaut (c. 1300 – 1377)¹³;</p> <p>1.7 Audição de excertos musicais, observação de retratos de vários compositores (Fontes 1.7a a 1.7k, cf. em anexo) e visualização do excerto de um vídeo¹⁴, de forma a familiarizar os discentes com os períodos da Música ocidental, desde o Renascimento até ao Romantismo;</p> <p>1.8 Visualização de um vídeo¹⁵, dando a conhecer a evolução da música erudita ao longo do século XX, e visualização do excerto de um vídeo¹⁶ sobre o desenvolvimento da música ligeira durante o mesmo período;</p> <p>1.9 Discussão com os alunos sobre os vários géneros e subgéneros da música atual e sobre a sua crescente disponibilidade em várias plataformas na <i>internet</i>.</p> <p>Atividade final: ficha de trabalho com um exercício auditivo, dois exercícios de ordenação cronológica e um exercício de associação.</p>	
---	--	--	--

¹⁰ PINTO, Américo Cortez – *Diônisos - Poeta e Rei*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982, pp. 228-240.

¹¹ ALBORNOZ, Sánchez – Uma cidade Hispano-Cristã há um Milénio. In COSTA, Fátima; MARQUES, António – *História e Geografia de Portugal 5* (2005). Porto: Porto Editora, pág. 104.

¹² Interpretação da docente a partir da partitura com a seguinte referência: Anonimous (c. 1320-1350) – *Estampie*. Adapted by Edmund F. Raas (03/2005). In *Codex of Robertsbridge*. Abbey of Robertsbridge, Sussex (British Museum).

¹³ MACHAUT, Guillaume de – *Douce Dame Jolie* (séc. XIV). Disponível em *Guillaume de Machaut: Douce Dame Jolie | La Morra*, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=tJS-HZWB3wE>, acessado a 15 de março de 2020.

¹⁴ *The Evolution of Music* (3).

¹⁵ Criado pela docente.

¹⁶ *The Evolution of Music* (3).

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;
- Utilizar com segurança conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;
- Problematicar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual;
- Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;
- Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual.

Referências:

Ab la dolchor del temps novel (Tradução para Italiano). *Lyrics translate* (13 de outubro de 2016) através do link <https://lyricstranslate.com/pt-br/ab-la-dolchor-del-temps-novel-dolce-vien-tempo-novello.html-0>, acessado a 15 de março de 2020.

ALBORNOZ, Sánchez – Uma cidade Hispano-Cristã há um Milénio. In COSTA, Fátima; MARQUES, António – *História e Geografia de Portugal 5* (2005). Porto: Porto Editora.

ANNAUD, Jean-Jacques (dir.) - *O Nome da Rosa* (1986). Itália, República Federal da Alemanha, França: ZDF Zweites Deutsches Fernsehen, France 3 Cinema, Radiotelevisione Italiana, Neue Constantin Film, Les Films De Ariadne, Acteurs Auteurs Associés, Cristaldi Film, Nelson Entertainment.

Estampie (c. 1320-1350). Adaptada por Edmund F. Raas (2005). In *Codex of Robertsbridge*. Abbey of Robertsbridge, Sussex (British Museum).

BINGEN, Hildegard von - *Kyrie eleison* (séc. XII). Disponível em *Kyrie eleison* através do link https://www.youtube.com/watch?v=XBNBDVOy_yQ, acessado a 14 de março de 2020.

DIÁCONO, Paulo (séc. VIII); D'AREZZO, Guido (séc. XI) - *Ut queant laxis* (séc XI). Disponível em *Ut queant laxis - LEGENDADO PT/BR* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=j4pFI0Dtt0&t=39s>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

GUILHERME IX DA AQUITANIA - *Ab la dolchor* (séc. XI). Disponível em *Bab al Corassan - Ab la dolchor* (Guillaume IX d'Aquitaine, XIème siècle) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=ENi7q59ZTuI>, acessado a 15 de março de 2020.

Igudesman & Joo - *Where is the Remote Control?*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw, acessado a 17 de janeiro de 2020.

MACHAUT, Guillaume de – *Douce Dame Jolie* (séc. XIV). Disponível em *Guillaume de Machaut: Douce Dame Jolie | La Morra*, através do link <https://www.youtube.com/watch?v=tJS-HZWB3wE>, acessado a 15 de março de 2020.

Par Deus, Coitada Vivo (Cantiga de amigo). *Folha de Poesia - artes ideias e o sentimento de si* (2 de setembro de 2013) através do link <http://folhadepoesia.blogspot.com/2013/09/par-deus-coitada-vivo-cantiga-de-amigo.html>, acessado a 15 de março de 2020.

PINTO, Américo Cortez – *Dionisos - Poeta e Rei*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1982, 446 p.

PLATZER, Frédéric - *Compêndio de Música* (2006). Lisboa: Edições 70.

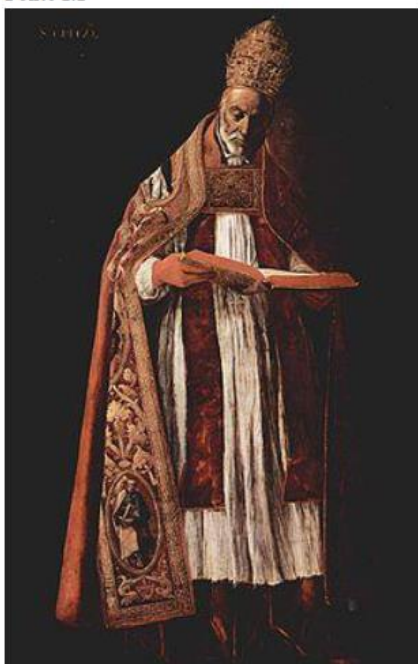
PORTOCARREIRO, Pero Gonçalves - *Par Deus, coitada vivo* (séc. XIII). Disponível em *Cantiga de Amigo - Lírica Galaico Portuguesa (Música Medieval)* através do link https://www.youtube.com/watch?v=1M_VcqHoQ1M, acessado a 18 de janeiro de 2020.

The Evolution of Music. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OW3JuoVRSHg>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

VOGELWEIDE, Walther von der – *Unter den Linden* (sécs. XII-XIII). Disponível em *Under den Linden - Medieval Songs and Music* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=kC4-7SM8IGE>, acessado a 15 de março de 2020.

Anexos:

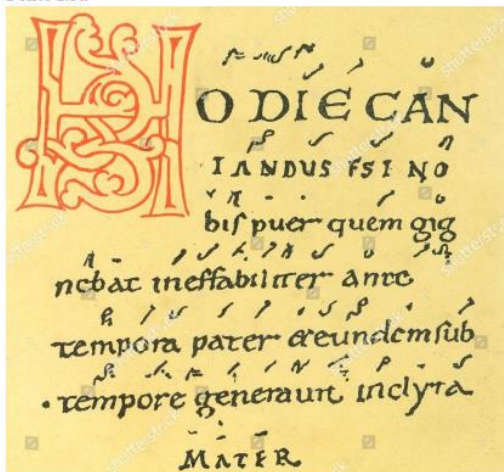
Fonte 1.2



Gregório I (Papa entre 590 e 604)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Papa_Greg%C3%B3rio_I, acessado a 9 de março de 2020.

Fonte 1.3a



Notação musical do século X

Disponível em <https://www.shutterstock.com/pt/editorial/image-editorial/history-2542187a>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.3d

P U-er ná-tus est
 nó-bis,
 et fí-li-us dá-tus est
 nó-bis :
 cú-jus impé-ri-um
 super hú-me-rum é- jus :
 et vocá-bi-tur nó-men é- jus, má-gni consí-li- i Ange-lus. Can-tá-te Dó-mi-no cá-n-ti-cum nó-vum
 qui-a mi-ra-bí-li-a fé-cit.
 Gló-ri-a Pá-tri.
 Eu o u a e.

Meme de pauta musical da obra *Puer natus est nobis* (ca. 1392–1399) adaptada à higienização das mãos

Disponível em <https://www.facebook.com/westrdmemes/photos/a.135991927101551/512798662754207/?type=3&theater&ifg=1>, acessado a 12 de março de 2020.

Fonte 1.5a



Guilherme IX da Aquitânia, o Trovador (1071-1126)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Guilherme_IX_da_Aquit%C3%A2nia, acessado a 9 de março de 2020.

Fonte 1.5b



Walther von Vogelweide (c. 1170-1230)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Walther_von_der_Vogelweide, acessido a 14 de março de 2020.

Fonte 1.5c



Representação das *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio* - *Códice do Escorial* (1221-1284)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Trovadorismo>, acessido a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.6a



Representação de instrumentos musicais nas *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio - Códice do Escorial* (1221-1284)

Linha de cima, no sentido da esquerda para a direita: desconhecido, charamelas duplas; harpas; flautas e tamborins; gaitas de foles. Linha de baixo, no sentido da esquerda para a direita: sanfonas; rebab (?) e oud; zamponas de chave (?); gaita de foles; saltérios.

Disponível em <https://earlymusicmuse.com/medievalmusic/>, acessado a 9 de março de 2020.

Fonte 1.6b



Um homem toca flauta e tamborim enquanto outro dança com um urso. Representação do *The Romance of Alexander* (1338-1344)

Disponível em <https://digital.bodleian.ox.ac.uk/inquire/Discover/>

[ver/Search/#/?p=c+NaN,t+MS%20Bodley%20264,rsrs+0,rsp+100,fa+,so+ox%3Asort%5Easc,scids+,pid+ae9f6cca-ae5c-4149-8fe4-95e6eca1f73c,vi+631435f4-d884-4a31-9df6-41f96c5aad26](https://digital.bodleian.ox.ac.uk/inquire/Discover/Search/#/?p=c+NaN,t+MS%20Bodley%20264,rsrs+0,rsp+100,fa+,so+ox%3Asort%5Easc,scids+,pid+ae9f6cca-ae5c-4149-8fe4-95e6eca1f73c,vi+631435f4-d884-4a31-9df6-41f96c5aad26), acessado a 9 de março de 2020.

Fonte 1.7a



Josquin des Prez (1450-1621)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Josquin_des_Prez, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7b



Thomas Tallis (1502-1585)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Tallis, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7c



Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525-1594)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Giovanni_Pierluigi_da_Palestrina, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7d



Claudio Monteverdi (1567-1643)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Claudio_Monteverdi, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7e



Arcangelo Corelli (1653-1713)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Arcangelo_Corelli, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7f



Georg Friedrich Händel (1685-1759)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alcina>, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7g



Antonio Vivaldi (1678 – 1741)

Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vivaldi.jpg>, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7h



Johann Sebastian Bach (1685 - 1750)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Sebastian_Bach, acessado a 20 de janeiro de 2020

Fonte 1.7i



Joseph Haydn (1732-1809)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Joseph_Haydn, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7j



Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Amadeus_Mozart, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Fonte 1.7k



Ludwig van Beethoven (1770-1827)

Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Ludwig_van_Beethoven, acessado a 20 de janeiro de 2020.

Ficha de trabalho – A História da Música e a Idade Média



Nome: _____ Turma: _____ N.º _____

I

1. Ouve atentamente os excertos musicais e preenche o quadro seguinte assinalando com uma cruz (X) as afirmações com que concordas.

	É música medieval?		É música...		Que instrumentos são usados?	
	Sim	Não	litúrgica	profana	Voz	Outros (cordas, sopros, percussão, elétricos...)
1.º						
2.º						
3.º						
4.º						
5.º						
6.º						

2. Em termos de linguagem musical, indica qual é o excerto mais antigo (n.º _____) e qual o mais recente (n.º _____).

II

1. Ordena cronologicamente (1 o mais antigo e 6 o mais recente) os seguintes períodos da História da Música e preenche a coluna numerada.

_____ Romantismo	1. _____
_____ Música medieval	2. _____
_____ Classicismo	3. _____
_____ Renascimento	4. _____
_____ Modernismos	5. _____
_____ Barroco	6. _____

2. **Associa** os géneros de música da coluna da esquerda às músicas da coluna da direita.
Uma das canções pertence a dois géneros.

- | | |
|----------------|---|
| 1. Rock | A. <i>Deutschland</i> (2018) da banda Rammstein |
| 2. Funk | B. <i>Poetas de Karaoke</i> (2006) de Sam the Kid |
| 3. Jazz | C. <i>So What</i> (1959) de Miles Davis |
| 4. Soul | D. <i>No Woman, No Cry</i> (1974) de Bob Marley |
| 5. Rap/Hip Hop | E. <i>Stairway to Heaven</i> (1971) da banda Led Zeppelin |
| 6. Reggae | F. <i>Respect</i> (1965) de Aretha Franklin |
| 7. Metal | G. <i>Superstition</i> (1972) de Stevie Wonder |
| 8. Eletrónica | |

1. ____; 2. ____; 3. ____; 4. ____; 5. ____; 6. ____; 7. ____; 8. ____.

Bom trabalho!

**Crêterios específicos de corre o da ficha de trabalho –
A História da Música e a Idade Média**



I

1.

	� música medieval?		� música...		Que instrumentos são usados?	
	Sim	Não	litúrgica	profana	Voz	Outros (cordas, sopros, percussão, elétricos...)
1.�		X		X		X
2.É		X		X		X
3.É	X		X		X	
4.É		X		X	X	X
5.É	X			X	X	X
6.É		X		X		X

2. O excerto mais antigo   o n.  1 e o excerto mais recente   o n.  4.

II

1.

 5 Romantismo

 1 Música medieval

 4 Classicismo

 2 Renascimento

 6 Modernismos

 3 Barroco

1. Música medieval

2. Renascimento

3. Barroco

4. Classicismo

5. Romantismo

6. Modernismos

2.

1. E ; 2. G ; 3. C ; 4. F ; 5. B ; 6. D ; 7. A ; 8. A .

Anexo 6 – Plano de aula “A Música durante a Guerra Fria” – 9.º ano, guião de trabalho e respetivos critérios de correção (voltar à pág. 150 ou voltar à pág. 154)

Domínio: Portugal e o Mundo da Segunda Guerra Mundial ao Início da Década de 80 – Opções Internas e Contexto Internacional			
Subdomínio: Nascimento e afirmação de um novo quadro geopolítico			
Sumário: A Música durante a Guerra Fria.		Tempo letivo:	45 min
Situação-problema: “Se observarmos o papel da música na política, veremos que ela é usada para ajudar duas causas (geralmente); servindo ou revoltando-se contra instituições dominantes na sociedade.” – tradução livre de “If we look at the role of music in politics, we’ll see that it is used to aid two causes (generally); either serving or rebelling against dominant institutions in society” (Williams [2009], citado por UK Essays) ¹			
Aprendizagens Essenciais:		Conceitos: Guerra Fria, jazz, realismo socialista, História da Música	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer que a realidade do pós II Guerra Mundial foi a de um mundo bipolar, marcado pelo confronto entre duas superpotências com ideologias e modelos políticos antagónicos. 			
Questão-orientadora:			
<ul style="list-style-type: none"> De que forma a Música foi utilizada durante a Guerra Fria? 			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
1. A relação entre Música e política, particularmente na canção, é observável em várias culturas. A música pode ser um veículo de protesto ou de propaganda, tal como sucedeu durante a Guerra Fria. A partir dos exemplos analisados, é possível compreender a utilização da Música enquanto demonstração de superioridade de uma	1. Analisar o uso da Música durante a Guerra Fria; 1.1 Reconhecer a importância da música enquanto veículo de ideologias políticas e socioeconómicas durante a Guerra Fria;	Motivação: Visualização de um vídeo ² sobre o papel do jazz e do músico Louis Armstrong enquanto embaixadores da cultura e dos valores dos EUA durante a Guerra Fria. 1.1 Leitura de um excerto sobre o uso político da Música durante a Guerra Fria ³ , demonstrando aos alunos o interesse que a matéria suscita entre os especialistas;	Resolução e entrega das respostas ao guião de trabalho.

¹ UK Essays. (2018). *The Role of Music in Politics*. Disponível em <https://www.ukessays.com/essays/media/political-power-of-music-media-essay.php?vref=1>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

² Vídeo adaptado e legendado a partir de “Jazz Ambassador Louis Armstrong”. In *The Jazz Ambassadors: Jazz Diplomacy during the Cold War* (2018). Disponível em <https://www.pbslearningmedia.org/resource/jazz18-ss-ela-jazz/the-jazz-ambassadors-jazz-diplomacy-in-the-1950s/>, acedido a 30 de abril de 2020.

³ SCHMELZ, Peter - *Cold War Music* (2013). Disponível em <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824/obo-9780199757824-0131.xml>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

<p>ideologia e dos seus feitos, como é o caso da canção <i>Capitalism</i> do grupo de rock Oingo Boingo (1983) e de <i>A Canção da Colheita</i>, presente num filme soviético de 1950, que defendem a ideologia capitalista e comunista, respetivamente. Ao mesmo tempo, percebemos a influência que os lados em conflito veem na Música, proibindo, como foi o caso na URSS, certos tipos de composições mais arrojadas, uma vez que era do interesse do regime que toda a música fosse convencional e de fácil compreensão por todas as classes. Assim, vários compositores foram silenciados ou obrigados a submeter-se às diretrizes impostas pelo Partido Comunista. Tal foi o caso da ópera de Dmitri Shostakovich, <i>Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk</i> (1934). As cenas de violência e sexo, assim como o inquietante ambiente sonoro, não agradaram a Estaline e, por isso, a ópera e o seu compositor sofreram a censura de um sistema opressor durante várias décadas. É importante também mencionar que, mesmo sem letras que carreguem ideologias de forma explícita, a música pode levar valores ideológicos a várias partes do mundo de forma subliminar. Foi o caso do jazz, género de música que permite uma grande liberdade aos seus intérpretes, qual metáfora para a liberdade oferecida pelo bloco capitalista, que promovia digressões internacionais dos principais músicos de jazz, como Louis Armstrong. Contudo, essa mensagem de liberdade nem sempre era bem transmitida por estes</p>	<p>1.2 Identificar o enaltecimento de ideologias políticas e socioeconómicas na música, especificamente, na canção;</p> <p>1.3 Interpretar o realismo socialista enquanto estilo artístico oficial da URSS;</p> <p>1.4 Distinguir as produções musicais soviéticas que respeitavam ou desobedeciam as diretrizes do estilo artístico oficial imposto;</p> <p>1.5 Valorizar as criações musicais que apelavam ao cessar do clima de tensão.</p>	<p>1.2 Audição e análise da letra de <i>Capitalism</i> de Oingo Boingo de 1983⁴, servindo de exemplo de como a música pode carregar ideologia política;</p> <p>1.3 Visualização de um excerto de um filme de 1949, <i>Os Cossacos de Kuban</i>, que apresenta <i>A Canção da Colheita</i>⁵, de modo a reconhecer o cinema e a canção enquanto veículos propagandísticos e a analisar a propaganda soviética presente nas letras, na música e nas imagens como exemplo do movimento artístico oficial da URSS;</p> <p>1.4 Visualização do <i>trailer</i> de uma produção da ópera <i>Lady Macbeth do Distrito de Mtsensk</i> do compositor Dmitri Shostakovich⁶, para que os discentes possam comparar esta obra com a anterior, uma vez que esta não respeita as características do realismo socialista imposto pelo Partido Comunista;</p> <p>1.5 Visualização do videoclipe de <i>Russians</i> de Sting⁷ (1985), canção essa que apela ao fim do</p>	
--	--	--	--

⁴ Oingo Boingo - *Capitalism* (1983). Disponível em *Oingo Boingo – Capitalism – 1983* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xqXAW2snGMI>, acedido a 17 de janeiro de 2020.

⁵ DUNAYEVSKY, Isaak; ISAKOVSKY, Mikhail - *A Canção da Colheita* (1949). PYRYEV, Ivan (dir.) - *Os Cossacos de Kuban* (1950). Canção disponível em *Soviet song (1949) - Harvest song (English subtitles)* (2018) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xKQBmxEgEFM>, acedido a 18 de janeiro de 2020.

⁶ SHOSTAKOVICH, Dmitri - *Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk* (1934). Disponível em *Shostakovich's Lady Macbeth of Mtsensk | ENO* através do link https://www.youtube.com/watch?v=CfL0TSvAwXU&fbclid=IwAR1ITXcGrkkG6rheLU3cmj3C1rUPJGk_MoUMoCCZmvH6CKoX5n8Iv0-Q-4g&app=desktop, acedido a 2 de maio de 2020.

⁷ Sting - *Russians* (1984). Disponível em *Sting - Russians (Official Video)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=wHylQRVN2Qs>, acedido a 18

<p>embaixadores musicais dos EUA, pois eles próprios sofriam de vários impedimentos no que dizia respeito às liberdades individuais e aos direitos civis devido ao seu tom de pele. Finalmente, a Música durante a Guerra Fria também teve um papel moderador, além de crítico. É o caso da canção <i>Russians</i> do artista britânico Sting, que apela ao cessar do antagonismo entre os dois blocos, chamando a atenção aos perigos que este acarreta e realçando como não há bom senso em nenhum dos lados do conflito.</p>		<p>clima de tensão entre os dois blocos.</p>	
<p>Competências específicas da História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; • Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; • Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; • Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; • Promover uma abordagem da História baseada em critérios éticos e estéticos; • Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; • Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. 			

Referências:

- DUNAYEVSKY, Isaak; ISAKOVSKY, Mikhail - A Canção da Colheita (1949). PYRYEV, Ivan (*dir.*) - *Os Cossacos de Kuban* (1950). Canção disponível em *Soviet song (1949) - Harvest song (English subtitles)* (2018) através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xKQBmxEGEFM>, acessado a 18 de janeiro de 2020.
- Igudesman & Joo - *Where is the Remote Control?*. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=d_LV6dWcFaw, acessado a 17 de janeiro de 2020.
- “Jazz Ambassador Louis Armstrong”. In *The Jazz Ambassadors: Jazz Diplomacy during the Cold War* (2018). Disponível em <https://www.pbslearningmedia.org/resource/jazz18-ss-ela-jazz/the-jazz-ambassadors-jazz-diplomacy-in-the-1950s/>, acessado a 30 de abril de 2020.
- Oingo Boingo - *Capitalism* (1983). Disponível em *Oingo Boingo – Capitalism – 1983* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=xqXAW2snGMI>, acessado a 17 de janeiro de 2020.
- SCHMELZ, Peter - *Cold War Music* (2013). Disponível em <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199757824/obo-9780199757824-0131.xml>, acessado a 18 de janeiro de 2020.
- SHOSTAKOVICH, Dmitri – *Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk* (1934). Disponível em *Shostakovich's Lady Macbeth of Mtsensk | ENO* através do link https://www.youtube.com/watch?v=CfL0TSvAwXU&fbclid=IwAR1ITXcGrkkG6rheIU3cmj3C1rUPJGk_MoUMoCCZmvH6CKoX5n8Iv0-Q-4g&app=desktop, acessado a 2 de maio de 2020.
- Sting – *Russians* (1984). Disponível em *Sting - Russians (Official Video)* através do link <https://www.youtube.com/watch?v=wHyIQRVN2Qs>, acessado a 18 de janeiro de 2020.
- UK Essays. (2018). *The Role of Music in Politics*. Disponível em <https://www.ukessays.com/essays/media/political-power-of-music-media-essay.php?vref=1>, acessado a 18 de janeiro de 2020.

Guião de trabalho – A Música durante a Guerra Fria

Lê atentamente o seguinte guião de trabalho e realiza as atividades propostas. Todos os recursos mencionados encontram-se na pasta Drive da turma.

1. Visualiza o vídeo *Diplomacia do Jazz – Louis Armstrong* e responde às questões seguintes.
 - 1.1. Em que país nasceu o jazz?
 - 1.2. Que característica da ideologia adotada por esse país se encontrava representada no jazz?

Neste excerto do documentário *The Jazz Ambassadors* (2018), percebeste que a classe política viu no jazz uma forma de propaganda dos valores americanos por todo o mundo durante a Guerra Fria. Contudo, os músicos de jazz sentiam-se frequentemente desconfortáveis nas suas missões diplomáticas. Tendo uma grande parte deles pele negra, sofriam no seu país natal de uma segregação racial que lhes negava o acesso a muitos direitos, direitos esses que propagandeavam durante as suas digressões internacionais.

2. Lê o seguinte excerto e responde às questões apresentadas:

“[...] a música contemporânea foi alvo de atenção durante a Guerra Fria [...]. Os estudiosos, portanto, concentraram muita atenção na música que foi explicitamente politizada pelo remetente ou pelo recetor. Contudo, esse processo estava longe de ser unilateral e longe de ser claro. Munidos de novas perspetivas teóricas e achados arquivísticos, e não atendendo às rígidas oposições binárias da Guerra Fria, os estudiosos começaram a desenvolver relatos mais sofisticados de como os atores musicais (intencionalmente ou não) transmitiam, implicavam, recebiam e inferiam significados políticos em muitos níveis, desde o público até ao mais íntimo. Especialistas em música e historiadores, em particular, têm-se interessado pelas maneiras pelas quais os governos empregaram (ou tentaram empregar) compositores e intérpretes para aderirem às suas próprias agendas ideológicas e políticas.”

Peter Schmelz, *Cold War Music*, 2013

- 2.1. Segundo Peter Schmelz, numa primeira fase, em que se concentraram os especialistas?
- 2.2. E do que se aperceberam?
- 2.3. De acordo com o autor, a que se têm dedicado os especialistas?

3. Ouve a canção *Capitalism* (1980) da banda Oingo Boingo e analisa a tradução da letra.

3.1. Transcreve duas expressões que glorifiquem o capitalismo.

3.2. Identifica a ideologia política e socioeconómica que é denegrada nesta canção.

4. Visualiza o vídeo *A Canção da Colheita* e analisa a tradução da letra.

A canção foi retirada do filme soviético *Os Cossacos de Kuban*, que conta a história de dois *kolkhozes* (cooperativas agrícolas da União Soviética) que competem para ver quem consegue colher mais trigo. Este filme representa o realismo socialista, estilo artístico oficial da União Soviética entre as décadas de 1930 e 1960, que procurava representar o ideal da cultura comunista. Assim, eram representadas paisagens rurais e urbanas, bem como atividades quotidianas do proletariado ou do exército vermelho. Tendo como regra a fácil compreensão pelas massas, este estilo artístico limitava a liberdade de expressão dos artistas.

Responde às questões seguintes.

4.1. Que emoções identificas neste vídeo?

4.2. Na tua opinião, que mensagem procurava o regime estalinista passar com esta cena cinematográfica/canção?

5. Visualiza o *trailer* da produção da ópera *Lady Macbeth do Distrito de Mtsenk* (1934) de Dmitri Shostakovich.

5.1. Como descreverias a música e a cenografia do *trailer* da ópera que visualizaste?

5.2. Tendo em consideração a ópera de Shostakovich e *A Canção da Colheita* (analisada no exercício anterior), qual das obras respeita o realismo socialista exigido durante o regime estalinista? **Justifica.**

A ópera de Dmitri Shostakovich, apresentada em São Petersburgo (então Leninegrado), usufruiu de dois anos de sucesso. Contudo, acabaria por ser censurada após alguns funcionários do Partido Comunista e o próprio Estaline terem assistido a uma das récitas (apresentações). A partir daí, Shostakovich teve de adaptar a sua produção musical a um estilo mais convencional, temendo pela sua liberdade artística e pela sua vida.

6. Visualiza o videoclipe da canção *Russians* (1985) do cantor Sting e analisa a tradução da sua letra, na qual o cantor aborda os seus receios face ao clima de Guerra Fria.

6.1. Que personalidades históricas são mencionadas na canção?

6.2. A que se refere a expressão “deadly toy” (brinquedo mortal)?

6.3. Qual a posição do cantor em relação ao conflito?

7. Lê o seguinte excerto:

“Se observarmos o papel da música na política, veremos que ela é usada para ajudar duas causas (geralmente); servindo ou revoltando-se contra instituições dominantes na sociedade.”

- Williams [2009], citado por UK Essays

Comenta a seguinte afirmação, tendo em consideração a forma como a Música foi utilizada durante a Guerra Fria.

Bom trabalho!

Critérios específicos de correção do guião de trabalho – A Música durante a Guerra Fria

1.
 - 1.1. EUA;
 - 1.2. A liberdade (de composição).

2.
 - 2.1. Numa primeira fase, os especialistas concentraram-se no estudo da música que havia sido claramente utilizada com fins políticos;
 - 2.2. Os especialistas aperceberam-se que a música podia ter fins políticos de forma intencional ou acidental;
 - 2.3. Os especialistas têm-se dedicado ao estudo das formas utilizadas pelos governos para aliciar os músicos a aderirem e apregoarem as suas ideologias políticas.

3.
 - 3.1 Duas das seguintes expressões:
 - “Não há nada de errado com o capitalismo”;
 - “Não há nada de errado com a economia de mercado”;
 - “Não há nada errado em obter algum lucro”.
 - 3.2 Comunismo OU Socialismo.

4.
 - 4.1. Alegria, contentamento, satisfação no trabalho;
 - 4.2. Tópicos de correção:
 - Honra e alegria no trabalho;
 - Modernização agrícola;
 - Sucesso dos *kolkhozes*.

5.
 - 5.1. Tópicos de correção:
 - Resposta negativa;
 - Shostakovich provinha de uma família burguesa abastada;
 - A burguesia fora prejudicada (aquando da revolução bolchevique e) durante o regime de Estaline;
 - 5.2. Tópicos de correção:
 - Classificação da música como sombria, inquietante, visceral, crua, tempestuosa, ou caracterização semelhante);
 - Classificação da cenografia como sexual e violenta;

5.3. Tópicos de correção:

- *Canção da Colheita* respeita as regras do realismo socialista;
- Ópera de Shostakovich é inovadora, vanguardista, e não representa o ideal comunista;
- *Canção da Colheita* representa uma paisagem rural e as atividades dos camponeses, vangloriando a sociedade e economia comunista, e o trabalho numa linguagem simples.

6.

6.1. Tópicos de correção:

- Nikita Krushchev;
- Ronald Reagan;
- (- Robert Oppenheimer;)

6.2. Bomba atômica;

6.3. Identificação da posição neutra, mas crítica do cantor.

7. Tópicos de correção:

- Comentário à afirmação;
- Reconhecimento do papel da música enquanto veículo ideológico (exemplos facultativos: elogios ao modelo capitalista em *Capitalism* [1983] do grupo de rock Oingo Boingo; enaltecimento da liberdade [capitalista] com o jazz; louvor ao trabalho e referência ao sucesso dos *kohlkozets* em *A Canção da Colheita* [1950] OU realismo socialista;
- Reconhecimento do papel da música enquanto veículo de revolta e/ou de crítica (exemplos facultativos: inovação musical e temas sombrios na ópera de Shostakovich, entrando em confronto com o realismo socialista imposto; crítica ao antagonismo vivido na canção *Russians* [1985] de Sting).

Anexo 7 – Alterações de letras apresentadas por dois estudantes do 9.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social (voltar à pág. 159)

Trabalho de Historia

Andre Mendes nº 9ºE

Música original-<https://www.youtube.com/watch?v=Kffx3AMCRE8>

Minha Letra:

Eu
Já decidi
Que não quero mais
Ficar aqui

Foi bom (bom)
Enquanto durou
Mas hoje acabou
Tudo passou

Eu já tentei explicar te de todas as maneiras
Que ou estou cansado dessas tuas saídas
Agora toma
As tuas consequências

Eu
Já decidi
Que não quero mais
Ficar aqui

Foi bom (bom)
Enquanto durou
Mas hoje acabou
Tudo passou

Eu
Já decidi
Que não quero mais
Ficar aqui
Foi bom (bom)
Enquanto durou
Mas hoje acabou
Tudo passou

Significado: Eu mudei esta letra e reduzi muito a letra porque as outras partes não fazem sentido ou não ficam bem e também escolhi esta música porque o refrão para mim faz muito sentido para o que estamos a passar. Na primeira estrofe o significado é que já não quero mais ficar aqui com esta pandemia. Na segunda estrofe significa que enquanto não havia isto era bom e que a nossa segurança e liberdade acabou e por último a terceira estrofe significa as pessoas que avisaram a outras do perigo e prejudicavam eles próprios e os outros e que mesmo assim continuaram e tiveram consequências.

“Quem me dera” – Mariza

No atual contexto de pandemia em que a nossa sociedade vive, a principal preocupação é a proteção individual e a do outro, de forma a evitar o contágio. Mas, como seres humanos que somos, temos no nosso íntimo um conjunto de desejos realistas, que queremos que se concretizem, garantindo que, gradualmente, a nossa vida regresse à normalidade. E, para isso, somos capazes de fazer tudo, incluindo reforçar os hábitos de higiene e ficar em casa por tempo indeterminado. Por esta razão, escolhi a música intitulada “Quem me dera”. O próprio título traduz o sentimento de desejo que algo aconteça para que os diferentes domínios da nossa vida (pessoal, social, afetivo, escolar) possam desenvolver-se de forma habitual, sem constrangimentos associados à COVID-19. As alterações que efetuei na letra original da música referem-se àquilo que gostaria que acontecesse, nomeadamente poder regressar à escola e ter aulas presenciais, estar em contacto físico com os professores, com os colegas e com os restantes elementos da comunidade escolar, não realizar “pilhas” de trabalhos escolares, poder ir às compras sem máscara e sem receio do contágio, poder reunir todos os elementos da família para comemorar datas importantes e, tudo isto, independentemente do estado do tempo.

Que mais tem de acontecer no mundo
Para podermos ir à escola
Que quantidade de trabalhos tenho pra fazer
Quantas videoconferências têm de ocorrer
Para acabar este meu nono ano

Para que isto acabe meu Deus
Eu faço tudo
Lavo as mãos mais de dez vezes por dia
Uso máscara pra sair de casa
Que até é bastante incómodo

Será preciso um milagre
Para que possamos sair de casa
Juro não vou desistir
Faça chuva, faça sol
Porque os números já estão a cair

Refrão

Quem me dera
Sair de casa e poder ir ao shopping
Quiçá ir até ao Riviera
Herdar a sorte e vencer esta pandemia (x2)

Será preciso uma tempestade
Para que o Covid perceber que tenho saudades
De todos os meus amigos
E também dos professores
De toda a gente lá da escola

Eu ainda sou nova

Sou tão frágil e pequena como um cristal

Por ti Covid eu fico em casa

Por ti eu faço o que nunca faria

Refrão

Quem me dera

Sair de casa e poder ir ao shopping

Quiçá ir até ao Riviera

Herdar a sorte e vencer esta pandemia (x3)

Quem me dera

Anexo 8 – Alterações de letras apresentadas por duas estudantes do 10.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social ([voltar à pág. 162](#))

See you again (Wiz Khalifa & Charlie Puth) - música escolhida

Tem sido longos dias sem vocês, meus amigos
e eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
passou muito tempo desde que estamos em casa
oh eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
quando vos vir outra vez

Quem iria saber que ia acontecer
estamos todos afastados não há o que fazer
mesmo longe vamos nos ver
conversando sobre aventuras que vivemos
daquelas que precisamos reviver
mas algo me diz que ainda vai demorar
para isto mudar vamos ter que continuar
a ficar em casa e as máscaras usar
e não se esqueçam das mãos lavar

Já vos disse que tenho saudades?
das risadas e dos abraços
e eu espero que quando isto acabar ...

Tem sido longos dias sem vocês, meus amigos
e eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
passou muito tempo desde que estamos em casa
oh eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
quando vos vir outra vez

...

Primeiro de tudo vamos nos abraçar
tirar muitas fotos para podermos postar
tudo volta, as piadas para podermos brincar
se transformar em um vínculo e esse vínculo nunca
vai quebrar e a amizade nunca se perderá
e para isto passar vamos ter que continuar
a ficar a em casa e as máscaras usar
Usar sempre gel e os shoppings evitar
e não se esqueçam das mãos lavar

Já vos disse que tenho saudades?
das risadas e dos abraços
e eu espero que quando isto acabar ...

Só precisas ficar, mantém as memórias
não vás a rua, quando acabar vai ser melhor

Tem sido longos dias sem vocês, meus amigos
e eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
passou muito tempo desde que estamos em casa
oh eu vou vos contar tudo quando vos vir outra vez
quando vos vir outra vez

Eu escolhi esta música, porque fala sobre amizade, uma coisa que eu prezo muito e que infelizmente nestes tempos não posso manter por perto.
Este vírus fez com que eu apenas possa ver os meus amigos por chamada já que apenas saí de casa em casos extremamente necessários, pois sou uma pessoa de risco devido a problemas.

Boa tarde professora!

Sou a [REDACTED] da turma 10ºL.

Música: saudades da minha casinha- (Xutos e pontapés).

Hoje eu vim vos contar
Como é que foi passar
Tanto tempo aqui fechada
Não ter nada p'ra fazer
Sem ser limpar e comer
Como me aqui fui meter

...

As saudades que eu já tinha
De sair da minha casinha
Só p'ra poder disfrutar
De longos passeios dar
Pela rua e beira mar
Até ver o sol raiar

...

As coisas que mais fazia
Era o que mais me aborrecia
Só trabalhos p'ra fazer
Estava eu comprometida
Com história, inglês, geografia
Ao menos estava entretida

...

Depois de todo este tempo
Que vos digo que tormento
Só consigo estar a pensar
Que quando isto acabar
Eu vou mas é festejar
E começar a treinar

...

Escolha da música: escolhi esta música porque ela remete para as saudades que sentimos de algo e como sentia saudades de sair de casa nada melhor que esta música para alegrar um pouco o nosso humor.

Letra: fiz esta letra aos poucos, apenas escrevia quando sentia algum aborrecimento em relação à quarentena...

Espero que tenha gostado.
Obrigada!

"Carnaval,ft maluma"

Sim te faz falta sair, talvez caminhar ou só rir...

Não te esqueças que em lugar que seja tu podes ser feliz...

basta menina já não chores, esquece os temores e vem... podes dançar onde queres, curtir a tua maneira, só vem...

Será muito melhor, algum dia o fechamento acabará, toma forte minha mão, vamos a caminhar, vou-te ensinar voar, já não habrá sabões nem álcool para deitar, virão tempos melhores, levanta forte as mãos que viemos a gozar

"Não há que sofrer, não que chorar, a vida é uma e é um carnaval, a pandemia se irá, tudo o mal se acaba já, a vida uma e tenho saudades de sair já"(x2)

Porque te preocupas menina?

Sim em casa tens todo o que precisas, assim a casa já não é tão bonita, tens a teu pai e também a tua mãezinha, talvez o amargada assim já não exista, deixa de pensar e desfruta com tua família...

E vamos aonde tu queres ao fim acabo vamos a estar muito bem, este vírus acabou-se e agora te vês muito bem, já tens felicidade e a casa não queres volver OOOOOOH EEEEEOH EEOOH, já danças bem, caminhas bem e o vírus jamais nunca vai volver OOOOOOH EEEEEOH EEOOH as penas e as tristezas vão-se dançando OOOOH EEEEEOH EEOOH a pandemia já não te tem bem, agora sente o ritmo e mexe os pés, VEEEE COMIGO E CANTA OUTRA VEZ "Não há que sofrer, não que chorar, a vida é uma e é um carnaval, a pandemia se irá, tudo o mal se acaba já, a vida uma e tenho saudades de sair já"(x2)

Eu alterei uma música que gosto muito, é de maluma e fala que sem importar o momento ou o que aconteceu a nossa volta, sempre está em nós ser feliz, a vida é um carnaval e é só uma, os momentos maus também tem coisas positivas, antes eu dizia" já não quero vir mais para esta escola, só quero ficar em casa" agora digo o contrário e é porque nós, os humanos nunca estamos conformes ao que temos, e eu reparei que sempre há uma luz de esperança, em todo momento de desgraça, esta pandemia serviu para ser melhores pessoas com nosso planeta, cuidar dele e das pessoas, serviu para ser um melhor amigo, irmão ou filho, serviu para valorizar os momentos lindos...

Também gostei muito de brincar com este reggaeton latino, trocar algumas coisas e que tenha um pouco de piada

Eu não percebi muito e não sei sim está bem, mas este meu trabalho



Enviado desde mi iPhone

Anexo 9 – Poema apresentado por uma estudante do 12.º ano a propósito da atividade relativa ao distanciamento social ([voltar à pág. 164](#))

Sem dúvida que com este confinamento social todas as pessoas começaram a valorizar mais a sua liberdade ou até mesmo pequenos gestos, tais como um abraço, um carinho ou até um simples, pensávamos nós, “Bom dia”.

Eu passei dois meses em casa, não via ninguém a não serem os familiares que vivem comigo. Para manter o contacto com outras pessoas mais próximas tive de me contentar com chamadas de vídeo. Sem dúvida que tive momentos menos bons e outros bem melhores, mas uma coisa posso dizer a música sempre esteve nesses momentos e posso até afirmar que esta é como uma melhor amiga, basta querermos e está sempre presente tanto nos bons como nos maus momentos. Como referi a música esteve sempre bastante presente neste tempo de quarentena. Descobri imensas músicas novas e, deparei-me com uma que me impressionou bastante pelo facto de se encaixar perfeitamente neste período pelo qual todo o mundo está a passar. A música é de Rozalén e intitula-se “Aves Enjauladas” como o próprio nome indica, as aves somos nós, ser humano, que estamos enjaulados nas nossas casas ou até mesmo nos trabalhos, neste caso os profissionais da saúde.

Link da música (<https://www.youtube.com/watch?v=B9rfD5WEIXM>)

Para completar a escolha da música escrevi um pequeno poema que demonstra aquilo que senti e sinto acerca do assunto:

2020 podia ser “O Ano”,
Mas não começou da melhor maneira.
Afastou-me das pessoas que mais amo
Tomando-me numa prisioneira.

Interesses maiores,
Estão por detrás disto.
Mas temos de ser superiores,
E lutar contra tudo isto.

O COVID-19 veio para mostrar
O quanto devemos amar.
E que nunca devemos desperdiçar
Aquilo que o mundo nos tem para dar.

Amar, sorrir e abraçar
Coisas simples, mas muito valiosas.
Nunca deixes de voar
Mesmo que te cortem as asas.

Anexo 10 – Questionário final (voltar à pág. 167)

A Música na sala de aula de História

Encontro-me a realizar um trabalho sobre as perceções dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no que diz respeito à Música e ao Ensino da História. O questionário que se segue demora cerca de três minutos a ser preenchido. Todos os dados são anónimos e serão tratados com o maior rigor e confidencialidade.

Agradeço a tua participação,
Sara Beatriz Vale

[Seguinte](#)

A Música na sala de aula de História

Dados de identificação

1. Género:

- Feminino
 Masculino
 Outro

2. Idade:

A sua resposta _____

3. Ano de escolaridade que frequento:

- 9.º ano
 10.º ano
 12.º ano

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

A Música na sala de aula de História

Eu e a Música na aula de História

4. Utiliza a escala apresentada para expressar o teu grau de concordância com as afirmações que se seguem, relativas à utilização da música pelos professores nas suas aulas. A escala varia de Discordo Fortemente a Concordo Fortemente.

	Discordo Fortemente	Discordo	Não Concordo Nem Discordo	Concordo	Concordo Fortemente
Aprendi mais sobre a história da música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostei das atividades realizadas com recurso à música.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para compreender os conteúdos que estavam a ser lecionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A música permitiu-me compreender e contextualizar melhor os conteúdos lecionados.

Quando a professora recorreu à música, senti-me mais motivada/o para o meu estudo em casa.

A música é uma boa forma de compreender o passado.

A música pode ser um bom recurso para as aulas de História.

A música é uma fonte histórica credível.

O recurso à música nas aulas de História traz mais desvantagens do que vantagens.

Gostaria que os professores utilizassem música nas aulas de História mais frequentemente.

Empenhei-me nas atividades realizadas com recurso à música.

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

A Música na sala de aula de História

Especificando...

5. Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência positiva para a aprendizagem da disciplina?

A sua resposta

6. Na tua opinião, que aspetos tornaram o recurso à Música nas aulas de História uma experiência negativa para a aprendizagem da disciplina?

A sua resposta

7. Tendo em conta as atividades que foram sendo realizadas ao longo do ano letivo com recurso à Música, consideras que a mesma deve ser utilizada nas aulas de História? Justifica.

A sua resposta

Caso tenhas realizado pelo menos uma das atividades propostas, ultrapassa a próxima secção e submete as tuas respostas. Obrigada!

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

A Música na sala de aula de História

Silêncio

Caso tenhas realizado pelo menos uma das atividades propostas, ultrapassa esta secção e submete as tuas respostas. Obrigada!

Assinala o(s) motivo(s) pelo(s) qual/quais não realizaste nenhuma das atividades propostas.

- Não gosto de música.
- Não gosto da disciplina de História.
- Fiquei desmotivada/o com o ensino à distância.
- Outro

Caso tenhas selecionado a opção "Outro", por favor, especifica.

A sua resposta

[Anterior](#)

[Submeter](#)