FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ana Raquel Quintela Valverde

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia

2014

Orientadora: Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Coorientadora: Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

Versão definitiva

Agradecimentos

Aos meus pais que mostraram sempre orgulho em mim e um apoio incondicional sempre acalentado com as palavras mais sensatas e de coragem. Sem vocês, o caminho que construí até hoje não seria tão rico de experiências positivas nem seria tão fácil de percorrer.

Aos meus quatro irmãos mais novos que sempre foram e são a grande inspiração para querer ser professora. Eles que todos os dias enchem a nossa casa de pequenas alegrias, que me acompanharam sempre e que me ensinaram a importância da educação. Que os veja sempre crescer em harmonia.

Ao Zé, pelo apoio incondicional, pela coragem que me trazia quando esta me faltava, pelas palavras que tão bem sabe que me acalmam, pela paciência de santo em ouvir todas as confissões e todas as emoções (tanto das vitórias como das derrotas) e pelo eterno companheirismo. Obrigada principalmente pelo amor e pela boa música, pois *não se ama alguém que não ouve a mesma canção*.

Às minhas orientadoras. À professora Cláudia Pinto Ribeiro, pela constante doçura demonstrada, pela preocupação para com todos os aspetos desta etapa, pelas palavras de incentivo quando este faltava e pelo acompanhamento constante nas várias fases do processo. À professora Elsa Pacheco, pela sua boa disposição constante e contagiante, pela sua disponibilidade, pelos bons conselhos e pelo incentivo à criatividade.

Às minhas mentoras (orientadoras cooperantes), professora Isabel Veiga Ribeiro e professora Maria Albertina Viana, que nos acompanharam na linha da «frente de combate», pelas pessoas extraordinárias que são e que tanto me fizeram crescer e aprender como pessoa e como profissional com a sua sabedoria e profissionalismo.

À Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves e a todos os que fazem parte do corpo educativo, desde os funcionários até ao Diretor, que tão bem nos receberam e acompanharam ao longo deste ano e que nos fizeram sentir realmente "em casa".

Às minhas colegas do núcleo de estágio, Marisa Cardoso e Adriana Carvalho, pela partilha das aventuras e desventuras, pelas conversas na sala das estagiárias, pelas opiniões fundamentais que me fizeram crescer e por todos os momentos que passamos juntas.

Aos amigos mais chegados que estiveram ao meu lado nesta etapa e aos colegas da faculdade, com os quais todas as sextas-feiras partilhei momentos de boa disposição e de troca experiências ricas e fundamentais para mantermos a "sanidade mental".

A todos professores que fizeram parte do meu percurso escolar e que me ensinaram a ver o mundo, os outros e a mim mesma de muitas formas diferentes.

Finalmente, aos meus 135 alunos. Espero que tenham aprendido tanto comigo como eu aprendi com eles. Este relatório e toda a dedicação ao percurso de estágio realizado é principalmente para eles e por eles. É a eles que dedico a melodia mais bonita que a vida tenha para oferecer, seja ela qual for.

Resumo/Abstract

Resumo

Fruto das experiências desenvolvidas no âmbito da prática letiva supervisionada e inserido no contexto da unidade curricular de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia, o presente trabalho debruça-se sobre as reflexões acerca do papel da música enquanto recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e Geografia.

A natureza da linguagem musical alimenta-se de uma memória afetiva que é passível de ser transformada em consciência musical, atua como elemento auxiliador da construção de interpretações, reflexões, narrativas e práticas inerentes à formação de uma consciência histórica e geográfica assente nas aprendizagens escolares significativas por parte dos alunos. Centramos o nosso olhar sobre este processo: como pode ser promovido, como se desenvolve e como se manifesta ao nível da sala de aula.

Com base num quadro teórico cuidadosamente fundamentado e interiorizado, e através de uma abordagem multifacetada de exploração da música em vários contextos do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvemos experiências em contexto de sala de aula numa turma do 8.º ano do Ensino Básico, no caso da disciplina de História, e numa turma do 11.º ano do Ensino Secundário do Curso Profissional de Técnico de Turismo, na disciplina de Geografia.

Procuramos através do tratamento estatístico e da análise de conteúdo de vários instrumentos de recolha de dados associar as conceções, perceções e opiniões dos alunos, as evidências que nos permitem identificar indicadores no processo de aprendizagem realizado pelos alunos e também a própria reflexão baseada na nossa experiência de observadores participantes.

Os resultados obtidos apontam para o facto de a música surgir como um recurso inovador, motivador e reconhecido como instigador da significação atribuída às aprendizagens.

Palavras-chave: música, linguagem musical, aprendizagem pela música, emoções, reflexão.

Abstract

Result of the experiments carried out under the supervised teaching practice and inserted in the context of the course of initiation into the professional practice of the Master in Teaching of History and Geography, the present work focuses on the reflections on the role of music as a promoter resource of the learning process of History and Geography.

The nature of musical language feeds on an affective memory that is capable of being transformed into musical awareness, acts as a supportive element in building interpretations, reflections, narratives and acts in the formation of a historical and geographical awareness based on meaningful school learning practices by the students. We focus our attention on this process: how it can be promoted, how it develops and how it manifests itself at the level of the classroom.

Based on a carefully reasoned and embodied theoretical framework, and through a multifaceted approach to exploring music in various contexts of the teaching-learning process, we developed experiments in the context of the classroom in a class of 8th grade of basic education, in the case of discipline of History, and in a class of 11th grade of Secondary Education in the Professional Course of Tourism, in the discipline of Geography.

We look through the statistical analysis and content analysis of various data collection instruments involve conceptions, perceptions and opinions of students, the evidences that allows us to identify indicators in the learning process performed by the students and also the reflection based on our own experience as observers and participants.

The results obtained indicate that the music emerge as an innovator, motivator resource and it's recognized as the instigator of the significance attributed to the learning process.

Keywords: music, musical language, learning through music, emotions, reflection.

«A música, sim, a música…»

A música, sim, a música…

Piano banal do outro andar…

A música em todo o caso, a música…

Aquilo que vem buscar o choro imanente

De toda criatura humana,

Aquilo que vem torturar a calma

Com o desejo duma calma melhor…

A música… Um piano lá em cima

Com alguém que o toca mal

Mas é música…

Ah, quantas infâncias tive!

Quantas boas mágoas!

A música…

Quantas mais boas mágoas!

Sempre a música…

O pobre piano tocado por quem não sabe tocar.

Mas apesar de tudo é música.

Ah, lá conseguiu uma música seguida —

Uma melodia racional —

Racional, meu Deus!

Como se alguma coisa fosse racional!

Que novas paisagens de um piano mal tocado?

A música! A música…!

(CAMPOS, Álvaro de,1927.
In LOPES, 1993, p. 190.)

Índice

Agradecimentos ……. Pág. 1

Resumo/Abstract ……... Pág. 3

Índice ……. Pág. 6

Índice de Tabelas ……... Pág. 7

Índice de Gráficos ……. Pág. 8

1. Introdução …….. Pág. 10

2. Enquadramento teórico ……. Pág. 14

2.1. A música e a sua importância ……. Pág. 17

2.2. Música e Educação ……. Pág. 45

2.2.1. A música na disciplina de História …….. Pág. 52

2.2.2. A música na disciplina de Geografia ……... Pág. 54

3. Enquadramento metodológico ……... Pág. 57

3.1. Contextualização do estudo ……..... Pág. 57

3.2. Metodologia de recolha de dados - o inquérito por questionário e análise de conteúdo ……... Pág. 58

4. A música como recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e de Geografia ……... Pág. 65

4.1. A música como recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e de Geografia - conceções prévias dos alunos ……... Pág. 66

4.2. A música no processo de ensino-aprendizagem de História ….... Pág. 76

4.3. A música no processo de ensino-aprendizagem de Geografia ..... Pág. 96

4.4. A música como recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e de Geografia - conceções finais dos alunos …….. Pág. 110

5. Considerações Finais ……..... Pág. 125

6. Bibliografia ……..... Pág. 130

7. Anexos ……... CD-ROM

Índice de tabelas

Tabela nº. 1 - Níveis de concordância perante a relevância da História na formação académica (8º. Ano) e da Geografia na formação profissional (11º. Ano).

Tabela nº. 2 - Níveis de concordância perante a relevância da História na formação pessoal (8º. Ano) e da Geografia na formação pessoal (11º. Ano).

Tabela nº. 3 - Preferências musicais manifestadas pelos alunos da turma do 11º ano (Geografia) e do 8º. ano (História).

Tabela nº. 4 - Níveis de manifestação de categorias relativamente à opinião sobre o contributo da música para uma melhor aprendizagem, dos alunos do 8º. Ano (História) e do 11º. Ano (Geografia).

Tabela nº. 5 - Distribuição das atividades realizadas nas aulas de História lecionadas à turma do 8º. ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.

Tabela nº. 6 - Distribuição das atividades realizadas nas aulas de Geografia lecionadas à turma do 11º. ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.

Tabela nº. 7 - Diferentes versões do exercício 4 da ficha de trabalho «Evolução da emigração e imigração em Portugal desde os anos 40 do século XX até à atualidade» de Geografia implementada à turma do 11º ano.

Índice de gráficos

Gráfico nº. 1 e nº. 2 - Distribuição por género dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) constituintes da amostra.

Gráfico nº 3 - Manifestação dos alunos do 8º. e do 11º. ano relativamente à audição de música nas suas horas de estudo.

Gráfico nº. 4 - Percentagem de experiências educativas com recurso á música dos alunos do 11º. ano, por disciplinas.

Gráfico nº. 5 - Percentagem de experiências educativas com recurso á música dos alunos do 8º. ano, por disciplinas,.

Gráfico nº. 6 - Percentagem de sucesso das questões da ficha de trabalho "Boston Tea Party".

Gráfico nº. 7 - Percentagem de sucesso das questões da ficha de trabalho "A Revolução Francesa na música".

Gráfico nº. 8 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do exercício de avaliação sumativa de História.

Gráfico nº. 9 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do exercício de "Trabalho de grupo sobre a evolução da emigração e a imigração em Portugal desde a segunda metade do século XX até à atualidade".

Gráfico nº. 10 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do teste de avaliação sumativa de Geografia.

Gráfico nº. 11 e nº. 12- Distribuição por género dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia).

Gráfico nº. 13 e nº. 14 - Variância dos níveis de concordância perante a relevância da História na formação académica (8º. Ano) e da Geografia na formação profissional (11º. Ano).

Gráfico nº. 15 e nº. 16 - Variância dos níveis de concordância perante a relevância da História na formação pessoal (8º. Ano) e da Geografia na formação pessoal (11º. Ano).

Gráfico nº. 17 e nº. 18 - Variação das preferências musicais manifestadas pelos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia)

Gráfico nº. 19 e nº. 20 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a forma como a música influenciou a sua aprendizagem.

Gráfico nº. 21 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação « a) Através da música senti-me mais motivado para aprender História/Geografia».

Gráfico nº. 22 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação «b) Senti que aprendi mais através da música do que com outro recurso de aprendizagem (textos, imagens, vídeos, etc.)».

Gráfico nº. 23 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação «c) Nas aulas em que foi utilizada a música senti que aprendi melhor do que nas restantes aulas».

Gráfico nº. 24 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação « d) As emoções que a música me proporcionou fizeram com que sentisse uma maior ligação aos temas estudados».

Gráfico nº. 25 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação « e) Através da música compreendi assuntos e temas que de outra forma não compreenderia».

Gráfico nº. 26 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação «f) Sinto que o que aprendi através da música nas aulas de História será algo que nunca irei esquecer».

Gráfico nº. 27 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação «g) Ao ser avaliado/a através da interpretação de músicas relacionadas com os temas estudados, penso ter conseguido melhores resultados».

1. Introdução

"A música, sim a música…" (CAMPOS, 1927, *in* LOPES, 1993, p. 190) constitui-se como a base do nosso relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional do Mestrado em Ensino da História e de Geografia no 3º. Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Para fundamentarmos a nossa opção pela escolha desta temática teríamos de deambular, em primeiro lugar, por caminhos internos nos quais circula toda a paixão arrebatadora que a música nos provoca e a enlevação que nos proporciona nas várias esferas da nossa vida. A música faz parte de quem somos, faz parte da nossa visão do mundo e faz parte da construção da nossa identidade. O peso e a significância que reconhecemos à música assumiu um lugar determinante na definição da temática do nosso estudo. No entanto, e porque nos deparamos com visões contrárias à nossa e que consideram a música como algo fútil e sem a importância vital que lhe imputamos, perguntamo-nos se de facto a música seria assim tão importante. Ou melhor, segundo uma analogia culinária, pretendemos saber se de facto a música se constitui como uma *refeição auditiva rica e nutritiva* ou como um *cheesecake auditivo* (PINKER, 1997, p. 534).

Foram surgindo na nossa mente várias questões que instigaram a nossa curiosidade e que extravasaram a mera aceção da música enquanto elemento de lazer ou de entretenimento. Aliás, se a música se constituísse apenas como tal, então porque é que ela *move* multidões? Será que com a música poderemos também mobilizar os nossos alunos para a aprendizagem? Estas simples questões despoletaram uma catadupa de interrogações que precederam o nosso estudo e que realmente nos levaram a indagar sobre a verdadeira importância da música. O que é a música? Que papel tem a música na vida de cada um? Podemos traduzir em palavras concretas as mensagens emocionais que o som, o ritmo, a harmonia, a intensidade, a melodia de cada música nos transmite? Será que todos escutamos a mesma música de igual forma? Como é que essa música influencia aquilo que somos e a identidade que construímos ao longo da vida? Poderão os sentidos e os significados evocados pela música ser transformados em aprendizagens? Procuramos respostas e tentamos tecer a nossa base teórica em torno destas interrogações. Se é verdade que a formulação destas questões foi algo natural e instintivo, a verdade é que a procura de respostas mostrou ser um processo que nos envolveu num

mundo completamente novo e que nos ofereceu novas perspetivas sobre algo que nos parecia óbvio e intrínseco.

Para desenvolvermos o nosso estudo definimos a imperatividade de perscrutar a investigação tradicional em torno da importância da música, mas também os projetos mais recentes que apresentam novos olhares sobre um campo para nós desconhecido em termos investigativos mas que se revelou bastante rico. O nosso quadro teórico, que constitui o segundo ponto do nosso trabalho, foi então tecido em função das questões que levantamos inicialmente e que se postularam na conceção de uma breve exploração sobre a sua essência, a sua importância do ponto de vista da investigação por parte de várias ciências, do seu poder de comunicação (de significados e de emoções) e também da importância que assume no seio da construção e desenvolvimento das identidades e, numa visão mais focada nos nossos propósitos, enveredamos depois para a importância da música para os adolescentes. Após a exploração destes campos que definiram o campo geral que subjaz aos nossos propósitos e que constituiu a primeira parte do nosso enquadramento teórico, direcionamos a nossa linha de pensamento para as questões relacionadas com a música na educação, em que focamos em primeiro lugar de uma forma geral a relação entre música e educação centrada no caso português e procuramos formular também a conceção de aprendizagem que subjaz ao desenvolvimento do nosso trabalho. Finalmente e como ponte que lança o leitor para a parte empírica do nosso estudo, apresentamos os nossos objetivos em relação ao lugar da música na disciplina de História e na disciplina de Geografia.

Procuramos projetar a nossa paixão de um ponto de vista que extravasa o âmbito pessoal e que se entrecruza não só com o papel que a música assume em si mesma, mas também com a influência que assume para os *outros*, para a sociedade em geral, para os adolescentes em particular, ou mesmo como objeto de estudo por parte de várias ciências, como linguagem e, ultimamente, como recurso promotor de aprendizagens em História e em Geografia. No fundo, o que pretendíamos indagar e perspetivar estava relacionado com a importância da música vários níveis que permitissem justificar uma intervenção ao nível da prática letiva centrada neste recurso.

A transposição de todas estas perspetivas para o campo das nossas experiências em contexto de sala de aula assumiu um fio condutor determinado previamente e que se desenrolou em função das condicionantes e potencialidades que foram oferecidas ao longo do percurso e que permitiram o desenvolvimento de diversas abordagens a este nível. Assim, as experiências desenvolvidas em contexto de sala de aula concebidas

tiveram subjacente o mote de perceber se através da música os alunos poderiam aprender os diferentes conteúdos das disciplinas de História e de Geografia, através de diversas abordagens complementares sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Decidimos desde o início desenvolver ações no sentido de percecionarmos a música enquanto recurso motivador para a aprendizagem, mas também ao nível da promoção de aprendizagens ao nível das atitudes, bem como componente da aprendizagem dos conteúdos temáticos das disciplina e alvo de um processo de avaliação formativa, e, finalmente, enquanto recurso presente nos elementos de avaliação sumativa dos conteúdos lecionados. Além disso, pretendemos fundir as várias aceções que desenvolvemos sobre a música, tanto em termos de valor subjetivo e de interesse pessoal que pode assumir, passando pelo lugar que assume no seio da vida quotidiana e na definição da identidade das pessoas, além de incorporarmos também o vetor de comunicação (de emoções e de significados) que lhe está associado.

O nosso objetivo geral consistiu em perceber se realmente a importância que a música assume em geral é projetada também ao nível das aprendizagens, neste caso específico, em História e em Geografia. Queríamos ir além de outros estudos que se debruçaram mais prementemente sobre as emoções, sensações e sentimentos despoletados pela música e que podem influir na aprendizagem. Quisemos extravasar esta conceção, sem contudo a descartarmos. Seria impossível menosprezá-la, já que a música é vista como a "«linguagem universal das emoções», ou seja, sugere que a expressividade pode ser reconhecida entre culturas" (DAVIES, 2011, In JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 42). Porém, procuramos aliar esta ideia à "habilidade imanente da música para promover uma memória autobiográfica (…) e a influência no desempenho cognitivo" (BOER, 2009, p. 172). Procuramos desenvolver um percurso centrado na promoção de uma educação pela música, em que se deixa para trás o conceito de que a música diz apenas respeito aos músicos e aos professores de música, para a considerar como ferramenta educacional, usada por educadores e professores (mesmo sem «saber música» e sem «jeito para a música») (SOUSA, 2003, p. 20). No fundo, uma educação pela música que assenta no princípio de que os programas, os conteúdos e os conceitos da área científica mantêm o seu lugar, mas são ensinados e aprendidos através da música que se assume como ferramenta pedagógica.

Mas poderia a música assumir-se realmente como recurso promotor de aprendizagens ao nível dos conteúdos de História e Geografia, ao mesmo tempo que assumiria

um papel central na formação pessoal e social dos alunos? Seria a música uma possível ferramenta que pudesse ser transversal à educação? Não encontramos respostas assentes num verdadeiro cruzamento de dados que constatasse estas hipóteses de forma clara e indubitável.

Para partirmos para percorrermos o percurso que pretendíamos traçar, delineamos algumas questões que se assumiram como o ponto de partida para as nossas intervenções:

1) Qual o contributo da música em contexto de sala de aula?

2) Será que a música promove aprendizagens significativas?

3) Quais as perceções dos alunos sobre a importância da música para a promoção de aprendizagens em História e Geografia?

4) Poderá a música ser considerada como uma «linguagem universal» no campo da educação?

Para enveredarmos para a implementação das experiências delineadas e para recolhermos os dados vitais para a nossa investigação, refletimos e tecemos algumas considerações explicativas sobre os instrumentos de recolha de dados utilizados, percecionando a sua importância não só de forma geral, mas também no contexto do nosso estudo. O enquadramento metodológico constitui o terceiro ponto do nosso estudo e precede a parte empírica que assume uma linha de orientação que veicula uma abordagem descritiva aliada à análise e interpretação dos dados recolhidos e à reflexão pessoal em torno dos mesmos, tendo sempre como base o quadro teórico lavrado.

O ponto cinco que antecede o elenco da bibliografia e anexos do nosso trabalho, apresenta-se assim como o culminar do nosso percurso e apresenta um cariz que versa sobre uma abordagem reflexiva e integradora não apenas do quadro teórico que suportou a nossa prática, mas principalmente como reflexão assente na conceção de algumas ideias que acalentam as conclusões e possíveis projeções que podemos tecer sobre o nosso percurso, ao mesmo tempo que se procura abrir portas para novas linhas de investigação que ficaram por afinar.

Propomos então o seguimento das incursões que realizamos e que resultam da fusão entre teoria e prática, entre a conceção da música de forma geral e a aplicação da música em contexto de sala de aula nas disciplinas de História e Geografia, entre a reflexão pessoal e o olhar objetivo de resultados, que fazem parte deste trabalho.

2. Enquadramento teórico

«What is [...] the vague effect we feel when we hear music, without ever defining it? [...] It is considered that music, stirring something within us, stirs the Memory. [...] It is a Memory deep in the mind, with images, so vague that only the vagueness of Music, touching it subtly, vaguely awakens».

(STEVENS, 1966, p. 136)

O que é a música?

Se quisermos remeter-nos à simplicidade de uma definição complexa, podemos afirmar que *a música é a arte dos sons*. O som é assumido como um fenómeno vibratório capaz de provocar uma sensação auditiva (ALMEIDA, 1993) que se pode manifestar tanto em ruído como em som musical. A palavra *música* provém do termo grego *musiké* que engloba as três artes das Musas: a poesia, a dança e a música (NAVARRO, 2001, p. 383) e é assumida como "a arte de combinar sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em ação a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma" (BORBA et. Al., 1996, p. 34) no sentido em que se expressa através de uma ordenação do som. Para ser produzida, terá de se ter em conta variáveis, tais como a duração, a intensidade e o timbre, que são ordenadas tendo em conta as infinitas possibilidades de combinações que o mundo sonoro oferece ao criador e dá assim origem ao que denominamos por música.

A ideia musical pode equiparar-se à imagem e semelhança de um indivíduo, apresentando sempre um aspeto que podemos denominar de corporal, na medida em que apresenta um tema, assumindo um «corpo» leve ou pesado e uma duração breve ou longa, além de apresentar também um caráter mais ou menos determinado e que passa por ser uma música sonhadora, energética, misteriosa ou até mesmo tímida (RAPIN, 1986, p. 4).

Enquanto ciência, a música difere de uma mera sucessão de sons aleatórios, pois apresenta-se como uma ordenação de sons de acordo com a *melodia*, o *ritmo* e a *harmonia* dos mesmos. De acordo com as combinações e relações estabelecidas entre estas três vertentes, surgem-nos vários modos de expressão musical que se materializam nos vários tipos ou estilos musicais. A melodia, elemento estruturante da música, apresenta-

se como "uma sucessão de sons [e silêncios] de iguais ou diferentes características que apresentam uma determinada ordem, é um todo, que perde o seu sentido global se se fragmenta" (NAVARRO, 2001, p. 380), assumindo assim uma identidade própria. Podemos então considerar que a melodia, associada ao ritmo e à harmonia de cada música, compõe-se como a "alma" da música e aquilo que lhe confere o seu carácter único. São estes três aspetos formais que reconhecemos como componentes estruturantes da música.

Não vamos neste estudo embrenhar mais o nosso enfoque na definição concreta do conceito formal de música. Aliás, se muitos estudos se concentram na aceção dos significados que a música aciona, poucos acabam por enveredar por uma definição clara sobre o conceito de música, alegando para este efeito que "a música é simplesmente aquilo que as pessoas consideram que seja" (WALLIN et. Al., 2000, p. 6) e portanto assume-se como algo subjetivo (BORBA et. Al., 1996), numa definição alargada e pouco consistente. Assim sendo, acerca deste assunto apenas tecemos a ideia de que este conceito pode tomar várias aceções que podem ser moldadas por cada indivíduo e o que para nós pode ser música, para outros é meramente *ruído*, ou seja, um conjunto de sons aleatórios, confusos ou ininterpretáveis (LEVITIN, 2008, p. 11).

Se podemos afirmar que o som de um carro em andamento, o ruído do aspirador e o barulho da máquina de lavar roupa não são considerados como música, então o que dizer acerca do som produzido pelas ondas do mar? E do canto dos pássaros? E o som que o vento naturalmente produz? São elementos musicais ou não? Se considerarmos estes elementos sonoros como não sendo música, então quando artistas como Claude Debussy compõem *La mer*, em que procura imitar o som das ondas a bater contra a praia, já falamos em música? Ou quando um artista procura imitar o som dos pássaros através da conjugação do som dos vários instrumentos musicais, passa a ser música? E o que dizer então da "livre vontade" do vento em entoar sons quase melodiosos que nos soam como música?

Poderíamos ter aqui respostas muito diversas, o que é perfeitamente compreensível. A música que nós ouvimos pode não ser ouvida e entendida como tal pelos outros. E que dizer então dos artistas que incorporam sons que não associamos à musicalidade, nas suas obras? Alguma vez pensou no som de uma caixa registadora ou o som de moedas a cair como música? A banda Pink Floyd incorporou estes sons numa das suas canções mais emblemáticas, *Money*. E este é apenas um exemplo de entre uma miríade de outros que poderíamos aqui citar. No entanto, a questão que gostaria de deixar aqui es-

clarecida é o facto de não pretendermos entrar nesta discussão que, com toda a certeza poderia constituir por si só o mote para um outro estudo. Focaremos então a nossa atenção no conceito de música que já apresentamos no sentido mais lato.

"Sem música a vida seria um erro" (NIETZSCHE, 1988, p. 45). Esta expressão de um dos nomes mais sonantes da Filosofia do século XIX assume contornos importantes no âmbito deste estudo, uma vez que vivemos num mundo sonoro que nos envolve em cada instância da nossa existência e mesmo o silêncio comporta sempre algum som, até alguma melodia, quanto mais não seja a melodia que ecoa nos nossos pensamentos. A verdade é que ubiquidade da música (CLARKE et. Al., 2010; DENORA, 2000; LEVITIN, 2007; BOER, 2009; NORTH & HARGREAVES, 2008; JUSLIN et. Al., 2013), a sua antiguidade (CANDÉ, 1980; LEVITIN, 2007) e a sua ligação com a evolução humana (aliás atestada pela simples constatação de que "sem música poderíamos nunca nos termos tornado humanos" (CROSS, 2001, p. 101 cit. por BOER, 2009, p. 2) tanto a nível da espécie como ao nível das sociedades e culturas, são ideias assentes e amplamente atestadas pelos diversos estudos em torno da música e dos seus usos e influências humanas.

No entanto, alguns autores têm levantado algumas dúvidas em relação à importância do papel da música para a existência humana. Tal é o caso de autores como Steve Pinker, que apesar de reconhecer que para a maior parte de nós a música é entendida como algo prazeroso, nobre e como um dos melhores trabalhos realizados pela mente humana e algo pelo qual vale a pena viver (PINKER, 1997), defende simultaneamente a ideia de que é algo fútil e questiona se devemos realmente dar tanta importância à música, numa perspetiva que toma quase a forma de paradoxo irónico. Afirma, ainda, que a música é um enigma e que os vários estudos existentes sobre a importância da música a nível sociológico, psicológico e mesmo em termos da importância da música no quotidiano pecam pelo facto de não incidirem sobre a clarificação deste enigma. Nas suas palavras, "comparada com a linguagem, a visão, o raciocínio social e as habilidades físicas, a música poderia desaparecer da nossa espécie deixando o resto do nosso estilo de vida praticamente inalterado" (PINKER, 1997, p. 528). Pinker chega mesmo a equiparar a música a um «cheesecake auditivo», no sentido de considerar que pretende estimular de forma agradável os pontos sensíveis ligados às nossas faculdades mentais. Nada mais. Para Pinker, este é o único propósito da música.

Ao considerarmos esta perspetiva, apercebemo-nos, de facto, não só da subjetividade inerente à perceção da importância do papel da música não apenas na vida de

cada um, mas também mesmo ao nível das questões do seu papel ao nível da evolução humana. No entanto, não é esta linha de pensamento que subjaz ao nosso trabalho. Antes pelo contrário, procuramos mostrar a importância da música aos mais variados níveis, destacando porém a sua importância no campo da educação.

2.1. A música e a sua importância

Entendemos que a música é essencial para a nossa espécie e para o processo de evolução da mesma. No fundo, podemos afirmar que "a música pertence ao Homem apenas, porque só a ele é dado o conhecimento do mundo" (HERTZFELD, 1992, p. 9) no sentido de fabricar, utilizar e sentir os sons musicais. Seria difícil imaginarmos hoje o mundo e mesmo imaginarmo-nos enquanto espécie sem música, sem sons, sem audição musical. Vivemos num *mundo musical* e, como tal, desde o princípio dos tempos acabamos por nos embrenhar e imiscuir em toda a harmonia, melodia, ritmo, compasso, intensidade e sonoridade inerentes à música e tornamo-nos também seres musicais. A verdade é que "não se conhece nem agora nem na História de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música" (LEVITIN, 2007, p. 14). A capacidade do ser humano em escutar, reconhecer, distinguir, sentir, reagir e mesmo realizar música é algo intrínseco à nossa espécie, é algo que faz parte de nós, quer gostemos ou não.

A música é parte integrante do tecido da vida quotidiana (LEVITIN, 2007) e faz parte do tecido de que cada um de nós é feito. Perante este facto, uma mente sem sons é uma mente inevitavelmente moribunda e por mais que tentemos calar o *barulho* da nossa mente e os sons em que somos envolvidos, a verdade é que vivemos num mundo onde somos constantemente abraçados por vibrações sonoras de que não podemos alhear-nos.

O poder dos sons e, portanto, da música acaba por ser um pouco desvalorizado em detrimento das forças visíveis ou palpáveis, como afirmava Pinker. No entanto, esta desvalorização acaba por ser errada, já que o ouvido (pelo qual obtemos acesso privilegiado ao mundo sonoro) é um órgão estreitamente ligado ao equilíbrio físico e também a várias funções cerebrais.

A perceção da música no cérebro é traduzida por uma imagem mental criada como resposta a moléculas de ar que vibram em várias frequências, emitindo assim as ondas sonoras percecionadas através do canal auditivo. Está comprovado que tanto a audição, como a composição e a execução musical estimulam e utilizam todas as áreas

do funcionamento cerebral, ao contrário da tradicional visão que remete as questões relacionadas com a música apenas ao hemisfério direito deste órgão (LEVITIN, 2007).

Assim, através dos sons e das suas mais variadas características, pode realmente ser exercido um poder de igual ou maior dimensão em relação àquele que se sente através do tato ou da visão. Apesar de ser algo relacionado apenas com um dos cinco sentidos que possuímos - a audição -, a verdade é que através da música, em toda a sua extensão e forma, acabamos por despertar também os outros sentidos. Há que ter em conta que apesar de não podemos tocar, cheirar, degustar, apalpar a música, a verdade é que esta acaba por se fazer sentir, muitas vezes de formas mais impactantes através do despertar do nosso interior sob a forma de emoções, de sentimentos, de reações fisiológicas e mentais.

Beethoven, que ironicamente era surdo, tornou-se um dos grandes génios musicais e fez nascer na sua mente algumas das mais belas obras musicais conhecidas (e reconhecidas) até ao momento. Para Beethoven aliás, a música não passava de uma mera abstração, de um *mundo de ideias* (ALMEIDA, 1993) que este compositor traduzia em música, sem contudo a sentir através da audição. Porém, a sua música tinha sentido e era sentida perfeitamente por si e pelos outros. Talvez seja o facto de ser um fenómeno vibratório que permite que ela possua o poder de tocar e agir sobre a nossa sensibilidade (ALMEIDA, 1993) e sobre nós próprios, tanto individualmente como em sociedade.

Quando embarcamos nas caravelas do som musical como navegadores e nos deixamos enlevar nesse mar de ondas que ao invés de espuma, balançam ao sabor do espectro sonoro, embarcamos em viagens infinitas pelos labirintos emocionais que nos levam às mais belas terras oníricas da imaginação, da criatividade, dos sentimentos e reflexões que nos embriagam a vida, desde as esferas mais simples até aos campos remotos do nosso subconsciente. Somos seres que sentem e seres que procuram sentidos e muitas vezes a música acaba por assumir o papel de abarcar todos os sentidos da nossa vida. O mesmo é dizer que é inegável a importância da música na formação pessoal e social dos cidadãos, constituindo-se como um veículo privilegiado para o estímulo da criatividade, imaginação e da educação numa aceção integral. Como elemento instigador do sonho, da intervenção criativa no meio envolvente, do harmonioso desenvolvimento intelectual e emocional, a música deve ocupar desde cedo, um espaço privilegiado na vida do Homem. Devemos reconhecer e potencializar a ideia de que somos, no fundo, *seres musicais*.

Música como objeto de estudo

> *«A música é, de entre todas as artes, aquela cujo estudo é mais difícil de descrever enquanto disciplina. Quando se aprofundam os problemas que levanta, entra-se logo em domínios adjacentes: ciências sociais, físicas, filosofia, literatura ou história»*
>
> (PALISCA (1982).
> In DUFRENNE (1982). Cit. In BARRETO, 1995, p. 12.)

É incontestável que a música faz parte da nossa vida quotidiana e todos os autores que se debruçam sobre os estudos acerca deste assunto atestam este facto. No entanto, apesar de muitas abordagens incidirem sobre uma perspetiva mais focada no impacto individual da música, a verdade é que começam a surgir estudos que apesar de atestarem esta visão muito focada na psicologia, começam a alargar a escala de análise e a incidir o seu olhar sobre os contextos mais alargados. Começa-se a incidir o foco sobre os contextos sociais e surgem mesmo subdisciplinas ligadas à sociologia da música.

Cada pessoa pode experienciar a música a vários níveis, desde a perspetiva individual (por exemplo, quando temos memórias dos sentimentos ou emoções que uma determinada música nos provocou na adolescência), na ótica de uma experiência social (quando assistimos a um concerto com amigos), ou como fenómeno cultural (sentirmo-nos orgulhosos de o Fado ser reconhecido como Património Imaterial da Humanidade), como nos é apontado por BOER (2009)[1].

Estas diferentes perspetivas estarão respetivamente vinculadas a várias áreas científicas que englobam no seu conjunto subdisciplinas que se debruçam especificamente sobre a articulação do objeto de estudo geral da disciplina com a música; falamos então da psicologia, da sociologia e/ou psicologia social e também da musicologia, mas no caso do estudo da(s) cultura(s), mais especificamente a etnomusicologia.

Além destas perspetivas e destas áreas científicas, apraz-nos também mencionar e adicionar o campo de estudo relativo às ciências da educação que podem alicerçar os seus estudos nas questões ligadas à música mas que serão alvo de uma abordagem mais

[1] Boer (2009) apresenta um capítulo (capítulo 4) da sua obra intitulado «*Distinguishing personal, social and cultural functions of music listening across cultures»* cujos objetivos, segundo a autora são de através "de uma visão holística das funções da audição da música [...] permitir examinar as relações entre as funções sociais [...] com funções a níveis pessoais e culturais" (BOER, 2009, 156).

cuidada numa outra parte. O presente estudo pretende inserir-se nesta última perspetiva, sem contudo pretender emergir isolado e associar-se a apenas uma das áreas. Assim, ter-se-á em conta uma abordagem que pretende ser interdisciplinar e cruzar as várias perspetivas ligadas tanto às questões lançadas pela psicologia, como pela sociologia e também pela musicologia, numa base que se manifesta essencialmente ligada às ciências da educação e mais especificamente às linhas de força do estudo do processo de ensino-aprendizagem num contexto específico. Porém, para procedermos à apresentação do nosso estudo de caso, é essencial lançar a plataforma teórica em que assentamos a nossa investigação.

A *musicologia* atual é entendida como uma área científica que abrange todas as abordagens disciplinares para o estudo de toda a música, em todas as suas manifestações e em todos os seus contextos, sejam eles de ordem física, acústica, digital, multimédia, social, sociológica, cultural, histórica, geográfica, etnológica, psicológica, fisiológica, medicinal, pedagógica, terapêutica, ou em relação a qualquer outra disciplina ou contexto que seja musicalmente relevante (PARNCUTT, 2012, p. 146). No fundo, podemos afirmar que a musicologia "significa apenas o estudo e o conhecimento sobre todos os aspetos da música" (COOK & DIBBEN, 2011, cit. in JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 46).

A *psicologia da música* difere da musicologia, no sentido em que esta última foca as questões mais ligadas com a história e análise dos textos musicais. Um estudo psicológico sobre a música requer estudos empíricos e teóricos que permitam a compreensão da música associada aos comportamentos que promove, além de debruçar-se também sobre as causas inerentes ao facto de a música ter uma presença forte em muitos dos aspetos da vida individual e em sociedade (CLARKE et. Al., 2010). No fundo, uma abordagem centrada no campo da psicologia da música assume um importante papel na compreensão do(s) comportamento(s) e experiência(s) musical/ais, baseando-se no estudo dos processos mentais e sociais, não só ligados a capacidades psicológicas básicas (como por exemplo a memória, as capacidades motoras, perceção e aprendizagem, enculturação e até no campo dos afetos), mas também conotados com uma abordagem histórica das experiências e práticas musicais articulando esta abordagem com o estudo das experiências e práticas atuais (sendo estes assuntos conotados com o campo de estudo da musicologia) (CLARKE et. Al., 2010).

Constatamos que esta área do conhecimento, ao longo do tempo foi aumentando o seu leque de questões e hoje, no século XXI, esta área procura focar sobretudo os pro-

cessos pelos quais as pessoas entendem, respondem e criam música, e de que forma integram estes processos nas suas vidas (TAN et. Al., 2010). A maior parte dos estudos psicológicos incidentes sobre a audição de música pelos indivíduos centrou-se sobretudo numa perspetiva meramente cognitiva e bastante concentrada no campo de estudos referente ao domínio emocional dos indivíduos. Neste campo, as atenções viraram-se então para a perceção e manifestação de emoções através da música (JUSLIN, 2005; JUSLIN & LUKKA, 2004); reações físicas despoletadas pelas emoções sentidas através da música (SLOBODA, 2005); a expressão emocional através da música (LEVITIN, 2007); estudos incidentes na perceção, reconhecimento e memória acerca de elementos musicais fundamentais (DELIÈGE & SLOBODA, 1997); enfoque na importância da música para promover a construção de uma memória e também de uma identidade autobiográfica (TARRANT et. Al., 2002); e também na influência da música no desempenho cognitivo (FURNHAM & STEPHENSON, 2007). Além disso têm sido desenvolvidos estudos também ligados à importância e papel da música nas várias esferas da vida quotidiana dos indivíduos (DENORA, 2000) e principalmente com o enfoque no papel da música como elementos regulador do humor (HUSAIN et. Al., 2002) na gestão de situações de crise e também na regulação do stress (TARRANT et. Al., 2000).

A fronteira entre os enfoques sociológicos e as visões da psicologia social sobre a música é algo difícil de definir. O campo da *sociologia* e o da *psicologia social da música* que se debruçam sobre as questões vinculadas à música, incidem essencialmente o seu interesse nos grupos sociais e na sua relação com a produção, distribuição e receção musical, além de indagar sobre os significados que estes aspetos assumem para nós, tanto do ponto de vista de evolução ou permanência de significados sociais (GREEN, 2010, cit. in WRIGHT, 2010, p.23), no caso do primeiro campo, e o estudo da forma como a música pode interagir e influenciar os comportamentos das pessoas em relação às numerosas circunstâncias em que é ouvida (NORTH & HARGREAVES, 2008), no caso do campo seguinte.

A verdade é que a música existe num contexto social e as várias formas como as pessoas criam, executam, entendem e reagem à música dependem da localização geográfica, do contexto temporal específico, bem como das outras pessoas presentes nessa situação, (NORTH & HARGREAVES, 2008) além de estar relacionada com o contexto cultural e com a nossa própria condição psicológica. Assim, a música é tomada no campo da sociologia como um modo de interação que expressa e constitui relações sociais, não só dentro de subculturas, organizações, nações ou até mesmo aulas, mas também

abarca a formulação de hipóteses que incidem sobre o estudo destas relações (ROY & DOWD, 2010). Neste sentido, para a sociologia da música é importante definir e vincar bem as incidências do contexto sociocultural naquilo que a música permite realizar. No fundo, os diversos estudos sociológicos incidem sobre duas perspetivas essenciais e que resumem a visão da sociologia sobre a música enquanto objeto de estudo: a música tomada como um sistema institucionalizado de tons e a música como mercadoria passível de ser distribuída às pessoas.

Apesar de não descurarmos o âmbito destas abordagens, a verdade é que nos interessa focar aqui mais a fundo a pertinência do campo da psicologia social, que é considerada como "o estudo científico da influência recíproca entre o indivíduo e o seu contexto social" (HEWSTONE & MANSTEAD, 1995, p. 588, cit. in NORTH & HARGREAVES, 2008, p. 3). Paul Farnsworth apresenta-se como o pai da Psicologia Social da Música, publicando a sua obra The social psychology of music em 1954, e o caminho desta ciência acaba por não ser reconhecido totalmente até 1997, quando Adrian North e David Hargreaves publicam o seu primeiro trabalho no âmbito da área. De entre os vários trabalhos emergentes contam-se abordagens tão diversas e que tocam assuntos tão variados como os processos biológicos, percetivos e cognitivos através dos quais as pessoas organizam o seu ambiente social (por exemplo, o estudo do impacto da personalidade nas preferências musicais), os processos que ocorrem entre indivíduos numa dada situação (como o estudo da linguagem corporal de membros de um quarteto de cordas para coordenar o *timing* da sua atuação), as relações interpessoais baseadas em diferenças na posição social ou o lugar num grupo social dos seus membros (como exemplo o papel das preferências musicais na formação de atitudes em relação a outros com preferências musicais diferentes), e também o estudo dos sistemas de crenças, representações e normas culturais (por exemplo, o enfoque nos estereótipos de instrumentos que as meninas e os meninos devem tocar e de que forma estes estereótipos se manifestam de facto num sistema educativo) (NORTH & HARGREAVES, 2008).

O(s) sentido(s) da música e a música com sentido(s)

Podemos até ficar com a sensação de que não compreendemos nada sobre uma música ou sobre música em geral (aliás, mesmo os maiores amantes de música confessam não perceberem nada sobre ela em termos técnicos) (LEVITIN, 2006, p.9), ou então, poderemos tentar explicar por que razão uma música funciona de modo diferente

para uns e para outros, sem contudo conseguirmos chegar ao cerne da questão. No entanto, cada apreciador de música consegue identificar muito claramente as suas preferências musicais. É importante constatar, tal como o fez também Sir Edward Elgar, que "a música está no ar, a música está à nossa volta, o mundo está repleto dela e apenas recolhemos aquela de que precisamos" (1905). Este "precisar", esta "necessidade" de alguma música pela qual temos preferência pode levantar o véu para muitas questões e até pode ser uma ideia contestada. No entanto, a verdade é que ao revelarmos as nossas preferências musicais podemos estar a abrir a janela para nos compreendermos, ao mesmo tempo que integramos algumas destas músicas na construção da nossa identidade pessoal e social, atribuindo-lhe sentido(s). "É útil pensar que nós Homens, somos capazes de com sons, produzir sentidos a muitos níveis" (STEFANI, 1985, p.12) e portanto se produzimos sentidos, somos também capazes de identificá-los em relação àquilo que somos em termos identitários e de experiências.

Quando falamos de sentidos, não podemos esquecer-nos de referir o facto de que a música acaba por se constituir como uma sequência sonora que faz sentido, que comporta harmonia e organização. No entanto, para distinguir o sentido dos sons do sentido da música, devemos relembrar que a música, mais do que uma sequência de sons com sentido, comporta e transporta também em si emoções e sentimentos humanos, aos quais reconhecemos sentidos.

A perceção musical dos ouvintes de música é "modelada pela interação de fatores físicos, biológicos, psicológicos e culturais" (CLARKE et al., 2010, p. 77), o que faz com que esta seja percecionada tanto de forma subjetiva pelas pessoas no contexto das suas vivências, mas também de uma forma mais objetiva assente nas características acústicas, convenções sociais associadas, o meio em que a audição da música se desenvolve e características formais da composição própria da música. Como ouvintes e espectadores estamos atentos à descoberta de eventuais sinais, mensagens, sensações, significados (STEFANI, 1985, p.23) que podem ser manifestados através de uma música de forma muito eloquente ou esconderem-se por entre a melodia, a letra de uma canção ou até mesmo na sequência musical. Procuramos, porém, algo que nos diga alguma coisa, que associemos connosco ou com aquilo que nos é próximo, em suma, procuramos identificar-nos com a música e portanto, "seja qual for a forma como nos comportamos perante a música, apoderamo-nos dela" (STEFANI, 1985, p. 22).

É portanto toda uma obra artística que o Homem molda à sua imagem, quer se trate do seu artesão ou do seu simples apreciador, constituindo-se simultaneamente co-

mo um meio de comunicação, ou se quisermos como uma multiplicidade de *linguagens*. Estas ultrapassam a barreira dos dialetos, das meras questões de sintaxe e de gramática e focam-se na constituição de várias metáforas em função dos papéis que a música pode desempenhar não só na vida de cada indivíduo, tanto a nível emocional, dos comportamentos, como ao nível quotidiano, mas também no seio da sociedade, como fenómeno cultural e de socialização, bem como nos aspetos determinantes inerentes à nossa espécie e à nossa evolução física, psicológica e histórica. Além de tudo isto, apraz-nos focar aqui o papel da música como uma linguagem no campo educativo, que acaba por promover e englobar todos os sentidos inerentes à ideia de música como linguagem.

Se assumirmos que a música é uma verdadeira *linguagem dos sons*, então não podemos alhear-nos do facto de que qualquer música transmite sempre uma mensagem que pode assumir um cariz iluminador, insípido ou até mesmo imbecilizante (ALMEIDA, 1993), mas também um cariz educativo, motivador ou simplesmente prazeroso. Estes factos, no dizer de Almeida (1993), assumem-se como "razão de sobra para que a escutemos com um mínimo de atenção e sentido crítico, para que não a deixemos agir como elemento manipulador do subconsciente, droga anestésica do raciocínio ou catalisador de insuspeitadas agressividades" (ALMEIDA, 1993, p. 64).

A verdade é que a música assume especial interesse e impacto não só em termos teóricos e empíricos, mas como algo que proporciona aos seus autores, executantes e recetores um leque de experiências múltiplas. Por mais enraizada que a prática musical esteja numa cultura, num grupo étnico, na sociedade, esta influencia sempre os seus membros, seja de forma positiva, negativa ou ambivalente (num sentimento de indiferença).

A verdade é que através da música podem produzir-se ou espelhar-se "estratégias de imitação e de distinção, processos de afirmação de uma identidade ou de uma alteridade, [que acabam por se combinar] caleidoscopicamente com uma dinâmica inaudita feita tanto de roturas como de reconstruções" (CARVALHO, 1998 *in* AZEVEDO, 1998, p. 17). Concordamos com Carvalho (1998) quando nas suas palavras menciona que a experiência musical é fragmentada e não linear, já que ao mesmo tempo que veicula uma espécie de pensamento único, que espelha os valores, os costumes, as ideias de uma sociedade, de um determinado tempo histórico, de um determinado contexto geográfico, social, político e mesmo económico, acaba sempre por se apresentar como um testemunho da diversidade de vários mundos vividos que quebram as correntes de um sistema que procura alienar todas as esferas. Aqui pesa a perspetiva individual

da perceção e reação perante a música, a liberdade de escolha para se ouvir aquilo que nos agrada mais, a incorporação dos sentidos e das emoções oferecidas pela música na construção de uma identidade pessoal e social, o sentido de progresso, porquanto enquanto arte a música pode representar vanguardas e abrir caminhos novos não só no seio da cultura mas também na sua integração no evoluir da sociedade e também no evoluir da própria espécie.

Poder de comunicação da música

É quase irónico iniciar um capítulo relacionado com a música enquanto meio de comunicação pela afirmação de que na história da evolução humana, a música assume particular destaque pela sua ubiquidade e antiguidade, como aliás já destacamos, e pode ter-se verificado que podemos ter feito uso da música mesmo antes de existir uma palavra para a definir.

Os estudos multidisciplinares incidentes sobre estes assuntos mostram que, "apesar de as canções não fossilizarem e não existirem sistemas de notação musical anteriores ao sistema Sumério, um grande número de artefactos musicais foi descoberto em todo o mundo" (WALLIN et. Al, 2000, p. 10). Cerca de 50 000 anos A.C., o *homo sapiens* começa a inventar a música, provavelmente ao mesmo tempo que a linguagem, embora não se tenham certezas absolutas sobre as suas intenções e a sua utilidade. Porém, podemos afirmar e levantar a hipótese de que "a música primitiva, como a linguagem, devia ter servido para alguma coisa, na luta pela vida" (CANDÉ, 1980, p. 14) e a sua posterior evolução até aos nossos dias atesta esta importância.

Antes da existência da própria linguagem, o Homem estava limitado na sua forma de expressar-se sobre o mundo e sobre si mesmo. Se pensarmos na evolução humana que extravasa o campo dos elementos físicos, como seja a passagem de uma postura quadrúpede para bípede, o aparecimento do polegar oponível, os traços fisionómicos que se foram modificando, e entra no campo da evolução ao nível mental e cognitivo, poderemos levantar várias questões não só sobre o aparecimento da música e também da linguagem e de que forma é que estas estão relacionadas. Consideremos que a evolução fisiológica e cognitiva levou a uma flexibilidade mental que permitiu aos homens primitivos utilizar símbolos que se traduziram em formas rudimentares de linguagem, que por sua vez foi-se desenvolvendo em consonância com a evolução mental, potencializando o desenvolvimento cada vez maior de estruturas mentais relacionadas com a

linguagem. O mecanismo mental que Levitin (2008) qualifica como promotor do desenvolvimento da linguagem e da expressão artística no Homem, localizado no córtex pré-frontal, deu-nos também as capacidades e características que compõem o nosso *cérebro musical*: tomada de perspetiva (capacidade de pensar sobre os nossos próprios pensamentos e reconhecer que os outros podem ter pensamentos diferentes dos nossos); representação (capacidade de pensar em algo abstrato que não é explícito); por fim, reorganização (a capacidade de combinar, recombinar e impor ordem hierárquica nos elementos). A combinação destes três vetores apresenta-se como a fundação comum da linguagem e da arte (LEVITIN, 2008), que são formas de representação do mundo como se nos apresenta mas que não correspondem exatamente a uma representação totalmente fiel deste. No entanto, tanto a linguagem como a arte permitem-nos preservar os traços essenciais do mundo nas nossas mentes, mostrando-o aos outros (LEVITIN, 2008). A arte, em que se inclui a música e a habilidade para a realizar, é algo que nos define enquanto espécie e que nos difere das outras espécies, permitindo-nos comunicar as emoções e ideias de forma metafórica. Através da linguagem e da música temos a capacidade de falar sobre algo que não se encontra imediatamente percetível, isto é, por exemplo podermos falar acerca do medo, sem contudo estarmos a senti-lo.

Se hoje afirmamos que somos seres musicais, Daniel Levitin (2008) afirma que o somos não tanto porque a música é algo que «sabe bem», mas porque os nossos antepassados também eram seres musicais e foram aqueles que estavam ligados de alguma forma à música que sobreviveram e que deram continuidade à espécie que hoje somos. Wallin, Merker e Brown (2000) atestaram anteriormente esta teoria e reforçam o papel da música como fulcral para o estudo e a compreensão da evolução humana. Destacam três áreas em que a música assume um papel primordial neste sentido e que passam por considerar-se em primeiro lugar que a música é um comportamento cultural universal e multifuncional (a música e a dança associada são fundamentais e existiram como parte integrante de quase todos os comportamentos sociais humanos ao longo da história); em segundo lugar porque se consideramos que o estudo da evolução da linguagem humana assume um lugar central no estudo da evolução humana, então a música deverá ter um papel e um destaque similar e paralelo, já que tanto uma como outra partilham características muito próximas em termos evolutivos (o que inclui abordagem à expansão craniana do Homem, a assimetria do cérebro humano, lateralização das funções cognitivas, evolução do simbolismo e os mecanismos cognitivos que estão subjacentes tanto ao processamento musical como linguístico); por fim, estes autores realçam o papel que a

música assume no estudo das migrações humanas e na história dos contactos culturais (o enfoque vai para a capacidade da música misturar e reter traços estáveis do contacto cultural de uma forma que através da linguagem não é possível concretizar tão eficientemente). Estes três campos - *universalidade e multifuncionalidade da música*, a *relação íntima entre a evolução da linguagem e da música*, e o *potencial da música para a compreensão da interação cultural* – assumem, segundo os autores, um lugar de destaque para os estudos que incidem sobre a evolução humana e a evolução da cultura humana ao mesmo tempo que realçam a importância atribuída à música na vida do Homem.

Não há dúvidas portanto de que a música é uma capacidade humana fundamental, presente em todas as culturas conhecidas, e é importante a experiência intelectual, emocional e social que lhe é associada.

Quando nos debruçamos sobre o domínio da comunicação humana através da música, talvez só a linguagem ascende a um nível similar de omnipresença e ocupa uma posição similar de centralidade nas noções quotidianas do que significa ser humano. Mas até tempos recentes, a ciência cognitiva olhou primeiro para a linguagem como uma janela para a mente humana, pelo que "as obras de psicologia da evolução têm por vezes sugerido que enquanto a linguagem é fundamental para a identidade humana, e um produto claro da seleção natural, a música representa algo [...] que explora os circuitos do prazer que evoluíram para outros propósitos" (MARGULIS, 2014, p.3).

Esta negligência do estudo do papel da música na vida humana tem origem em *mitos* perpetuados pela cultura e pela evolução histórica que se traduzem hoje em dia pela identificação da música como algo que serve apenas o prazer (como se de um mero *cheesecake* se tratasse, cujo fim único é proporcionar uma festa nas nossas papilas gustativas, sem contudo ser determinante para a nossa vida, tal como afirmava Pinker) e fica relegado a uma mera expressão cultural, tantas vezes associada à ideia de que é apenas entendida e relegada a uma elite social de topo.

Margulis, na sua recente obra On repeat: how music plays in mind (2014) refere alguns destes *mitos* que condicionam a forma como as questões ligadas à música têm vindo a ser estudadas de forma restrita e restritiva, relegadas para segundo plano em relação às questões ligadas à linguagem, segundo padrões que estudos mais recentes (finalmente) quebraram, relançando um novo olhar sobre a importância da música, e mais propriamente sobre o seu poder de comunicação. Margulis refere que na cultura ocidental, a música é muitas vezes vista como exclusivamente ao alcance dos especialis-

tas, e há tipicamente uma clara distinção entre os executantes, que produzem a música, e os ouvintes que a recebem (MARGULIS, 2014, p. 2), o que contrasta com a ideia de que as pessoas competentes numa língua, tanto falam (produzem a língua) como a compreendem (recebem-na). Esta ideia de que a linguagem é mais *percetível* e *acessível* do que a música acaba por gerar a premissa de que a música é uma competência secundária no seio das competências humanas. No entanto, a mesma autora alerta para o facto de que "a competência recetiva, por outro lado, está bem disseminada tanto para a música como para a linguagem" (MARGULIS, 2014, p. 2). Desta forma, tal como a maioria das pessoas consegue por exemplo perceber o discurso na sua língua nativa, responder a questões que sejam colocadas nesta língua e até identificar erros no discurso, conseguem igualmente identificar o ritmo de uma música, serem mobilizadas pelo estilo de música que é familiar e até mesmo identificar erros numa música.

Para Candé, supõe-se que há qualquer coisa de difícil por detrás das notas, e que esta compreensão (este «entendimento») exige o conhecimento da «linguagem» musical, da mesma maneira que a compreensão de uma língua pressupõe o conhecimento das suas regras e do seu vocabulário. No entanto, é algo que Candé classifica como errado pelo facto de que a música não se constitui como uma linguagem cujos signos, os sons, possam ser esquecidos quando se compreendeu a sua significação. Refere ainda que " o que a música «exprime», eventualmente, não é exterior aos sons" (CANDÉ, 1980, p. 245), e a sua *mensagem* não é apenas intelectual, mas comporta também um grande significado estético e sentimental, já que se encontra embrenhada nas notas, no seu conjunto e sucessão.

Apesar de não podermos aqui afirmar, contudo, que a música se apresenta como um meio de comunicação mais explícito ou melhor que a linguagem propriamente dita, podemos defender a ideia de que no que se refere ao significado dela, "toda a gente o pode captar, com maior ou menor esforço de atenção" (CANDÉ, 1980, p. 245). Arriscamo-nos a partilhar com Jean-Jacques Rapin (1986) que a música é "uma linguagem que cada um compreende sem a ter aprendido: da mesma forma que uma obra nos «fala», ela «fala» aos ouvintes de todas as raças e de todos os continentes" (RAPIN, 1986, p. 3), sendo portanto universal em todos os sentidos. A verdade é que certas pessoas clamam não possuir «ouvido» para a música, mas tal apenas sucede pelo facto de procurarem nela aquilo que não está lá.

Não podemos afirmar que compreender a música seja algo fácil. Antes pelo contrário, é algo mais difícil em relação à compreensão da linguagem escrita, já que "por

um lado, a música é efémera, soa e desaparece, e o seu significado não pode ser sumariado nem convenientemente capturado" (MARGULIS, 2014, p. 2-3), residindo assim a dificuldade na sua natureza temporal fugitiva que não permite apreender-lhe o sentido porque não podemos rodeá-la nem pará-la, para lhe examinar calmamente os pormenores (CANDÉ, 1980, p. 246) e "por outro lado, é subjetivo, com uma experiência e uma resposta que mudam de ouvinte para ouvinte" (MARGULIS, 2014, p.3). No reverso da medalha, a linguagem pode ser vista como similarmente efémera, resistente a ser sumariada, e subjetiva, mas a sua captura, através da escrita, é mais largamente entendida do que a notação musical (MARGULIS, 2014, p.3). Porém, da mesma forma que temos de trabalhar no sentido de compreendermos a linguagem, a verdade é que «ter ouvido» para a música é algo que está acessível a todos, sendo necessária apenas alguma atenção, hábito e também curiosidade (CANDÉ, 1980).

Música como linguagem dos significados

A música tem algum significado?, é a questão que serve de mote e dá título ao artigo publicado por John Sloboda no ano de 1998[2] e que se apresenta como instigadora deste estudo. Se é verdade que não podemos confirmar que a música em si tenha significado(s), podemos porém defender que ela extravasa a mera função do entretenimento e é *significativa* para muitas pessoas nas mais variadas esferas: desde a vida quotidiana até à expressão da identidade (pessoal e coletiva) e até dos processos de regulação dos nossos estados afetivos. Quando se diz que os significados da música são subjetivos, o mesmo é dizer que os significados da música são tão diversos como as pessoas ou grupos que os compõem, tocam, cantam, escutam e dançam. A própria música "é feita de diferentes tipos de pessoas, com diferentes contextos" (LEVITIN, 2008, p. 17) e portanto, é também composta de cada um dos significados que emanam de cada um dos seus compositores, executantes ou meros apreciadores. Falamos de obras musicais como significantes, como algo que requer entendimento, como algo que gera um conteúdo (DAVIES, 1994, p. 2).

No entanto, devemos questionar-nos: afinal o que é um significado? Podemos afirmar que a definição de significado implica a noção de um objeto apreendido pelo estabelecimento de uma ligação simbólica a outros objetos, noções, imagens ou mapas de conceitos (CEPESDAS-GUEVARA, 2005, p. 9), ou por outras palavras, citamos

[2] SLODOBA, J. (1998). "Does music mean anything?". In Musicæ Scientiæ. (Vol. 2, N.º 1, pp. 21-31).

Nattiez que afirma que "o significado existe quando um objeto está situado em relação a um horizonte" (NATTIEZ, 1990, p. 9, cit. In CEPESDAS-GUEVARA, 2005, p. 9). Levitin atesta esta ideia e afirma mesmo que "de cada vez que ouvimos um padrão musical novo para os nossos ouvidos, os nossos cérebros tentam fazer uma associação recorrendo às pistas visuais, auditivas e de outros sentidos que o acompanham; procuramos contextualizar os novos sons e a acabamos por criar ligações mnemónicas entre um conjunto particular de notas e um local, ocasião ou conjunto de factos específicos" (LEVITIN, 2007, p. 45). Meyer (1956), apesar de demonstrar também esta assunção, descreve duas posições extremadas neste debate, evidenciando a existência daqueles a que dá o nome de 'absolutistas', que acreditam que a música apenas se refere a ela mesma e portanto apenas adquire significado(s) no seio de si mesma e com estruturas musicais gerais e, portanto, perante este paradigma, o significado fica reduzido ao sentido, ou seja, não é apreendida a ligação com um conceito, mas apenas a ideia abstrata de direccionalidade da música; por outro lado, os que Meyer denomina de 'referencialistas' afirmam que a música se refere a conceitos, ações, estados emocionais e caráter, todos eles extramusicais, apreendendo-se desta forma o significado da expressão musical através de uma ligação a algo mais *concreto* (MEYER, 1956, p. 6). Já Clarke, Dibben e Pitts (2010) afirmam que a compreensão da música é primeiramente musical e está identificada com atributos da estrutura musical; em segundo lugar assumem que é uma construção social, sendo que os significados que os ouvintes destacam de uma obra musical estão relacionados com os seus contextos sociais e culturais.

Do ponto de vista da investigação podemos identificar pelo menos três áreas científicas que se debruçaram sobre esta questão: a musicologia, a psicologia e a sociologia. Procuraremos sintetizar os pontos mais fortes da contribuição de cada uma das investigações nas várias áreas, seguindo a obra de Cespedes-Guevara (2005).

No campo da musicologia, é realçado o facto de que a música expressa mensagens filosóficas, religiosas e sociais que traduzem o esforço comunicativo do compositor ou então as suas características autobiográficas. Tal é o caso de Franz Liszt, que através dos seus *Poemas Sinfónicos* demonstra uma clara intenção em mostrar e comunicar as ideias poéticas bem como estados emocionais subjetivos através do som musical. Tomando este ponto de vista, podemos afirmar que "o significado de uma obra musical está então no interior do som musical e é a função do musicologista analisá-lo para revelá-lo" (CESPEDES-GUEVARA, 2005. p.3).

No que concerne aos estudos no seio da sociologia, estes apontam para a evidências de como a música influencia largamente a sociedade. Se no passado investigadores como Adorno, nos anos quarenta do século XX, realçavam o poder da música para subjugar os indivíduos às leis e estandardização da música do capitalismo, os estudos atuais apresentam uma faceta mais otimista que aponta no sentido de se reconhecer que as comunidades podem atribuir significados particulares à música pela qual mostram preferência de modo a expressar as suas crenças e valores, além de atestarem que as pessoas mostram-se bastante seletivas em relação às suas preferências musicais. No fundo, para a sociologia, "a música pode ter vários significados de acordo com o contexto social em que é consumida mas estes [...] são partilhados por grupos e comunidades" (CESPEDES-GUEVARA, 2005. p.4).

Por fim, na área da psicologia tem-se sugerido que o poder da música em termos de influência na vida das pessoas não deve ser explicado como uma consequência de um processo puramente racional. Nos diversos estudos, com destaque porém para Sloboda (1998), defende-se a ideia de que, apesar de se verificar a existência de vários processos cognitivos que nos permitem perceber uma música, a verdade é que esta não pode ser verdadeiramente compreendida no seu significado se a pessoa não entrar em contacto com o seu significado emocional. Posto isto, nos últimos anos têm sido desenvolvidos trabalhos que giram em torno da explicação dos processos de expressão, perceção e indução de emoções tanto no interior da música como pela própria música. Porém, Cespesdas-Guevara alerta para o facto de que as abordagens que focam a recorrência à música como estímulo, encetadas no âmbito destes trabalhos "limitou as possibilidades de [...] providenciar teorias ecológicas válidas para explicarem como é que as pessoas experienciam a música na «vida real», em que é muito comum ouvirem-se músicas completas acompanhadas de letras" (CESPEDES-GUEVARA, 2005. p.5).

Apesar de o entendimento sobre o significado da música não estar consumado, a verdade é que são realçados nas várias investigações das várias áreas científicas diversos vetores no contexto da significação musical e que passam pela ideia de movimento, força, tensão e alívio, características de personalidade, identidade, beleza, objetos, crenças e condições sociais. No entanto, verifica-se uma grande concordância em relação a um dos vetores: o significado da música tem o seu conteúdo básico no domínio das *emoções humanas*, de que falaremos mais adiante. De forma a evitar-se o problema separatista entre a compreensão e os significados musicais, assumimos a posição de Clarke, Dibben e Pitts que defendem que "a música não tem de ter um significado específico

mas tem o potencial para a emergência de significados particulares sob certas circunstâncias" (CLARKE et. Al., 2010, p. 75) e a ideia a reter desta discussão é a de que "o que um som significa para nós é mais relevante do que a forma como ele soa" (CLARKE et. Al., 2010, p. 75).

A ideia de que é possível comunicar (conteúdos, emoções, ideias) através de meios puramente musicais é relativamente aceite entre os investigadores que sustentam um modelo de comunicação tradicional: as mensagens musicais emanam desde as ideias e intenções do compositor, que as codifica em partituras, que por sua vez se materializam em sons musicais interpretados pelos músicos até que as ideias transmitidas são recebidas pelo ouvinte. Porém, há quem defenda uma outra abordagem: um modelo de circulação de símbolos segundo o qual a mensagem que o emissor pretende enviar ao recetor não coincide necessariamente com o que o recetor reconstitui como interpretação; ou seja, a mensagem que o compositor ou intérprete materializam nos sons musicais pode não ser entendida de igual forma pelos ouvintes. Portanto, se na primeira teoria temos a noção de um processo de comunicação completo, na segunda teoria deparamo-nos com um processo de comunicação seletivo e parcial. Nas duas teorias pesa porém o facto de que o processo de significação de um objeto, neste caso a música, não emerge apenas das características intrínsecas que promovem certos processos psicológicos no indivíduo, mas surge também do processo de interação entre pessoas que definem como é que o objeto deve ser interpretado em termos de significados (CESPEDES-GUEVARA, 2005. p.173).

Há que relembrar também que a música, tal como todas as formas de arte, não é experienciada de forma a ter de antemão um significado já definido nas características do som; ela é pelo contrário interpretada dentro dos limites dos nossos sistemas percetivos e socioculturais e os significados que identificamos numa mesma música podem variar com o tempo e com o espaço em que esta é escutada. Por exemplo, as canções entoadas durante a Revolução Francesa, à época entendidas como elementos inseridos num processo revolucionário que o incitam e que expressam as ideias que se pretendem implementar, hoje representam para quem as ouve os valores e uma janela para se entender o *status quo* da altura, não espoletando a mesma intenção com que foram escritas e entoadas, mas adquirindo outros significados que extravasam a barreira do espaço e do tempo em que primeiramente foram concebidas.

Perante estas constatações podemos afirmar que o(s) significado(s) inerente(s) à música não são estáticos ou fixos, não pelo facto de a considerarmos como um meio de

comunicação e, portanto, a mensagem que transporta (se é que existe alguma) estar dependente de ser entendida em função dos vários intervenientes no processo comunicativo (compositores, músicos, distribuidores e ouvintes) e também pelo facto de poder variar para uma mesma música no tempo e no espaço. No entanto, esta flexibilidade em relação aos significados da música apresenta alguns limites a um panorama de um sem número de leituras arbitrárias mas igualmente válidas. Assim, ao nível da representação cognitiva, "o nosso sistema percetual trabalha de acordo com princípios psicológicos de organização que constrangem o número das possíveis interpretações percetuais de uma obra musical" (CESPEDAS-GUEVARA, 2005, p. 16). Do ponto de vista da representação social, as fronteiras apresentadas incidem essencialmente sobre as convenções estilísticas, idiomas musicais e associações culturais que "fazem com que a música seja mais provavelmente percebida de acordo com o que foi definido historicamente" (CESPEDAS-GUEVARA, 2005, p. 16). Por fim, as características dos traços musicais limitam a interpretação da música simplesmente devido a que algumas leituras requerem a presença de certas características para se estabelecer uma conexão semântica (CLARKE et. Al., 2010), isto é, por exemplo o ritmo de uma música dos Daft Punk proporciona a sua interpretação de música de dança e de festa bem melhor do que o ritmo de uma música de Mozart.

Importa focar também a ideia de significados transmitidos e proporcionados pela música que denominaremos *mais popular*, já que esta foi o veículo preferenciado por nós no estudo que empreendemos e a que faremos referência mais tarde. Um dos aspetos que é de destacar é o facto de que, ao contrário da música clássica, a música popular constituiu-se e distribui a sua importância não apenas pelos sons musicais mas também pela letra de que são acompanhados, efetivando-se aqui uma dualidade de significações que podemos atribuir a um e outro componente. Além disso, esta dualidade de significações reflete-se ao nível de dois conjuntos de estudos acerca deste assunto: os pioneiros no campo da sociologia focaram a sua atenção na análise do conteúdo das letras das músicas, como Adorno (1941), Willis (1978) e Frith (1988). Para Adorno, a música estava ligada a hábitos cognitivos, modelos de consciência e desenvolvimento histórico (DENORA, 2000, p. 5) e, como já mencionámos, o seu trabalho sugere a ideia de que ao nível da música popular, as letras das músicas são a expressão de uma força social que subjuga os seus ouvintes à ideologia capitalista através da indução de sentimentos banais (DENORA, 2000). Para Willis, por outro lado, a música "pode ser concebida como uma espécie de tecnologia estética, um instrumento de ordem social" (DENORA,

2000, p. 7), afirmando mesmo que é através do envolvimento com um item cultural que se ativam e se realçam os significados particulares. Willis demonstra na sua obra «Profane Culture» a importância de como fazemos algo pela música e como fazemos algo com a música (dançar, trabalhar, comer, estudar, sonhar acordados, celebrar, protestar), sendo a música assumida como um veículo cultural que pode ser conduzido como se fosse uma bicicleta (DENORA, 2000, p. 11) - é no fundo algo que nos *transporta*. Por fim, Simon Frith afirma que "a questão que devemos colocar não é o que é que a música popular revela sobre «as pessoas» mas sim como é que ela as constrói" (FRITH, 1987, p. 137, cit. In DENORA, 2000, p. 9), defendendo que as letras das músicas acabam por refletir ou recear a realidade dos seus autores.

Já o segundo conjunto de estudos, mais recente, tem direcionado a sua atenção não tanto para a forma como as pessoas atentam nas letras, mas na forma como usam a música na sua totalidade. Uma das ideias a ressalvar é que um dos significados particulares da música *pop* é o facto de que os ouvintes adaptam as canções para si próprios. Assim, uma canção tão simples como *Michelle* dos Beatles pode ser tomada como significante para todas as Michelles deste planeta e todas podem sentir-se amadas pelo cantor Paul McCartney que a entoa, mesmo que a canção seja dedicada apenas a uma determinada Michelle. Estas ideias realçadas pelos diversos estudos apontam para o facto de que a comunicação e os significados emanados da música popular não dependem apenas da intenção e características da música, mas também dependem da influência de múltiplos fatores e discursos históricos, económicos, ideológicos e tecnológicos, que fazem com que o significado presente na música *pop* não seja único nem fixo e além disso, a comunicação para com a audiência não esteja de todo assegurada (CESPEDAS-GUEVARA, 2005, p. 18)**.**

Podemos pois afiançar que a música é capaz de transmitir significados que se materializam em ideias, sentimentos, traços de personalidade, crenças e valores do mais variado tipo. Porém, os estudos encetados ao longo do tempo e a nossa própria experiência diz-nos que a música é o veículo de honra que transporta e induz os significados de que são compostas as emoções humanas. É sobre esta vertente que nos debruçaremos agora.

Música como linguagem das emoções

A música é muitas vezes encarada como a 'linguagem das emoções' (COOKE, 1959, cit. In JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 10) e múltiplos estudos debruçaram-se sobre esta vertente da música, exaltando o seu cariz específico para motivar e despertar reações emotivas ou de natureza afetiva aos seus ouvintes, que podem ao mesmo tempo gerir a manifestação destas emoções através da música que ouvem. A música é experienciada pelas pessoas no quotidiano, já que como evidenciámos, vivemos num mundo musical. Seja numa simples ida ao supermercado em que ouvimos música de fundo, num concerto a que assistamos com os nossos amigos, ao vermos ou ouvirmos os anúncios comerciais da televisão e da rádio, seja a audição da música que o vizinho teima em colocar em alto volume ou mesmo aquela música que escolhemos porque nos apraz para aquele momento em que estamos sozinhos com os nossos *headphones*, a verdade é que, como apreciadores de música, não podemos negar que em algum momento *sentimos* a música. Quase como se a música nos *falasse* tão claramente e diretamente, levando-nos a sentir emoções e reações afetivas que se mostram desde a nostalgia ao escutarmos na rádio aquela canção que era a nossa favorita na adolescência, até à frustração que a música horrível e em alto volume do vizinho nos causa, a alegria que um ótimo concerto nos proporciona, ou mesmo o estado de espírito de tristeza em que nos enleva a música de um filme igualmente trágico no final da noite.

Não pretendemos aqui estender demasiado a nossa atenção sobre esta faceta da linguagem da música, pois já outros o fizeram de forma eloquente. Porém seria pecaminoso não fazermos algum tipo de referência a esta temática quando falamos sobre música e sobre os seus significados, já que "o que nos faz gostar de música é uma experiência emocional. Não analisamos a execução de notas erradas e desde que não nos retirem a fantasia, a maioria de nós não dá por elas" (LEVITIN, 2007, p. 215). Destas ideias conseguimos facilmente depreender o imenso poder que a música tem sobre nós enquanto seres que experienciam emoções, ou seja, *seres emocionais*.

Consideremos pois duas vertentes contrárias mas não mutuamente excludentes sobre a questão das emoções na música referenciadas por Scherer e Zentner (2001): uma ligada aos denominados 'emotivistas', que "asseguram que a música provoca emoções reais nos seus ouvintes" (SCHERER & ZENTNER, 2001, in JUSLIN & SLOBODA, 2001, p. 361) e os apelidados de 'cognitivistas' que defendem que "a música simplesmente expressa ou representa emoções" (SCHERER & ZENTNER, 2001, in JUS-

LIN & SLOBODA, 2001, p. 361). Consideramos as duas perspetivas simultaneamente já que entendemos que seja pela expressão (e perceção) de emoções ou pela evocação (e a indução) das mesmas, a verdade é que as emoções são intrínsecas simultaneamente à música e aos seus usos. Contudo, tal não quer dizer que as emoções induzidas estejam em concordância com as emoções que é suposto percecionar na música, sugerindo a possibilidade da emoção induzida pela música ser explicada pelo mecanismo de condicionamento, ou seja, pela associação de uma música que expressa alegria com um momento triste, levando a que a emoção induzida seja oposta à emoção que é suposto expressar.

Não há dúvida porém que a música nos move, podendo evocar ou representar desde a mera estimulação de emoções básicas - como por exemplo tristeza e alegria - (DAVIES, 1994; KIVY, 2007) até à indução ou expressão de emoções complexas como a nostalgia (JUSLIN et. Al., 2012, p. 1). Juslin, Harmat e Eerola (2013) realçam a importância destas respostas emocionais à música no sentido em que conferem significância pessoal ao processo de perceção ou indução musical e cognição e constitui-se como uma dos principais motivos para as pessoas se comprometerem com a música.

Por emoção, entendemos "uma reação afetiva breve mas intensa que normalmente envolve um número de subcomponentes - sentimento subjetivo, estimulação fisiológica, expressão, tendência de ação e regulação - que estão relativamente sincronizadas. As emoções focam-se em objetos específicos e duram desde alguns minutos até algumas horas" (JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 20), sendo que as emoções musicais se inserem neste campo. "As emoções guiam as nossas ações, proporcionam a expressão dos nossos estados aos outros e permitem-nos interpretar as outras pessoas" (CLARKE et al., 2010, p. 82), assumindo assim um peso significativo na nossa vida quotidiana. Porém, esclarecemos o significado de emoções musicais como aquelas que são de alguma forma *induzidas* pela música, sem serem necessárias outras implicações sobre a natureza precisa destas emoções. O facto de falarmos de emoções induzidas pela música, leva-nos a um conceito que parece atestar o facto de que em si mesma, a música não contém emoções e apenas as evoca quer seja nos compositores, nos executantes ou nos ouvintes da música, independentemente do processo que levou a essa evocação. Uma emoção é diferente de um estado de espírito ou humor, no sentido em que este último refere-se a estados afetivos de menor intensidade, não tendo um objeto específico e assumindo uma duração mais longa, além de não envolverem respostas sincronizadas em componentes como a expressão e a fisiologia. Inclui-se porém no conceito de sentimen-

to, já que este está relacionado com uma experiência subjetiva de emoções e de estados de espírito. (JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 20-21).

A pluralidade de mecanismos pelos quais a música pode conceder uma experiência afetiva e a diversidade de fontes em que o ouvinte pode basear-se para que a experiência faça sentido, podem estar relacionadas com a aparente inefabilidade da experiência afetiva proporcionada pela música (CLARKE et. Al, 2010, p. 89). Segundo Meyer (1956) na sua obra Emotion and meaning in music, os significados emocionais proporcionados pela música acontecem quando as expectativas estimuladas relativas à tendência do curso da música são violadas (MEYER, 1956), ou seja, os padrões automáticos para percecionarmos tonalidades são abruptamente cortados. Sloboda (2001) acerca-se deste princípio para definir e inventariar um número de reações emocionais físicas associadas a estruturas musicais específicas. Muitas delas têm em comum "a sua íntima relação com a criação, manutenção, confirmação ou rutura das expectativas musicais" (JUSLIN & SLOBODA, 2011, p. 91). Huron (2006) defende porém que "a música pode também evocar emoções através de outros meios – independentemente do facto de o som ser expectável ou não" (HURON, 2006, p. 365, cit. In JUSLIN et al., 2013, p. 29. No entanto, é difícil explicar o facto de reagirmos emocionalmente a uma música mesmo quando já a conhecemos bem como ao facto de existirem respostas emocionais diferentes em relação ao mesmo estímulo musical. Tais questões não cabem porém na nossa abordagem, embora consideremos que devam ser mencionadas, já que condicionam e influenciam os significados emocionais a retirar da música.

"A música, tal como os odores, parece ter algum papel em trazer experiências emocionais da memória novamente para o nosso consciente" (SCHERER & ZENTNER, 2001, in JUSLIN & SLOBODA, 2001, p. 369), o que nos leva a crer que existem inúmeras associações entre os elementos musicais e as memórias emocionais. A ideia da memória ativada pela perceção ou indução de sentimentos através da música apresenta-se como um exemplo perfeito de uma associação de significados pessoais à música, construídos em contextos que lhe são exteriores, porém interiorizados (neste caso pelos ouvintes). Se pensarmos por exemplo num contexto educativo, a utilização de uma música em contexto do processo de ensino-aprendizagem poderá ter este papel ou, pelo contrário, ser o motor da geração de uma memória emocional que a pessoa poderá mais tarde utilizar em qualquer contexto. Porém, para se tornar uma memória, a emoção que a música invocou ou que foi percecionada teve de ser indubitavelmente sujeita a um processo de atribuição de significado e importância. Neste sentido, as emoções que a

música transporta acabam por ter peso também ao nível da construção e na recuperação de memórias.

Além disso, "a música tem sido utilizada para manipular as nossas emoções, e nós tendemos a aceitar, senão a desfrutar totalmente, do poder da música para nos fazer experienciar estes diferentes sentimentos" (LEVITIN, 2006, P. 9), como por exemplo através da publicidade. Daí a importância de ser desenvolvido, a par da exploração e compreensão do mundo das emoções musicais, um sentido crítico e uma aprendizagem face à manipulação, de forma a sabermos contorná-la ou pelo menos identificá-la. O deixarmo-nos ir com a música, talvez num arrebatamento emocional que esta nos proporcione, deve ser tomado como algo que exige cautela.

Diz-se que Igor Stravinsky, conhecido compositor russo dos inícios do século XX, afirmou algo como isto: «nunca entendi grande coisa de música na minha vida, mas eu senti-a». De facto, o significado que a maioria das pessoas atribui à música tem muito que ver com esta ideia de que é através das emoções evocadas pela música que ela *fala*.

Música e identidade(s)

A música assume um papel fulcral no campo da comunicação. Assume-se como meio pelo qual as pessoas podem espoletar, regular e expressar as suas emoções, intenções e significados, de uma forma que ultrapassa as barreiras culturais das diferentes línguas. Ao mesmo tempo, a música encontra um lugar de destaque na nossa vida quotidiana e também na nossa linha de vida, mais do que em qualquer outra altura, já que vivemos na era tecnológica que possibilita a maior e melhor acessibilidade de (quase) todos à música. Aliás, fruto do contexto em que vivemos, podemos experienciar a música de múltiplas perspetivas que vão desde o papel de fãs, consumidores, clientes, compositores, críticos, comerciantes, programadores, como estudantes. Por estas razões, a verdade é que a música é, para muitos de nós, mesmo apenas enquanto meros ouvintes, algo que nos é intrínseco e que nos vai construindo ao longo da vida. Assim, a música passou também a assumir um papel importante na construção da identidade de cada um. Como notam Hargreaves, Miell e MacDonald, "utilizamos a música não só para regular os nossos estados de espírito e os nossos comportamentos quotidianos, mas também para nos apresentarmos aos outros" (HARGREAVES & MIELL & MACDONALD, 2002, in MACDONALD et al., 2002, p. 1) e portanto, alia-se a construção de uma auto-

definição com a procura de uma identidade e de uma integração dentro de um ou mais grupos sociais. Frith nota mesmo que a música constrói o nosso sentido de identidade através da experiência direta que oferece ao corpo, tempo e sociabilidade, experiências estas que nos permitem assumir uma posição nos contextos sociais e culturais (FRITH, 1996, pp. 123-124, cit. In TORRES, 2008, p. 2-3). Aquilo que se define como as nossas preferências em termos musicais assume-se como o espelho destes vetores, no sentido em que através da perceção, da expressão e da divulgação aos outros dos nossos gostos musicais estamos a mostrar aquilo que somos. Aliás, como nota Levitin, em consonância com Frith, "a maior parte de nós podia construir sem grande esforço uma lista das nossas canções favoritas, de canções que nos fazem sentir felizes, ou confortados, ou espirituais, que nos relembram de quem nós somos, quem amamos, dos grupos aos quais pertencemos" (LEVITIN, 2008, p. 17).

A definição de identidade comporta as respostas que as pessoas dão à questão "quem és tu?", referindo-se não apenas à autodefinição de si próprio enquanto indivíduo, mas também a uma definição social mais ou menos alargada (não só em relação aos nossos grupos sociais mais próximos mas também em relação às categorias sociais mais alargadas) ou mesmo uma definição de pares (por exemplo, um casal). Assim, a questão sobre a(s) identidade(s) pode ser colocada de forma introspetiva - "quem sou eu?" -, ou então ao grupo numa perspetiva interior - "quem somos nós?". Além disso, devemos considerar a identidade não apenas como algo intrapessoal (individual e coletivo) mas também como algo interpessoal que é percebido e reconhecido pelo(s) outro(s).

Comporta, assim, três níveis: um nível de definição *individual*, *relacional* e *coletiva* (SCHWARTZ et. Al., 2011). A identidade individual ou pessoal, relacionada com a autodefinição ao nível da pessoa individual, inclui objetivos, valores e crenças (em que se incluem as crenças religiosas e espirituais), normas de comportamento e tomada de decisões, autoestima e autoavaliação, os desejos, receios e expectativas em relação ao futuro pessoal, bem como a história pessoal de cada um. Já a identidade relacional está ligada aos papéis desempenhados em frente aos outros, como seja por exemplo o papel de filho/a, esposo/a, pai/mãe, colega, e tantos outros papéis que assumimos no dia-a-dia e na nossa relação com os outros.

No que concerne à identidade coletiva, formada a partir da identificação com os grupos e com as categorias sociais a que pertencem, está relacionada com os significados que cada um atribui a estas entidades, além de abarcar também aspetos como as

crenças, sentimentos e atitudes que resultam desta identificação com os grupos ou categorias sociais. Nesta identidade coletiva inclui-se o sentido de pertença a uma etnia, nacionalidade, religião e género, bem como grupos de menor abrangência como a família, grupos de trabalho, grupos de amigos, uma comunidade escolar e até mesmo uma turma, numa perspetiva não apenas de identidade mas também na identificação e reflexão sobre as mudanças no interior do grupo e como estas podem influenciar as conceções pessoais, levando a que os indivíduos passem a ver-se como membros de um grupo.

Perante esta definição alargada de identidade(s), podemos acrescentar ainda, em concordância com William James, na sua obra The Principles of Psychology, que a identidade não se define pela mente, pelo corpo, pelos amigos, familiares, antepassados e descendentes, mas também pelos bens materiais e pelos lugares significantes. Portanto, as pessoas têm também uma *identidade material*.

Assim, através da combinação destes quatro aspetos, a identidade pode então ser definida como a confluência dos compromissos pessoais assumidos (quer por escolha pessoal, quer por atribuição imposta), das características pessoais, das crenças acerca de si próprio, dos papéis e posições assumidas perante os que nos são importantes, da adesão a grupos e categorias sociais, bem como da identificação com possessões materiais a que atribuímos valor e também o sentido de pertença geográfica. Desta forma, assumimos a identificação de uma identidade pessoal multifacetada, mas não fragmentada em múltiplas identidades[3] que cada indivíduo constrói de uma forma integrada e integradora de várias esferas.

Não há dúvida de que na construção desta identidade pessoal e social, numa aceção de que "a música é um dispositivo ou recurso ao qual as pessoas recorrem para se regularem a si mesmas como agentes estéticos, como seres que sentem, pensam e agem no seu quotidiano" (DENORA, 2000, p. 62).

No entanto, a verdade é que "ninguém consegue observar uma identidade. O que pode ser observado e mensurado são os comportamentos que devem resultar se uma identidade foi formada ou não" (KROGER & MARCIA, 2011, in SCHWARTZ et. Al., 2011, p. 33). Aqui pesa a capacidade que a música demonstra em mover quem a ela se liga, a influência que detém sobre nós e a forma como lhe atribuímos significados e sen-

[3] "Nas diversas linhas de investigação [...] há uma distinção sobre se uma pessoa deve ser entendida como possuidora de uma identidade singular, unitária [...] ou múltiplas identidades" (SCHWARTZ et. Al., 2011, p. 5.). No entanto, não será alvo da nossa atenção o enfoque nesta discussão, pelo que assumiremos a linha de investigação que defende a existência de uma única identidade multifacetada quando falarmos deste assunto.

tidos, interiorizando-os tantas vezes na nossa estrutura. Como DeNora (2000), consideramos a música como uma *Auto tecnologia* da construção da nossa identidade.

A importância da música para os adolescentes

Quando nos debruçamos sobre o conceito e os contextos característicos da adolescência, deparamo-nos com a identificação de uma etapa de mudanças e desafios não só em termos pessoais como também sociais, um período de ajustamentos tanto em função do desenvolvimento mental como do desenvolvimento físico. Neste período, a maior parte dos jovens apresenta uma necessidade de desvinculação face aos pais e às figuras da 'autoridade' e além disso, procuram também ganhar o controlo e a autonomia emocional sobre si próprios, de forma a expressarem-se autonomamente no seio do seu grupo de pares. Enfim, apresentam necessidade de encontrar balanço, acalmia e uma âncora para a maior parte dos componentes da sua vida que se encontram mergulhados num mar agitado de emoções e processos hormonais desconhecidos, o que não se constitui como algo de fácil obtenção. No entanto, o facto de poderem escutar a música que preferem, de forma isolada através de headphones, permite aos adolescentes criarem a ideia de sentido de autonomia e personalização da experiência musical, assumindo o controlo deste ambiente. As experiências desenvolvidas neste sentido assumem-se como significativas e são valorizadas pelo jovem, influindo assim em várias esferas do seu desenvolvimento.

É no período da adolescência que verificamos que a música tem uma grande relevância para os jovens e o significado que lhe é atribuído parece estar correlacionado com o seu desenvolvimento psicológico e psicossocial. Desta forma, como adverte Cheong-Clinch (2009), a música pode constituir-se como um recurso importante para capacitar e dar poder aos adolescentes. A música assume um papel relevante nesta fase já que se existir uma relação segura entre o adolescente e a música, esta poderá assumir o papel de atraí-lo, distraí-lo, confortá-lo e mesmo suportá-lo perante as turbulências inerentes ao seu desenvolvimento; muitas vezes, a música assume mesmo o papel de colmatar certas necessidades do adolescente que muitas vezes são incompreendidas ou negligenciadas pelos outros. Este papel determinante que a música pode assumir na vida de alguns adolescentes é o espelho da sua identificação com os reflexos emocionais e mentais presentes nos sons e nas letras das músicas.

A música é importante na vida pessoal e social dos adolescentes de todo o mundo, mais até do que a televisão. North & Hargreaves (1997; 2008) provaram que os adolescentes consideram a audição de música como a atividade de lazer mais popular. Schwartz e Fout (2003) apontam que entre o 7.º e o 12.º ano de escolaridade, o típico adolescente passa mais de 10 000 horas a ouvir música, o que corresponde a um tempo similar gasto nas aulas até ao final do ensino secundário.

Analisar os gostos ou preferências musicais dos adolescentes constitui-se como uma forma de nos acercarmos do seu 'mundo interior', funcionando como uma 'janela' para aquilo que se constitui como os seus valores, atitudes e sentimentos que experienciam, bem como o seu sucesso em certas questões de desenvolvimento (SCHWARTZ & FOUT, 2003, p. 212). Através do acesso a estes dados, não só os pais mas também os professores podem ficar com uma boa base de suporte para procederem a um diálogo educativo mas também podem facilitar a tarefa de lidarem com as questões que surgem no âmbito do desenvolvimento físico, psicológico e mesmo social.

Os estudos empreendidos no âmbito das preferências musicais sugerem que estas preferências estão relacionadas com questões sobre a personalidade, estímulos fisiológicos e também com a identidade social das pessoas (RENTFROW & GOSLING, 2003, p. 1237). A música é usada e vista usualmente como uma forma de auto expressão (FRITH, 1981; DENORA, 2000; NORTH & HARGREAVES, 1999; NORTH et al., 2000; RENTFROW & GOSLING, 2003; TARRANT et al., 2000, 2002).

Sobretudo entre os adolescentes é comum observar-se que estes forjam a sua identidade pessoal e social através dos seus gostos musicais que partilham com os pares. Esta partilha e este interesse pelos gostos musicais do(s) outro(s), apesar de não ser exclusiva dos adolescentes, acaba por assumir para estes um lugar muitas vezes central no seu desenvolvimento, assumindo repercussões mais tarde na vida adulta. Através da partilha das preferências musicais com os outros, podem ser comunicadas dois tipos de informação, segundo Rentfrow e Gosling (2007): primeiro, podem expressar informação sobre as qualidades pessoais (de personalidade e identidade) e também pode ser expressa a pertença a um grupo (ou o mesmo é dizer que se partilham as mesmas atitudes, valores e crenças com os outros membros do grupo (NORTH & HARGREAVES, 1999)). Em qualquer um dos casos, o estudo das preferências musicais de uma pessoa pode proporcionar o encontro com uma variedade alargada de informações que respondem à questão: *quem é esta pessoa?*

No que concerne especificamente às questões relacionadas com a personalidade, as preferências musicais revelam informação importante sobre aspetos do inconsciente ao mesmo tempo que a maior parte dos investigadores identifica através destas preferências as manifestações explícitas dos principais traços de personalidade.

Já no que concerne à relação com a identidade social, Frith (1981) e mais tarde North e Hargreaves (1999) descobrem e confirmam que os jovens usam a música como um distintivo para comunicarem os seus valores, atitudes e visões de si mesmos aos outros, além de que, num movimento contrário, estas visões de si mesmo bem como a auto estima influenciam as preferências musicais. Levitin (2006), bem como Rentfrow, Goldberg e Levitin (2011), por outro lado sugerem que enquanto jovens tendemos a ouvir a música que os nossos amigos ouvem, o que ajuda a definir tanto a nossa identidade social como as nossas preferências musicais enquanto adultos (LEVITIN, 2006, p. 3; RENTFROW & GOLDBERG & LEVITIN, 2011, p. 2).

Segundo os estudos empreendidos por Schwartz e Fout (2003) é possível salientar o facto de que no âmbito da formação e ajustamentos da construção da personalidade dos adolescentes, particularmente aqueles que mostram possuir preferências musicais fortes e rígidas, "expô-los a uma grande variedade de música promove uma maior auto-exploração, validação e normalização das suas questões e melhoram o seu desenvolvimento" (SCHWARTZ & FOUT, 2003, p. 212).

Uma das funções da música revelada nos vários estudos sobre a importância da música para os adolescentes salienta a sua influência na *construção de vínculos sociais* pela expressão de valores partilhados entre os envolvidos (BOER, 2009, p. 155). Além disso, é mencionado também o uso da música pelos adolescentes como uma distração dos problemas, um meio para regular o humor, reduzir a solidão e como um distintivo de autodefinição inter e intragrupal (LEVITIN, 2006, p. 3).

Alguns dos fatores que explicam esta ligação tão forte e tão estreita entre os adolescentes e a música são também apontados por Lull (1987) que refere que "os jovens usam a música para resistirem à autoridade a todos os níveis, para afirmar as suas personalidades, desenvolver as relações entre pares e os seus envolvimentos românticos, e *aprender sobre as coisas que os seus pais e a escola não ensinam*" (LULL, 1987, p. 152, cit. In SCHWARTZ & FOUT, 2003, p. 206). Esta última constatação vem reforçar a ideia de que "a importância central da música na vida e identidade de muitos adolescentes parece desenvolver-se mais de fora do que dentro da sala de aula" (NORTH & HARGREAVES & O'NEILL, 2000, p. 271) e num contexto que não inclui os pais, vis-

tos como a "autoridade". Desenham-se assim várias formas de se ouvir música e que estão relacionas com as características pessoais do ouvinte, da situação específica ou os motivos para se ouvir música e também do contexto em que acontece (físico, social, cultural, educativo). Quanto às formas de ouvir música vinculadas aos contextos importa-nos distinguir aqui aquilo que vários autores denominaram como a 'música em casa' e a 'música na escola' (LAMONT et. Al., 2003, 213; BOAL PALHEIROS & HARGREAVES, 2002, p. 47) e cujas características são elencadas pelos próprios jovens estudantes. Se o contexto de ouvir música em casa é associado a uma maior liberdade de escolha não só da música a ouvir, mas também dos membros com quem partilhamos a experiência, bem como do tempo, motivações e local, então falamos também da associação deste contexto com sentimentos e emoções positivas, podendo ser uma atividade mais *significativa* e *valorizada* pelos jovens neste contexto como possuidora de uma função emocional e social. Já em contexto escolar, a audição musical é apresentada como uma atividade formal, com uma determinada duração, vinculada a certos objetivos e a conteúdos predeterminados por alguém exterior. Além disso, a liberdade de se escolher com quem partilhar a experiência fica condicionada à turma em que se está inserido e além disso, o programa ou o próprio professor define a música que se ouve, o que leva a que sejam evidenciadas as ideias da música ligada ao *processo de aprendizagem* e ligada à *transmissão de informação*, detentora de uma função primordialmente cognitiva. Se os jovens atribuem maior ênfase á questão do prazer associado às emoções induzidas através da música ouvida em casa, perante a música ouvida na escola, os jovens reforçam o seu cariz respeitante à aprendizagem, já que na escola os professores procuram ensinar conceitos e conteúdos através da música, não sendo manifestada por parte dos alunos inquiridos no estudo de Boal Palheiros e Hargreaves (2002) a ideia de uma correlação entre as duas esferas.

Apraz-nos neste ponto do nosso estudo debruçar-nos sobre a importância da música na educação. Se os nossos adolescentes parecem estar constantemente ligados não só aos seus telemóveis para encetarem a comunicação com os seus pares, não é menos verdade que com o advento da democratização e acessibilidade providenciada pela música em formato digital, os adolescentes acabam por criar uma trilha sonora que os acompanha no seu dia-a-dia. Quase podemos afirmar que os adolescentes e a música acabaram por sofrer um processo de osmose, de tal forma que falar de uns sem falar da outra é caso raro. Seja em casa, com os seus pares, em espaços públicos, bem como na escola, a música faz parte dos próprios adolescentes. Na escola e nomeadamente nas

aulas quantas vezes nos deparamos com alunos que acabam por não se ligar minimamente à aula propriamente dita, mas acabam por estar completamente sintonizados numa estação de rádio mental criada por cada um, ou quando assumem uma posição mais desafiadora, encontramos uns headphones e um dispositivo de audição de música digital escondidos. Enquanto não possuirmos o dom da omnipresença para detetarmos todas as infrações bem como um poder de leitura da mente, estas situações não cessarão.

Porque haveríamos então, enquanto educadores, encetar empreendimentos cirúrgicos (muitas vezes violentos e sem grande sucesso) para remover e reverter a parte musical dos adolescentes? Não estaríamos a promover algo que se afirma, a nosso ver, contranatura? Parece-nos que o ditado «se não podes vencê-los, junta-te a eles» ilustra a nossa proposta que vai no sentido não de erradicar esta situação, mas sim para potencializá-la e fazer com que esteja ao serviço da educação formal, de forma a promover mesmo um maior sucesso escolar. O mesmo é dizer que pretendemos aqui realçar a importância do papel da música na educação formal.

2.2. Música e Educação

«We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey teacher leave them kids alone
All in all it's just another brick in the wall
All in all you're just another brick in the wall»

(PINK FLOYD (1979). "Another brick in the wall (part II)".
In The Wall. Harvest/EMI.)

Encetamos esta parte da nossa investigação com aquele que pode ser considerado como o hino contra uma educação opressiva e contra professores que em vez de promoverem a formação de indivíduos dotados de espírito crítico e de identidade própria, acabam por enveredar pela encenação de um papel carregado de tirania e de sarcasmo que se reflete na produção de indivíduos que são apresentados por Roger Waters (autor da letra da música) como entidades sem rosto e que apesar de saberem definir o conceito de criatividade e de crítica não sabem produzir um pensamento criativo nem

tão pouco um pensamento crítico[4]. Entoada como cântico de protesto por alunos de todo o mundo, esta música reflete ideias de educação e de ensino que se apresentam completamente deformadas em relação àquelas que subjazem a nossa investigação.

«O que primeiro interessa indagar é
se a música pode ou não ser incluída na educação,
e se têm razão de ser os três aspetos a saber:
se a música é educação, jogo ou divertimento».
(ARISTÓTELES,1998, p. 575)

Importa em primeiro lugar levantar o véu e clarificar o conceito geral de Educação [do latim *educare* (cuidar, alimentar, conduzir, levar)], que subjaz todas as nossas ideias e que é entendido como um processo global, progressivo e permanente, cujas atividades são orientadas intencionalmente para a produção do desenvolvimento da pessoa e da sua integração na sociedade (LAENG,1978, p. 141). Deve ter em conta todas as dimensões do ser humano: a dimensão física, biológica, cultural, social e histórica, numa perspetiva de unidade complexa e multifacetada. Incidindo sobre a intencionalidade, a colaboração intelectual e moral e evidenciando traços de historicidade sempre numa base de sociabilidade bem como da assunção do espelho da integração cultural, a Educação comporta um significado mais restrito vinculado ao seu aspeto *formativo*.

A natureza humana define-se pela sua capacidade de ser educada (MARNOTO, 1989, p. 23) através das aprendizagens, não só num contexto geral de inserção numa determinada cultura, mas também ao nível da formação pessoal. É aqui entendida como a condução da formação da pessoa de forma a desenvolver todas as suas potencialidades que não se limitam apenas ao domínio dos conhecimentos científicos e puramente intelectuais.

[4] No seguimento do lançamento do álbum da banda inglesa Pink Floyd, *The* Wall, em 1979, Roger Waters vai mais longe e torna-se o autor do guião do filme intitulado «Pink Floyd - The Wall», que estreia em 1982 e que é inspirado no álbum com o mesmo título. No que se refere à parte em que se foca essencialmente a trilogia de canções composta por "Another brick in the wall - part 1", "The happy days of our lives" e "Another brick in the wall - parte 2", o enfoque é dado à última canção. Na cena em que Pink, o protagonista aparece enquanto jovem numa sala de aula típica dos anos 50 do século XX e é humilhado pelo seu professor por escrever o poema que se constitui como uma das letras de outra das músicas mais emblemáticas da banda Pink Floyd, «Money». A seguir a esta cena a canção «Another brick in the wall - part 1» começa a fazer-se sentir e acompanha uma cena passada na mente de Pink e que mostra não só a vida privada medíocre do professor, seguida da audição da música «Another brick in the wall - part 2» que acompanha as imagens que nos surgem de uma fábrica em que uma fila de crianças é inserida numa linha de montagem e cujo produto final se constitui então como indivíduos com a cara deformada, sentados nas secretárias da escola.

A *formação pessoal* é percebida como algo relativo à preparação dos papéis diferenciados que deverão ser assumidos individualmente de acordo com o lugar que se pretende assumir no seio da sociedade e que ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos (BEAUTE, 2004, pp. 18-19). A formação pessoal e social extravasa este campo e estende a sua importância ao desenvolvimento de competências que permitam lidar com as diversas situações que ocorrem no decorrer da vida, de forma flexível e criativa. Esta dimensão psicológica inerente a cada indivíduo transborda os limites da instituição escolar, mas é nela que pode ser potencializada.

Desta forma, apraz-nos reiterar a ideia de que a educação formal ministrada no âmbito escolar, que denominamos simplesmente como *educação escolar*[5], não deve ser desligada de uma permeabilidade e de constantes intercâmbios entre a realidade social e cultural em que está inserida, bem como das características de vida de cada elemento do processo educativo. Se pretendemos desenvolver uma educação de e para os valores, promovendo o desenvolvimento de pessoas livres e críticas perante o mundo, não devemos desligar a articulação entre o "mundo real" e o "mundo escolar" no âmbito da educação formal. Não podemos pois deixar de considerar que a história e a identidade de cada um é construída através dos processos de atividade educativa em que participarem. Estes processos, mais do que sofrerem alterações no sentido de um desdobramento em múltiplos acrescentos, deverão sobretudo ser tomados como alvo de uma transformação incidente nos contextos e nos âmbitos em que se desenvolvem de forma a promoverem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. O que se verifica porém, em termos concretos é a definição de objetivos de formação pessoal e social e a sua fragmentação em diversas áreas do saber, vulgarmente apelidadas de disciplinas definidas através de planos curriculares, que depois se materializam em programas e/ou orientações curriculares sem serem considerada, na maior parte das vezes, a estrutura e organização da escola em que se desenvolvem.

No âmbito desta formação pessoal e simultaneamente social fulcral em termos educacionais e também em termos humanos, constatamos já que a música assume um papel crucial, mas muitas vezes negligenciado. Encaramos a música como uma linguagem que permite a expressão singular dos valores e dos sentimentos de cada pessoa, de

[5] Segundo as determinações da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro), o conceito de educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. No presente estudo interessa-nos realçar essencialmente este tipo de educação, especialmente no respeitante ao ensino básico (3.º ciclo) e ensino secundário.

cada grupo social (GRANJA, 2010, p. 103) e defendemos a ideia de que existem argumentos fortes que permitem suportar a inclusão e a relevância da música no currículo escolar. Estas assunções não são de todo únicas e singulares, mas encontram-se integradas e fundamentadas pelos vários estudos e projetos desenvolvidos que mostram que a música se assume como um recurso único para o sucesso da aprendizagem em áreas disciplinares específicas, já que "constitui um meio para a aprendizagem que providencia pontos de entrada nas outras áreas disciplinares em virtude da sua ênfase nos processos de aprendizagem fundamentais, nos conceitos, e nas representações que são partilhadas com as outras disciplinas" (SCRIPP, 2000, p. 6).

Ao indiciarmos a defesa da incorporação da música no currículo escolar temos em consideração uma das teorias mais proeminentes no campo educativo e que projeta uma abordagem múltipla mas de interligação entre o que se designa como as várias *inteligências* que o ser humano possui e que se constituem como o seu potencial cognitivo que pode ser desenvolvido em contexto escolar. Falamos da *teoria das inteligências múltiplas* formulada pelo americano Howard Gardner (Professor de Cognição e educação na Universidade de Harvard), em 1983 na sua obra «*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*». O conceito de inteligência segundo a conceção tradicional evidencia-a como o nosso potencial intelectual, algo com que nascemos e que se apresenta como uma capacidade mensurável e muito difícil de sofrer alterações; assume-se portanto como algo quase congénito e completamente estanque. Porém, em estudos mais revolucionários que começaram a destronar a visão tradicional, como é o caso do estudo encetado por Gardner, a inteligência começa a ser vista não como algo unitário e estanque, mas como algo que se desdobra em múltiplas vertentes e, segundo este autor, enquanto seres humanos, somos possuidores de um conjunto de inteligências relativamente autónomas: musical, cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal. Perante esta teoria, as novas portas e possibilidades que se abrem em educação resultam da conceção de que além da capacidade de resolução de problemas, a inteligência comporta ainda a capacidade de criar produtos importantes num determinado contexto cultural ou determinada comunidade.

Encaramos o papel da educação como um processo global, progressivo e permanente que se desdobra em quatro pilares de aprendizagem, definidos por Delors (2005): *aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos de compreensão*; *aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e*

cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2005, p. 77, cit. In SOUSA, 2008, p. 3).

Em termos efetivos, a educação é acionada pela definição de um sistema educativo que, no caso português, é determinado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de Outubro com alterações introduzidas através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro; Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto; e, Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) que estabelece o quadro geral do Sistema Educativo e os princípios de orientação geral.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação é entendida como promotora do "desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideais, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva" (Lei 46/86 de 14 de Outubro, art.2.º-5). Assim, a educação ministrada nas instituições vinculadas ao sistema educativo português é desenvolvida de forma a "contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo" (Lei 46/86 de 14 de Outubro, art. 3.º - a) e de forma a "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (Lei 46/86 de 14 de Outubro, art.3.º - b).

A Escola é então entendida segundo uma lógica sistémica, em que os saberes considerados pertinentes "centram-se sobre o modo (ou melhor, o método) de definir, justificar, articular e rentabilizar funções, cujo perfil pré-contém e encerra a existência e consciência possível, isto é, a formação humana desejável" (MATOS, 1999, p. 169). A realidade educativa é pois entendida como um entrecruzar de diálogos sobre o seu presente, o seu valor no passado e também a imaginação do futuro, no sentido de se pensar naquilo que pretendemos que seja aprendido pelos alunos e que desejamos que se converta na prática e que melhore relativamente ao passado e ao presente (SACRISTÁN, 2010). Falamos então na dimensão do currículo. Este é um conceito que dentro do discurso da Educação denomina e demarca uma realidade existente nos sistemas educativos, sem contudo abarcar toda a realidade educativa. No entanto, como realça Sacristán (2010), este "converteu-se num dos núcleos de significação mais densos e extensos para

compreender a Educação no contexto social, cultural, entender as diversas formas em que se institucionalizou" (SACRISTÁN, 2010). É entendido não só como um conceito teórico, mas também como uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas sendo definido como a expressão e concretização de um plano cultural que uma instituição torna realidade dentro de determinadas condições que matizam esse projeto (SACRISTÁN, 1988), integrando um plano estruturado de ensino-aprendizagem que abrange objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação e visa o desenvolvimento integral do aluno (RIBEIRO e RIBEIRO, 1989) e quando se apresenta sobre a forma de documento escrito "é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" (GOODSON, 1997, p. 44). Segundo Roldão (1999), o conceito de currículo abarca conteúdos de aprendizagem escolar em função de certas finalidades e modos organizativos de a promover, incluindo os materiais e atividades a desenvolver. É o currículo que maior influência possui na qualidade do ensino.

O que é fundamental – para além da definição do conceito – é que sejam tidas em conta as diversas dimensões e agentes passíveis de serem incorporados na sua vasta abrangência, os objetivos e conteúdos atribuídos às aprendizagens efetivas dos alunos, as atividades pedagógicas e interações pessoais em contexto de escola ou de sala de aula. Só esta visão permite desenvolver e compreender uma verdadeira articulação entre currículo prescrito e currículo implementado.

Quanto à *aprendizagem*, apresenta-se como a característica mais singular dos seres humanos, tomando mesmo lugar quase que involuntariamente e há mesmo quem defenda que a nossa especialização enquanto espécie está ligada à nossa vontade e capacidade de aprender (BRUNER, 1999, p. 142).

A proposta que considera a aprendizagem como modificação do comportamento relativamente permanente e resultante da experiência e de um sistema de memória, assume o suporte do nosso intuito. Ao enveredarmos por esta abordagem, assumimos que "o estudo da aprendizagem tenta sobretudo identificar os princípios que regem a aquisição dos comportamentos e das condições necessárias para essa aquisição" (MARQUES, 2005, *in* MIRANDA et. Al., 2005, p. 183). Porém, consideramos também a ideia de que "nem todas as mudanças podem ser imputadas à aprendizagem" (RAFAEL, 2005, *in* MIRANDA et. Al., 2005, p. 123).

Como quase tudo, também o aprender a aprender se aprende, passando o pleonasmo. "Não existe uma linha de demarcação clara entre a 'aprendizagem escolar' e as outras variedades de aprendizagem, mas é largamente verdade que na escola certas for-

mas de aprendizagem recebem maior atenção que outras" (HOWE, 1999, p. 11) e a aprendizagem escolar envolve normalmente o uso de linguagens. O desafio consiste em descodificá-las, aprendê-las, aplicá-las e interiorizá-las. No fundo, a aprendizagem desenvolve-se desta forma. Ela torna-se significativa, segundo os teóricos Ausubel, Novak e Reigeluth, quando o aprendiz "encontra sentido naquilo que aprende (…) quando se dão estas três condições: partir dos conceitos que o aluno possui, partir das experiências que o aluno tem e relacionar adequadamente entre si os conceitos aprendidos" (PÉREZ e LOPÉZ, 2005, p. 85).

A partir destes pressupostos, a predisposição para aprender pode ser desenvolvida e consolidada a partir da música. Porquê invocar a ideia de uma «vontade de aprender»? A verdade é que "o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano" (MIRANDA, 2005, p. 193). No entanto, se a educação tem como finalidades levar aquele que aprende além de uma mera aprendizagem, não podemos deixar de considerar que para isso, "o homem não pode estar dependente de um processo fortuito de aprendizagem: tem de ser «educado»" (BRUNER, 1999, 143). No entanto, há ainda que ter em consideração que mesmo em contexto escolar, "aquilo que se aprende não é necessariamente consciente e deliberado, bem como manifesto e visível (isto é, também se aprendem emoções) e correto" (RAFAEL, 2005, *in* MIRANDA et. Al., 2005, p. 123). Não obstante, também estas aprendizagens de cariz mais "inconsciente" podem tornar-se significativas para quem as experiência. Ou seja, o jovem aprendiz tem de regular a aprendizagem em função de requisitos exteriores, tem de submeter-se àquilo que muitas vezes não é claro ou de imediata compreensão, realizando tudo isto num enquadramento estranho para o jovem, em que as palavras, os diagramas, os cálculos e outras abstrações imperam como nunca antes mas em que existe espaço para a exploração de um campo mais ligado às emoções e à espontaneidade. Tudo isto pode ser desenvolvido na escola.

Assim, para promovermos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa através da música, devemos tentar instigar processos de identificação, que "estão normalmente reservados aos vínculos fortes, em que há uma quantidade considerável de investimento emocional" (BRUNER, 1999, p. 153) pela articulação entre os conceitos/conteúdos, o recurso didático (música), a intervenção do professor e as especificidades da linguagem musical (tanto do ponto de vista emocional como do ponto de vista dos significados).

Procuraremos explorar estas questões em articulação com o cerne em que foi desenvolvido o nosso estudo e segundo os princípios que nortearam as nossas ações.

2.2.1. A música na disciplina de História

A Educação Histórica tem como ponto de vista privilegiado a *cognição histórica situada*, entendida como a aprendizagem histórica "situada na ciência da História" (SCHMIDT e BARCA, 2009, p. 30), cujo conhecimento é construído em função das experiências pessoais dos sujeitos nos "contextos concretos em que os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que se ajusta sempre às suas ideias prévias" (BARCA, 2004, p. 19). A *cognição histórica situada* circunscreve-se nos fundamentos epistemológicos da Ciência da História e nas situações próprias em que sujeitos específicos estabelecem relações de ensino e aprendizagem em História. Quando procuramos promover a construção da cognição histórica situada através da utilização da música como recurso promotor de aprendizagens, procuramos ter como meta a promoção da empatia histórica, da inferência histórica e também da consciência histórica dos nossos alunos. Assim, a utilização da música como recurso didático explorado de diversas formas acaba por se assumir como algo que favorece a cognição histórica no sentido do desenvolvimento de inferências pelos educandos quando estes conseguem imaginar como viviam, pensavam e sentiam as pessoas noutros tempos e noutros lugares, a partir da análise e interpretação das canções selecionadas que escutaram nas aulas e que, muitas vezes, conheciam.

Desta forma, a decisão de enveredarmos pela utilização da música nas aulas de História teve como mote o facto de pretendermos aproveitar oportunidades e as particularidades associadas a este recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Se ponderamos de facto averiguar se a música se constitui como um recurso facilitador ou promotor das aprendizagens na disciplina de História em relação a outros recursos, foi também do nosso intuito que a seleção das músicas e das atividades pudessem assumir a função de "informar sobre o estilo e códigos de gosto e de modos de viver de um determinado período histórico e de uma particular realidade social" (MONTEIRO, 2003, p. 129).

No fundo, procuramos com toda esta experiência que, através da música, a História chegasse à sala de aula de forma mais próxima do que seria possível através de outro tipo de recurso. A seleção das músicas assumiu um papel fulcral para a promoção

de práticas que nos permitissem explorar todas as potencialidades da música aliada ao ensino e aprendizagem da História. Assim, tivemos em conta as ideias defendidas por Jorn Rüsen, quando afirma que as ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das conceções advindas da experiência social quotidiana e, portanto, defendemos que os conceitos históricos devem ser significativos para quem os vai aprender. Admitimos que os conceitos são históricos, não porque remetem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe entre a lembrança do passado e a expectativa de um futuro com sentido, no quadro de orientação da vida prática presente (RÜSEN, 2007, p. 92) e este foi o lema que esteve subjacente à nossa prática em geral e à utilização da música como recurso em particular. Pretendemos sempre que possível fazer esta articulação e promover uma articulação entre História, música e o processo de aprendizagem, no sentido de encararmos a música e ao mesmo tempo o professor, como elementos mediadores entre a História e as aprendizagens dos alunos, numa base de ser promovida uma consciência histórica aprendida através da música, da sua linguagem, da carga emocional que lhe é subjacente, da sua incorporação e assimilação enquanto memória pessoal e, portanto, promotora de aprendizagens significativas.

Selecionámos uma das turmas do 8.º ano de escolaridade para assumirmos a nossa investigação no campo da História e contemplámos portanto as diretrizes emanadas do documento das Metas Curriculares de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico existente desde 2013 e em vigor a partir do ano letivo 2013/2014 para o 7.º e o 8.º ano de escolaridade na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves.

Quando nos debruçamos sobre o documento legal das metas curriculares para o 3.º ciclo do ensino básico da disciplina de História, nomeadamente sobre o documento de apoio às mesmas, constatamos que é sugerida "a seleção e uso de estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio" (RIBEIRO, NUNES e CUNHA, 2012, p. 3) como aliás se reitera serem sugestões "já contempladas no programa da disciplina em vigor" (RIBEIRO, NUNES e CUNHA, 2012, p. 3). Realça-se ainda, além da menção aos recursos musicais, a "relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de

modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem" (RIBEIRO, NUNES e CUNHA, 2012, p. 4), o que por sua vez vem ao encontro dos nossos propósitos de utilização da música como recurso, cuja liberdade de usufruto é consagrada para qualquer domínio presente nas metas curriculares.

2.2.2. A música na disciplina de Geografia

Segundo Sekeff (2002, p.148-149), apreciar a música é interpretar o mundo, externo e interno. Esta é a principal capacidade atribuída à música/canção no âmbito das experiências desenvolvidas no campo da Geografia que pretendemos desenvolver, ou seja, levar o educando a interpretar e representar o mundo em que vive. A música, na educação formal, pode unir a emoção e a razão enriquecendo assim o processo ensino-aprendizagem por meio de elementos culturais, artísticos e estéticos, provocando significação, resgate e valorização dos conteúdos escolares geográficos. Ao mesmo tempo, permite que os alunos se aproximem destes mesmos conteúdos através da incidência em aspetos que lhes são próximos e ao despertar neles uma sensação de identificação pessoal promovida não apenas pela própria música mas também pela temática que aborda.

Através da utilização da música na disciplina de Geografia, o nosso objetivo primordial foi o de facilitar a elaboração de conceitos geográficos descritos subjetivamente, e objetivados por meio de trocas de informações partilhadas e compartilhadas. Assim, entendemos e levamos a cabo experiências que permitissem articular o desenvolvimento de conteúdos geográficos objetivos e descritivos com os conteúdos que incorporam a forma como se elaboram os espaços, onde se afrontam valores e estratégias espaciais, concebendo para isso estratégias que conduzissem os alunos a trabalhar com as suas próprias representações espaciais e as dos outros. Além dos conhecimentos e compreensão do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, pretendemos desenvolver uma educação vinculada ao desenvolvimento de *atitudes e valores*. Esta vertente da educação geográfica é tão ou mais importante quanto os conhecimentos científicos, já que um dos objetivos que podemos atribuir como argumento que sustenta a permanência da Geografia no ensino é o facto de esta pretender que "os alunos exerçam um papel ativo enquanto cidadãos e que tomem decisões adequadas em relação a questões sociais, económicas e ambientais" (FERREIRA, 2001, p.271). Trata-se, no dizer de Herculano Cachino de "fornecer algumas pistas sobre «como olhar para o mundo», na expectativa

de que a sua leitura possa marcar *significativamente* as práticas quotidianas dos alunos" (CACHINHO, 2000, p. 70).

Seguindo a proposta de Cavalcanti (1998) procuramos potencializar através da música ações didáticas que pudessem promover as aprendizagens geográficas, no sentido de: *propiciar a atividade mental do aluno,* através de experiências que implicassem a audição e análise da música e apropriação de significados que as letras permitem depreender, sugerindo debate sobre essas visões; c*onsiderar* (sempre que possível) *a vivência dos alunos como dimensão do conhecimento,* ao identificar e explicar os processos sócio espaciais descritos nas músicas o aluno tem oportunidade de mostrar os seus conhecimentos prévios e tecer relações com o mundo vivido e conhecido; *estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos*, que possa dar azo ao debate de ideias diferentes sobre a interpretação de uma mesma música; *contar com a intervenção do professor no processo de aprendizagem dos alunos*, ao colocar problemas e informações para a reconstrução de conteúdos através das músicas; a*presentar informações, conceitos e análise de dados* complementares à análise da música que ajudem na construção do conhecimento; *propiciar situações de diálogo entre alunos e destes com o professor*, por exemplo através da estimulação da construção de conclusões parciais pelos alunos, sistematizando-as num quadro geral que permite compartilhar conhecimentos e informações entre alunos; *promover a auto e sociorreflexão dos alunos*, estimulando o aluno a aprender e direcionar os próprios processos mentais, com a ajuda de palavras ou símbolos, passos essenciais do processo de formação de conceitos; por fim, *oferecer alternativas ao acompanhamento e controlo dos resultados*, através de uma avaliação formativa e sistemática e também uma avaliação sumativa e de etapa.

Selecionámos então uma das turmas em que lecionámos Geografia do 11.º ano de escolaridade do Curso Profissional de Técnico de Turismo da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves e debruçamos a nossa abordagem sobre as diretrizes emanadas do documento do Programa da Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia, existente desde 2007 e que contém as diretrizes para os três anos do curso (do 10.º ano ao 12.º ano de escolaridade).

Segundo o programa que versa sobre o conhecimento do território português, a "curiosidade geográfica deve surgir como uma atitude de primeira grandeza que estimula novas interrogações, que permite desenvolver novas capacidades e competências e que propicia a aquisição e a produção de conhecimentos" (Programa da Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia, 2007, p. 2). Nas orientações metodoló-

gicas que o programa veicula deparamo-nos com a ideia de que "há que equacionar a sua aprendizagem tendo em conta o valor formativo dos processos de pesquisa em Geografia, na perspetiva de que a utilização de diferentes sistemas de comunicação é importante nos processos de reorganização cognitiva que estruturam as aprendizagens" (Programa da Componente de Formação Científica – Disciplina de Geografia, 2007, p. 7), podendo a música servir estes propósitos, contudo não é referida no documento. Ao invés, deparamo-nos com sugestões metodológicas a implementar, tais como resumir uma comunicação, desenvolver um esquema, elaborar um organograma, dar um título a uma imagem, construir um gráfico, organizar uma tabela de dados, elaborar um mapa, referidas como situações concetualmente estruturantes e facilitadoras da aprendizagem. No entanto, e uma vez que as sugestões metodológicas do programa apontam que "devem privilegiar-se atividades que, no âmbito da investigação geográfica, viabilizam a escolha, o tratamento e a apresentação de informação e estimulam a ocorrência de situações didáticas inovadoras" (Programa da Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia, 2007, p. 7) e porque se entende que "deve realçar-se a necessidade de recorrer a documentos que pela sua especificidade, permitem e requerem análises mais complexas, mas também de conteúdo mais profundo, eventualmente justificáveis para a compreensão e valorização dos processos que envolvem a organização espacial de um território concreto" (Programa da Componente de Formação Científica – Disciplina de Geografia, 2007, p. 8), justificam-se as experiências que desenvolvemos com recurso à música.

3. Enquadramento metodológico

3.1. Contextualização do estudo

O estudo apresentado foi desenvolvido no ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no concelho de Vila Nova de Gaia, em contexto de sala de aula e com um conjunto de duas turmas, uma em que lecionámos História e outra em que lecionámos Geografia. O número total de alunos com quem trabalhamos e que constituiu a nossa amostra atingiu os 53 elementos, embora por motivos que nos foram alheios este número oscilasse.

Uma das turmas em que desenvolvemos a nossa prática letiva de História pertencia ao 8.º ano de escolaridade do ensino regular (Ensino Básico) e era constituída no início do ano letivo por 28 alunos (13 do sexo feminino e 15 do sexo masculino), com idades que oscilam entre os 13 e os 14 anos. A turma em que desenvolvemos a nossa prática letiva de Geografia e que escolhemos para implementar o nosso estudo integrava alunos do 11.º ano do Curso Profissional de Técnico de Turismo (Ensino Secundário) e era constituída no início do ano letivo por 24 alunos (4 alunos do sexo masculino e 20 alunos do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

A opção pela seleção destas turmas teve origens distintas. A turma do 8.º ano de História foi escolhida em função da comparação com uma outra turma do mesmo ano escolar mas que frequentava o ensino articulado na vertente da música. A opção por selecionarmos a turma que não pertencia ao ensino articulado esteve ligada ao facto de pretendermos empreender o nosso estudo com alunos cuja relação com a música não fosse a um nível educacional tão pronunciado, para que pudéssemos observar se para estes alunos a música poderia de facto influir nas aprendizagens. Quanto à turma do 11.º ano de Geografia, a escolha baseou-se no facto de apenas lecionarmos em mais uma turma em Geografia (ao nível do 12.º ano) e pelo facto de os alunos da turma do 11.º ano possuírem características mais aproximadas aos alunos da turma do 8.º ano de História (empenho nas aprendizagens, interesse geral pela disciplina, participativos nas atividades desenvolvidas).

3.2. Metodologia de recolha de dados – o inquérito por questionário e a análise de conteúdo

Como defendem Quivy e Campenhoudt (1995), "a escolha do instrumento de observação e a recolha dos dados deve-se inscrever no conjunto dos objetivos (…) da investigação" (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995, p. 188), além de se ter em conta o período de tempo em que se processou a recolha de dados e o desenvolvimento de uma unicidade de critérios metodológicos. Assim, o *inquérito por questionário* foi a técnica empírica de eleição a aplicar nas respetivas turmas das duas disciplinas definidas como amostra. Por conter questões abertas que são de uma riqueza adicional para a nossa investigação, decidimos enveredar também pelo empreendimento e definição da metodologia de *análise de conteúdo*, que, embora circunscrita apenas a esta tipologia de questão aberta, assume relevância neste contexto.

De forma a realçar a importância da escolha deste método de investigação impõe-se esclarecer o significado do que é um inquérito por questionário, bem como a sua utilidade/importância para o nosso estudo concreto. Atendendo às várias definições presentes na bibliografia, podemos afirmar que o inquérito por questionário é um método de investigação que permite recolher informações, com base num grupo representativo da população em estudo (amostra), ao qual é colocado um conjunto de questões que dizem respeito ao tema de interesse e aos indicadores que se pretendem estudar, respeitantes a esse mesmo tema de forma sistemática. De facto, e como realça Bell (2004), a etapa de construção do inquérito só vem "depois de ter realizado todo o trabalho preliminar relacionado com o planeamento, consulta e definição exata da informação que necessita de obter" (BELL, 2004, p. 117), que por sua vez determinará se de facto se justifica a escolha do inquérito como método de recolha de dados, em detrimento, por exemplo, da entrevista ou de um *focus group*. A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto e com respostas direcionadas exatamente às questões que nos importam esclarecer e que se prendem com a constatação de hipóteses teóricas previamente definidas, bem como a possível correlação entre elas. No seguimento do que é referido por Quivy e Campenhoudt (1995) as vantagens deste método de recolha de dados prendem-se essencialmente com a "possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder (…) a numerosas análises de correlação" (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 189) entre estes, e também o facto de que "permite que o

investigador tenha uma representatividade de dados satisfatória" (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 189) no sentido em que nos é permitido "interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização" (GHIOGLIONE & MATALON, 1992, p. 1). Posto isto, " (…) somente o conhecimento claro dos tipos de informações que se procuram e o campo delimitativo de problemas que se pretende abranger permitirão orientar e circunscrever o plano de recolha de elementos pertinentes (…)"(LIMA, 1981, p. 581), princípio que orientou a nossa aplicação.

Para extrairmos dos nossos elementos de recolha de dados uma informação mais proeminente em termos qualitativos que assuma o papel de completar os dados ditos quantitativos associados normalmente à implementação de inquéritos por questionário, resolvemos então empreender o procedimento de análise de conteúdo face a algumas questões presentes no inquérito. Esta decisão foi tomada tendo em conta o facto de que o nosso intuito vai ao encontro daquilo que a análise de conteúdo representa e que passa por se assumir como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2006, p. 33), no nosso caso, com enfoque naquilo que os estudantes nos comunicaram. Pretendemos, portanto, descortinar de forma mais clara a mensagem escrita que os alunos nos transmitem através das suas respostas às questões abertas presentes nos inquéritos implementados. Aliás, a opção por esta metodologia pareceu-nos óbvia pelo facto de que "tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo" (HENRY & MOSCOVICI, 1968, cit. In BARDIN, 2006, p. 28).

Vantagens e desvantagens

Assim, e focando o exemplo do nosso trabalho específico, percebemos bem a importância do questionário. Em primeiro lugar, porque tencionamos estabelecer uma correlação entre variáveis, neste caso a promoção de aprendizagens no âmbito da História e da Geografia em função de uma prática pedagógica em que se privilegia a utilização da música como recurso didático. Delineamos a amostra a ter em conta que incide sobre uma turma de História do 8.º ano do ensino básico, e, na disciplina de Geografia uma turma do 11.º ano do ensino secundário do curso profissional de técnico de turismo da Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves. Impõe-se, pois, a recolha de informações acerca dos alunos tanto do ponto da recolha de elementos de *identificação* dos próprios alunos, dados acerca da *relação com a disciplina* em questão e também da *relação com a música* e, no inquérito final, a inclusão da recolha de elementos ligados à

relação da música com a aprendizagem. Estes foram os alicerces sobre os quais edificamos os nossos inquéritos por questionário e que se afiguram como as suas divisões.

Os dados a que de facto queremos ter acesso prendem-se, como destaca Tuckman (2000) com "o que está dentro da cabeça de uma pessoa (…) o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências), e o que pensa (atitudes e crenças)" (TUCKMAN, 2000, p.307) além de revelarem "experiências realizadas por cada um (…) e o que em determinado momento está a acontecer" (TUCKMAN, 2000, p. 307) através da interrogação complementada com o processo incontornável da observação no âmbito da prática letiva.

Este método de recolha de dados adquire maior importância na utilização quando o público-alvo se constitui de alunos, uma vez que os questionários nos permitem unificar erros cometidos pelos mesmos, ao mesmo tempo que permite inferir o que interfere na sua aprendizagem, tanto na disciplina de História como na de Geografia e perceber também alguns traços acerca da forma como o aluno acha que poderia aprender melhor, tendo sempre como "pano de fundo" a utilização da música como recurso didático.

Ao considerarmos as vantagens da utilização deste método de recolha de dados em detrimento de outros, temos de estar conscientes dos limites e problemas que este acarreta. Neste sentido, temos de considerar que as respostas são superficiais, não permitindo deslindar certas informações ou conceções mais profundas sobre um determinado assunto, apresentando-se como "simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes" (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p. 190).

Outro dos problemas advém da débil credibilidade do método, no sentido em que devem ser preenchidas várias condições que assegurem a fiabilidade dos dados, que vão desde a definição rigorosa da amostra, passando pela elaboração de perguntas claras e que não sejam passíveis de leituras ambíguas, até à honestidade da parte do inquirido.

No entanto, estes fatores procuraram ser colmatados com a inserção de questões de resposta aberta aliadas a questões de resposta fechada no nosso inquérito bem como com a realização de um *pré-inquérito*[6], que nos permite perceber se os elementos consti-

[6] No caso do presente estudo, o pré-teste ao inquérito por questionário foi realizado nas duas turmas que constituem a nossa amostra de forma simples mas eficaz e suportou todo o caminho traçado a seguir. Assim, numa intervenção direta em ambas as turmas, procuramos escrever no quadro algumas questões de natureza geral mas que apresentavam uma estrutura similar às questões que pretendíamos elencar nos questionários e às quais os alunos que assim entendessem, poderiam responder de forma oral. Para tal, formulamos então as seguintes questões às

tuintes da nossa amostra compreendem de facto aquilo que procuramos inquirir, de uma forma clara, objetiva e direta. Só depois de dissipadas todas as dúvidas acerca da compreensão dos nossos intuitos por parte dos alunos constituintes da amostra, é que encetamos a construção dos nossos inquéritos.

A elaboração dos inquéritos

Esta questão da preocupação com a elaboração dos inquéritos por questionário em estudos referentes às ciências sociais e humanas é bastante evidenciada por Moreira (2004), que afirma mesmo que "um conjunto de maus itens nunca poderá resultar num bom questionário" (MOREIRA, 2004, p. 122) e consequentemente influenciará o resto do estudo para o qual foi concebido.

Um inquérito por questionário possibilita uma maior sistematização dos resultados, maior facilidade de análise, e redução do tempo na recolha e análise dos dados; "(…) dado grande número de pessoas geralmente interrogadas e o tratamento quantitativo das informações que deverá seguir-se, as respostas à maior parte das perguntas são normalmente pré-codificadas, de forma que os entrevistados devem obrigatoriamente escolher as suas respostas entre as que lhes são formalmente propostas(…)"(QUIVY & CAMPENHOUDT, 1995, p.188). No entanto, como vamos explicar, esta pré-codificação pode dar mais ou menos liberdade de resposta ao inquirido e apesar de fornecer ao investigador um informação essencialmente quantitativa, pode permitir também recolher dados de natureza qualitativa.

No que diz respeito às questões formais, os primeiros pontos que devem ser tidos em conta são a adequação das questões, tendo em consideração as habilitações do público-alvo; a não utilização de questões ambíguas; não incluir duas questões numa só; evitar questões baseadas em suposições; evitar questões formuladas na forma negativa; a redução e adequação das questões à pesquisa, devendo-se seguir os seguintes princípios: a) Princípio da Coerência (corresponder a intenção da própria pergunta); b)Princípio da

---

quais os alunos responderam oralmente: 1. «Gostas de música?» em que as opções de resposta constituíam-se pela opção do "sim" e do "não"; «A música é uma parte importante da minha identidade.», em que os alunos deveriam exprimir o seu grau de concordância segundo cinco níveis (Concordo Plenamente, Concordo, Nem concordo nem discordo, Discordo e Discordo Plenamente); «O que costumas fazer nos tempos livres?», em que os alunos deveriam selecionar as opções correspondentes, de entre um conjunto que selecionamos (Sair com os amigos, Ouvir música, Ler, Praticar desporto, Ver televisão, Jogar (computador, jogos de consola, jogos de tabuleiro, jogos de cartas, etc.), Outros. Quais?); por fim, procuramos lançar também uma questão de tipologia de resposta aberta: «A música é importante para ti? Porquê?», em que os alunos poderiam responder livremente.

Neutralidade (não induzir respostas/juízos de valor); c) Princípio da Clareza (as questões devem ser claras, concisas e unívocas).

Em suma, o investigador tem de se posicionar "um passo à frente" relativamente ao inquirido, prevendo a exequibilidade das perguntas e os problemas que possam surgir com as respostas. Neste sentido, nunca é demais ressalvar, em concordância com Moreira (2004) que é imperativo que o investigador "defina com clareza qual a tarefa que irá pedir ao respondente" (MOREIRA, 2004, p.122), posição que irá, por sua vez, determinar a forma das questões.

Por conseguinte, na elaboração dos nossos questionários utilizámos *questões abertas/indiretas*, de modo a conhecer a opinião dos alunos, existindo espaço de expressão para o inquirido; *questões fechadas/indiretas,* de forma a obter dados de natureza mais restrita e mais clara sobre determinados itens, sendo estas mais controladas por parte do investigador; *questões específicas*, isto é, questões em que nos permitissem aprofundar o conhecimento sobre os alunos e a solicitação de uma atitude ou conceito relativo a um objeto ou ideia; *de opinião/ não específicas* para que o aluno desse a sua opinião, relativamente à importância da utilização da música enquanto recurso didático promotor de aprendizagens (e que tanto são de natureza aberta como fechada).

Assim sendo, os questionários por nós elaborados são mistos, ou seja, apresentam questões de diferentes tipos, de resposta aberta e de resposta fechada. Pretendemos extrapolar não apenas respostas-tipo mais específicas, fornecidas através das perguntas de resposta fechada e tratadas quantitativamente, mas também interpretar a opinião dos alunos nas suas próprias palavras, promovendo uma certa liberdade de expressão aos inquiridos e que acarreta uma análise mais qualitativa do conteúdo. O uso de respostas abertas prende-se, também, com o facto de querermos perceber se há perspetivas que desconheçamos relativamente ao assunto em questão e que podem fornecer um contributo significativo e de maior aproximação à realidade para as considerações finais do estudo.

Seja qual for a tipologia do inquérito por questionário utilizado, este pretende sempre medir atitudes ou opiniões do público-alvo acerca de uma afirmação-atitude, usando-se muitas vezes para isso as escalas, além das questões-resposta convencionais já referidas.

As respostas por escala podem ser definidas no geral como "categorias de resposta apresentadas segundo uma ordem de classificação entre duas posições extremas, normalmente uma positiva e outra negativa" (MATTHEW, D. & SUTTON, C. D., 2004,

p.165), sendo que o número de categorias mais comum pode variar entre três e cinco. Tomando como exemplo o caso específico dos inquéritos por questionário realizados, usamos a escala de Likert para registar o grau de concordância ou discordância do inquirido, relativamente à opinião sobre a importância das disciplinas para a sua formação pessoal e profissional ou sobre determinadas afirmações. Associámos uma escala em que os alunos mostram a sua opinião, tendo como referência os níveis compreendidos entre o "discordo plenamente" e o "concordo plenamente", intermediados pelos níveis de "discordo", "nem concordo nem discordo" e "concordo".

Segundo Cunha (2007) "o conjunto final de itens deve ser sempre analisado para se perceber se as diferentes vertentes da atitude que se queiram continuam presentes. A escala só está pronta para a ser aplicada quando está garantida a objetividade, a fidelidade, a validade e a consistência da escala" (CUNHA, 2007, p. 25).

Incorporámos, também, outro tipo de respostas, como seja o que corresponde às perguntas por categorias (na maioria, apenas duas) em que o inquirido escolhe apenas uma. Este tipo de questões, como indicam Matthew e Sutton (2004), é útil "para termos informação factual básica ou para prover uma estruturação ao questionário ao direcionar os inquiridos a completar certas secções de um questionário" (MATTHEW & SUTTON, 2004, p.165). Este tipo de questões está presente ao longo de todo o questionário em ambos os questionários aplicados, especialmente quando pretendemos saber a opinião concreta acerca de um assunto. Procuramos, no entanto, aliar estas questões a outras que nos permitam obter informação mais detalhada das razões da posição assumida.

Além destas, foram também elaboradas questões da mesma natureza que as anteriores mas com mais categorias, das quais o inquirido pode escolher uma ou várias. Para este conjunto de perguntas, torna-se importante que as categorias a incluir sejam bem pensadas. São também questões que estão presentes ao longo dos dois questionários e normalmente há a possibilidade de escolha de mais do que uma categoria. Por exemplo, utilizámos este tipo de questão quando perguntamos aos alunos quais os tipos de música que costumam ouvir, elencando várias opções passíveis de serem selecionadas, além de uma outra que permite elencar os géneros musicais não consideradas por nós, mas que podem fazer parte do gosto musical dos alunos e que é importante que esteja presente.

Além dos cuidados na formulação das questões, tivemos também em conta a disposição gráfica do próprio documento do inquérito, já que esta pode ter impactos na apreensão dos conteúdos por parte do inquirido. Da mesma forma que Moreira (2004), tivemos em linha de conta estes aspetos de forma a "assegurar a motivação do inquirido

para responder (…) e para o fazer de forma conscienciosa" (MOREIRA, 2004, p. 206) ao ter uma imagem do cuidado prestado à apresentação por parte do investigador. Também nós tentámos de alguma forma tornar os nossos inquéritos agradáveis à leitura e que "convidassem" ao preenchimento. A utilização de linhas e formas associadas ao próprio tema da música foram duas das estratégias adotadas. Além disso, logo no início da primeira página do questionário e exatamente pelo facto de pretendermos que seja preenchido em formato papel, indicámos o título do estudo com a finalidade a que se destina, o nome da instituição que o promove bem como a nossa identificação. Também foi pensado o facto de não elaborarmos os questionários muito longos; este fator podia ser desmotivador para os alunos que perderiam de imediato o interesse, o que poderia ser um entrave à obtenção de dados. Optámos então pelo máximo de duas páginas para o questionário dos alunos. Ainda no que se refere à parte da organização, decidimos dividir os conjuntos de questões em vários grupos, os quais evidenciamos por números e um título, que se adequa à temática geral das questões.

Não podemos deixar de considerar e de realçar o facto de que não deve existir uma ligação entre os inquiridores e os inquiridos, ou seja, é imperativo que o investigador mantenha o direito ao anonimato dos inquiridos e também, com vista a que o estudo seja imparcial, o próprio investigador não identificar os inquiridos através da sua identidade pessoal, mas antes criando uma codificação própria e impessoal a cada conjunto de respostas. Logo no início dos nossos inquéritos tivemos o cuidado de apontar estes aspetos. Para a construção da base de dados que suporta o nosso estudo, bem como para procedermos ao tratamento e apresentação dos dados recolhidos na investigação, procedemos a um numeramento aleatório dos inquéritos, que apenas se encontravam ordenados segundo as turmas. Desta forma podemos manter na mesma o anonimato que definimos e ao mesmo tempo identificar os dados recolhidos para procedermos à investigação.

4. A música como recurso promotor de aprendizagens nas aulas de História e de Geografia

O fio condutor que norteou a nossa intervenção ao nível da parte prática foi edificado segundo uma lógica de planificação, conceção, implementação e posterior avaliação e reflexão acerca da utilização da música como recurso promotor de aprendizagens quer em História, quer em Geografia. Para clarificarmos melhor o nosso percurso e para procedermos a uma análise mais profunda e abrangente dos dados obtidos, procuraremos enveredar por uma abordagem primeiramente descritiva do estudo, de forma a proporcionarmos uma maior envolvência bem como a contextualização do mesmo e, seguidamente, propomos um enfoque mais centrado na "degustação" dos frutos do nosso trabalho, entenda-se, um enfoque no exame dos resultados obtidos através da nossa investigação e as considerações que são possíveis de tecer a partir deles.

Para a escolha das músicas a utilizar, procuramos ponderar em primeiro lugar a sua ligação às metas de aprendizagem a trabalhar, a qualidade da música em termos de recurso promotor de aprendizagens e também a relevância do mesmo em termos das preferências dos nossos jovens alunos. Todos estes fatores apresentaram um grau de importância crucial para o sucesso das nossas intervenções e cada um assumiu o seu lugar de forma equitativa na assunção da escolha a efetuar. Se por um lado pretendemos assumir o papel de professor que ensina através da música, a verdade é que este papel passou também por "ajudar os jovens a fazerem a ligação entre as suas músicas favoritas e o valor ético e educacional que podem ter para a sua vida futura" (WALKER, 2007, p. 16) e, nomeadamente no que concerne à sua aprendizagem escolar. Desta forma, privilegiamos a escolha da canção, já que se apresenta como "o encontro, ou a síntese de três dimensões: a voz, a palavra e a música" (STEFANI, 1985, p. 14) e portanto oferece a possibilidade de se interpretarem os múltiplos significados que advêm destas três dimensões, assumindo assim a interpretação da canção escolhida um cariz integral e integrador da dimensão pessoal associada à voz, do poder de comunicação associado à palavra e também à dimensão emocional evocada pela música.

Passamos agora a apresentar o nosso percurso, percorrendo todas as fases numa perspetiva descritiva e explicativa que serve de enquadramento à segunda parte referente à análise de resultados que, por sua vez, permitirão erigir a ponte para a formulação de reflexões e considerações finais que compõem os resultados de todo o nosso estudo.

4.1. A música como recurso nas aulas de História e de Geografia - concepções prévias dos alunos

Pelo facto de que, através da primeira experiência educativa que empreendemos nas aulas de História e Geografia, não termos acesso completo à mente de todos os alunos, focaremos agora os resultados obtidos no primeiro inquérito preenchido pelos alunos. Desta forma, poderemos debruçar-nos sobre as suas ideias, opiniões e preferências gerais e prévias no que se refere à música enquanto elemento informal presente na vida dos alunos e como elemento presente na aprendizagem escolar e mais precisamente na disciplina de História e de Geografia.

O primeiro questionário elaborado no âmbito deste estudo (Anexo nº. 1 e 2) é constituído por três partes: uma dedicada à *Identificação* dos alunos, outra focada na *Relação com a História/Geografia*, uma terceira parte incidente na *Relação com a Música.*

I. Identificação

A nossa amostra para os dados deste inquérito é constituída por 23 alunos do 11.º ano da disciplina de Geografia (sendo 17% dos quais do sexo masculino e 83% do sexo feminino) e 27 alunos do 8.º ano da disciplina de História (em que 46% pertence ao sexo masculino e 54% ao sexo feminino. No total trabalhamos com 50 alunos. Na turma do 11.º ano os alunos têm idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos e na turma do 8.º ano as idades oscilam entre os 13 e os 14 anos.

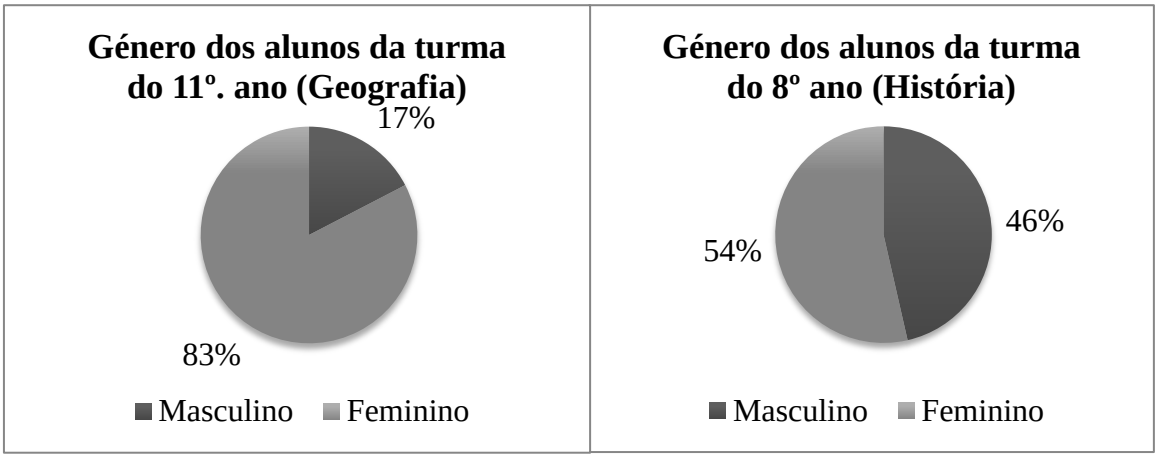


Gráfico nº 1 e 2 - Distribuição por género dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=23) constituintes da amostra.
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº.3 e 4).

II. Relação com a História/Geografia

Quanto à *relação dos alunos com a disciplina de História ou de Geografia*, verificamos algumas dissemelhanças no que concerne à importância que os alunos atribuem enquanto valorização académica/profissional e pessoal.

Opções de resposta	***A História é uma disciplina relevante na minha formação académica.***		***A Geografia é uma disciplina relevante na minha formação profissional.***	
	Frequência	**%**	**Frequência**	**%**
Concordo plenamente	10	36%	10	40%
Concordo	15	53%	12	48%
Nem concordo nem discordo	3	11%	2	8%
Discordo	0	0%	1	4%
Discordo plenamente	0	0%	0	0%

Tabela nº 1 - Níveis de concordância perante a relevância da História na formação académica (8º. Ano) e da Geografia na formação profissional (11º. Ano).
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Opções de resposta	***A História é uma disciplina relevante para a minha formação pessoal.***		***A Geografia é uma disciplina relevante para a minha formação pessoal.***	
	Frequência	**%**	**Frequência**	**%**
Concordo plenamente	17	63%	6	26%
Concordo	9	33%	12	52%
Nem concordo nem discordo	1	4%	3	13%
Discordo	0	0%	2	9%
Discordo plenamente	0	0%	0	0%

Tabela nº 2 - Níveis de concordância perante a relevância da História na formação pessoal (8º. Ano (n=27)) e da Geografia na formação pessoal (11º. Ano (n=23)).
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Verificamos que ao nível da turma do 8.º ano, a maioria dos alunos (53%) apenas concorda com o facto de a História ser importante para a sua formação académica, mas é como elemento relevante para a formação pessoal que assume uma concordância plena por parte da maioria dos alunos (63%). No entanto, se não há manifestações relativamente à discordância face à importância académica e pessoal da escola, tal não se verifica ao nível da manifestação neutra, com três alunos a manifestar indiferença perante a relevância da História a nível académico e um aluno que se mostra igualmente neutro perante a relevância da História a nível pessoal.

Já no caso dos alunos do 11.º ano de Geografia, o quadro difere um pouco, uma vez que 48% dos alunos assumem concordar com o facto de a Geografia ser importante do ponto de vista da sua formação profissional, seguidos por 40% dos alunos que concordam plenamente mas, no caso da relevância para a formação pessoal, apenas 26% assumem concordar em pleno e uma esmagadora maioria (52%) apenas concorda. Relativamente às manifestações neutras e negativas, 8% dos alunos nem concorda nem discorda da importância da Geografia a nível profissional e o número sobe quanto ao nível pessoal (13%), enquanto 4% dos alunos afirma discordar da relevância a nível profissional e 9% assume não considerar a Geografia relevante ao nível pessoal.

Face ao quadro geral, podemos afirmar que no conjunto da nossa amostra, 93% dos alunos de ambas as turmas concorda plenamente ou apenas concorda com o facto de a disciplina de História ou Geografia ser relevantes no âmbito académico ou profissional e 87% dos alunos inquiridos apresentam igualmente uma opinião favorável no que concerne à importância da disciplina a nível da formação pessoal. Esta constatação levanos a considerar que, no geral, os alunos mostram uma relação positiva face à disciplina (quer no caso da História, quer no caso da Geografia).

III. Relação com a Música

Quanto à *relação dos alunos com a música*, ao questionarmos os alunos sobre o seu gosto pela música, 100% dos inquiridos em ambas as turmas assume gostar de música e ouvir música nos tempos livres. Portanto, para estes alunos, conseguimos concluir que a música tem um peso positivo na sua vida quotidiana.

A questão que se levantou perante estes dados foi: será que podemos transportar este gosto e manifestação positiva para a assunção de uma melhor aprendizagem através da música, tanto em História como em Geografia? Para tal, procuramos inquirir os alunos sobre as suas preferências em termos de estilos ou tipos musicais e ter estes dados em consideração para experiências futuras e mesmo para percebermos se, no final do nosso estudo, estas preferências se alteraram ou não.

Tipos de música	Turma do 11.º Ano (Geografia)	Turma do 8.º Ano (História)	Totais gerais (Turma do 8.º Ano e Turma do 11.º ano)
	Frequência	Frequência	Frequência
Rock n' roll	3	11	14
Pop	21	24	45
Clássica	3	2	5
Indie	0	4	4
Alternativa	3	1	4
Jazz	1	1	2
Eletrónica	4	12	16
Folk	0	0	0
Rap	11	21	32
Reggae	14	16	30
Soul/Funk	0	4	4
R&B	12	5	17
Blues	0	0	0
Metal	3	7	10
Hip Hop	14	17	31
Outros	8	1	9

Tabela nº 3 - Preferências musicais manifestadas pelos alunos da turma do 11º. ano (Geografia) (n=23) e do 8º. ano (História) (n=27).
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Assim, os tipos de música que os alunos costumam ouvir nos seus tempos livres distribuem-se de forma diversa. Porém, evidenciamos alguns valores e alguns tipos de música que se destacam.

Os tipos de música *pop* (45), *Rap* (32), *Hip Hop* (31) e *Reggae* (32) assumem o predomínio das preferências demonstradas pelos alunos no início do nosso estudo. Não são dados que nos surpreendam já que sabemos que "a música popular identifica-se com as preocupações dos adolescentes tais como a sexualidade, autonomia, individualidade, amor romântico, valores familiares, dança, identidade, drogas e consumo de álcool, religião, mudança social" (CHEONG-CLINCH, 2009, p. 51), o mesmo acontecendo em relação ao estilo *Rap, Hip Hop* e *Reggae*.

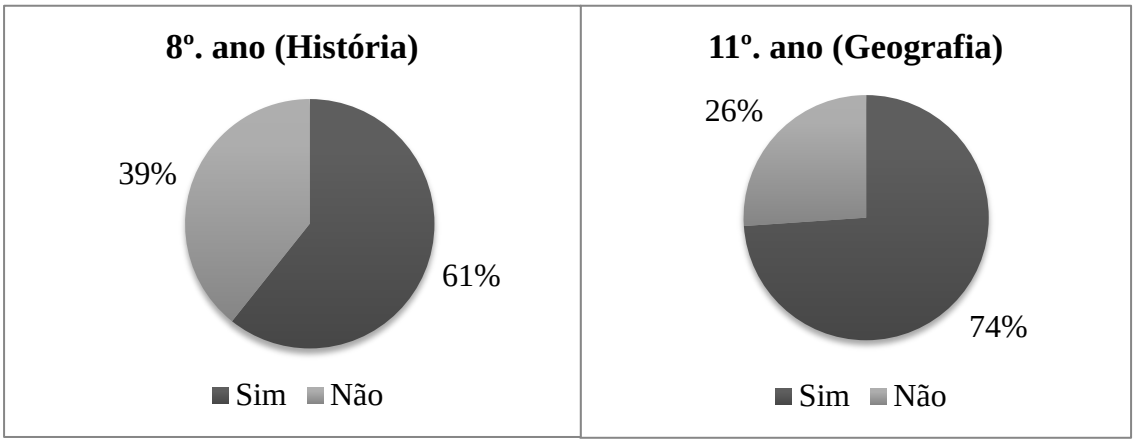
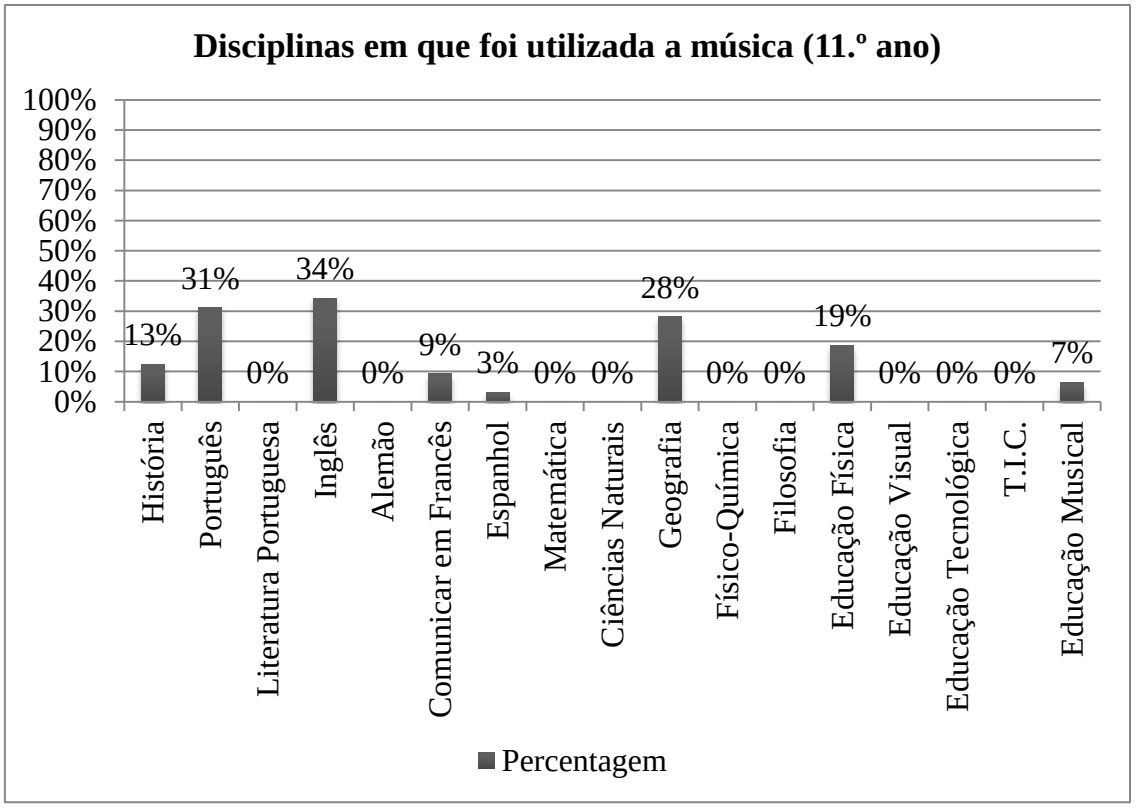


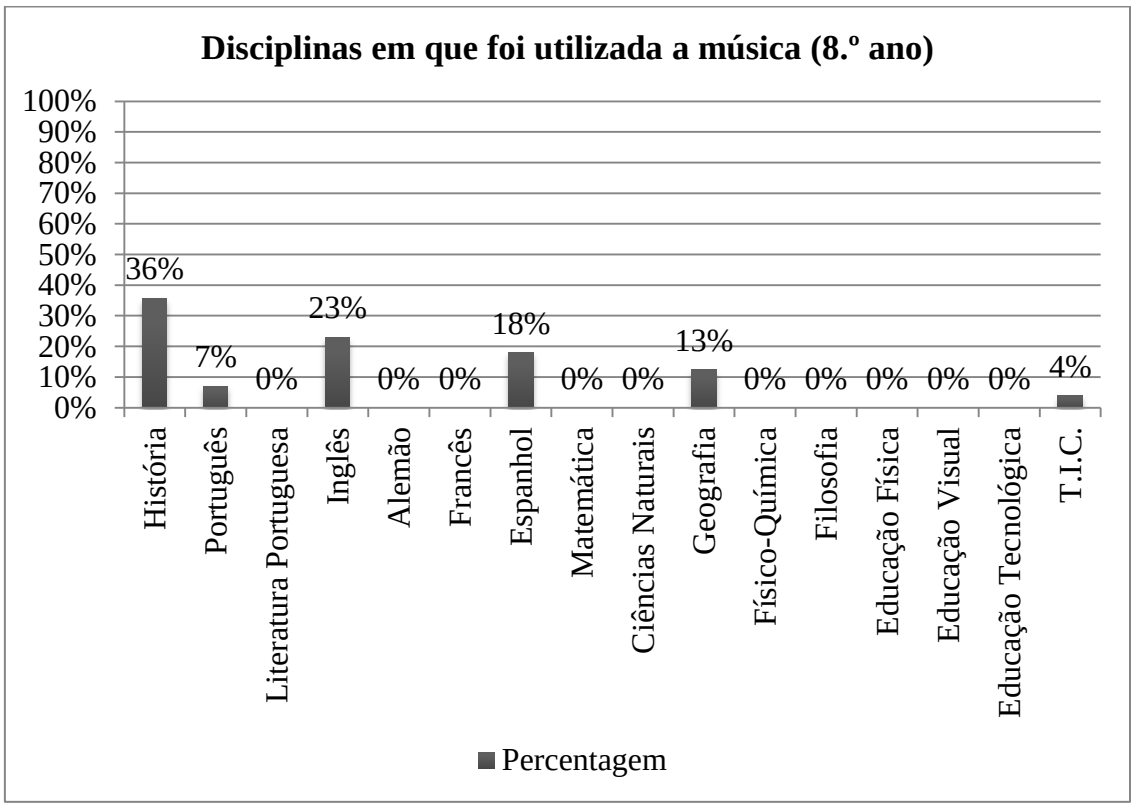
Gráfico nº 2 e 3 - Manifestação dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=23) relativamente à audição de música nas suas horas de estudo.
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Verificamos que se todos os alunos assumem gostar de música, a verdade é que nem todos identificam a música como algo que relacionam com o estudo. No entanto, a maioria dos alunos em ambas as turmas assume ouvir música enquanto estuda.

A presença da música enquanto recurso didático ou de aprendizagem na sala de aula, ao longo dos anos de escolaridade não seria novidade. No entanto, as disciplinas em que tal se verificou acabam por ser bastante díspares. Os resultados obtidos através das questões *"4. Já teve aulas em que fosse utilizada a música como recurso de aprendizagem?*" e a questão subsequente, *"4.1. Se a resposta foi sim, em que disciplinas foi utilizada?*", que apenas envolvia os alunos que respondessem afirmativamente à primeira, ajudaram-nos a obter o panorama geral das turmas perante as experiências educativas com a música. Desta forma percebemos se estão à vontade em trabalhar com este recurso e percebemos também em que áreas disciplinares foi potencializado anteriormente.

Na turma do 11.º ano, um total de 21 alunos já tinha experienciado a utilização da música em contexto de sala de aula, enquanto dos 27 alunos inquiridos na turma do 8.º ano, 22 alunos assumiram já ter experienciado em anos letivos ou aulas anteriores atividades que envolvessem a música. Assim, podemos assumir que a música não é um recurso desconhecido para a maioria dos alunos.





Gráficos nº. 4 e 5 - Percentagem de experiências educativas com recurso á música dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=23), por disciplinas. Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Se realizarmos uma análise por áreas disciplinares, podemos afirmar que as experiências de aprendizagem com recurso à música identificadas pelos alunos foram sobretudo empreendidas nas disciplinas relacionadas com as ciências sociais e humanas (caso da História e da Geografia, por exemplo) e com as disciplinas vinculadas à área das Línguas e Literatura (Português, Inglês, Espanhol, Francês) e não nas denominadas disciplinas da áreas das Ciências Exatas e das Ciências Naturais (Matemática, Ciências Naturais e Físico-Química) e, surpreendentemente nas disciplinas vinculadas à área das Artes (Educação Visual e Educação Tecnológica) nem tão pouco à área da Educação Física (apenas no caso dos alunos do 8.º ano). Parece-nos que nem todos os professores (ou pelo menos, os professores destes alunos) consideram a expressão musical como um veículo de interseção de saberes provenientes de várias áreas curriculares e como tal, não existe ainda uma partilha universal sobre a ideia de que a música pode constituir-se como uma plataforma de unificação e complementaridade das várias disciplinas (MARTINS, 1998 *in* FRANCO, 1998, p. 46).

Esta constatação leva-nos a ponderar a visão dos nossos alunos acerca da importância que atribuem à música para a sua aprendizagem na disciplina de História, num momento prévio à implementação das atividades pôs nós promovidas ao longo do ano letivo. Será que a música promove de facto uma melhor aprendizagem? Qual a perceção dos "aprendizes" sobre a importância da música para promover a aprendizagem? O levantamento de dados face a esta questão no início do nosso estudo assume um cariz fundamental como ponto de comparação entre o cenário prévio à nossa intervenção e a evolução gerada após a nossa intervenção.

Deparamo-nos com a totalidade dos alunos (tanto os alunos do 8.º ano como os do 11.º ano) a responderem afirmativamente à questão *4.2. Acha que a utilização da música contribui para aprender melhor? Justifique*, com exceção de dois dos alunos inquiridos, um de cada turma. Assim, as manifestações positivas face à utilização da música enquanto recurso promotor de aprendizagens são claramente dominantes; no entanto, levantaram-se as questões face à manifestação negativa obtida por um dos estudantes. Pelo facto de a questão ser acompanhada de um pedido de justificação das opiniões, com direito a uma resposta aberta por parte dos alunos, conseguimos em primeiro lugar identificar com maior clareza as razões que levam os alunos a identificar a música como algo que contribuiu ou não para uma melhor aprendizagem em termos globais e, ao mesmo tempo, conseguimos também perceber se existem padrões entre as

respostas evidenciadas que, do nosso ponto de vista, foram bastante ricas. Assim, procedemos a uma análise de conteúdo das opiniões dos alunos.

Ao optarmos por uma análise categorial, ou análise temática, a justificação para tal está relacionada como o facto de esta ser "(rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples"(BARDIN, 2006, p.153). A análise categorial empreendida teve por base as categorias de análise definidas já de acordo com a análise de conteúdo efetuada no inquérito inicial e também em concordância não só com as informações presentes nas respostas dos alunos, mas também com a nossa problemática teórica.

As grelhas de análise de conteúdo construídas apresentam assim treze categorias, a saber: *estratégia facilitadora da compreensão*; *estratégia promotora da concentração*; *estratégia de facilitação da aprendizagem*; *elemento de identificação emocional*; *elemento de identificação pessoal*; *estratégia inovadora*; *elemento cativante*; *interesse suscitado*; *ligação com a disciplina*; *estratégia promotora da memorização*; *estratégia motivadora para a aprendizagem*; *poder de comunicação evidenciado*; *elemento com influência na regulação do humor*, distribuídas pelas respostas dos alunos da seguinte forma:

Categorias	***8.º ano (História)***		***11.º ano (Geografia)***	
	Frequência	**%**	**Frequência**	**%**
Estratégia facilitadora da compreensão	5	11%	2	7%
Estratégia promotora da concentração	4	9%	3	11%
Estratégia facilitação da aprendizagem	4	9%	0	0%
Elemento de identificação emocional	1	2%	0	0%
Elemento de identificação pessoal	4	9%	3	11%
Estratégia inovadora	0	0%	1	4%
Elemento cativante	2	4%	0	0%
Interesse suscitado	11	24%	5	19%
Ligação com a disciplina	7	15%	2	7%
Estratégia promotora da memorização	5	11%	2	7%
Estratégia motivadora para a aprendizagem	1	2%	5	19%
Poder de comunicação evidenciado	0	0%	3	11%
Elemento com influência	2	4%	1	4%

na regulação do humor				

Tabela n.º 4 - Níveis de manifestação de categorias relativamente à opinião sobre o contributo da música para uma melhor aprendizagem, dos alunos do 8.º ano (História) (n=27) e do 11.º ano (Geografia) (n=23).
Fonte: Dados do inquérito inicial aplicado aos alunos (Anexo nº. 3 e 4).

Ao focarmos primeiramente as manifestações positivas dos alunos, identificamos várias palavras-chave que se apresentaram como as justificações e ao mesmo tempo as opiniões dos alunos. Se por um lado o *interesse suscitado,* o *elemento de identificação pessoal* e mesmo o *elemento com influência na regulação de humor* despertado pela música assume uma indicação em 18 das respostas dos alunos do 8.ºano, as questões de *estratégia facilitadora da compreensão, estratégia promotora da memorização* e a *ligação com a disciplina* assumem um total de 19 referências.

No caso dos alunos do 11.º ano, manifestam as suas opiniões maioritariamente em torno do *interesse suscitado,* e da *estratégia motivadora para a aprendizagem* com 10 referências no total, logo de seguida manifestam a *estratégia promotora da concentração, elemento da identificação pessoal* e o *poder de comunicação evidenciado* pela música como argumentos em pé de igualdade (3 referências cada uma) a favor da música como potenciadora de uma melhor aprendizagem. O que observamos, na maioria das respostas dos alunos é uma conjugação de visões que assumem tanto um lado mais pessoal e de preferências ou características íntimas como conjugam este lado com a questão educativa, sendo que a primeira influencia positivamente a segunda. Vejamos alguns dos exemplos que comprovam esta constatação:

«A letra da música pode ser educativa e interessante ajudando a compreender.» (HQ1-27).

«Como a grande parte dos jovens gostam de música, são "atraídos" para a aprendizagem com música». (HQ1-35)

«Porque ao aprender com música também "relaxamos" um bocado». (HQ1-37)

«As músicas estão presentes no dia-a-dia, sendo uma forma de aprendizagem». (HQ1-39)
«Nós (como jovens) temos muita facilidade em decorar as letras das canções; associando assim facilmente uma música a uma certa matéria». (HQ1-42)

«Porque nos transmitem vários sentimentos, inspirações, ensinamentos, entre outros». (HQ1-46)

«Porque como normalmente se gosta bastante de ouvir música, é mais fácil aprender ouvindo música». (HQ1-51)

«*A música ajuda a que os alunos mantenham uma maior atenção aos assuntos tratados na aula».* (GQ1 - 3)

«Quando oiço música sinto-me bem, seja nas aulas, seja em casa a estudar, acho que muitas vezes desabafo comigo própria quando oiço música». (GQ1 - 8)

«A letra das músicas é feita pelo dia-a-dia de uma população, do ambiente em que estamos inseridos e, por isso, ensina-nos muito». (GQ1 - 18)

«Porque a música é interessante e estudar para alguns não é. Então, juntando os dois é capaz de ser mais agradável e também chega a ser uma motivação». (GQ1 - 20)

«É uma maneira diferente de aprender e acho que nos deixa mais motivados». (GQ1 - 23).

Quanto ao único aluno do 8.º ano que nos indicou uma opinião desfavorável em relação à consideração da música como um melhor recurso promotor de aprendizagens e que apresentou uma justificação, é identificado como um aluno que não teve experiências anteriores com música em contexto de sala de aula. A opinião sem conhecimento de causa deste aluno é fundamentada pelo facto de considerar que *«não ia aprender mais do que se não tivesse música»* (HQ1-36) e, este mesmo aluno manifesta uma opinião negativa face à utilização posterior da música como recurso nas aulas de História indagada na questão *5. Acha importante que nas suas aulas de História a música fosse utilizada mais vezes como recurso de aprendizagem?*. O outro aluno do 11.º ano que manifestou uma opinião negativa perante a opinião relativa à melhor aprendizagem promovida através da música sem qualquer justificação, identifica-se como um aluno que teve experiências anteriores com música em contexto de sala de aula, mas tal como o outro aluno, não manifesta interesse em que a música seja utilizada nas aulas de Geografia. Perante estas opiniões, questionamo-nos logo de início: será que a música promove de facto mais e melhores aprendizagens em relação a outros recursos? Esta foi uma das questões para a qual procuramos dar respostas.

Para a escolha das músicas a utilizar, tanto em Geografia como em História, procuramos ponderar em primeiro lugar a sua ligação às metas de aprendizagem a trabalhar, a qualidade da música em termos de recurso promotor de aprendizagens e também a relevância do mesmo em termos das preferências dos nossos jovens alunos. Todos estes fatores apresentaram um grau de importância crucial para o sucesso das nossas

intervenções e cada um assumiu o seu lugar de forma equitativa na assunção da escolha a efetuar. Se por um lado pretendemos assumir o papel de professor que ensina através da música, a verdade é que este papel passou também por "ajudar os jovens a fazerem a ligação entre as suas músicas favoritas e o valor ético e educacional que podem ter para a sua vida futura" (WALKER, 2007, p. 16) e, nomeadamente no que concerne à sua aprendizagem escolar. Desta forma, privilegiamos a escolha da canção, já que se apresenta como "o encontro, ou a síntese de três dimensões: a voz, a palavra e a música" (STEFANI, 1985, p. 14) e portanto oferece a possibilidade de se interpretarem os múltiplos significados que advêm destas três dimensões, assumindo assim a interpretação da canção escolhida um cariz integral e integrador da dimensão pessoal associada à voz, do poder de comunicação associado à palavra e também à dimensão emocional evocada pela música.

Depois de verificarmos todos estes resultados preliminares, encetamos a empreender a nossa intervenção desta vez com um fio condutor mais sólido, já que poderíamos ter em consideração as opiniões, as preferências e as disposições dos nossos alunos para quem tudo se dirigiu e para os quais queremos os melhores resultados em termos educativos.

4.2. A música no processo de ensino-aprendizagem da História (Planificação, conceção e implementação de experiências de aprendizagem)

Aquando da calendarização das aulas de regência a lecionar, pretendíamos desde o início encetar uma abordagem que, embora com cariz pontual, fosse difundida ao longo de todo o ano letivo de 2013-2014. Assim, procuramos distribuir a nossa intervenção ao longo de vários momentos que ocorreram em diferentes alturas do ano letivo. O ideal, ao início, seria a implementação das experiências pelo menos em três aulas, uma por cada período escolar. No entanto os reajustamentos no calendário do núcleo de estágio e as condicionantes associadas às temáticas a lecionar e a sua associação com a música que pretendemos utilizar levaram a que se gerassem algumas alterações a esta lógica.

Assim, em História a nossa ação decorreu em quatro aulas lecionadas, das quais uma decorreu no primeiro período letivo, duas decorreram no segundo período e uma última aula já no 3.º período do ano letivo de 2013/2014. Em cada uma das aulas, de 90 minutos no total, a abordagem e as experiências de aprendizagem assumiram uma faceta diferente. A lógica subjacente a cada uma seguiu a nossa própria planificação no que

concerne à realização das experiências de aprendizagem com a música da forma mais diversificada possível e que incorpora a inclusão da música como recurso para a aprendizagem de atitudes, como recurso selecionado para a realização de atividades de aprendizagens ao nível dos conteúdos definidos pelas metas curriculares e também como recurso incluído em elementos de avaliação tanto formativa como sumativa das aprendizagens dos alunos.

Além destas experiências, procedemos também à implementação de inquéritos por questionário que foram pensados e preenchidos pelos alunos em momentos-chave por nós determinados de forma a termos acesso a informações mais apuradas que nos permitissem sustentar a nossa investigação. Assim, determinamos que seria profícuo procedermos à implementação de um inquérito inicial, antes de encetarmos a nossa ação e um inquérito final, após concluirmos a nossa ação no que se refere à utilização da música enquanto recurso promotor de aprendizagens em História.

Aula	**Domínio**	**Metas de aprendizagem**	**Música**	**Situação de aprendizagem**	**Objetivos**
1 (19/ novembro/ 2013)	Renascimento, Reforma e Contrarreforma	2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante.	"Zombie", The Cramberries (1994)	Exploração oral das ideias dos alunos	Promover a atitude de tolerância.
2 (11/ março/ 2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.	«Revolutionary Tea», Autor Desconhecido (século XVIII)	Realização de uma ficha de trabalho em pares.	Promover a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas.
3 (25/ março/ 2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.	«Ça ira!», Ladré (1790)	Realização de uma ficha de trabalho individual	Promover a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas.

4 (20/ maio/ 2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa.	«Le chant du depart», Música: Étienne Nicolas Méhul; Letra: Marie-Joseph Chénier (1794)	Realização de uma ficha de avaliação sumativa individual	Avaliar a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas. Avaliar sumativamente as aprendizagens dos conteúdos.

Tabela nº 5 - Distribuição das atividades realizadas nas aulas de História lecionadas à turma do 8º. ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.
Fonte: Planos de aula elaborados (Anexo nº. 5, Anexo nº. 6, Anexo nº. 7).

A música como recurso promotor de atitudes nas aulas de História

A primeira intervenção que realizamos em termos de utilização da música enquanto recurso de aprendizagem em História apresentou-se como uma abordagem inicial ou de testagem e sobre a qual incidimos uma recolha de dados baseada na observação direta das reações e manifestações por parte dos alunos à presença da música em contexto de aula e também aplicamos o primeiro inquérito por questionário.

Perante o que fora determinado no plano anual e no plano de unidade didática intitulada *Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI* em concordância com o domínio enunciado pelas metas curriculares, elaboramos o nosso plano de aula em função da calendarização previamente definida. Assim, na aula lecionada no dia 19 de Novembro de 2013, a meta curricular a trabalhar foi a meta "2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante", incluindo todos os descritores que lhe estão associados. Ao determinarmos as várias atividades a realizar ao longo da aula, tomamos a decisão de incluir como atividade final da aula a audição de uma canção que permitisse associar os assuntos abordados com a atualidade, para podermos providenciar aos alunos uma visão alargada da História e como esta se projeta atualmente, não só em termos de acontecimentos e *status quo*, mas também ao nível da produção musical.

Assim, com o objetivo de desenvolver nos alunos aspetos relacionados com a atitude de tolerância, neste caso religiosa, e ao mesmo tempo mostrar como as questões relacionadas com as divergências religiosas entre a igreja católica e as igrejas protestantes manifestam-se ainda na atualidade, selecionei a canção "Zombie" incluída no álbum

No need to argue, da banda Cranberries, datada do ano de 1994, para ilustrar o conflito existente entre católicos e protestantes na Irlanda do Norte.

A opção por selecionarmos esta canção para o final da aula não foi aleatória, mas seguiu antes o fio condutor que pretendíamos desde o início e que foi planeado de forma temporal: incidimos inicialmente o nosso plano sobre os antecedentes das divergências dentro da igreja católica ainda na Idade Média, seguimos com a exploração do aparecimento e fundamentos das várias igrejas protestantes, com destaque para o Luteranismo, o Calvinismo e o Anglicanismo, e por fim o término da aula seria realizado com a projeção futura que é ainda visível sobre as divergências entre catolicismo e protestantismo.

Definida a canção a utilizar, pensamos que seria profícuo não utilizar apenas a canção em si mas também o *videoclip* original que lhe está associado e também proceder à tradução e incorporação da letra da música no vídeo cujo original se encontra em inglês bem como a introdução de informações escritas adicionais acerca do contexto em que foi produzida a canção, para assim proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem e compreensão mais completa que associa não só a esfera da canção enquanto elemento auditivo, mas também o próprio componente visual e a linguagem escrita e percetível (Anexo nº. 8).

Para contextualizarmos o referido recurso e para o introduzirmos no fio condutor de toda a aula, procuramos em primeiro lugar levantar questões à turma sobre as diferentes religiões existentes na atualidade e a relação entre os seus fiéis. Pelo facto de serem correntes as notícias ou as informações sobre conflitos gerados com base em diferendos religiosos, os alunos referiram facilmente alguns exemplos. Após consciencializar os alunos sobre a permanência de diferendos religiosos atualmente e em todo o mundo, procedi então à introdução da música que ilustra o conflito particular da Irlanda do Norte entre católicos e protestantes com raízes políticas e religiosas ancestrais para evidenciar que tal como no século XVI o choque entre católicos e protestantes foi evidente, ainda hoje este se manifesta sob formas violentas e intolerantes de ambos os lados envolvidos. No entanto, estas informações foram omitidas antes de procedermos à projeção do vídeo que continha a canção que nos importava explorar. Algumas delas apareceram no vídeo, para que os alunos conseguissem compreender os elementos visuais presentes e também a própria letra da música.

Optámos por deixar que os alunos assistissem à projeção do *videoclip* sem tecermos mais comentários ou observações da nossa parte, para que pudessem inteirar-se

da música, para que a pudessem sentir, para que a pudessem compreender sem serem interrompidos e desconcentrados.

Após a audição da música e já no final da aula, lançamos e questões previamente definidas e já elencadas, para toda a turma: *"qual é o tema retratado na canção?"*, *"quais são os sentimentos que a canção transmite?"* e *"será que alguma das partes envolvidas no conflito da Irlanda do Norte entre católicos e protestantes tem razão?"*, com o intuito não só de promover o diálogo e a expressão oral dos alunos mas também para podermos observar o comportamento espontâneo dos alunos face à música e face à exploração da mesma em termos educativos e de sensibilização.

Durante a audição da música, os alunos mostraram que desconheciam a mesma, mas por ser uma música do estilo *pop rock* acabaram por tentar acompanhar o seu ritmo e alguns alunos da turma entoaram até parte do refrão da mesma. Pelas reações espontâneas e manifestamente positivas que pudemos observar por parte de alguns membros em relação à música, concluímos que a turma escolhida para realizarmos a nossa experiência parecia acolher bem este tipo de atividades.

No que concerne à participação dos alunos aquando o levantamento das questões sobre a música, verificamos que alguns alunos foram bastante perspicazes a identificar o tema da canção e a manifestar de forma voluntária aquilo que a canção transmitia no que se refere aos sentimentos e emoções por parte da cantora que aparece no *videoclip*.

A questão da guerra e do conflito fora desde logo referida, tendo em conta não só as imagens explícitas que o mostravam mas também a própria letra da música que lhes faz referência, e o facto de durante o vídeo ser focada a cantora junto a uma cruz, levou os alunos a identificar o tema da religião como algo central para esse conflito.

No que se refere às emoções destacadas e, segundo os alunos, vinculadas mais pela música do que pelo próprio videoclip, centram-se no sentimento de revolta, de tristeza, de ódio, de raiva demonstrados pela cantora.

Outros alunos acrescentaram também como importante a questão de na canção serem focadas crianças que aparecem durante o vídeo e nomeadamente o facto de existir uma parte da letra em que é explicitamente referida a existência de crianças mortas (*«Another head hangs lowly/ Child is slowly taken/ And the violence caused silence/ Who are we mistaken?»*), o que na opinião dos alunos, foi um choque. Apercebemo-nos mesmo que conseguimos fazer com que os alunos sentissem empatia pelas crianças a que alude a canção e aproveitamos o vínculo criado para desenvolver então a noção de

tolerância e articulá-la com os conteúdos da aula lecionada, instigando à criação de pontes entre estes elementos.

No que respeita à última questão lançada à turma e em que se pretendia de facto fazer a ponte com os conteúdos lecionados na aula, os alunos afirmaram, de forma geral, que nenhuma das partes tinha razão e que, tanto no caso da Irlanda do Norte, como no caso da Europa do século XVI e mesmo nos dias de hoje, nada justifica a violência ou mesmo a intolerância de qualquer forma por causa da religião.

Apesar de presenciarmos todas estas reações, opiniões e manifestações, pudemos facilmente constatar que muitos dos alunos não participaram na discussão. No entanto, de uma forma geral, conseguimos observar que toda a turma, sem exceção, apresentou uma postura de total concentração durante a projeção da música.

A música como recurso promotor do desenvolvimento de aprendizagens dos conteúdos temáticos em História

Para a nossa intervenção nestas aulas, o plano centrou-se na utilização da música enquanto recurso que proporcionasse a aprendizagem dos conteúdos temáticos lecionados, e, portanto, as experiências empreendidas nas duas aulas lecionadas com este propósito centraram-se propositadamente em momentos centrais das aulas, ao invés de serem dinamizadas na parte inicial ou final. Pretendíamos, assim, evidenciar a música como um *recurso-entre-outros-recursos* e perceber se de facto ela promove as aprendizagens que se pretendem desenvolver face aos conteúdos temáticos da disciplina.

1.ª experiência

Para a aula de 11 de março, vinculada aos conteúdos acerca da "2.1- Revolução Liberal Americana: O Nascimento Dos Estados Unidos Da América", decidimos utilizar a música em três momentos diferentes: um primeiro momento como motivação para a temática geral da aula, um segundo momento como recurso presente numa ficha de trabalho acerca do acontecimento do Boston Tea Party e um terceiro momento como recurso ilustrativo da rutura entre os colonos americanos e a metrópole (Inglaterra). Poder-nos-íamos debruçar sobre os três momentos apresentados, mas aquele a que pretendemos neste momento dar destaque é a atividade realizada em torno da ficha de trabalho sobre o Boston Tea Party.

Nesta aula, procurámos potencializar o uso da música ao máximo e abranger o maior número de estilos musicais possível. Definimos então que seria profícuo fazer uso da música *pop*, indiciada como uma das preferidas pelos alunos, o uso de música da época que funcionaria como documento histórico a ser trabalhado pelos alunos através da realização de uma ficha de trabalho e também a adaptação didática de uma música *pop* aos conteúdos a lecionar. Algo em comum entre as três músicas seria o facto de todas concorrerem para a promoção do trabalho de um dos descritores da meta curricular a trabalhar nesta aula (1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa) e que se assume como «*1. Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França*».

Após a pesquisa e o elenco das várias canções que poderíamos utilizar para promovermos uma atividade de trabalho em aula realizado pelos alunos numa aceção de os integrarmos na construção do seu próprio conhecimento, entre canções mais populares[7] e canções didaticamente adaptadas para o efeito[8], pareceu-nos imprescindível a presença de um recurso que se assumisse como a matéria-prima do conhecimento histórico. Para tal, resolvemos pesquisar a existência de músicas elaboradas e entoadas na época dos acontecimentos e que pudéssemos explorar em contexto de aula. A escolha recaiu sobre uma canção alusiva ao acontecimento do Boston Tea Party intitulada «*Revolutionary Tea*», de autoria desconhecida, datada do século XVIII e vista atualmente como uma canção popular americana.

A análise da fonte musical selecionada centrou-se mais ao nível da letra da canção, sendo que a música propriamente dita seria apresentada como uma interpretação fidedigna mas atual. A importância da inclusão de uma fonte musical como recurso na

[7] Como o caso da canção "Firework" interpretada pela cantora Katy Perry e incluída no álbum *Teenage Dream* lançado em 2010, pretendemos claramente assumi-la como elemento de motivação para a aula. Por ser uma música que incide muito sobre as emoções e receios dos jovens, acaba por se significativa para eles. No entanto, no que se refere aos conteúdos e à função de desbloquear o tema da aula, o verdadeiro intuito seria focar a questão do 4 de julho de 1776 como a data do nascimento dos Estados Unidos da América e que é mencionada na música em articulação com as celebrações que atualmente se desenrolam e que incluem o fogo-de-artifício a que alude o título da canção.

[8] Encontramos na nossa pesquisa uma adaptação da música "Apologize", da autoria do grupo musical One Republic e incluída no álbum *Dreaming Out Loud* (2006), por parte de um grupo associado a uma empresa de publicações norte americana no campo da educação - Soomo Publishing (http://www.soomolearning.com/) - que a publicou no seu canal do Youtube. O videoclip da música que foi intitulada «Too Late To Apologize: a Declaration» constituiu-se como o primeiro projeto desta empresa e faz parte do esforço desenvolvido no sentido de facilitar a aprendizagem de forma criativa e inovadora. Realizado inteiramente por esta empresa, inclui personagens como George Washington e o Rei Jorge III de Inglaterra, figuras fulcrais para a temática em questão, e a letra da canção reescrita também foi vocacionada para a questão da rutura entre as colónias inglesas da América do Norte e a própria Inglaterra.

aula é suportada pelo facto de que o conhecimento histórico só é assimilado pelos alunos quando estes compreendem os vestígios do passado como evidência com um sentido profundo, ou seja, como algo que vá além da mera informação e dos quais se podem dar respostas a questões que muitas das vezes nunca se pensou colocar. A música e a sua linguagem podem incitar a uma melhor construção do conhecimento dos conteúdos da disciplina de História por parte dos alunos, já que se apresenta como algo com que os alunos se identificam e ao mesmo tempo é articulado com os conhecimentos e conteúdos que se pretendem ensinar e que são definidos pelo professor em concordância com as disposições oficiais. Esta articulação veiculada através da música permite assim uma assimilação do conhecimento histórico como algo significativo para os alunos e será um elemento potenciador da construção da consciência histórica por parte dos mesmos.

A canção popular não se constitui assim como um discurso neutro, mas identifica o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída, ao mesmo tempo que assume uma força maior como instrumento de construção de representações sociais dos alunos, evidenciando como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social. Procuramos mesclar com este recurso uma visão que assenta na aceção da canção como evidência histórica, ou seja, como material que o passado deixou ficar e que é passível de se constituir como resposta a questões que visam interrogar e avaliar fontes em relação a investigações particulares e no contexto da sociedade que as produziu (ASHBY, 2001, p. 37-38 *in* ABUD, 2005, p. 312), com uma visão de promoção da empatia histórica, centrada na ideia de "uma realização – algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entendeu aquela situação e se articulamos tudo isto com o que os agentes fizeram" (LEE, 2003, p. 19).

Consideramos que, apesar de o cariz da experiência musical ser algo individual, a verdade é que a partilha das visões individuais que podem ou não ser consonantes reveste-se de uma riqueza que para nós é importante. A partilha de ideias, opiniões e sentimentos que a música, a respetiva letra e a sua interpretação que pudessem ser suscitadas entre os alunos fez com que decidíssemos conceber a atividade como uma atividade de pares e pretendemos que, no final da mesma todos partilhassem o seu trabalho com os restantes membros da turma. Além disso, por considerarmos que a letra da canção por si só poderia ser de difícil descodificação para os alunos, pensamos ser relevante o cruzamento desta fonte musical com outro tipo de fonte complementar, sobretudo tendo em atenção que esta aula foi pensada para alunos do 8.º ano.

Elaboramos da nossa parte a ficha de trabalho para cada par de alunos (Anexo nº. 9), inserindo então a letra da música «Revolutionary Tea» (que se constituiu como o documento A.), tanto na versão original inglesa, como na versão traduzida para português, para facilitar a compreensão dos alunos, e também um documento iconográfico (denominado documento B.) que se constituiu como uma gravura ilustrativa do acontecimento conhecido como Boston Tea Party, datada de 1773.

Para a exploração e análise dos dois documentos elaboramos então sete questões que versavam sobre um ou outro documento, ou mesmo sobre os dois simultaneamente. Apenas para a canção, as questões foram: ***a)*** *O que representam as personagens da "ilha rainha" e da "filha" na canção Chá Revolucionário?*; ***b)*** *Como caracterizas a relação destas duas personagens?*; ***c)*** *Quais pensas serem os sentimentos daqueles que elaboraram e cantaram esta canção nas colónias americanas do século XVIII?*; ***d)*** *Qual o significado desta música no contexto da Revolução Americana?*. Para o documento iconográfico, as questões elaboradas foram: ***e)*** *Sabendo que os "índios" retratados no Documento B são colonos disfarçados, descreve a cena apresentada e que ficou conhecida como Boston Tea Party*.; ***f)*** *Quais seriam os objetivos destes colonos ao atacarem os navios ingleses disfarçados de índios?*. Finalmente, para promovermos a inter-relação entre os dois documentos selecionados e para promover uma visão mais alargada sobre o acontecimento estudado elaboramos a última questão da ficha de trabalho: ***g)*** *Que expressões da canção se referem ao acontecimento retratado na gravura? Sublinha-as.*

Depois de definidos os grupos de trabalho em pares, e depois de alguns alunos lerem as questões da ficha em voz alta e tirarem algumas dúvidas face à sua realização, passamos a projetar a música que seria analisada. Uma vez que os alunos continham a letra da música em inglês e a sua versão traduzida para português, optamos por utilizar apenas o recurso sonoro da música selecionada (Anexo nº. 10). Desta forma, os alunos puderam acompanhar a sua audição com recurso à letra que possuíam e assim poderiam ser potencializadas as dimensões e as sensações que a música induz de forma individual em cada aluno.

Após a realização da atividade por todos os alunos prosseguimos então para a troca de ideias e opiniões entre todos os alunos da turma acerca das respostas dadas às questões levantadas e focamos a nossa atenção no acontecimento que marcou o arranque da Revolução Americana presente na canção analisada para continuarmos a nossa aula.

Para determinarmos se de facto os alunos compreenderam o exercício e para podermos "medir" mais objetivamente as aprendizagens relativas aos conteúdos trabalhados nesta experiência, elaboramos critérios de correção para os trabalhos escritos que consideramos como parte integrante da avaliação formativa dos alunos. Para tal, construímos uma grelha de avaliação (Anexo nº. 11) que nos permite retirar algumas conclusões.

Se nos centrarmos em primeiro lugar sobre os resultados gerais da turma, verificamos que a média dos resultados ronda os 67,2% (num total de 100%) e a moda destes valores situou-se nos 75%, não existindo nenhuma avaliação no nível negativo (abaixo de 50%). Ou seja, o mesmo é dizer que os resultados gerais da turma apresentaram uma nota a que atribuímos o valor de *Suficiente*, segundo os critérios de avaliação definidos e os resultados mais comuns definiram-se no nível *Bom*. Este panorama deixa antever um grau de sucesso da turma bastante significativo, mas é ao escrutinarmos os resultados das questões individuais que percebemos se de facto se verificaram discrepâncias no que se refere ao sucesso relativo às questões vinculadas à música e às questões que não a envolviam diretamente.

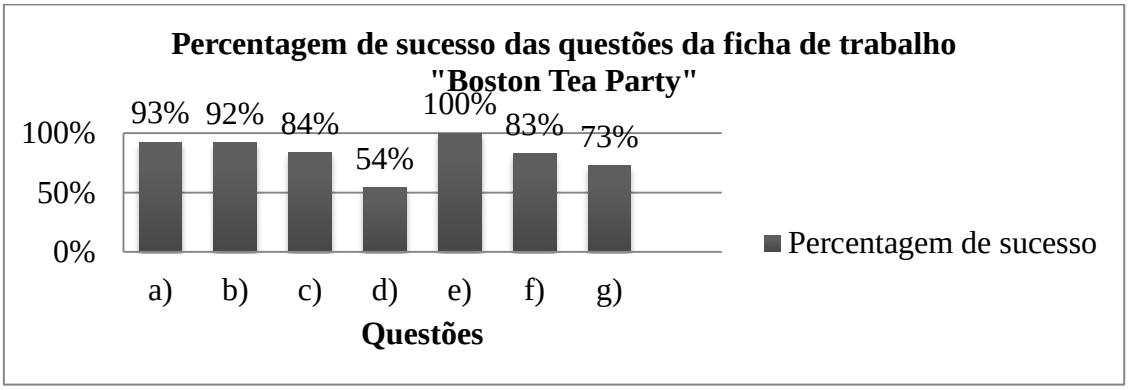


Gráfico nº 6 - Percentagem de sucesso das questões da ficha de trabalho "Boston Tea Party" (obtenção de pelo menos 50% da cotação atribuída a cada questão).
Fonte: Grelha de correção das fichas dos alunos (Anexo nº. 11)

Podemos facilmente comprovar que a questão *e) Sabendo que os "índios" retratados no Documento B são colonos disfarçados, descreve a cena apresentada e que ficou conhecida como Boston Tea Party.*, relativa à interpretação do documento iconográfico foi a que obteve maior sucesso.

Porém, se atentarmos às questões com a maior percentagem de sucesso que lhe sucedem, verificamos que são a *a) O que representam as personagens da "ilha rainha" e da "filha" na canção Chá Revolucionário?* e a *b) Como caracterizas a relação destas duas personagens?*. Por comparação destas questões de pura interpretação da letra da

canção selecionada com os resultados obtidos na questão *c) Quais pensas serem os sentimentos daqueles que elaboraram e cantaram esta canção nas colónias americanas do século XVIII?*, que apela claramente à questão emocional induzida pela própria música, verificamos um contraste e um maior sucesso nas questões de interpretação.

Esta constatação levou a que nos interrogássemos sobre o verdadeiro poder da música enquanto recurso promotor de aprendizagens, no sentido de nos questionarmos se afinal a carga emocional que dela é emanada é preponderante face a uma observação mais analítica, quer da música em si, quer da letra apenas. Seria o domínio intelectual prevalecente sobre o domínio emocional em relação à música, ou estaríamos apenas a observar um claro exemplo de interpretações pessoais que não correspondiam aos nossos critérios? E que dizer dos resultados obtidos para a questão *d) Qual o significado desta música no contexto da Revolução Americana?*, que se assumiram como os mais baixos? Pelo que constatamos no seguimento da nossa aula, a justificação para estes resultados mais modestos residiu na falta de informação no momento da realização da ficha de trabalho para que os alunos conseguissem erguer a ponte entre a análise que realizaram e os conteúdos que estavam a ser trabalhados. Porém, verificamos que esta falha foi colmatada ao longo da aula, após a exploração de mais recursos, em que espontaneamente os alunos conseguiram identificar a canção com o despoletar da Revolução Americana e integrá-la na resposta oral a uma das questões orientadoras definidas para a aula (*3. Quais os fatores que levaram à geração de um sentimento de revolta por parte dos colonos?*). Assim, se num primeiro momento não foram capazes de identificar este aspeto, a verdade é que o incorporaram perfeitamente e de forma autónoma no enquadramento e consecução do descritor da meta curricular a trabalhar que tem como objetivo que os alunos sejam capazes de *descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França*. Ao afinarmos de forma oral o desenvolvimento deste descritor verificamos que de facto a música foi referida aquando da abordagem ao episódio do Boston Tea Party de 1773.

Uma vez que nos restaram algumas dúvidas em relação à efetiva aprendizagem dos conteúdos temáticos através da música, resolvemos, uma vez que a calendarização e os temas das aulas seguintes nos permitiam, proceder a uma nova experiência, similar mas desenvolvida de forma distinta e que serviria de ensaio para a última experiência a desenvolver já no campo da avaliação sumativa.

2ª experiência

A aula subsequente debruçou-se sobre a unidade temática *«O arranque da "Revolução Industrial" e o triunfo dos regimes liberais conservadores»* e contemplou o desenvolvimento do domínio denominado **Revoluções e Estados liberais conservadores**, com a prossecução do trabalho da meta curricular *"*1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa".

Após uma aula anteriormente lecionada acerca dos antecedentes da Revolução Francesa, não lecionada por nós, mas com recurso à utilização da música *«A Marselhesa»*, coube-nos a nós desenvolver os restantes aspetos associados à desenvoltura deste processo, desde as ações empreendidas pela Assembleia Nacional Constituinte até à fase em que predominou o poder do Diretório. Assim, nesta aula foram desenvolvidos os descritores *4. Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791)* e *5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa*.

À semelhança da aula anteriormente lecionada acerca da Revolução Americana, nesta aula tínhamos por objetivo procurar utilizar a música de forma bastante proeminente. No entanto, depois de pesquisarmos a panóplia de músicas relacionadas com a Revolução Francesa decidimos apenas utilizar a música em dois momentos distintos: o primeiro como elemento presente numa atividade de desenvolvimento de conteúdos e alvo de uma avaliação formativa e um último momento em que funcionaria como elemento de síntese e assumiria um papel fulcral para a última experiência desenvolvida em torno de um elemento de avaliação sumativa que analisaremos seguidamente.

As músicas utilizadas seguiram a ordem cronológica imprimida à aula, através da exploração das diversas etapas imanentes à Revolução Francesa e para serem apre(e)ndidos e consolidados conceitos como Revolução burguesa, Sufrágio censitário, Constituição, Monarquia constitucional, República, Convenção, "Terror" e Diretório.

Além disso, procurou-se também explorar outros assuntos vinculados aos conceitos em apreço e que ainda vigoram na atualidade, como é o caso da noção da fação esquerda e da fação direita no cerne da política e dos partidos políticos e que teve a sua primeira manifestação nesta altura.

Por pretendermos empreender uma experiência semelhante à aula anteriormente lecionada, acabamos por reduzir as nossas opções de escolha, que se direcionaram para a busca de uma canção da época que pudesse configurar-se como fonte histórica a ex-

plorar através de uma ficha de trabalho empreendida em aula e procuramos também uma canção didaticamente adequada aos conteúdos lecionados.

De forte índole política, a Revolução Francesa é acompanhada por múltiplos cantos e cânticos políticos que assumem a forma específica das denominadas *chansons*, entoadas nas ruas e nos cafés pelos revolucionários. Aliás, a música e o canto para celebrar ou para criticar a revolução, eram parte integrante da experiência revolucionária e portadores de mensagens essencialmente políticas e, como tal, procuramos trazer essa experiência para a sala de aula. Da mesma forma que as melodias cativantes ajudam os seus ouvintes a interiorizar as letras polémicas ou mesmo instrutivas, bem como a incendiar paixões políticas e fervores militares, procuramos imbuir os nossos alunos do espírito revolucionário veiculado nas canções da época que, segundo o nosso propósito, iria funcionar como coadjuvante na construção das suas aprendizagens.

Procuramos sempre apresentar aos nossos alunos abordagens múltiplas sobre um mesmo assunto ou acontecimento e complementar visões por vezes diferentes sobre um mesmo assunto de forma a promover nos próprios alunos um espírito de abertura e de debate de diferentes ideias sob vários pontos de vista. Assim, encontramos uma canção que nos permitia trabalhar esta questão das múltiplas visões sobre a História e ao mesmo tempo incidir sobre a exploração de uma das fases da Revolução Francesa a serem trabalhadas. Esta canção intitula-se *«Ça ira!»* e teve múltiplas abordagens versões ao longo da Revolução Francesa.

A canção teve a sua primeira aparição em 1790, sendo adotada como hino pelos revolucionários e portadora de várias versões que, na sua maioria, eram portadoras de uma mensagem de esperança e do atenuar das tensões entre os membros dos diferentes estados sociais, bem como das diversas alas dos revolucionários que se começavam a formar. No entanto, tais tensões pareciam não desaparecer e os revolucionários levantavam a sua voz para entoar este hino com um cariz de cada vez maior contestação, o que levou a que as versões mais alegres e otimistas da canção dessem lugar a versos entoados com cada vez maior rancor e em que se exultava "matem os aristocratas". Esta constatação de mudanças ao nível desta música em particular ilustra perfeitamente o distanciamento entre os revolucionários provenientes das elite educadas e o povo que entoava nas ruas a versão mais radical da canção. Além disso, existe a perceção do poder que as canções podem deter para sustentar o fervor revolucionário e como podem de facto ser uma arma.

Tudo isto levou a ponderarmos a nossa abordagem para que os alunos percecionassem exatamente estes factos e, como tal, procuramos elaborar uma ficha de trabalho que espelhasse esta visão e que permitisse implementar a estratégia de serem os alunos a assumirem um papel ativo na construção dos seus conhecimentos.

Assim, apesar de ter um tronco comum (questões idênticas) na ficha de trabalho, a verdade é que optamos por selecionar a mesma canção mas com versões diferentes. Escolhemos uma versão que se apresentou como *Documento A. Canção popular cantada durante a Revolução Francesa, com composição de Ladré, um antigo soldado, e ouvida pela primeira vez em 1790* (Anexo nº. 12) e uma outra versão que foi exposta como *Documento B. Canção popular cantada durante a Revolução Francesa, com composição de Ladré, um antigo soldado (adaptada pelos Sans Coulottes) e ouvida pela primeira vez em 1790* (Anexo nº. 13). Cada canção correspondia então às duas fações evidenciadas anteriormente, sem que fosse revelado aos alunos este facto. Relativamente aos recursos, procuramos apenas o conteúdo audiológico das canções interpretadas atualmente. Assim, para a canção *«Ça ira!»* relativa ao documento A, escolhemos uma interpretação de Marc Ogeret (Anexo nº. 14), em 1988, incluída no álbum *Chante la Revolution* , e, para a versão do documento B. selecionamos a versão interpretada por Edith Piaf (Anexo nº. 15) que fez parte da banda sonora do filme *Royal Affairs in Versailles* (1954) , produzido e dirigido por Sacha Guitry, em que Edith Piaf também participou como mulher do povo a entoar esta canção. À medida que eram projetadas as canções, os alunos poderiam seguir a sua audição através da letra que lhes tinha sido distribuída que contava com a versão original em francês e com a versão traduzida para português. Para as versões diferentes, cada aluno era autorizado a seguir as canções pela folha do colega.

Quanto às questões de interpretação dos documentos, foram elaboradas três: *1. Que sentimentos/ideias são transmitidos e apoiados nesta canção?*, *2. Quem cantaria esta canção? Os revolucionários mais moderados ou os mais radicais? Justifica com passagens do texto*, e, por fim, *3. Para estes revolucionários, qual o caminho que a Revolução deveria seguir?*. Desta forma procuramos potencializar a vertente musical propriamente dita das canções através do levantamento dos sentimentos que esta transmitia, a interpretação da letra das canções ao pedir aos alunos que descortinassem quem cantaria cada um das canções e, por fim, a articulação com os conteúdos, para que os alunos incluíssem as aprendizagens já assimiladas anteriormente e aquelas transmitidas pela canção de uma forma prospetiva. No final, tal como havia já sido delineado para a ativi-

dade desenvolvida na aula sobre a Revolução Americana, os alunos apresentariam os seus pontos de vista à turma para se formar uma síntese e uma conclusão que abriria caminho para a persecução da aula.

Para tirarmos maior partido daquilo que pretendíamos ensinar aos alunos, não só do ponto de vista das múltiplas forças divergentes e dos contornos nem sempre lineares na sucessão de acontecimentos da Revolução Francesa, mas também a articulação com a composição de grupos de revolucionários mais radicais e mais moderados que teriam lugar no chamado período da Convenção Nacional (1792-1794), procuramos implementar uma estratégia simples que se revelaria eficaz.

Ao contrário do que implementamos na estratégia anterior, desta vez pretendemos organizar um trabalho individual por parte dos alunos. Uma vez que na sala de aula os alunos se encontram em carteiras com dois alunos cada, procuramos fazer com que cada aluno em cada carteira realizasse a ficha de trabalho com recurso a um documento diferente (documento A e B). Além disso, aquando da entrega dos enunciados que continham os documentos, procuramos fazer com que todos os enunciados do documento A fossem entregues aos alunos do lado direito e os enunciados do documento B fossem entregues aos alunos do lado esquerdo da carteira, sem contudo revelarmos o porquê desta distribuição.

Após procedermos à explicação da realização da atividade e da distribuição dos enunciados, projetamos então as duas músicas antes de procedermos à indicação do início do trabalho. Depois de escutarem atentamente as canções, indicamos que o exercício deveria ser realizado no espaço de 10 minutos, de forma individual.

Porque se assume necessário articular os conhecimentos dos alunos com os conteúdos temáticos a abordar, foram oferecidas indicações e explicações aos alunos, de forma a conseguirem articular a música, a respetiva letra, a sua mensagem e os conteúdos científicos de forma mais eficaz.

No final do tempo e depois de todos os alunos terminarem, procedemos então ao levantamento das várias intervenções dos alunos face às respostas que haviam indicado, após termos recolhido as fichas para avaliarmos posteriormente. Neste momento os alunos puderam expressar as suas ideias retiradas das interpretações que realizaram e articula-las com as aprendizagens efetuadas através delas.

Aquando da apreciação da questão «*2. Quem cantaria esta canção? Os revolucionários mais moderados ou os mais radicais? Justifica com passagens do texto*» procuramos evidenciar pela primeira vez a disposição propositada das versões da canção

aos alunos. Assim, primeiramente pedimos aos alunos com a versão A (portanto, aos do lado direito) que manifestassem as suas opiniões e depois realizamos o mesmo procedimento para os alunos com a versão B (os do lado esquerdo). As respostas foram quase todas consensuais e, na sua maioria, os alunos responderam corretamente à questão. No final, explicou-se e fez-se com que os alunos tomassem consciência de que a versão da canção mais moderada pertencia aos alunos da direita e a mais radical pertencia aos alunos da esquerda, o que correspondia às fações políticas que iriam então tornar-se visíveis na Convenção Nacional. Além disso, procuramos levantar ainda as ideias políticas dos alunos em relação ao seu conhecimento sobre as fações de direita e de esquerda dos partidos políticos e procuramos explicar as diferenças e analogias entre estas ideias e as características evidenciadas na época da Revolução Francesa, identificando ambas as fações com os denominados Girondinos (fação mais moderada) e os Jacobinos (fação mais radical) que exploraríamos de seguida.

Depois de definidos os critérios de avaliação a utilizar e depois de corrigidos os exercícios dos alunos (Anexo nº. 16), podemos retirar algumas conclusões dos resultados obtidos.

De uma forma geral verificamos que existiu um sucesso quase pleno em termos de resultados positivos por parte dos alunos (21 alunos), verificando-se porém a existência de 3 notas negativas, perfazendo assim uma média dos resultados totais que aponta para 63,9% e a moda dos resultados de 70%. No entanto, para contextualizarmos melhor estes valores, devemos referir que o menos resultado obtido cingiu-se a 35% e o resultado mais elevado atingiu os 90%. Existem assim perspetivas díspares em termos de valores absolutos obtidos por parte dos alunos.

Para percebermos melhor esta situação, apraz-nos verificar a taxa de sucesso para cada uma das questões levantadas aos alunos. Entendemos como taxa de sucessos as cotações positivas para cada questão, portanto, pelo menos 50% da cotação atribuída para cada uma.

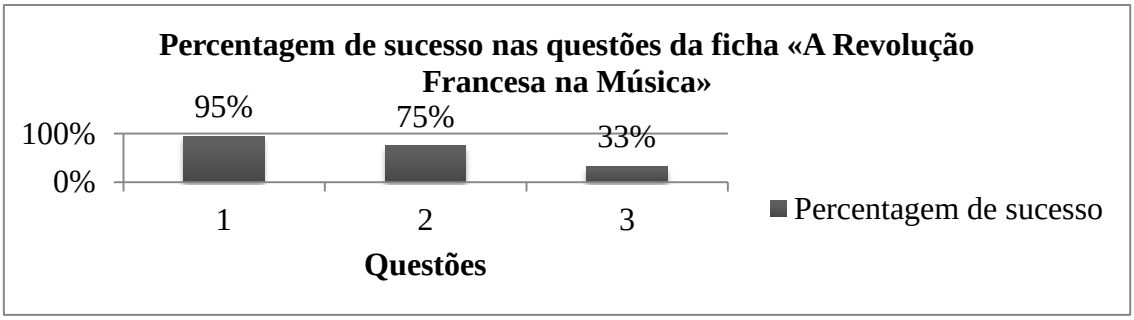


Gráfico nº 7 - Percentagem de sucesso das questões da ficha de trabalho "A Revolução Francesa na música" (obtenção de pelo menos 50% da cotação atribuída a cada questão).
Fonte: Grelha de correção e de avaliação das fichas dos alunos (Anexo nº. 16)

Verificamos então que a questão *1. Que sentimentos/ideias são transmitidos e apoiados nesta canção?* obteve uma percentagem de sucesso esmagadora em relação às questões seguintes, sendo a questão que mais apelava à interpretação da música em si em articulação com a letra da mesma. Segue-se por ordem de maior sucesso a questão «*2. Quem cantaria esta canção? Os revolucionários mais moderados ou os mais radicais? Justifica com passagens do texto*» com 75% de sucesso e que consagrava a sua ênfase na interpretação da letra da música. Por fim, a questão com menor taxa de sucesso foi a *3. Para estes revolucionários, qual o caminho que a Revolução deveria seguir?*, que implicava um esforço maior por parte dos alunos que deveriam identificar a interpretação da música nos seu todo e articulá-la com os conteúdos aprendidos. De facto, verificou-se uma grande falha neste contexto.

O que podemos constatar porém é que inversamente à experiência anterior, desta vez a carga emocional da música parece ter um peso positivo para o desenvolvimento aprendizagens dos alunos e no inverso, a articulação com os conteúdos temáticos parece não ter surtido um efeito tão significativo. No entanto, verificamos uma taxa de sucesso bastante positiva no que toca à mensagem escrita da música veiculada essencialmente pela questão 2.

O que nos permite afirmar que a estratégia não foi um completo fracasso é o facto de que mesmo para a questão 3., com o menor índice de sucesso obtivemos resultados que contradizem esta tendência. Apesar de não termos obtido resultados que perfizessem o total da cotação atribuída à questão (40 pontos), a verdade é que um dos alunos conseguiu obter 30 pontos, 7 alunos atingiram os 20 pontos (metade da cotação total), 12 alunos ficaram-se pelos 10 pontos e apenas 4 alunos, por não realizarem a questão, obtiveram 0 pontos. O que podemos assumir é que a ponte realizada entre a interpretação da música e a sua ligação aos conteúdos não foi totalmente demonstrada, mas a

verdade é que 83,3% dos alunos demonstrou pelo menos ter realizado alguma interligação entre estes componentes. A questão que se coloca é se o facto de trabalharmos posteriormente de forma sistemática a construção desta ligação entre música-interpretação-conteúdos temáticos levaria a que a taxa de sucesso aumentasse.

Outra hipótese seria encarar estes resultados não como um fracasso na aprendizagem mas uma parte dela, já que "a aprendizagem é um processo e não um produto" (BRUNER, 1999, p. 96). Se a encaramos como um processo e as atividades que empreendemos eram novidades para os nossos alunos, então não devemos tomar os resultados menos satisfatórios como uma não aprendizagem, já que os alunos apenas tinham contactado com este tipo de exercícios na altura em que os desenvolvemos e muitas vezes a curiosidade sobrepõe-se à atenção autodirigida proporcionada pela realização de atividades habituais, o que faz com que "a criança permaneça estável graças, não tanto à vivacidade, mas mais à habitual rotina de atividades que exige a sua atenção" (BRUNER, 1999, p. 154).

A música enquanto elemento de avaliação sumativa em História

Após a aceção de resultados face ao processo de aprendizagem desenvolvido através de uma avaliação formativa, ponderámos empreender esforços no sentido de perscrutarmos o papel da música no âmbito de atividades de cariz avaliativo com peso sumativo. A avaliação sumativa "surge na parte final de um processo de ensino/aprendizagem, a avaliação formativa ocorre ao longo desse processo, não sendo possível dissociá-las se se pretende melhorar a qualidade das aprendizagens" (PACHECO, 2012, p. 6) e, como havíamos já empreendido práticas no âmbito de incidir sobre elas uma avaliação formativa, decidimos incluir também a nossa abordagem ao nível da avaliação sumativa que assume, para nós, um peso análogo.

Por ser um momento singular e extraordinário à nossa prática regulamentar, a presente experiência não foi planeada em termos formais como se de uma aula se tratasse. A planificação existente esteve mais articulada como complemento ao teste de etapa realizado pelos alunos anteriormente que versou sobre a unidade temática *«O arranque da "Revolução Industrial" e o triunfo dos regimes liberais conservadores»* e também se revestiu de um cariz mais de preparação e conceção da experiência em si.

O exercício que pretendemos desenvolver assumiu uma forma muito semelhante aos exercícios realizados em aulas anteriores em que efetuamos o uso da música. Depois

de selecionados os conteúdos a avaliar patentes nas metas curriculares vinculadas ao domínio **Revoluções e Estados liberais conservadores** e com incidência na meta curricular "1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa", determinou-se em articulação com a professora titular da turma que face aos conteúdos do teste de avaliação seria profícuo versar no nosso exercício de avaliação apenas os conteúdos relativos à Revolução Francesa, nomeadamente através da avaliação do indicador da meta associada, *5. Descrever as principais etapas da Revolução Francesa*. Assim, procuramos no âmbito das nossas pesquisas selecionar uma canção diferente das já utilizadas para a qual elaboramos algumas questões que deveriam ser respondidas por escrito pelos alunos, como se de um teste de avaliação sumativa se tratasse.

De forma estratégica, na aula que lecionamos com a temática da Revolução Francesa, no dia 25 de março de 2014, terminamos com uma música didaticamente adequada aos conteúdos lecionados e que aborda todas as fases da Revolução Francesa, desde as suas origens até à ascensão de Napoleão Bonaparte. Aquando deste último momento da aula, disponibilizamos aos alunos a letra integral da canção traduzida para português e sugerimos que os alunos poderiam utilizá-la no seu estudo posterior para o teste de avaliação sumativa. A música intitula-se *«The French Revolution»* e apresenta-se como uma adaptação da música *pop* intrepretada por Lady Gaga e denominada "Bad Romance", por parte de um grupo dedicado a estes projetos e encabeçado por Amy Burvall, "History Teachers", com um canal público no *youtube*[9]. A letra completamente reestruturada percorre todos os aspetos essenciais da Revolução Francesa de forma cativante e de fácil apreensão, destacando os ideais da revolução no refrão (Liberdade, Igualdade e Fraternidade). O ritmo da música *pop* associado a uma letra didática e cientificamente correta e ainda a um *videoclip* bastante vivaz e que foca diversas personalidades incontornáveis no âmbito das várias fases da Revolução Francesa faz deste um dos recursos que consideramos mais completos em termos de desenvolvimento de conteúdos, de forma prazerosa e ao mesmo tempo motivadora da aprendizagem.

Optamos por escolher a canção que viria a constituir-se como o hino do primeiro império de Napoleão, para o exercício alvo de avaliação sumativa. Porém, pretendíamos focar antes o período em que esta foi elaborada, no ano de 1794, ano em que a figura de Maximillien Robespierre singrava perante o Terror. Com letra escrita por Marie-Joseph Chénier e música de Étienne Nicolas Méhul, «*Le chant du depart»* é conhecida como a

[9] O site deste grupo pode ser consultado no endereço eletrónico [URL] https://www.youtube.com/user/historyteachers (consultado em 10 de agosto de 2014).

canção irmã da *Marsellaise* e serviu como incentivo às tropas republicanas. Uma vez que numa aula lecionada pela professora titular os alunos haviam já ouvido e explorado o hino francês, (*Marsellaise*) pareceu-nos uma escolha acertada para aferirmos as aprendizagens realizadas pelos alunos em relação à Revolução Francesa.

Para a exploração deste recurso elaboramos quatro questões: *1.1. Que princípios estão presentes nesta canção?, 1.2. De que modo esses princípios estão relacionados com as ideias iluministas?, 1.3. De que forma o doc. A transmite esses princípios?* e, finalmente, *1.4. Por que será que esta canção se tornou um dos símbolos da Revolução Francesa?*. O objetivo claro seria articular o estudo dos alunos que versa essencialmente os conteúdos com a análise do documento, neste caso, a música. A análise essencial centra-se sobre a letra da música que deve ser incorporada nas respostas dos alunos, sem contudo descurar-se a clarividência que pode assumir a música propriamente dita para auxiliar os alunos.

Previamente avisados, os alunos prepararam-se como se fossem realizar um teste de avaliação a que habitualmente estão sujeitos, com todas as formalidades que constam do regulamento da escola.

Depois de distribuídos os enunciados e clarificadas as dúvidas dos alunos, projetamos a música (apenas a sua componente audiológica (Anexo nº. 17)) os alunos realizaram o exercício (Anexo nº. 18). Foi dado apoio para esclarecer eventuais dúvidas relativas à interpretação das questões ao longo do tempo regulamentar.

De forma geral, observamos desde logo resultados díspares. Se o valor mínimo obtido foi de 43% (classificado como Insuficiente), o valor mais elevado situou-se nos 90% (classificado como Muito Bom). A média dos resultados rondou os 59,4% e a moda assumiu os 80%.

Relativamente à percentagem de sucesso das questões, que assumimos como a obtenção de pelo menos 50% do valor adscrito nos critérios de correção, evidenciam-se alguns destaques.

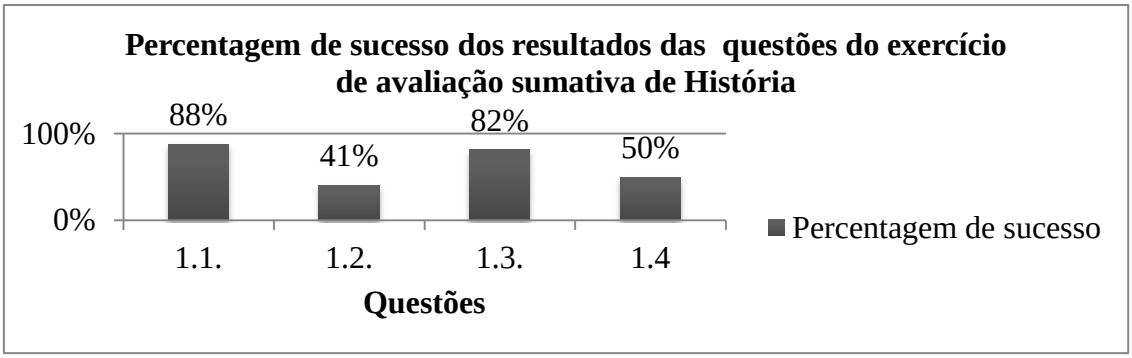


Gráfico nº 8 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do exercício de avaliação sumativa de História (obtenção de pelo menos 50% da cotação atribuída a cada questão).
Fonte: Grelha de correção do exercício dos alunos (Anexo nº. 19)

Evidencia-se uma clara aprendizagem ao nível da interpretação e análise de fontes, neste caso, da música, já que as questões que diretamente implicavam esta operação são as que obtêm maior sucesso (questão 1.1. e 1.3). Os resultados que se mostram mais aquém das expectativas evidenciam debilidades sobretudo ao nível dos conteúdos e da inter-relação entre estes e a incorporação do documento, mais do que propriamente uma deficiência ao nível da análise do documento.

Ao compararmos estes resultados com os resultados gerais obtidos e os resultados obtidos na ficha de avaliação sumativa anteriormente desenvolvida, nomeadamente através da observação da evolução da média, verificamos um aumento de sucesso. De resultados cuja média aponta para os 53% passamos para resultados em que a média ronda os 59,4%. Além disso, alguns casos individualizados apresentam mesmo uma evolução positiva entre um e outro elemento de avaliação bastante significativa.

Considerando estes resultados, podemos evidenciar não só o cariz individual da aprendizagem através da música mas também a indução positiva deste recurso nos elementos de avaliação implementados.

4.3. A música no processo de ensino-aprendizagem de Geografia (Planificação, conceção, implementação e avaliação de experiências de aprendizagem)

Em Geografia, uma vez que trabalhávamos em aulas de 135 minutos (90 + 45 minutos), procuramos distribuir a nossa intervenção ao longo de vários momentos que ocorreram em diferentes alturas do ano letivo. A implementação das experiências teve lugar em três aulas lecionadas no primeiro e no segundo período letivo.

Com o intuito de potencializarmos a música como recurso no maior número de formas possíveis, procuramos planificar e desenvolver experiências de aprendizagem que versassem sobre a articulação da música com os conteúdos temáticos elencados pelo programa, mas também para a sensibilização e exploração por parte dos alunos para questões geográficas atuais e como elementos de avaliação tanto formativa como sumativa das aprendizagens dos alunos.

Além destas experiências, procedemos também à implementação de inquéritos por questionário que foram pensados e preenchidos pelos alunos em momentos-chave por nós determinados de forma a termos acesso a informações mais apuradas que nos permitissem sustentar a nossa investigação.

Aula	Módulo	Conteúdo	Música(s)	Situação de aprendizagem	Objetivos
1 (6/novembro/ 2013)	Módulo B.4. Portugal - a população	B.4.4. A emigração e a imigração.	«Adeus», Júlia Barroso (1958); - «Eles», Manuel Freire (1968); - «Um português», Linda de Suza (1978); - «Postal dos correios», Rio Grande (1996); - «Meu país", Valete com Nuno Lopes (2012)	Realização de uma ficha de trabalho de grupo com apresentação oral.	Promover a compreensão das características da emigração portuguesa desde os anos 40 do século XX até à atualidade.
2 (11/dezembro/ 2013)	Módulo B5: Portugal - as áreas urbanas.	B.5. 2. A expansão urbana.	«Empire State of Mind (part II)», Alicia Keys (2010)	Exploração oral das ideias e sensações dos alunos.	Promover a motivação para a aprendizagem e sensibilização para os problemas urbanos.

3 (12/fevereiro/ 2014)	Módulo B5: Portugal - as áreas urbanas.	B5.2. A expansão urbana	«Porto Sentido», Rui Veloso (1986)	Realização de exercício incluído no teste de etapa.	Avaliar a capacidade de interpretação e análise de documentos musicais.

Tabela nº 6 - Distribuição das atividades realizadas nas aulas de Geografia lecionadas à turma do 11º. ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.
Fonte: Planos de aula elaborados (Anexo nº. 20 e Anexo nº. 21).

A música como recurso promotor do desenvolvimento de aprendizagens dos conteúdos temáticos em Geografia

A primeira intervenção realizada no contexto da prática letiva em Geografia decorreu na primeira aula lecionada à turma. Os conteúdos programáticos a abordar faziam referência ao tema geral do Módulo B.4. A população e ao subtema *«B.4.4. A emigração e a imigração»*, que se comporta o desenvolvimento dos conteúdos temáticos relacionados com os conceitos de crescimento efetivo da população, crescimento migratório, emigração, emigração permanente, emigrante temporário, imigração, migração, saldo migratório, taxa de crescimento efetivo e taxa de crescimento migratório. Os objetivos gerais a trabalhar vinculados a estes conteúdos versam sobre a compreensão da evolução numérica da população portuguesa, a caracterização da emigração portuguesa na segunda metade do século XX e na atualidade, a caracterização da imigração em Portugal e o debate do papel da emigração e da imigração em Portugal.

Procuramos aliar sempre ao trabalho destes conteúdos temáticos, o desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais e, portanto, a experiência que concebemos procura aliar também estes três componentes.

Em primeiro lugar, a nossa planificação da atividade vocacionou-se em torno do plano de aula, na conjugação dos vários momentos didáticos para percebermos em qual deles poderia ser mais profícuo inserirmos a música. Tal momento veio a surgir pela conceção de uma experiência de aprendizagem vinculada aos conteúdos temáticos que destacam a caracterização da emigração portuguesa na segunda metade do século XX e na atualidade, a caracterização da imigração em Portugal e o debate do papel da emigração e da imigração em Portugal.

A ideia surgiu pelo facto de termos no nosso repertório musical nacional bastantes músicas que aludem às questões das migrações que poderiam perfeitamente ajustar-

se aos nossos propósitos. No entanto, e porque pretendíamos providenciar uma visão ampla para os alunos acerca dos fenómenos a estudar, resolvemos cruzar as informações que a análise das canções selecionadas pudessem fornecer com a análise de outros materiais didáticos complementares, tais como gráficos, quadros e textos. Além disso, projetamos ainda espaço para o trabalho da criatividade dos alunos em função do trabalho de análise dos documentos e ainda a promoção de um espaço em que pudessem ser sistematizadas as ideias principais acerca dos vários períodos identificados na evolução das migrações em Portugal, desde o início do século XX até à atualidade.

Queríamos desde logo implementar uma atividade que fosse ao encontro da promoção da construção de aprendizagens significativas com uma forte intervenção dos alunos neste processo. Assim, definimos que seria proveitoso implementar um trabalho de grupo de forma a concretizar a troca de opiniões entre os alunos e que ao mesmo tempo incorporava um espírito de entreajuda na resolução do exercício proposto.

De forma a podermos desenvolver todas as nossas ideias pensamos que a melhor forma de o realizar seria implementar a elaboração de uma ficha de trabalho que contivesse os diversos documentos já mencionados, incluindo a letra das músicas e que, ao mesmo tempo se constituísse como o suporte do trabalho de grupo a desenvolver. Apesar de conterem documentos diferentes em termos de dados, a estrutura das seis fichas de trabalho (Anexo nº. 22, Anexo nº. 23, Anexo nº. 24, Anexo nº. 25, Anexo nº. 26, Anexo nº. 27) era bastante semelhante: através da análise de gráficos, quadros, textos, mapas e letras de músicas os alunos deverão responder a algumas questões e preencher a sua parte do quadro da caracterização das migrações em Portugal.

Por questões de pragmatismo, cada grupo deveria trabalhar um dos períodos da evolução da emigração e imigração em Portugal desde os anos 40 do século XX até à atualidade e que se constituem como períodos mais ou menos homogéneos. Assim, são definidos cinco períodos: dos anos 40 até final dos anos 50 do século XX; dos anos 60 até 1973; de 1974 até meados da década de 80 (1985); desde 1986 até ao final da década de 1990; e por fim, desde 2000 até 2012. Para que todos os alunos pudessem ter uma visão geral desta evolução, cada grupo de trabalho apresentaria oralmente as suas conclusões ao resto da turma que deveria registar num quadro as informações acerca da caracterização da evolução da emigração e imigração portuguesas desde o século XX até à atualidade. Neste momento também seriam ouvidas as músicas para cada período temporal estudado e cujas letras os alunos haviam analisado. Por questões de falta de tempo, este momento aconteceu na aula seguinte.

A escolha das músicas a explorar por cada grupo de trabalho adequou-se ao período temporal em estudo. Assim, para o período delimitado entre os anos 40 até final dos anos 50 do século XX, selecionamos a música *«Adeus»*, interpretada por Júlia Barroso e datada do ano de 1958 (Anexo nº. 28); para o período compreendido entre os anos 60 até 1973, escolhemos a canção *«Eles»*, interpretada por Manuel Freire e datada de 1968 (Anexo nº. 29); o período entre 1974 até meados da década de 80 (1985) é acompanhado pela música *«Um português»*, cantada por Linda de Suza (1978) (Anexo nº. 30); desde 1986 até ao final da década de 1990 apresenta-se como o período cuja canção escolhida foi *«Postal dos correios»*, da banda Rio Grande e datada de 1996 (Anexo nº. 31); por fim, para o período que vigora entre o ano 2000 até 2012 a canção *«Meu país»*, de Valete com Nuno Lopes (2012) (Anexo nº. 32) foi a selecionada.

O exercício da ficha que versava diretamente a análise da música foi idêntico para cada grupo.

Período temporal em análise/ Grupo/ Música	**Exercício**
Anos 40 do século XX até ao final dos anos 50 do século XX Grupo 1 «Adeus», Júlia Barroso (1958)	4. Leia atentamente a letra da música de Júlia Barroso, intitulada "Adeus" (documento 5). 4.1. Imagine e escreva uma pequena história do personagem Zé tendo em conta: - os principais destinos da emigração portuguesa na década de 40 e 50; - as motivações que faziam com que as pessoas emigrassem para estes países de destino; - as consequências demográficas para Portugal decorrentes da sua partida e da partida de tantos outros como ele.
Anos 60 do século XX até 1973 Grupo 2 «Eles», Manuel Freire (1968)	4. Leia atentamente a letra da música de Manuel Freire, intitulada "Eles". 4.1. Imagine e escreva uma pequena história de um personagem que faça parte d'"eles" tendo em conta: - os principais destinos da emigração portuguesa na década de 60; - as motivações que faziam com que as pessoas emigrassem para estes países; - as consequências demográficas para Portugal decorrentes da sua partida e da partida de tantos outros.
Ano de 1974 até ano de 1985 Grupo 3	4. Leia atentamente a letra da música de Linda de Suza, intitulada "Um português". 4.1. Imagine e escreva uma pequena história do personagem retratado na música tendo em conta: - o retorno dos emigrantes portugueses na década de 70;

«Um português», Linda de Suza (1978)	- as motivações que faziam com que as pessoas regressassem ao nosso país; - as consequências demográficas para Portugal decorrentes do retorno deste personagem e de tantos outros como ele.
Ano de 1986 até ao final dos anos 90 do século XX Grupo 4 «Postal dos correios», Rio Grande (1996)	4. Leia atentamente a letra da música do grupo Rio Grande, intitulada "Postal dos correios". 4.1. Imagine e escreva uma pequena carta de um personagem que tal como o autor do postal tenha saído do seu local de residência num meio rural para se estabelecer numa cidade, escrevendo aos pais acerca da sua estadia e do que vai observando. Tenha em conta: - a vaga imigratória que marcou a década de 90 no nosso país; - as motivações destes imigrantes ao virem para o nosso país; - as consequências demográficas para Portugal decorrentes desta vaga de imigração; - as consequências do fenómeno do êxodo rural que se verificou nos anos 90 paras as regiões de partida.
Ano 2000 até ao ano de 2012 Grupo 5 «Meu país", Valete com Nuno Lopes (2012)	4. Leia atentamente a letra da música de Valete com Nuno Lopes, intitulada "Meu país". 4.1. Imagine e escreva uma pequena história para a personagem Ana que é focada na música. Imagine que a Ana é de origem brasileira e que além da partida do seu companheiro é ainda confrontada com o desejo de partida dos seus pais, também imigrantes em Portugal, para o seu país de origem. Tenha em conta: - as características da imigração registada em Portugal atualmente; - as motivações destes imigrantes; - as consequências demográficas para Portugal decorrentes deste panorama.

Tabela nº 7 - Diferentes versões do exercício 4 da ficha de trabalho «Evolução da emigração e imigração em Portugal desde os anos 40 do século XX até à atualidade» de Geografia implementada à turma do 11º ano.
Fonte: Enunciados das versões da ficha de trabalho (Anexo nº. 22, Anexo nº. 23, Anexo nº. 24, Anexo nº. 25, Anexo nº. 26, Anexo nº. 27).

Na aula posterior, ao apresentarem as conclusões de cada trabalho e ao ouvirem pela primeira vez as músicas que analisaram, os alunos, de uma forma geral mostraram não só uma atitude positiva face à experiência da audição musical em contexto de aula, mas cada grupo manifestou também uma atitude de identificação para com a música específica que havia trabalhado. Além disso, aquando da apresentação oral dos trabalhos, a professora incitou os alunos a exporem para a restante turma um pequeno resu-

mo da música que lhes cabia explorar e ao mesmo tempo um resumo também da história requerida por uma das questões da ficha relacionada com os indivíduos representados em cada canção e com os conteúdos temáticos a serem trabalhados. Desta forma os alunos expressaram a sua criatividade, ao mesmo tempo que mostravam as aprendizagens temáticas realizadas com a consecução da ficha e desenvolvem também uma aproximação de cariz bastante pessoal ao serem eles os autores das histórias dos personagens evidenciados nas canções. Aliás, quando lhes foi pedido que resumissem a história aos colegas observamos bastantes alunos que mostraram realmente uma empatia e uma identificação com os fenómenos e as características assumidas que hipoteticamente a personagem teria experienciado. Este último aspeto parece-me importante no sentido em que permite aos alunos dar significado ao que aprendem.

Após a realização da atividade, avaliamos os seus resultados com base nos critérios de avaliação por nós também definidos (Anexo nº. 32). Da análise destes podemos retirar algumas conclusões gerais e de cariz mais específico relacionado com as aprendizagens através da música.

Se a média dos resultados gerais ronda os 13,6 valores, situando-se assim no nível de avaliação definido como *Suficiente*, a moda dos resultados apresenta-se bastante mais elevada, atingindo os 18 valores, o que corresponde ao nível de avaliação *Muito Bom*. Porém, apesar destes resultados gerais positivos, a verdade é que entre os 23 alunos que realizaram o exercício, os alunos de um dos grupos de trabalho (5 alunos) apenas conseguiram obter 7 valores no total, o que corresponde ao nível *Insuficiente*, ficando aquém do que seria o ideal. Esta última nota negativa atribuída equitativamente a todos os alunos do grupo foi essencialmente provocada pela total ausência de resposta a algumas questões.

Ao debruçarmos o nosso olhar para a taxa de sucesso dos alunos em cada questão podemos verificar um panorama algo diferente.

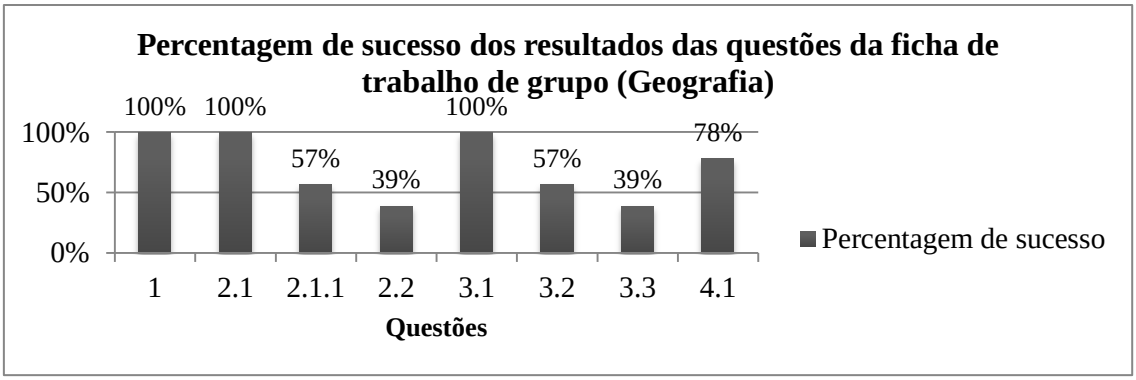


Gráfico nº 9 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do exercício de "Trabalho de grupo sobre a evolução da emigração e a imigração em Portugal desde a segunda metade do século XX até à atualidade" (obtenção de pelo menos 50% da cotação atribuída a cada questão).
Fonte: Grelha de correção da ficha dos alunos (Anexo nº. 33)

Se as questões 1., 2.1. e 3.1., de interpretação de gráficos, quadros e textos têm a maior percentagem de sucesso (100% do total), segue-se a questão 4.1. relacionada com a música com 78% de sucesso. Este resultado deve ser tomado tendo em conta que um dos grupos de trabalho não ter respondido à questão, como já foi mencionado. As questões 2.2. e 3.2. relacionadas respetivamente com a interpretação de quadros e textos apresentam a taxa de sucesso mais baixa (39% cada uma). Tomando como ponto de comparação as questões relacionadas com a interpretação e análise de textos, que no fundo estão relacionadas com a questão diretamente relacionada com a interpretação e análise da letra das músicas selecionadas, constatamos que mesmo com a percentagem de sucesso das três questões combinadas (questão 3.1., 3.2 e 3.3.), que equivale a um total de 65%, a taxa de sucesso da questão relacionada com a música (questão 4.1.) continua a assumir-se como superior (78%).

Esta constatação vem mostrar que no caso desta experiência podemos reconhecer que a implementação da música teve sucesso, sucesso esse que se espelhou ao nível dos resultados da avaliação das aprendizagens sobre a caracterização da emigração e imigração desde os anos 40 do século XX até à atualidade.

A música como recurso promotor da motivação para a aprendizagem em Geografia

"Quase todos os jovens possuem aquilo a que se chama motivos «intrínsecos» para aprender" (BRUNER, 1999, p.143), em que a curiosidade assume um papel central. A curiosidade desperta a atenção e esta pode permanecer até o assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo. Aquilo que satisfaz a curiosidade é a obtenção da clareza ou

a mera procura dela. O desdobramento voluntário da curiosidade como motivo intrínseco para o desenvolvimento da aprendizagem, tão lenta e dolorosamente dominado, parece ser em parte apoiado pela capacidade descoberta pelo jovem para «ensinar a si próprio», ao mesmo tempo que é reforçada pela reciprocidade, ou seja, "uma profunda necessidade humana de reagir aos outros e operar juntamente com eles, com vista a um determinado objetivo" (BRUNER, 1999, p. 155).

Com vista a promover esta motivação intrínseca para a aprendizagem, consideramos oportuno conjugar todos estes fatores através da utilização da música.

Assim, a aula lecionada no dia 11 de dezembro de 2013, subordinada ao desenvolvimento do tema "Problemas urbanos" inserido no submódulo "*B5.2 – A expansão urbana"* relacionado com o módulo principal **B5 - Portugal – As Áreas Urbanas** teve como principal objetivo de aprendizagem a desenvolver e que o programa refere, o saber "equacionar os principais problemas urbanos" (Programa da Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia, 2007, p. 55) e também nos pareceu importante acrescentar o objetivo de saber "explicar como os problemas urbanos condicionam a qualidade de vida da população urbana" indicado no plano de aula (Anexo nº. 21) mas que não consta da lista de objetivos de aprendizagem do programa. Quanto aos conceitos a desenvolver, o principal relacionou-se com a *qualidade de vida*, sendo também abordados os conceitos de *segregação social* e *renda locativa*. Na aula subsequente também lecionada por nós dia 8 de Janeiro de 2014, procedeu-se ao desenvolvimento do mesmo módulo e submódulo, mas desta vez vinculado ao tema "resolução dos problemas urbanos", sem contudo ser utilizada a música.

Na planificação da nossa aula acerca dos problemas urbanos decidimos implementar a atividade em que potencializámos a música como recurso motivador das aprendizagens logo para o início da aula, de forma a rentabilizarmos e a despertarmos a curiosidade dos alunos logo desde o princípio.

Por se tratar de uma atividade de motivação, ponderámos desenvolver um exercício de reflexão sobre a música, ao mesmo tempo associando este exercício com as experiências próximas dos alunos e também potencializando a partilha de informações entre os alunos para a consecução de um objetivo que implicava um esforço comum.

O objetivo primordial da experiência era abordar a questão da perceção que os habitantes têm da sua cidade. Assim, selecionei uma canção aliada a um vídeo que mostra a cidade representada e que versa sobre a perceção de uma artista em relação à sua cidade (Nova Iorque) e como contraponto, os alunos tiveram de expressar a visão e per-

ceção que têm relativamente à sua cidade (neste caso, Vila Nova de Gaia). Em primeiro lugar os alunos seriam chamados a elencar as características, opiniões, sensações ou mesmo sentimentos que a cantora Alicia Keys expressa na canção *«Empire State of Mind (part II)»* (2010) face à cidade de Nova Iorque (Anexo nº. 34), levando assim os alunos a interpretarem a música que escutaram. Todas as interpretações dos alunos foram registadas no quadro da sala de aula. Alguns exemplos daquilo que os alunos elencaram como características positivas foi a manifestação de gosto pela cidade sobre a qual a cantora versa, a identificação com os vários lugares da cidade que a cantora conhece, a inspiração para a concretização dos sonhos pessoais na cidade, a beleza das luzes e das ruas e a indicação de que é uma cidade única. Quanto aos aspetos negativos, os alunos identificaram-nos de forma mais relutante mas que foi afinada com certas indicações dadas pela professora. Assim mencionaram o facto de a cantora se referir ao barulho da cidade, à vida nas ruas como cruel, evidenciando a menção de pessoas que dormem na rua e pessoas com fome, o trabalho duro e a presença de venda de drogas nas rua. Para simplificar o registo no quadro apenas utilizamos palavras-chave para cada um das ideias expostas, que muitas das vezes eram acompanhadas com a menção de parte da letra que justificava a identificação pelos alunos. No final depois de os alunos expressarem as suas interpretações, lançamos uma questão para a turma: *"A cantora vê a sua cidade como um lugar atrativo ou repulsivo?"*. As opiniões foram quase consensuais de que a cantora via a sua cidade como atrativa apesar de reconhecer os problemas existentes.

Depois da identificação da visão e conceção de uma cidade por parte de uma terceira pessoa, os alunos foram seguidamente chamados a responder à questão : *«E tu, como vês a tua cidade?»* nos mesmos moldes em que haviam realizado o exercício com a música *«Empire State of Mind (part II)»*, mas desta vez recorrendo à sua própria visão e experiência. Tal como no exercício anterior registamos no quadro as ideias dos alunos, procurando que estes as justificassem com exemplos que conhecessem. Curiosamente, numa primeira recolha de opiniões os alunos elencaram aspetos bastante positivos da sua cidade, tais como o facto de ser uma cidade limpa, com espaços verdes, bonita, agradável e atrativa para os turistas. No entanto ao verificar que os alunos apenas estavam a expressar a visão relacionada com os aspetos positivos da cidade, procurei instigá-los a ponderarem os aspetos negativos, como por exemplo a existência de poluição, a existência de algumas áreas degradadas, a presença de pessoas sem abrigo e de pobreza. Ao elencar alguns destes aspetos procurei incluir também os testemunhos dos alunos

sobre eles, o que deu lugar a uma consciência maior sobre a existência de aspetos negativos na sua cidade. No final lançamos novamente a questão para a turma: "*veêm a vossa cidade como um lugar atrativo ou repulsivo?"*, para a qual recebemos respostas bem determinadas e vocacionadas para a visão de atratividade da cidade e alunos que apesar de reconhecerem a sua cidade como um lugar atrativo referem que apesar disso identificam que tem alguns problemas.

Depois desta experiência introduzimos então o tema da aula que incidiria pela identificação e exploração dos problemas urbanos a nível geral e mundial e ao nível nacional e mesmo regional.

A identificação pessoal dos alunos com a canção escolhida e a identificação clara da mensagem que a cantora pretendia transmitir apresentaram-se como elementos que despoletaram a curiosidade e a participação dos alunos na tarefa requerida. Pudemos constatar que tanto no início da aula e também no desenvolvimento e explicação por exemplo do conceito de qualidade de vida, os alunos reportaram-se a exemplos vinculados e expressos na canção. Além disso, por ser uma canção que a maior parte dos alunos conhecia e pela qual mostraram apreço permitiu também imprimir um certo ambiente positivo à aula e que verificamos manifestar-se ao nível do comportamento dos alunos, que mostraram atenção, interesse e mesmo expressões faciais que mostravam que os alunos estavam satisfeitos com a experiência, por oposição a certas expressões que revelaram anteriormente e que identificamos como sinais de enfado ou mesmo de desinteresse em contexto de sala de aula.

A música enquanto elemento de avaliação sumativa em Geografia

"O fim essencial da avaliação não é examinar, mas proporcionar as bases de reflexão necessária para melhorar a intervenção pedagógica e facilitar a tomada de decisões com vista a adequar a atuação didática e as características especificas do contexto educativo concreto no qual o processo ensino-aprendizagem se leva a cabo"[10]. Iniciamos com o mote subjacente à nossa definição do que é a avaliação, seja ela formativa ou sumativa, e o mote que norteou também o nosso trabalho em termos da conceção, implementação, avaliação e reflexão do instrumento de avaliação sumativa na disciplina de Geografia aplicado no dia 12 de fevereiro do presente ano letivo de 2014, no contex-

[10] JIMENEZ, Antonio Moreno, GAITÉ, Maria de Jesus, Enseñar Geografia De la Teoria a la prática, Editorial Sinteses, 1996.

to de Iniciação à Prática Pedagógica, no seio da Escola Secundária Doutor Joaquim Gomes Ferreira Alves (Valadares, Vila Nova de Gaia).

O teste de etapa (Anexo nº. 35) elaborado em núcleo de estágio versou sobre a avaliação da unidade didática em apreço corresponde ao módulo **B5: Portugal – As Áreas Urbanas**, que contém quatro submódulos que comportam os conteúdos lecionados: *B5.1 - A organização interna*; *B5.2 - A expansão urbana*; *B5.3 - A rede urbana portuguesa* e *B5.4 - A rede urbana portuguesa no contexto da União Europeia*. Tivemos em conta que "geralmente, não é possível avaliar o estudante em todos os componentes da tabela num teste sumativo, portanto, a avaliação sumativa final é, normalmente dirigida apenas a uma parte, de forma a inferirmos o desempenho dos alunos em todos os componentes" (HEC-PCEPT, 2009, p. 50), pelo que na seleção dos conteúdos que seriam alvo de avaliação, decidiu-se privilegiar apenas os módulos B5.1; B5.2 e B5.3.

No que diz respeito à implementação do teste de etapa, no dia 12 de fevereiro de 2014, a verdade é que nos deparamos com uma situação invulgar: a maior parte dos alunos recusou-se a realizar o teste. Juntamente com a orientadora cooperante tentamos persuadir os alunos a realizarem o teste; porém, nada resultou e acabamos por ter os resultados completamente deturpados devido a esta recusa por parte de alguns alunos que alastrou também à maior parte da turma.

A questão 8., da nossa responsabilidade em termos de conceção e avaliação versou sobre o *submódulo B5.2: A Expansão Urbana* aliados ao objetivos de aprendizagem definidos pelo programa de "equacionar os principais problemas urbanos" e "discutir medidas de recuperação da qualidade de vida urbana propostas e/ou adoptadas pelos órgãos de decisão", numa perspetiva de avaliar não só os procedimentos de leitura e interpretação de textos, mas também o procedimento de intervenção / propostas para resolução de problemas abordados nas duas aulas lecionadas sobre estes conteúdos.

Assim, decidimos incorporar a letra de uma música no exercício. Após fazer-se uma breve apresentação da música «Porto Sentido», da autoria de Rui Veloso, datada de e de apresentar a respetiva letra, concebeu-se questão *8.1. Menciona alguns dos problemas urbanos que se verificam na cidade do Porto e que são abordados na canção de Rui Veloso. Apresenta propostas que permitam solucionar esses problemas., permite-me ir ao encontro dos objetivos e critérios definidos anteriormente*. Optámos por passar apenas a música logo no início da realização da prova aquando da explicação das ques-

tões do teste para serem esclarecidas as dúvidas ao nível de expressões ou vocábulo desconhecidos.

A partir da interpretação da letra da música os alunos deveriam então identificar os quatro problemas urbanos retratados no texto (abandono do centro da cidade, degradação dos edifícios, existência de ruas estreitas/ falta de espaço e insalubridade); para cada um dos problemas identificados corretamente era atribuído 1 ponto. Além disto, os alunos deveriam, paralelamente identificar os versos da canção que provassem a existência dos problemas já mencionados e para cada verso identificado corretamente era atribuído mais 1 ponto. Finalmente, os alunos deveriam apresentar possíveis soluções para cada um dos problemas identificados, sendo que cada uma das soluções apresentada valeria 4 pontos. Portanto, no total a atividade estaria vinculada ao total de 24 pontos, equivalente a 24% do total do teste de etapa.

Relativamente aos resultados, ao contrário do que sucedeu na questão anterior, um total de dezoito alunos respondeu à questão, o que no cenário desolador de resultados, foi algo muito positivo, principalmente porque consideramos que seria a questão mais complexa do teste, envolvendo maior número de destrezas e procedimentos aliados aos conhecimentos temáticos. Os resultados oscilam entre a obtenção de 2% e de 18%, de entre os 24% de ponderação total atribuída à questão: no total, três alunos obtiveram 18%; dois alunos obtiveram 14%; mais dois obtiveram 12%; os restantes onze alunos obtiveram valores abaixo dos 12%.

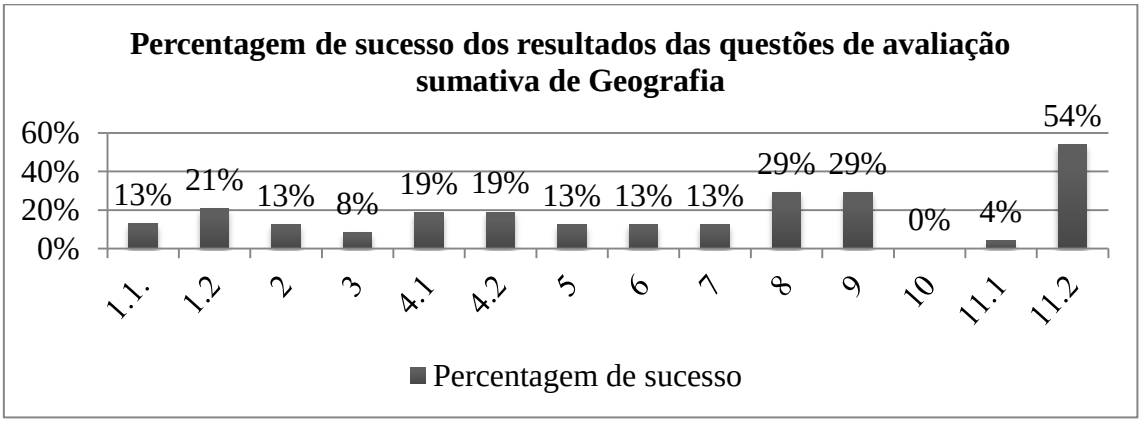


Gráfico nº 10 - Percentagem de sucesso dos resultados das questões do teste de avaliação sumativa de Geografia (obtenção de pelo menos 50% da cotação atribuída a cada questão).
Fonte: Grelha de correção do teste de etapa dos alunos do 11º. ano (Geografia) (Anexo nº. 36).

Ao compararmos a taxa de sucesso obtido pelos alunos na resposta às questões, podemos observar que se a questão com maior sucesso (54%) é a 11.2., em que era requerido aos alunos o elenco de dois exemplos de cidades médias e a com menor taxa de

sucesso (0%) se apresenta como a 10. Correspondente a um questão de escolha múltipla acerca da definição de rede urbana equilibrada, então podemos considerar que a questão 8. que exigia a interpretação da letra da música para identificar os problemas urbanos evidenciados, associada à apresentação de propostas para esses mesmos problemas apresenta uma taxa de sucesso relativamente alta no contexto em que se encontra inserida, com a obtenção de 29% de resultados positivos.

Apesar de nos depararmos com resultados que, devido às circunstâncias deturparam a verdadeira avaliação das aprendizagens dos alunos, o facto de conseguirmos obter 18 respostas (com diferentes graus de sucesso, mas que de forma geral mostraram que pelo menos as capacidades de interpretação da letra da música e a identificação dos problemas urbanos aí patentes estavam presentes) que correspondem a 75% do total de alunos, demonstrou como a música pode ser um recurso promotor de aprendizagens e como poder constituir-se como um recurso promotor de resultados positivos.

Ao olharmos então para os resultados totais obtemos logo o espelho claro do facto de os alunos se terem recusado a elaborar o teste de etapa, uma vez que a classificação predominantemente atribuída é entre zero e quarenta e nove por cento, que corresponde ao nível de avaliação Fraco. Entre estes valores temos o total de 13 alunos, portanto mais de metade dos elementos da turma. O facto de não obtermos mais do que 5 classificações de zero valores leva-nos a crer e a mostrar aquilo que observamos aquando da implementação do teste de etapa: alguns alunos começaram a realizar a prova, mas acabaram por deixar-se levar pelos alunos que desde o início se insurgiram contra ela e procuraram boicotá-la, alastrando então este comportamento a outros alunos. No entanto, a obtenção de valores acima de zero leva-nos a crer que se estes alunos tivessem realizado o resto da prova poderiam ter classificações positivas. Porém, tal não sucedeu, pelo que não iremos entrar no campo na suposição e da conjetura.

No nível de avaliação Insuficiente, com valores que oscilam entre os 50% e os 99%, temos o total de sete alunos. No entanto, apenas um dos alunos se aproxima do valor limite que separa este nível do nível de Suficiente e que se encontra nos 96%. Uma vez que temos de atribuir a classificação em valores arredondados, este alunos acabou por ser beneficiado e o valor final do seu teste foi de 10, passando portanto para o campo de classificações positivas. De resto os valores deste nível encontram-se mais próximos do limite entre o nível de avaliação Fraco.

Já no campo dos valores positivos, com o nível de avaliação Suficiente, entre os 100% e os 159% temos apenas dois alunos que apresentam as classificações mais ele-

vadas: em segundo lugar temos o aluno com a classificação de 115,90% que corresponde à atribuição de 12 valores; e em primeiro lugar o aluno com a classificação total de 140,5% que corresponde à obtenção de 14 valores.

Para os níveis de Bom (160% - 179%) e de Muito Bom (180% - 200%) não obtivemos qualquer classificação.

A verdade é que é incontornável o facto de que os resultados do teste foram um completo fracasso pelas condicionantes a que já fiz alusão ao longo deste trabalho. Porém, sem deixarmos de ser realistas e ao focarmos a nossa atenção nos resultados positivos, consideramos que no meio de tantas classificações negativas, afinal existiram alunos que se destacaram e que nos mostraram que o processo de ensino-aprendizagem por nós empreendido ao longo da lecionação do módulo não foi completamente em vão.

4.4. A música como recurso nas aulas de História e de Geografia - conceções finais dos alunos

Depois de terminado o percurso de todas as nossas intervenções a nível da prática letiva supervisionada, tanto em História como em Geografia, depois de termos desenvolvido todas as experiências de utilização da música como recurso promotor de aprendizagens bem como as respetivas reflexões tecidas em torno das mesmas, iremos agora debruçar-nos sobre o balanço que os alunos fazem de todo o processo. Para tal, versaremos agora a nossa atenção sobre os dados recolhidos e analisados para o inquérito final aplicado nas duas turmas que constituem a nossa amostra (Anexo nº. 37 e 38). Procuramos com o nosso inquérito por questionário final aferir mas também inferir as opiniões e conceções dos alunos sobre a utilização da música no processo de ensino/aprendizagem da História e da Geografia, pretendendo simultaneamente verificar se estas seriam, ou não, coincidentes com as considerações prévias recolhidas através do inquérito inicial e com as nossas próprias reflexões.

À semelhança do primeiro questionário elaborado no âmbito deste estudo, a estrutura do inquérito por questionário final era constituída por quatro partes: uma dedicada à *Identificação* dos alunos, outra focada na *Relação com a História/Geografia*, uma terceira parte incidente na *Relação com a Música* e a última relacionada com a *Relação entre música e aprendizagem*.

I. Identificação

Em relação ao inquérito inicial aplicado, os elementos constituintes das duas turmas que fizeram parte da nossa amostra sofreram algumas alterações em termos numéricos[11].

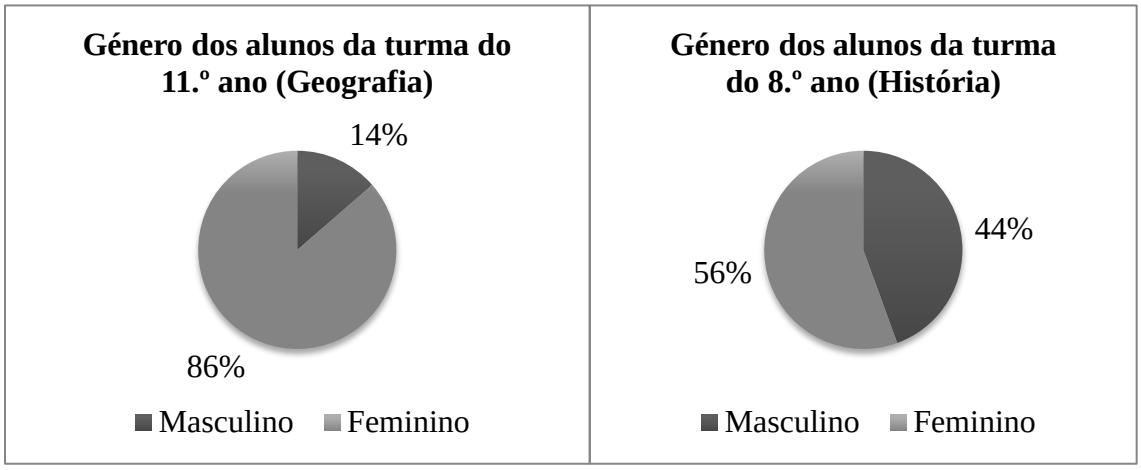


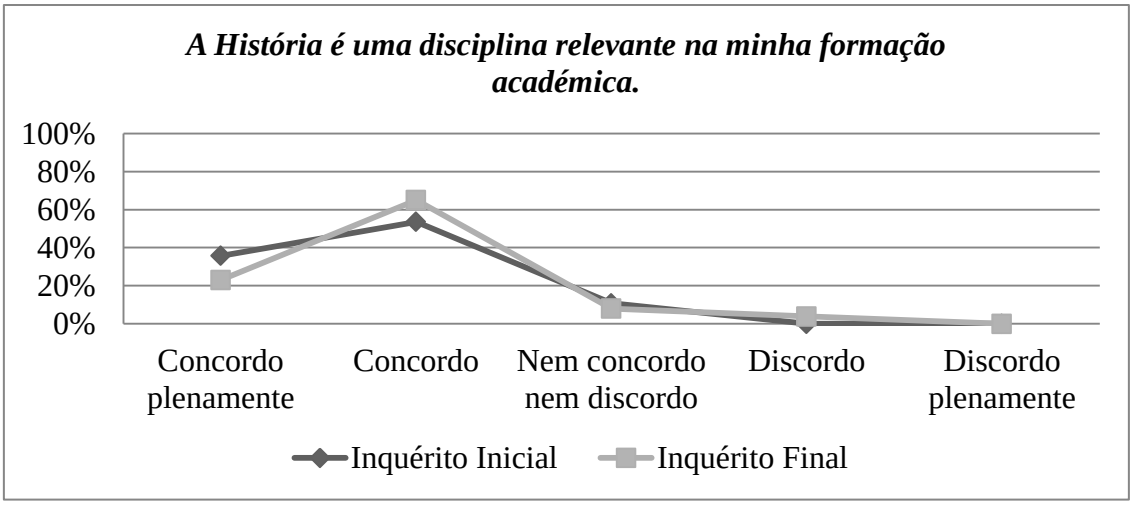
Gráfico nº 11 e 12 - Distribuição por género dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22).
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40).

Assim, a nossa amostra passou a ter um total de 48 alunos, distribuídos pelas duas turmas com que trabalhamos ao longo do ano letivo. A turma do 11.º ano de Geografia é constituída à data da implementação do inquérito por questionário por um total de 22 alunos (14% dos quais do sexo masculino e 86% do sexo feminino) e a turma do 8.º ano de História apresenta um total de 26 alunos presentes na data de aplicação do inquérito final (44% dos quais são do sexo masculino e 56% do sexo feminino).

II. Relação com a disciplina de História/Geografia

Para percebermos se existiu algum tipo de evolução na relação dos alunos com a disciplina desde as opiniões que emitiram previamente à nossa intervenção, decidimos repetir algumas questões.

[11] Na turma do 11.ºano de Geografia dois alunos (um do sexo feminino e outro do sexo masculino) acabaram por abandonar a escola e no caso da turma do 8.º ano, uma nova aluna entrou na turma no decurso do ano letivo. No entanto, aquando da realização do inquérito final aos alunos do 8.º ano, três alunos faltaram, pelo que não constam na nossa base de dados.



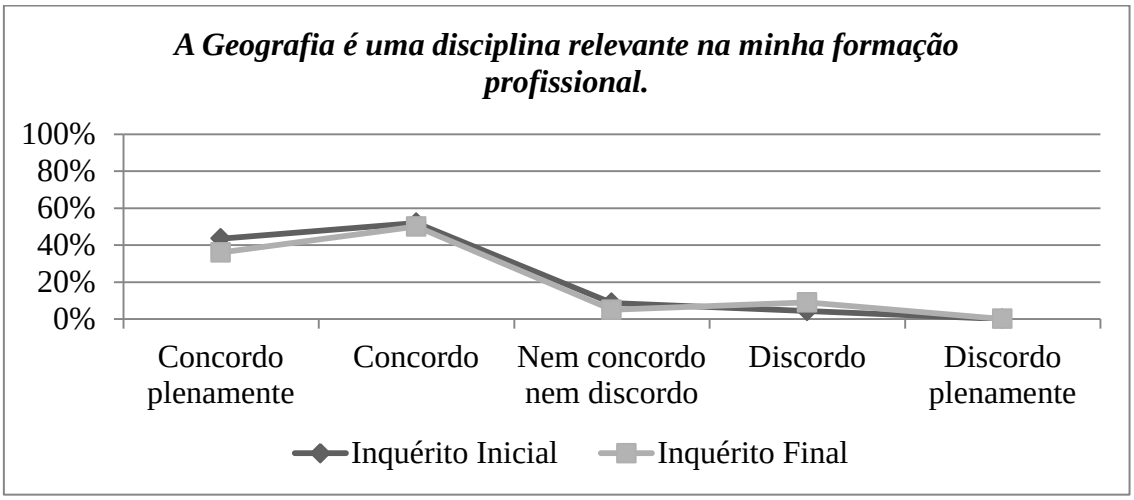
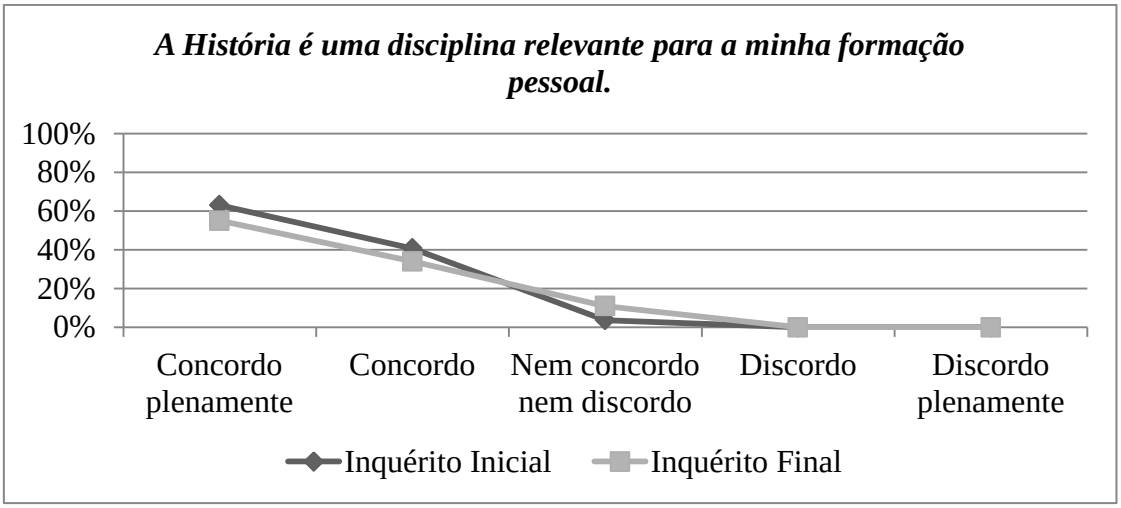


Gráfico nº 13 e 14 - Variância dos níveis de concordância perante a relevância da História na formação académica (8º. Ano) (n=27) e da Geografia na formação profissional (11º. Ano) (n=22).
Fonte: Dados do inquérito inicial e inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 3, nº. 4, nº. 39 e nº. 40)).



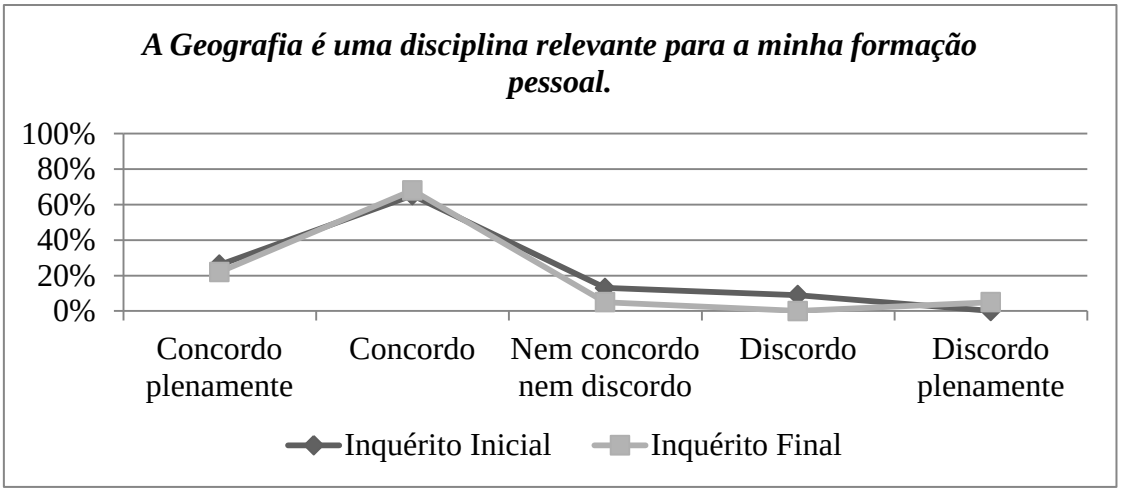


Gráfico n.º 15 e 16 - Variância dos níveis de concordância perante a relevância da História na formação pessoal (8.º Ano) e da Geografia na formação pessoal (11.º Ano).
Fonte: Dados do inquérito inicial e inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 3, nº. 4, nº. 39 e nº. 40)).

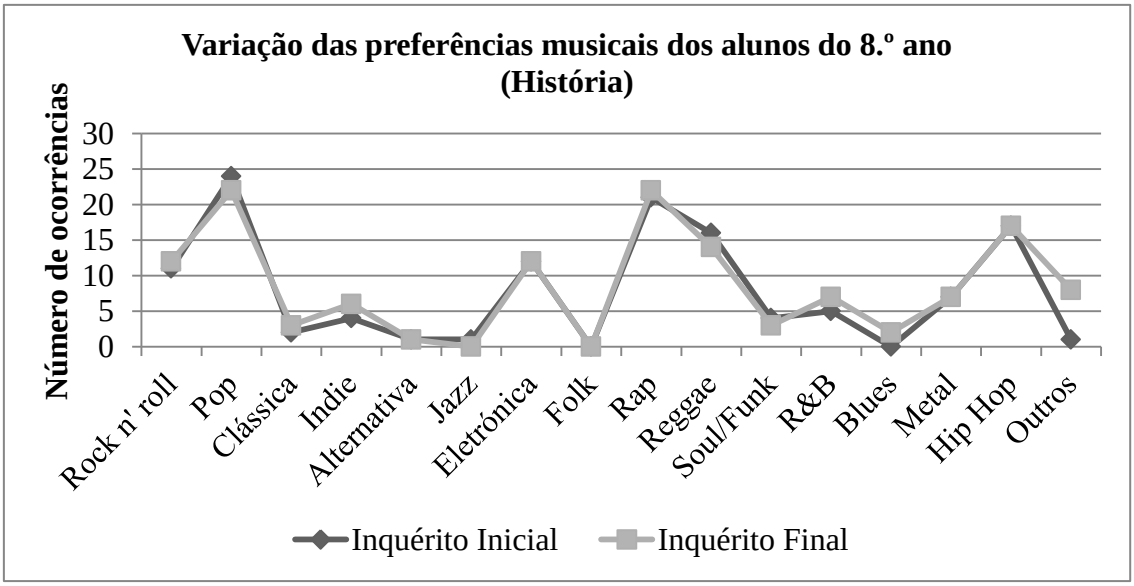
Constatamos que relativamente à relação dos alunos com ambas as disciplinas, não se registaram alterações significativas desde o momento prévio da nossa intervenção com a aplicação do inquérito inicial até ao momento em que aplicamos os inquéritos finais, já após termos terminado as nossas experiências com recurso à música. Verificou-se porém uma ligeira modificação dos resultados nos níveis ligados à concordância da importância da História ou Geografia para a formação académica ou profissional. Assim, no caso da turma do 8.º ano de História, de acordo com os dados recolhidos no inquérito final, um total de 88% dos alunos inquiridos *concorda plenamente* (23%) ou *concorda* (65%) que a História como uma disciplina relevante ao nível da formação académica e cerca de 89% dos alunos admite *concordar plenamente* (54%) ou *concordar* (34%) com a premissa de que a História é relevante ao nível da formação pessoal. No caso da turma do 11.º ano de Geografia, no que concerne às opiniões relacionadas com a relevância da disciplina para a formação profissional, um total de 86% dos inquiridos admite *concordar plenamente* (36%) ou *concordar* (50%) com a afirmação. Por outro lado, 90% dos alunos *concorda plenamente* (22%) ou *concorda* (68%) com o facto de a Geografia ser uma disciplina importante para a formação pessoal

De um ponto de vista geral, ambas as turmas revelam que *concordam plenamente* ou *concordam* com o facto de que tanto a História como a Geografia assumem um papel relevante no panorama académico ou profissional e também ao nível da formação pessoal. Esta constatação leva-nos a considerar que, no geral, os alunos mostraram uma relação positiva com disciplina (quer no caso da História, quer no caso da Geografia) ao longo do ano letivo. Para percebermos melhor se a música adquiriu algum impacto na

construção destas opiniões, analisaremos mais adiante alguns dados que permitem uma observação mais afinada nesse sentido.

III. Relação com a Música

Se admitimos que as preferências pessoais em termos de estilos musicais poderiam constituir logo no início do nosso estudo uma pedra angular sobre a qual poderíamos basear as nossas intervenções, então consideramos também importante a verificação posterior da evolução destes dados, já que durante as aulas que lecionamos com recurso à música procurámos aliar a escolha de estilos musicais indiciados nas preferências manifestadas pelos alunos, com a introdução de músicas que se enquadravam em estilos distintos. Com a certeza de que as preferências pessoais em termos musicais podem ter influência ao nível da construção da identidade pessoal e também ao nível da regulação do humor ou mesmo da expressão individual de cada um, pretendemos aferir se de facto as nossas intervenções tiveram algum impacto nas escolhas dos alunos.



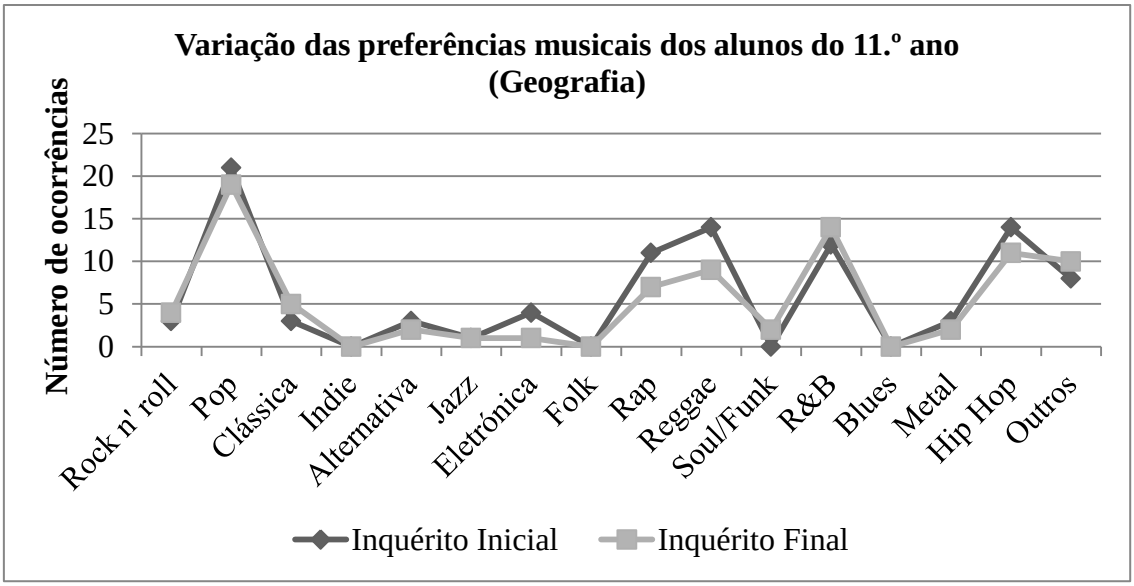


Gráfico nº 17 e 18- Variação das preferências musicais manifestadas pelos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia).
Fonte: Dados do inquérito inicial e inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 3, nº. 4, nº. 39 e nº. 40)).

A observação dos gráficos mostra-nos uma estabilidade ao nível das preferências musicais dos alunos em ambas as turmas, apenas contornada pela evolução no número de ocorrências no campo de estilos musicais que não apresentaram representação nas opções de escolha do inquérito e que foi por nós denominado de *outros*.

Assim, podemos constatar que tanto no inquérito inicial como no inquérito final o maior número de preferências manifestadas refere-se ao estilo *pop*, ao estilo *rap* e também ao *Hip hop* em ambas as turmas e, no caso da turma do 11.º ano de Geografia, no inquérito final, uma subida para a preferência para o estilo *R&B*.

Algo que podemos evidenciar, especialmente no caso dos dados recolhidos para a turma do 8.º ano de História é o facto de existir uma evolução positiva ao nível do número de ocorrências em termos da escolha dos estilos musicais preferidos. Se no primeiro inquérito o número total de ocorrências rondou as 126, no inquérito final este número atingiu as 136 ocorrências. Esta constatação leva-nos a crer que os alunos mais novos, na faixa etária dos 13-14 anos ampliaram o seu leque de preferências musicais, o que nos leva a crer que estes alunos passaram ao longo do ano letivo por momentos de exploração de novos estilos musicais. Esta constatação, embora não possa ser totalmente confirmada leva-nos a suspeitar que porventura as experiências realizadas em sala de aula possam ter despoletado uma curiosidade maior pela exploração da música num âmbito mais pessoal e exterior ao contexto de sala de aula. O que nos leva a levantar

esta ilação foi o facto de que por variadas vezes os alunos, num contexto de convivência mais informal questionarem-nos acerca de determinada música que ouviram na aula ou mesmo ao quererem saber onde poderiam encontrar certa música para ouvirem em casa.

Pelo contrário, os alunos do 11.º ano de Geografia, com idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos não revelaram um alargamento do seu leque de preferências, mas antes uma afinação das mesmas, reforçando a preferência por certos estilos musicais (como a música *pop*, *R&B* ou *Hip hop*) mostrando assim uma consolidação mais forte das suas preferências e portanto da sua identidade. É difícil neste caso interpretar esta constatação em relação com as músicas utilizadas em contexto de sala de aula, embora também em contextos de convivência mais informal com os alunos nos tenhamos apercebido que a maior parte dos alunos partilha os gostos musicais e existe uma influência destes gostos entre pares. Daí suspeitarmos que esta influencia tenha peso e se manifeste tanto a nível da consolidação e afirmação de identidades pessoais mas também sociais.

IV. Relação entre música e aprendizagem

Este campo estreou-se no inquérito final e teve como objetivo final "escutar" as opiniões dos alunos face ao que experienciaram em termos do processo de aprendizagem com recurso à música, quer em História, quer em Geografia.

Relativamente à primeira questão deste grupo, *Questão 1. Achou importante que nas suas aulas de História a música fosse utilizada como recurso de aprendizagem?* todos os alunos inquiridos de ambas as turmas responderam afirmativamente. Porém, o nosso intuito foi tentar perceber o porquê desta opinião, as vantagens que os alunos conseguiram ver na utilização da música enquanto recurso promotor das suas aprendizagens, que peso possui afinal a música na aprendizagem destes alunos.

Assim, lançamos a *questão 2. Acha que a utilização da música contribui para aprender melhor?* coadjuvada pela questão *2.1. De que forma é que a música influenciou (positiva ou negativamente) a sua aprendizagem?* com cariz de resposta aberta.

Na questão 2. apenas um aluno manifestou uma opinião negativa na turma do 8.º ano da disciplina de História, enquanto que na turma do 11.º ano da disciplina de Geografia verificou-se igualmente a manifestação de uma resposta negativa. Os restantes alunos (96% do total de alunos) concordaram que a utilização da música contribuiu para aprenderem melhor. No entanto, para enriquecermos estes dados e percebermos como é que de facto a música influenciou negativa ou positivamente as aprendizagens dos alu-

nos procedemos então à análise e interpretação dos dados recolhidos para a questão 2.1. através da metodologia da análise de conteúdo das respostas dos alunos.

A grelha de análise de conteúdo construída apresenta novamente treze categorias, a saber: *estratégia facilitadora da compreensão*; *estratégia promotora da concentração*; *estratégia de facilitação da aprendizagem*; *elemento de identificação emocional*; *elemento de identificação pessoal*; *estratégia inovadora*; *elemento cativante*; *interesse suscitado*; *ligação com a disciplina*; *estratégia promotora da memorização*; *estratégia motivadora para a aprendizagem*; *poder de comunicação evidenciado*; *elemento com influência na regulação do humor*, distribuídas pelas respostas dos alunos da seguinte forma:

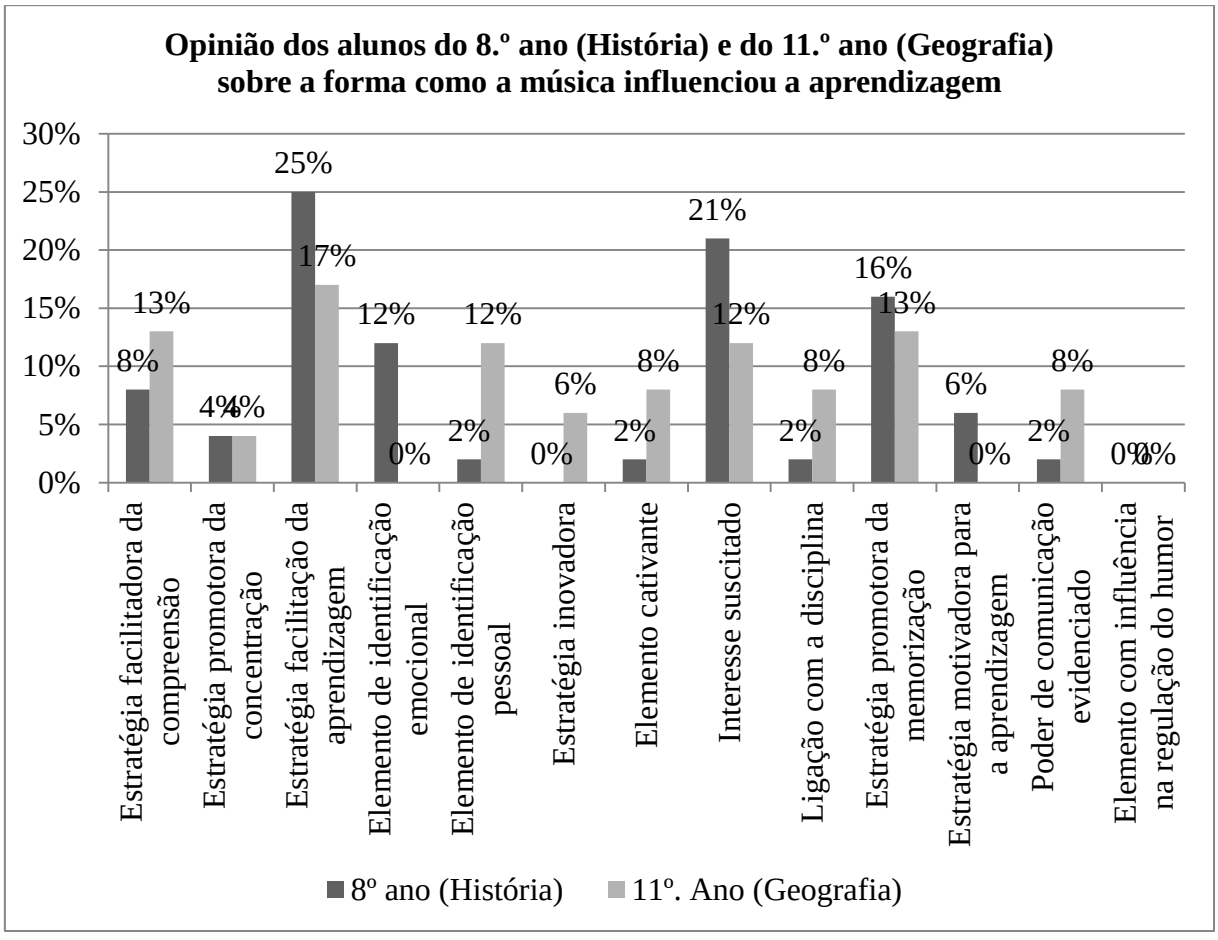


Gráfico nº 19 e 20 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a forma como a música influenciou a sua aprendizagem.
Fonte: Dados do inquérito inicial e inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 3, nº. 4, nº. 39 e nº. 40)).

Se nos dados recolhidos no inquérito inicial para a questão *4.2. Acha que a utilização da música contribui para aprender melhor? Justifique.* do grupo **III. Relação com a música**, a principal justificação de ambas as turmas residia no facto de conside-

rarem que a música contribuía para aprender melhor pelo *interesse suscitado* pela mesma (24% das ocorrências no caso do 8.º ano e 19% das ocorrências no caso do 11.º ano), o inquérito final dá-nos uma nova visão das opiniões dos alunos. Perante a questão *2.1. De que forma é que a música influenciou (positiva ou negativamente) a sua aprendizagem?*, pertencente ao grupo **IV. Relação entre a música e a aprendizagem**, a maioria dos alunos de ambas as turmas refere que a música influenciou positivamente a sua aprendizagem devido ao facto de se constituir como uma *estratégia facilitadora da aprendizagem*, assumindo 25% das opiniões dos alunos no caso da turma do 8.º ano de História e 17% no caso da turma do 11.º ano de Geografia. A referência ao *interesse suscitado* pela música assume a segunda posição em termos do peso das opiniões dos alunos do 8.º ano com 21% do total, mas no caso do 11.º ano este fator é relegado para 3.º lugar (com 12% do total de referências) e é suplantado pela opinião de que *estratégia facilitadora da compreensão* e *estratégia promotora da memorização*, ambas com o total de 13% das opiniões.

Curiosamente, ao invés do que havia acontecido no inquérito inicial, ninguém referiu como justificação a música como *elemento com influência na regulação do humor*. No caso da turma do 8.º ano nenhum aluno refere a música como *estratégia inovadora* e na turma do 11.º ano não nos deparamos com alguma indicação da música como *elemento de identificação emocional* e como *estratégia motivadora para a aprendizagem*.

Perante estes dados, podemos afirmar que de facto a maioria dos alunos vê a música como um recurso facilitador da aprendizagem, potencializando a compreensão dos conteúdos da disciplina e ao mesmo tempo que aliando o processo de aprendizagem aos interesses pessoais dos alunos, o que permite ajudar na interiorização da mesma.

Para evidenciarmos esta constatação, daremos agora a *voz* aos alunos que defendem estas ideias:

«Sendo eu uma adolescente, e fazendo parte da nova geração tenho muito gosto e facilidade em aprender e decorar músicas, aplicando isso à matéria escolar é muito mais fácil decorá-la». (HQ2-24).

«A música é uma boa maneira de nos motivar a aprender e a estudar a matéria, senão também uma forma de aprender mais divertida e fácil de utilizar.» (HQ2-29).

«Influenciou positivamente a minha aprendizagem pois como a maior parte das pessoas gostam de música é uma maneira mais divertida e interessante de aprender.» (HQ2-32).

«É uma forma interessante de aprender e acho que é mais fácil de memorizar as coisas, pois ficam no ouvido.» (HQ2-37).

«A música influencia positivamente a nossa aprendizagem porque algumas canções ensinam-nos algo de forma mais divertida, além de alguma matéria ser melhor entendida com música envolvida (e, aliás, eu não consigo estudar sem ouvir música).» (HQ2-42).

«Se a música for cativante e boa, os alunos ficam com a música "na cabeça" e faz decorar e aprender a matéria facilmente.» (HQ2-46).

«Acho que a música é uma forma de aprendizagem mais divertida e que assim todos os alunos ficam ainda mais interessados e atentos.» (HQ2-49).

«Através das letras, (…) fui capaz de perceber certos aspetos mais facilmente». (GQ2-3).

«Ajudou-me a perceber melhor e a lembrar-me da matéria.» (GQ2-4).

«Ajudou a perceber melhor a matéria e interpretar de melhor maneira.» (GQ2-7).

«*Como normalmente gostamos de música, ao aprendermos com ela é mais fácil decorar ou lembrar da matéria porque vamos associá-la.»* (GQ2-9).

«A música influenciou positivamente a minha aprendizagem, pois através da mesma torna-se mais fácil memorizar a matéria e ao pensar nela (música) associamo-la aos conteúdos. Desta forma, talvez nunca esqueçamos o que nos foi ensinado.» (GQ2-10).

«Com a música uma pessoa decora e ouve melhor o que está a ser dito ou cantado, e as músicas que foram ouvidas resultam nisso mesmo, com conteúdos da aula.» (GQ2-15).

Além destes testemunhos, pretendemos também enriquecer o nosso estudo com elementos que evidenciassem as perceções dos alunos em relação às experiências realizadas com recurso à música em contexto de sala de aula, de forma a podermos cruzá-las com o enquadramento teórico que serviu de base às nossas ações. Só assim podemos garantir uma visão clara e abrangente que permita tecer considerações finais sobre o que se constituiu como o cruzamento da teoria e da prática.

Para tal e para percebermos a verdadeira opinião dos alunos em relação a aspetos particulares que foram trabalhados em contexto de aula e que são suportados em termos teóricos no presente estudo, decidimos incorporar no inquérito final questões cuja resposta se evidenciava através da escolha de uma das opções de uma escala de Likert baseada no nível de concordância com algumas afirmações. Os níveis da escala definida foram: *concordo plenamente, concordo, não concordo nem discordo, discordo e discordo plenamente*

Passamos agora à análise dos resultados obtidos para cada uma para podermos tecer algumas ilações.

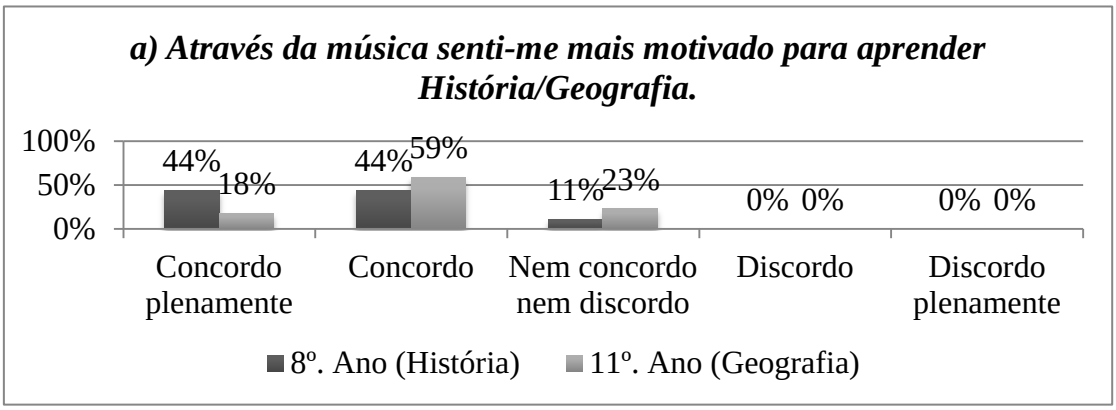


Gráfico nº 21 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n= 27) e do 11º. ano (Geografia) (n= 22) sobre a afirmação « a) Através da música senti-me mais motivado para aprender História/Geografia».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Ao encararmos a música como recurso potencializador da motivação para a aprendizagem tanto em História como em Geografia podemos constatar que cerca de 83% dos alunos *concordam plenamente* ou *concordam* com a esta visão. Portanto, podemos inferir que, na generalidade, a música constituiu-se como um recurso promotor da motivação para a aprendizagem em História e em Geografia.

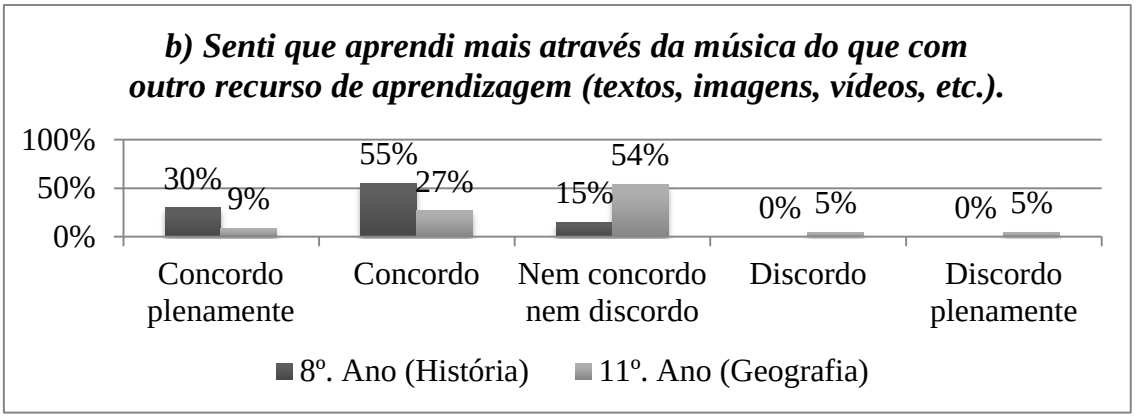


Gráfico nº 22 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) e do 11º. ano (Geografia) sobre a afirmação « b) Senti que aprendi mais através da música do que com outro recurso de aprendizagem (textos, imagens, vídeos, etc.)».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Quando comparada com o uso de outros recursos de aprendizagem ou didáticos, a concordância em que se aprende mais através da música não é totalmente assente. Se no caso dos alunos do 8.º ano na disciplina de História, as opiniões apontam para um nível de concordância plena ou de concordância na ordem dos 84%, no caso dos alunos do 11.º ano de Geografia a opinião sobre este assunto fica um pouco esbatida, pelo facto de 54% dos alunos apresentarem uma opinião neutra, como se não tivessem sido convencidos da eficácia da música enquanto recurso de aprendizagem quando comparada com outros recursos.

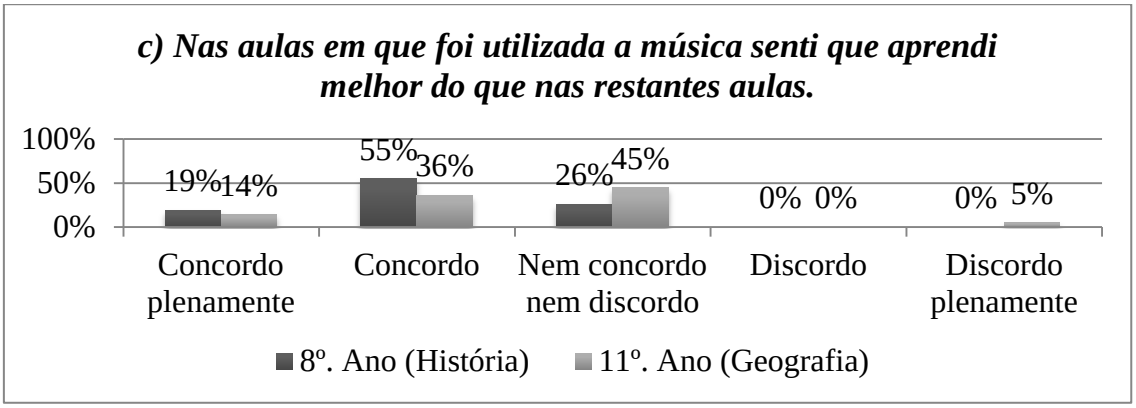


Gráfico nº 23 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação «c) Nas aulas em que foi utilizada a música senti que aprendi melhor do que nas restantes aulas».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Quanto à presença da música em contexto de sala de aula e ao seu impacto em termos comparativos com aulas em que esta esteve ausente, 62% dos alunos de ambas as turmas afirmam concordar plenamente ou concordar que aprenderam melhor nas aulas em que a música esteve presente. Esta constatação pode ser espelho da ilação de que

a música constitui-se como um recurso promotor de motivação para a aprendizagem e ao mesmo tempo parece também apontar para o facto de que a música constitui-se como um recurso que melhora a qualidade das aprendizagens, ao invés da quantidade (como foi inquirido na questão anterior).

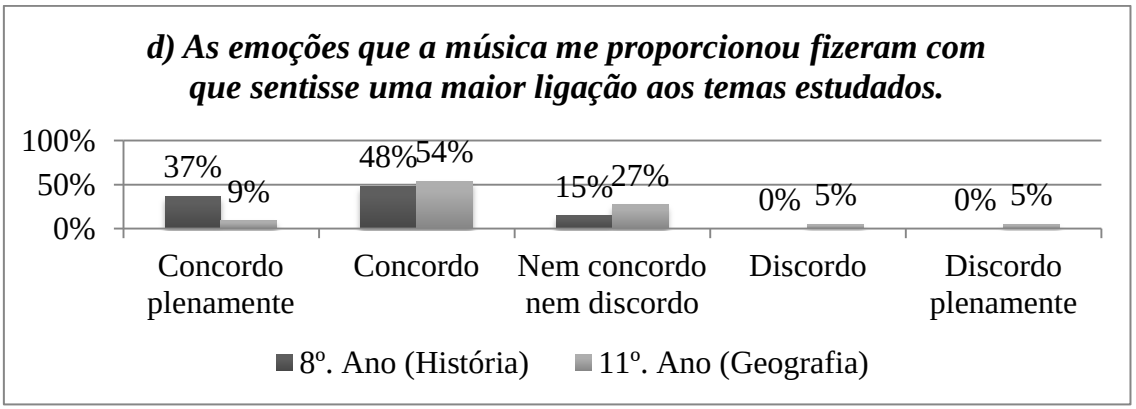


Gráfico nº 24 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação « d) As emoções que a música me proporcionou fizeram com que sentisse uma maior ligação aos temas estudados».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

No que se refere ao domínio emocional da música, verificamos que 74% dos alunos de ambas as turmas admitem concordar plenamente ou apenas concordar que este potenciou uma maior ligação aos temas estudados. Esta indicação pode ser um indício que nos remete para o papel da música no processo de construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos, através da atribuição de significado àquilo que aprendem e que pode ter origem na carga emocional veiculada pelas músicas trabalhadas em contexto de sala de aula.

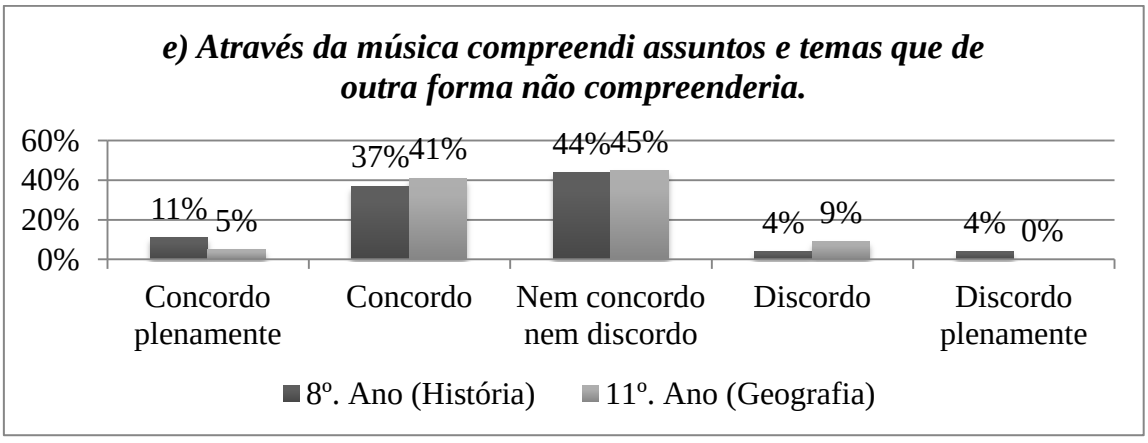


Gráfico nº 25 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação « e) Através da música compreendi assuntos e temas que de outra forma não compreenderia».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Apesar de 47% dos alunos de ambas as turmas afirmar que a compreensão de certos assuntos e temas deveu-se apenas à ação da música, a verdade é que cerca de 45% dos alunos não omite opinião, portanto, *nem concorda nem discorda* e 9% dos alunos parece discordar ou discordar plenamente desta ideia. Perante estes resultados, devemos concluir que grande parte dos alunos não concorda inteiramente ou ainda detém dúvidas acerca da ideia de a música ser realmente um recurso ímpar para a compreensão de certos assuntos e temas. No nosso parecer, nunca poderíamos defender o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem apenas assente na utilização da música como recurso. Aliás, em todas as nossas intervenções procuramos, sempre que possível, incorporar outros recursos para que os alunos pudessem ter uma visão alargada e de vários pontos de vista sobre um mesmo assunto ou tema.

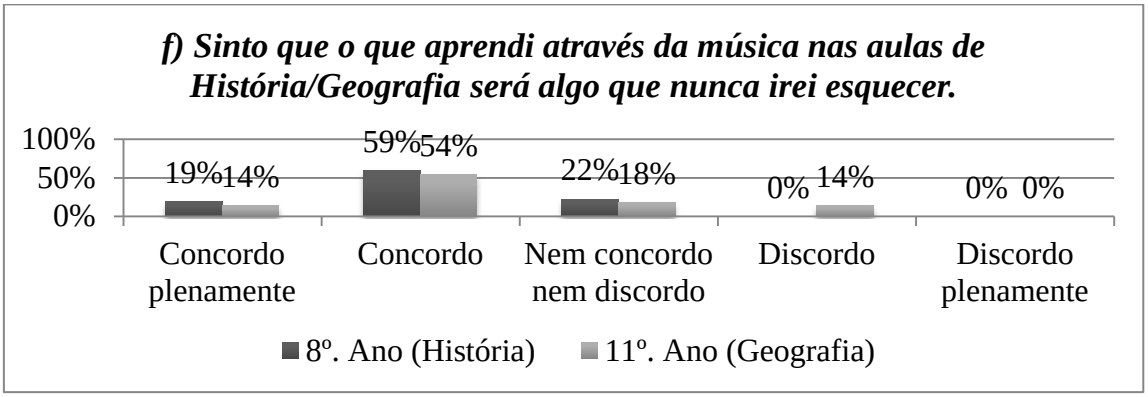


Gráfico nº 26 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n= 27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação «f) Sinto que o que aprendi através da música nas aulas de História será algo que nunca irei esquecer».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Quanto à construção de aprendizagens permanentes ou que os alunos considerem "*algo que nunca vão esquecer"*, através da música, observamos uma concordância em 73% dos casos nas duas turmas. Apesar de basearmos esta questão nas expectativas dos alunos, a verdade é que nos mostra que pelo menos para estes alunos as experiências que implementamos tiveram impacto, obtiveram algum significado para os alunos e são consideradas como algo inesquecível. Se aprender é um processo e se as aprendizagens fazem parte da educação integral do ser humano, então as aprendizagens que interiorizamos e que têm algum impacto em nós, foram aprendizagens que tiveram sucesso enquanto tal.

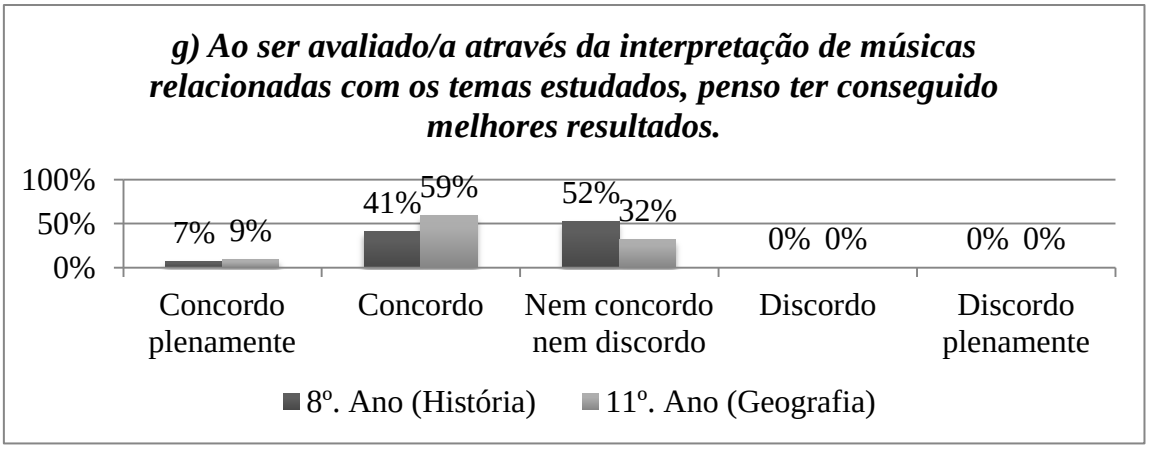


Gráfico nº 27 - Opinião dos alunos do 8º. ano (História) (n=27) e do 11º. ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação «g) Ao ser avaliado/a através da interpretação de músicas relacionadas com os temas estudados, penso ter conseguido melhores resultados».
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos (Anexo nº. 39 e 40)).

Por fim, ao utilizarmos a música como elemento presente nos elementos de avaliação formativa e sumativa implementados, procuramos perceber se de facto surtiram um efeito positivo para os alunos, independentemente dos resultados (já analisados). A maioria dos alunos (58% do total de alunos inquiridos nas duas turmas) apresentam uma opinião de concordância em relação ao facto de pensarem ter conseguido melhores resultados nos instrumentos de avaliação que incidiam sobre a interpretação e análise de músicas. Nenhum aluno apresentou uma opinião discordante. Porém, verificamos que 42% dos alunos de ambas as turmas nem concordaram, nem discordaram da afirmação. O facto de termos implementado experiências pontuais, pouco exploradas em contexto escolar pode ser o fator que explica a indecisão destes alunos. A continuação do estudo e a implementação de mais experiências numa base mais assídua poderia trazer-nos pistas mais concretas para esta questão.

5. Considerações Finais

A escola tem-se mostrado, na maior parte das vezes, incapaz de assumir um papel de construtora de relações com os interesses, expectativas e linguagens dos seus jovens alunos, gerando, por vezes, ruturas irreversíveis entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno, ou seja, implode as pontes entre a cultura escolar e a cultura na escola. Perante este facto, procuramos desenvolver a nossa investigação, tomando como ponto de partida o facto de que "o reconhecimento de que a condição de jovem precede a condição de aluno e de que ambas estão intimamente ligadas, poderia ser o primeiro passo dado pela escola em direção à visibilidade da juventude no espaço escolar e à transformação de seus alunos em jovens alunos" (CAMACHO, 2004, p. 340) de forma a promover um maior sucesso em termos académicos.

A forma como os jovens alunos interagem com os saberes disciplinares e curriculares, tanto em História como em Geografia, tem como ponto de partida as suas ideias tácitas que não devem ser negligenciadas pelo professor e as representações históricas e geográficas que podem advir através da aprendizagem com recurso à música podem assumir um papel fulcral na construção de conhecimentos históricos e geográficos, na medida em que propiciam a identificação de diversos significados dos elementos destas representações.

A música, pelas suas características pode assumir-se como promotora de aprendizagens significativas, na medida em que os seus significados lógicos e objetivos podem tornar-se em significados pessoais e subjetivos para o indivíduo que aprende. Ao compreender e apreender o(s) significado(s) e o(s) sentido(s) de uma música num contexto de aprendizagem, atribuindo-lhes ao mesmo tempo significados e sentidos pessoais, o jovem aluno incorpora-os como elementos significativos não apenas para a sua estrutura cognitiva mas também para a construção da sua própria identidade (individual, social e também cultural). As potencialidades que a música assume como recurso promotor de uma educação histórica e geográfica integral através do processo de ensino-aprendizagem, assumiram-se assim como mote para seguirmos a nossa investigação e acabam por ecoar nas experiências implementadas.

Para podermos desenvolver o nosso estudo foi imperativa a implementação de um processo de tomada de decisões em relação a variados aspetos, desde a seleção das turmas em que seria implementado o estudo, até à seleção das aulas em que seriam implementadas as experiências, tendo em consideração as temáticas dos programas e orientações curriculares aplicáveis, a definição das atividades em que seria incluída a mú-

sica, a seleção das próprias músicas como recursos didáticos e até mesmo a tomada de decisões que não estando previstas nos planos previamente elaborados, surgiram na prática letiva. Daqui compreendemos o papel fundamental da figura do professor como arquiteto da construção das aprendizagens e depreendemos como o "trabalho de bastidores" é fulcral para que estas possam ser potencializas ao máximo.

Se num primeiro momento após a definição do âmbito e direção da nossa investigação perspetivamos a planificação (das aulas em que seria utilizada a música, os temas sobre os quais trabalharíamos, os momentos e as atividades a desenvolver), logo de seguida ponderamos a materialização destes projetos através da conceção de instrumentos que nos permitissem operacionalizar as experiências necessárias para testar e atestar as nossas hipóteses. A implementação destas experiências em que utilizámos a música como recurso de aprendizagem quer em História, quer em Geografia foi o passo seguinte e que de facto se constituiu como a verdadeira parte prática da nossa investigação ao nível da sala de aula.

Estruturamos e procedemos também à recolha dos dados necessários que sustentam todo o nosso projeto, em momentos por nós determinados e devidamente justificados e que nos permitem obter uma visão mais assertiva sobre as ideias e opiniões dos alunos, portanto, da amostra em que se baseia o estudo.

Por fim, a natureza do nosso estudo impunha a existência de uma reflexão pós-ação que tende a focar uma ponderação centrada no entrelaçar da visão do professor, que assume uma posição privilegiada enquanto observador participante nas várias fases do projeto, com as perceções emanadas dos alunos, que foram chamados a expressar as suas ideias, as suas opiniões e a serem parte ativa da própria investigação, em articulação com o quadro teórico definido segundo uma base de objetivos gerais e específicos que pretendíamos indagar. Cabe-nos agora explorar esta última parte que se constitui como o destino da viagem que percorremos ao longo da nossa investigação.

Relativamente ao *contributo da música em contexto de sala de aula*, no âmbito da disciplina de História e Geografia, podemos assumir que, de forma geral, a inserção de música no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido foi bem acolhida pela generalidade dos alunos com quem trabalhamos e que nos transmitem a ideia de que **a música assumiu-se como um elemento que incutiu *interesse* às aulas, ao mesmo tempo que foi reconhecida como *elemento facilitador das aprendizagens***.

Em termos de postura em sala de aula, se conseguimos observar que **nas aulas em que utilizámos a música os alunos assumiram comportamentos de *atenção* quase extrema, de completo *empenho* e de estados de espírito que mostravam o prazer** (que muitas das vezes foi visível e audível no acompanhamento através do canto ou do bater dos pés dos alunos ao som das músicas selecionadas) **instigado pelas tarefas dirigidas à música**, a verdade é que nas aulas em que a música não era utilizada, os alunos questionavam-nos sobre se iriam ouvir música ou não, mostrando uma postura muito menos efusiva quando a resposta era negativa. Esta *motivação* demonstrada, ainda que subtilmente, mostra como o cariz que uma experiência inovadora e prazerosa como a inserção da música em contexto de sala de aula pode surtir um efeito que despoleta a motivação para as aprendizagens de toda a aula.

Uma das vantagens que defendemos e que observamos aquando da utilização da música em contexto de sala de aula é o facto de existir uma *identificação, quer pessoal, quer com a própria disciplina* através da própria música e portanto, sentirem-se também mais próximos dos conteúdos programáticos a trabalhar. Os alunos revelam que se sentiram motivados para aprender através da ligação emocional que a música proporcionou com os temas estudados e ao mesmo tempo assumem que sentiram que o que aprenderam através da música será algo que nunca irão esquecer. Esta última aceção faz-nos tecer a ideia de que realmente os alunos sentiram e pelo menos construíram alguns alicerces que permitem assentar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Atestamos então que a empatia para com os conteúdos programáticos a aprender proporcionada pela música é vital para a promoção da construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos e deixa antever a importância de se articularem os interesses dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem. Defendemos assim que para a promoção de uma melhor aprendizagem, a articulação entre o contexto escolar e o contexto pessoal e social dos jovens, não só do ponto de vista dos seus interesses e do seu quotidiano mas também na articulação com a comunidade e com "o mundo fora da escola", do qual fazem parte, torna-se urgente e permite tecer fortes laços que possam sustentar este sucesso.

Desta forma, com base nos resultados obtidos, podemos reconhecer a influência positiva que a música assumiu para a promoção das aprendizagens em História e Geografia, nas suas várias vertentes. No entanto, se podemos afirmar que ***a música promove a construção de aprendizagens*** não podemos aqui defender um uso da música desmesurado e assumir que se constitui como o único recurso que permite esta construção.

Antes pelo contrário e como foi atestado pelos alunos que, na sua maioria assumem sentir que a música é tão importante como outros recursos didáticos, defendemos a implementação de experiências educativas que permitam uma articulação entre recursos de diversa tipologia, em que se inclua a música (como elemento de motivação, de promoção de aprendizagens de conteúdos temáticos, procedimentais ou atitudinais e mesmo como elemento que permita avaliar as aprendizagens realizadas) de forma a abrir os horizontes dos alunos e a mostrar-lhes perspetivas multifacetadas sobre o mundo em que vivem e sobre si mesmos.

Não obstante, para percebermos melhor o contributo que a música realmente acarreta para a promoção de aprendizagens, urge encetar mais investigações e desenvolver experiências de cariz sistemático que permitam tecer ilações com uma base mais sólida do que aquela sobre a qual trabalhamos.

Se consideramos que a música constitui-se como uma linguagem também no campo educativo, então podemos atestar que a *compreensão* da mesma por parte dos alunos foi evidente, não só na identificação das opiniões acerca da utilização da música através dos dados recolhidos no inquérito por questionário mas também ao nível dos resultados obtidos através da avaliação das aprendizagens. Se entendemos que a compreensão da música é algo subjetivo e que cada pessoa pode experienciar a música de forma diferente, não podemos negar também o *poder de comunicação transversal* que assumiu no nosso estudo. A interpretação das músicas como um todo (incluindo a letra escrita, o canto e a melodia) revelou-se como algo alvo de um olhar e uma análise objetiva por parte dos alunos em função dos objetivos de aprendizagem definidos. Embora não possamos atestar que a música se constitui como uma «linguagem universal» no campo educativo, podemos acalentar a ideia de que pode ser um elemento que permita "tocar" os alunos individualmente e coletivamente. A conjugação desta perspetiva permite-nos tecer a ideia de que ***a utilização da música pode ser um meio de promover uma aprendizagem numa perspetiva democrática de um ensino acessível a todos***, independentemente de preferências pessoais. A compreensão da música, seja do ponto de vista emocional, racional ou sob o ponto de vista da fusão de ambos extravasa a ideia de que a música apenas surte efeito ao nível emocional e parece abrir perspetivas alargadas sobre o poder que pode assumir não só em História e em Geografia, mas em todas as áreas disciplinares. Poderemos evocar a ideia de que ***a música poderá ser tomada como base para o desenvolvimento de aprendizagens a um nível transversal, desdobrando-***

se em múltiplas abordagens adequadas a todos os contextos programáticos e específicos da natureza de cada disciplina escolar.

A nossa pequena incursão pelo campo da investigação da música como recurso promotor de aprendizagens em História e em Geografia permite-nos suspeitar que pelo menos os alicerces para a construção e para o despoletar de aprendizagens verdadeiramente significativas germinaram em alguns dos alunos com quem trabalhamos. Porém, a certeza de que estas aprendizagens despontassem e dessem frutos positivos não pode ser completamente veiculada. Resta-nos lançar o mote para outras investigações que sigam as pegadas que aqui foram deixadas e que continuem a tecer e a percorrer um caminho que possa levar-nos a conclusões mais coesas. Não podemos deixar de reiterar a ideia de que a música faz parte de nós, da nossa vida pessoal, social, quotidiana e pode assumir um lugar de destaque na promoção de uma educação integral e integradora do indivíduo, através do desenvolvimento da personalidade, da construção de uma identidade assente em valores e em conhecimentos que permitam a formação de cidadãos críticos e ativos. Através da utilização da música, conseguimos perspetivar laivos do contributo para a formação de uma consciência histórica e geográfica nos nossos alunos, o que nos permite defender a ideia de que a música deve constituir um recurso pedagógico a ter em conta para a promoção de estratégias de aprendizagem.

Resta-nos terminar como começamos: com música. E para tal, deixamos que ela tome o lugar das palavras.

«Quando as palavras terminam, a música começa.»
(HEINE, 1827. In BARKER, 2004, p. 45.)

6. Bibliografia

Obras gerais

ALMEIDA, António Vitorino d' (1993). Música. Lisboa: Difusão Cultural,.

ARISTÓTELES (1998). Política. Edição Bilingue. Lisboa: Vega.

AZEVEDO, Sérgio (1998). A invenção dos sons: uma panorâmica da composição em Portugal hoje, Lisboa: Editorial Caminho.

BARCA, Isabel (org.) (2003). Educação histórica e museus. Atas das segundas jornadas internacionais de educação histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

BARDIN, Laurence (2006). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BARKER, Paul (2004). Composing for Voice: A Guide for Composers, Singers, and Teachers. Nova Iorque: Routledge.

BARRETO, Jorge Lima (1995). Música e Mass Media. Lisboa: Hughin Editores, Lda..

BEAUTE, Jean (2004). Les courants de la pédagogie contemporaine. Lyon: Chronique sociale.

BELL, J. (2004). Como realizar um projeto de investigação. Lisboa: Gradiva.

BOER, Diana (2009). Music makes the people come together: social functions of music listening for young people across cultures. Wellington: Victoria University of Wellington Press.

BORBA, Tomás; GRAÇA, Fernando Lopes (1996). Dicionário de Música, (2ª edição, 3ª tiragem) (Vol. 1 e 2). Porto: Mário Figueirinhas Editor.

BRUNER, Jerome S. (1999). Para uma teoria da educação. Lisboa: Relógio D'Água.

CANDÉ, Roland (1980). Um convite à música. Lisboa: Edições 70.

CAVALCANTI, L. S. (1998). Geografia: Escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papirus.

CESPEDES-GUEVARA, Julian (2005). Meaning and communication in popular music. An exploratory qualitative study. Sheffield : University of Sheffield, Department of Music.

CLARKE, Eric; DIBBEN, Nicola; PITTS, Stephanie (2010). Music and mind in everyday life. Oxford: Oxford University Press.

CUNHA, Luísa (2007). Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes. FLUL: Lisboa.

DAVIES, Stephen (1994). Musical meaning and expression. Londres: Cornell University Press.

DENORA, Tia (2000). Music in everyday life. Cambridge, Cambridge University Press.

DELIÈGE, Irene; SLOBODA, John A. (1997). *Perception and Cognition of Music.* Hove: Psychology Press.

Direcção-Geral de Formação Vocacional (2007). Programa da Componente de Formação Científica - Disciplina de Geografia. Lisboa: MEC.

FRITH, Simon (1981). Sound effects: youth, leisure, and the politics of rock. Nova Iorque: Constable.

GARDNER, Howard (1993). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Nova Iorque: Basic Books.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1993). O inquérito, teoria e prática. Oeiras: Celta Editora.

GOODSON, I. F. (1997). A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos (2010). Musicalizando a Escola - Música, Conhecimento e Educação. São Paulo: Escrituras.

HARGREAVES, D. J. (2002). Música y desarrolo psicológico. Barcelona: Editorial Graó.

HERTZFELD, Friedrich (1992). Nós e a música. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.

HOWE, Michael J. A. (1999). A Teacher's Guide to the Psychology of Learning. Londres: Wiley-Blackwell.

JUSLIN, Patrick N.; SLOBODA, John (2011). Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications. Nova Iorque: Oxford University Press.

KIVY, Peter (2007). Music, Language and cognition. Oxford: Oxford Press.

KROGER, Jane (2000). Identity development: Adolescence through adulthood. Newbury Park: Sage.

LAENG, Mauro (1978). Dicionário de Pedagogia. Lisboa: Publicações D. Quixote.

LEVITIN, D. (2007). Uma paixão humana: o seu cérebro e a música. Lisboa: Editorial Bizâncio Lda..

LEVITIN, Daniel J. (2006). This is your brain on music: the science of a human obsession. Montreal: Penguin.

LEVITIN, Daniel J. (2007). Life Soundtracks: The uses of music in everyday life. Eindhoven: Philips Consumer Electronics B.V..

LEVITIN, Daniel J. (2008). The world in six songs: how the musical brain created human nature. Nova Iorque: Penguin.

MACDONALD, Raymond A. R.; HARGREAVES, David J.; MIELL, Dorothy (2002). Music Identities. Oxford: Oxford University Press.

MARGULIS, Elizabeth Hellmuth (2014). On repeat: how music plays in the mind. Nova Iorque: Oxford University Press.

MARNOTO, Isabel (1989). Didática da Filosofia. Lisboa: Universidade Aberta.

MATTHEW, David; SUTTON, Carole (2004), Social Research: The Basics. Londres: Sage.

MATOS, Joel (1999). Enciclopédia da psicologia. Lisboa: Liarte.

MEYER, Leonard B. (1956). Emotion and meaning in music. Chicago, The University of Chicago Press.

MIRANDA, Guilhermina Lobato; BAHIA, Sara (org.) (2005). Psicologia da Educação. Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'Água..

MONTEIRO, M. C. (2003). O ensino da História numa escola em transformação. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

MOREIRA, J. M. (2004). Questionários: teoria e prática. Coimbra: Almedina.

NAVARRO, Joaquim (2001), Auditorium – Cinco séculos de música imortal, Editorial Planeta, Barcelona.

NIETZSCHE, Friedrich (1988). Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo. Lisboa: Edições 70.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David (2008). The Social and Applied Psychology of Music. Nova Iorque: Oxford University Press.

PACHECO, José Augusto (2012). Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas. Funchal: Secretaria da Educação, Governo Regional da Madeira (ed.).

PATEL, Aniruddh D. (2010). Music, Language, and the Brain. Nova Iorque: Oxford University Press.

PÉREZ, Martiniano Román; LÓPEZ, Eloísa Díez (2005). Diseños curriculares de aula en el marco de la sociedad del conocimiento. Madrid: Editorial EOS.

PINKER, Steven (1997) How the mind works. Nova Iorque: W.W. Norton Company.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.

RAPIN, Jean-Jacques (1986). A la découverte de la musique I. (5ª edição). Payont Lausanne.

RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva (2012). Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: MEC.

RIBEIRO, Ana Isabel; NUNES, João Paulo Avelãs; CUNHA, Pedro José Paiva (2013). Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico). Lisboa: MEC,.

RIBEIRO, António Carrilho; RIBEIRO, Lucie Carilho (1989). Planificação e Avaliação do Ensino Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). Gestão curricular – Fundamentos e práticas. Lisboa: ME/DEB.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). Diferenciação curricular revisitada. Porto: Porto Editora.

RUSEN, Jorn (2007). História Viva - teroria da História: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB.

SACRISTÁN, José Gimeno (2003). O aluno como invenção. Porto: Porto Editora.

SACRISTÁN, José Gimeno (2010). Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Madrid: Morata.

SACRISTÁN, José Gimeno (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

SCHMIDT, M.A.; BARCA, I. (org.) (2009). Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ed. Unijui.

SCHWARTZ, S.J.; LUYCKX, Koen; VIGNOLES, Vivian L. (eds.) (2011). Handbook of Identity Theory and Research. Miami: Springer.

SEKEFF, Maria de Lourdes (2002). Da Música, Seus Usos e Recursos. São Paulo: UNESP.

SLOBODA, J. A. (2005). Exploring the musical mind: Cognition, emotion, ability, function. Oxford: Oxford University Press.

SOUSA, Alberto B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Maria do Rosário Morais Pinto da Mota Ribeiro de (2008). Música, Educação Artística e Interculturalidade. A Alma da Arte na Descoberta do Outro. Lisboa: Universidade Aberta.

STEFANI, Gino (1985). Compreender a música. Lisboa: Editorial Presença.

STEVENS, Wallace (1966). Letters of Wallace Stevens. Nova Iorque: Ed. Holly Stevens.

TAN, Siu-Lan; PFORDRESHER, Peter; HARRÉ, Rom (2010). Psychology of Music: From Sound to Significance. Nova Iorque: Psychology Press.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WALLIN, Nils. L. (ed.); MERKER, Bjorn (ed.); BROWN, Steven (ed.) (2000). The origins of music. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology Press.

WALKER, Robert (2007). Music Education: Cultural Values, Social Change and Innovation. Springfield: Charles C. Thomas.

WRIGHT, Ruth (Ed.) (2010). Sociology and music education. Farnham: Ashgate Publishing.

Publicações periódicas, artigos ou partes de obras gerais

ABUD, Katia Maria (2005). "Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História". In Cad. Cedes.). Campinas. Vol. 25, Nº. 67., pp. 309-317).

BARCA, Isabel (2004). "Os jovens portugueses: ideias em História". In Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juventude e Educação (2004). Santa Catarina: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. Vol.22, N.º2.

BARROSO, João (2003). "Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução". In Revista Educação e Sociedade (2003). Vol. 24, N.º 82, pp. 63-92.

BOAL PALHEIROS, Graça; HARGREAVES, David (2002). " Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto, em crianças e adolescentes". In Revista Música, Psicologia e Educação (2002). Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM. N.º 4, pp. 47-66.

CACHINHO, Herculano (2000). "Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática". In Inforgeo, Lisboa: Edições Colibri. N.º15.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro (2004). "A Invisibilidade da Juventude na Vida Escolar". In Revista Perspectiva, Florianópolis, UFSC – CED, Jul./Dez. Vol. 22, nº. 2.

CAMPOS, Álvaro de (1927). "A música, sim, a música…". In LOPES, Teresa Rita (org.) (1993). Livro de Versos. Estampa. P. 190.

CAMPOS, Bártolo Paiva (1989). "Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos". In Cadernos de Consulta Psicológica (1989). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Nº. 5, pp. 123-134.

CAVALCANTI, Lana de Souza (1998). "Ciência geográfica e ensino de geografia". In CAVALCANTI, Lana de Souza (1998). Geografia, escola e construção do conhecimentos. Papirus. Pp. 15-28.

CESPEDES-GUEVARA, Julian (2010). "Construcción y comunicación de significados en la música popular". In CS (2010). Universidad Icesi. N.º 5, pp. 167-218.

CHEONG-CLINCH, Carmen (2009). "Music for engaging young people in education". In Youth Studies (2009). Vol. 28, N.º 2, pp. 50-57.

FERREIRA, Manuela Malheiro (2001). "Geographical education and citizenship: innovative practices". In CGE-IGU, Helsinki Symposium. Pp. 266 - 280.

HARGREAVES, David (1999), "Desenvolvimento musical e educação no mundo social". In Revista Música, Psicologia e Educação (1999). Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM. N.º 1, pp. 5-13.

HARGREAVES, David J. (2012). "Musical imagination: Perception and production, beauty and creativity". In Psychology of Music (2012), , Sage Publications. Vol. 40, N.º 5, pp. 539-557.

ILARI, Beatriz (2006). "Música, comportamento social e relações interpessoais". In Psicologia em Estudo. Vol. 11, N.º 1, pp. 191-198.

JUSLIN, P. (2005). "From mimesis to catharsis: expression, perception, and induction of emotion in music". In MIELL, D., MACDONALD, R.; HARGREAVES D. J. (Eds.), Musical Communication. Oxford University Press. Pp. 85-116.

JUSLIN, P.; LUKKA, P. (2004). "Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening". In Journal of New Music Research. Vol. 33, pp. 217-238.

JUSLIN, Patrik N.; HARMAT, László, EEROLA, Tuomas (2013). "What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms". In Psychology of Music (2013). Sage Publications. Pp. 1-25.

KROGER, J. (2008). "Identity Development During Adolescence". In ADAMS, G. R. & BERZONSKY, M. D. (Editores) (2008), Blackwell Handbook of Adolescence Blackwell Publishing Ltd.

KROGER, Jane; MARTINUSSEN, Monica; MARCIA, James E. (2010), "Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis". In Journal of Adolescence (2010). N.º 33, Vol. 5.

LAMONT, Alexandra; HARGREAVES, David J.; MARSHALL, Nigel A.; TARRANT, Mark (2003). "Young people's music in and out of school". In British Journal of Music Education (2003). Cambridge University Press. Vol. 20, N.º 3, pp. 229-241.

LEE, Peter (2003). "«Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé»: compreensão das pessoas no passado". In BARCA, Isabel (2003). Educação Histórica e Museus. Centro de Investigação em Educação: Universidade do Minho. Pp. 19-36.

LIMA, Marínus Pires de (1981). "O inquérito sociológico: Problemas de metodologia". In Análise Social [Em linha] Disponível em [URL]

http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260943V6zYE4uv8Ef71FH8.pdf. [Consultado a 22 de fevereiro de 2014].

MOHN, Christine; ARGSTATTER, Heike; FRIEDRICH-WILHELM, Wilker (2010). "Perception of six basic emotions in music". In Psychology of Music (2010). Sage. Pp. 1-15.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis (1997). "Sobre a Identidade da Pedagogia". In Revista de Educação (1997)., Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Vol. VI, N.º 2

NORTH, A.C.; HARGREAVES, D.J. (1999), "Music and Adolescent Identity". In Music Education Research (1999). N.º 1, pp. 75–92.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES, David J. (2003). "Is music important?". In The Psychologist (2003). Vol. 16, N.º 8, pp. 406 - 410.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES, David J. (2007). "Lifestyle correlates of musical preference: 1. Relationships, living arrangements, beliefs, and crime". In Psychology of Music (2007). Sage Publications. Vol. 35, N.º 1, pp. 58-87.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David; O'NEILL, Susan (2000). "The importance of music to adolescents". In British Journal of Educational Psychology. The British Psychological Society. N.º 70, pp. 255-272.

PARNCUTT, Richard (2012). "Musicologia Sistemática: a história e o futuro do ensino académico musical no ocidente". In Em Pauta. Vol. 20, N.º 34-35, pp. 145-185.

RENTFROW, Peter J.; GOLDBERG, Lewis R.; LEVITIN, Daniel (2011). "The Structure of Musical Preferences: A Five-Factor Model". In J Pers Soc Psychol (2011). Vol. 100, N.º 6, pp. 1139-1157.

RENTFROW, Peter J.; GOSLING, Samuel D. (2003). "The Do Re Mi's of Everyday Life: The Structure and Personality Correlates of Music Preferences". In Journal of Personality and Social Psychology (2003). Vol. 84, N.º 6, pp. 1236–1256.

RENTRFROW, Peter J.; GOSLING, Samuel D. (2007). "The content and validity of music-genre stereotypes among college students". In Psychology of music (2007). Society for Education. Vol. 35, N.º 2, pp. 306-326.

ROY, William G.; DOWD, Timothy J. (2010). "What Is Sociological about Music?". In Annual Review of Sociology (2010). Annual Reviews. Vol. 36, pp. 183-203.

SCHWARTZ, Kelly D.; FOUTS, Gregory T. (2003). "Music Preferences, Personality Style, and Developmental Issues of Adolescents". In Journal of Youth and Adolescence (2003). Vol. 32, N.º 3, pp. 205–213.

SCRIPP, Larry (2000). "Introduction: the premise of learning through music". In Journal of Learning through music (2000). Music-In-Education National Consortium. Verão, pp. 2-11.

TARRANT, M.; NORTH, A. C.; HARGREAVES, D. J. (2000). "English and American adolescents' reasons for listening to music". In Psychology of Music. Vol. 28, pp. 166-173.

TARRANT, M.; NORTH, A. C.; HARGREAVES, D. J. (2002). "Youth identity and music". In MACDONALD, R. A. R.; HARGREAVES, D. J., MIELL, D. (Eds.), Musical identities. Oxford University Press. Pp. 134-150.

TORRES, Cecilia A. R. (2008). "The Construction of Identity and Musical Identities: A Literature Review". In Visions of Research in Music Education, (2008). Westminster Choir College of Rider University Princeton. N.º 11, pp. 1-11.

VIEIRA, Maria Helena (2009). "O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como fator de instabilidade e desmotivação". In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (2009). Universidade do Minho.

Músicas

Autor desconhecido (século XVIII). [Online]. "Revolutionary Tea", 2 min., 1 seg. [Disponível em [URL] https://www.youtube.com/watch?v=aANnZO0LsZc (consultado em 2 de Setembro de 2014).

BARROSO, Júlia (1958) [CD]. "Adeus". In O melhor de Júlia Barroso (1992). (Faixa 1, 3 min., 28 seg.) Lisboa: EMI-Valentim de Carvalho.

BURVALL, Amy (2010). [Online]. "The French Revolution ("Bad Romance" by Lady Gaga)" (4 min., 58 seg.) [Disponível em: [URL]

https://www.youtube.com/watch?v=wXsZbkt0yqo&list=UUAiABuhVSMZJMqyv4Ur5XqA (consultado em 5 de Setembro de 2014)].

CHÉNIER, J. (1794). [CD]. "Le chant du départ". In LUSIER e LES JACOBINS (2013). Etienne-Nicolas Mehul: Le Chant du depart. (Faixa 7, 2 min., 22 seg.). Quebeque: ATMA.

FREIRE, Manuel (1968). [CD]. "Eles". In Manuel Freire (1971). (Faixa 3, 2 min., 16 seg.) Tagus.

LADRÉ (1790). [CD]. "Ça ira!". In OGERET, Marc (1988). Chante la Révolution, (Faixa 10, 2 min., 16 seg.). Paris: Granit.

LADRÉ (1790). [CD]. "Ça ira!". In PIAF, Edith (2009). Best of Edith Piaf. (Faixa 6, 2 min., 30 seg.). Paris: Believe.

PERRY, Katy (2010). [CD]. "Firework". In Teenage Dream. (Faixa 4, 3 min., 47 seg.). Capitol Records.

RIO GRANDE (1996). [CD]. "Postal dos Correios". In Postal dos Correios (1996). (Faixa 1, 2 min., 40 seg.). Lisboa: EMI.

SOOMO PUBLISHING (2010). [Online]. "It's too late to apologize: a Declaration". (3 min., 21 seg.) [Disponível em: [URL] https://www.youtube.com/watch?v=uZfRaWAtBVg (Consultado em 5 de Setembro de 2014)].

SUZA, Linda de (1978). [CD]. "Um português". In Amália/Lisboa (1979). (2 min., 38 seg.). Paris: Carrere.

THE CRANBERRIES (1994). [CD]. "Zombie". In No need to argue (1994). (Faixa 4, 4 min., 6 seg.). Island.

VALETE (2012). [Online]. "Meu país". In Homo Líbero (2013). (4 min., 4 seg.) [Disponível em [URL] https://www.youtube.com/watch?v=5Vl_52ti52M (consultado em 2 de Setembro de 2014)

VELOSO, Rui (1986). [CD]. "Porto Sentido". In Rui Veloso (1986). (Faixa 8, 4 min., 28 seg.). Lisboa: EMI.