

INTRODUÇÃO

Esta tese integra uma investigação em que me propus estudar as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM)¹ em contexto multicultural no Carregado. O ambiente actual de contemplação democrática do aluno e de valorização da capacidade criativa no processo educativo tem um carácter global. A ilustrá-lo vejam-se as actividades da UNESCO nas últimas duas décadas. As megas Conferências Mundiais “Education for All,” com a primeira edição realizada em 1990 em Jomtien na Tailândia e “Arts Education” em 2006 em Lisboa, mobilizaram o mundo inteiro. O conceito de RIAM que proponho reveste-se de especial significado educativo e particular interesse etnomusicológico. As RIAM despertaram a minha atenção, pois além de demonstrarem como o aluno aprende e constrói o seu conhecimento, elas carregam consigo elementos significativos sobre a aprendizagem, revelando indicativos que podem orientar o desenvolvimento do processo educativo intercultural.

As políticas educativas, tanto no ensino vocacional quanto no ensino generalizado, tendem a levar em conta as diferenças culturais das pessoas, a crescente mobilidade e o fluxo migratório como consequências do processo de globalização, são considerados aspectos importantes neste estudo. A pesquisa de campo partiu da observação de aulas de Educação Musical² e actividades musicais na Escola Básica Integrada do Carregado. Considerei especialmente as representações das crianças através do que dizem, do que fazem e do que cantam, isto é do que expressam acerca da sua experiência de aprendizagem musical e como reagem no processo. O modo como os professores lidam com as reacções dos alunos foi também tido em atenção. A pesquisa de campo visa responder a questões tais como: que representações constroem as crianças a propósito da sua aprendizagem musical? Que elementos significativos se podem extrair delas? Poderá o processo de ensino/aprendizagem em ambiente multicultural beneficiar da análise destas representações? Se sim, como? A minha investigação foca o ensino e a aprendizagem de música praticados no 5º ano do Ensino Básico, na unidade curricular de Educação Musical. O terreno etnográfico para a pesquisa foi a Escola Básica Integrada (EBI) do Carregado, inserida num contexto multicultural. Dos seus alunos constam, para além de portugueses,

¹ Este conceito, sugerido na discussão académica, revelou-se estruturante na minha investigação.

² Quando utilizo Educação Musical com letras maiúsculas refiro-me a unidade curricular do Ensino Básico, à área específica do conhecimento. E, quando escrevo com letras minúsculas refiro-me a prática de educação musical.

brasileiros, moldavos, ucranianos, romenos ainda afro-descendentes de diversas nacionalidades, portanto um cenário rico em participação multicultural.

Iniciei a pesquisa no campo com a expectativa da análise das representações culturais, para compreender de modo amplo que elementos significativos se inscrevem no processo de representação infantil da aprendizagem musical (RIAM). Considerei para isso as perspectivas formuladas tanto a partir de actividades de produção como de recepção musical, contemplando a participação dos alunos e dos docentes, na prática educativa em contexto multicultural de sala de aula e eventos escolares.

Caracterizo a minha presença numa dupla condição de estranha (outsider) relativamente ao enquadramento cultural na Escola Básica Integrada do Carregado, já que sou brasileira, vivendo em Portugal apenas desde 2008, e participante (insider) relativamente ao enquadramento profissional, já que no Brasil fui professora da unidade curricular de Arte-Educação onde se insere a componente de música no Ensino Fundamental, equivalente ao 5º ano de escolaridade do Ensino Básico em Portugal. Portanto, ao escolher observar as aulas de Educação Musical no 2º Ciclo em especial o 5º ano, torna-se para mim enriquecedor não apenas no aspecto do estudo a que me proponho, mas de facto o que este estudo poderá proporcionar à minha prática docente futura no Brasil a partir do próximo ano.

Nesta minha condição, deparei-me com uma Educação Musical em Portugal com diferenças em relação ao mundo musical da sala de aula brasileira. Julgo importante atentar e perceber as riquezas musicais da sala de aula portuguesa em contexto multicultural e tê-las como referência para o estudo da música como um fenómeno cultural (importante para a formação pessoal das crianças). É relevante, portanto, neste estudo, discutir conceitos que têm em conta a educação musical enquanto prática educativa e cultural; e também fomentar, relativamente à minha formação, a integração entre a Etnomusicologia e a Educação Musical enquanto áreas académicas.

O objectivo principal deste estudo é, assim, analisar as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) associadas às práticas pedagógicas sob uma perspectiva tripartida etnomusicológica, educacional e etnográfica, para encontrar elementos significativos, facilitadores do processo educativo intercultural no 2º Ciclo do Ensino Básico. Assim, este estudo busca compreender as RIAM no que elas significam de ligação entre aspectos musicais veiculados na sala de aula e nos múltiplos nichos culturais nos quais a criança se move, tais como seu ambiente familiar, a sua comunidade, entre outros. Isto é,

perceber através das RIAM o potencial intercultural da Educação Musical, visando ainda com isso contribuir para um maior vínculo entre a prática musical na sala de aula e a vivência na sociedade exterior à escola (casa e comunidade migrante se for caso disso), no relacionamento com outros grupos sociais migrantes ou não, e no meio social em geral.

Também como objectivo quanto ao desenvolvimento da minha prática docente, para quando voltar ao Brasil, não apenas poder agir informadamente no processo de estabelecimento da unidade curricular de música no ensino básico generalizado só agora em curso, mas também contribuir para que a Educação Musical seja coerente com as especificidades dos alunos, buscando facilitar a sua interacção cultural.

Para testar a hipótese construída nesta investigação de que em ambiente escolar multicultural as RIAM fornecem elementos significativos para desenvolver o processo educativo intercultural no Ensino Básico, proponho o enquadramento teórico deste estudo em três perspectivas orientadoras principais:

- A primeira, de carácter etnomusicológico, envolve o contexto cultural da música, valoriza “os antecedentes culturais e sociais, os aspectos mais relevantes das ciências sociais e humanas, e as múltiplas facetas da música como simbólicas, estéticas, formais, psicológicas, físicas entre outras” (Merriam 1964:32). Baseio-me no modelo tripartido de Alan Merriam ao contemplar conceitos, comportamentos e produtos no estudo da música como cultura (ibid:32), e a partir desta concepção analiso a música escolar dentro de um contexto cultural particular. Faço uma análise das aulas de Educação Musical relacionada com os aspectos das “ideias acerca da música,” “produtos sonoros e materiais da música” e “comportamentos expressivos musicais”. Através destes aspectos renomeados por Slobin e Titon (1992) e Côte-Real (2001), procuro compreender a educação musical como cultura e desse modo demonstrar que a prática musical em sala de aula poderá promover a interculturalidade. Ainda dentro desta perspectiva de análise refiro o interesse nas RIAM como produto directo dos principais sujeitos participantes, os *insiders*, do meio cultural envolvido no estudo. Os elementos simbólicos que constituem as RIAM conferem significados importantes, e de acordo com Geertz (1973) a sua interpretação busca o sentido na construção e formação da aprendizagem da criança. Tenho também em conta a comunidade escolar inserida no Carregado, sede da pesquisa, os aspectos de contexto “espaço temporal,” ou seja, social e

histórico que segundo Slobin e Titon (1992:5) situam a comunidade na história oficial e não oficial, através de lembranças e registos gravados ou escritos.

- A segunda perspectiva orientadora de enquadramento teórico, de carácter educacional, considera a “polaridade e pluralismo cultural” (Swanwick 1992:137) ao reconhecer e valorizar o meio cultural de origem dos alunos, não apenas como um recurso para facilitar a aprendizagem, mas segundo James Banks³, para partilhar e construir novos conhecimentos em ambiente multicultural. Focar a educação multicultural na Educação Musical implica compreender significados da identidade cultural e utilizá-los para desenvolver a aprendizagem. De acordo com a proposta de Gestão Intercultural do Currículo, divulgada pelo Ministério da Educação de Portugal para uma dimensão intercultural da Educação Musical a música deve ser entendida como um importante recurso no processo de construção da identidade sociocultural do indivíduo (Côrte-Real 2001:169). No 2º Ciclo a música não deve ser compreendida apenas como um conjunto de sons, mas sim transmitida como um comportamento expressivo, culturalmente relativo. Para tal os professores devem entender a música como um fenómeno expressivo culturalmente contextualizado (ibid:170). Associar a música a outras práticas performativas previstas no currículo e desenvolvidas na escola como teatro, dança, mímica também é um meio de favorecer a integração cultural, pois alunos de contextos culturais distintos podem interagir expressivamente e criativamente através de processos fundamentais na construção da aprendizagem. Outro aspecto relevante, de carácter educacional para esta pesquisa, é o aspecto da globalização e suas influências na Educação Musical que para Vladimir Simosko “representa o início de uma potencial revolução cultural” (1991:4). Para compreender o processo pertinente a uma educação em contexto multicultural, contemplando a diversidade musical/cultural e os aspectos da globalização, proponho-me não só a verificar as práticas e vivências musicais, mas também os aspectos e fenómenos que as permeiam e se difundem dentro da sala de aula. O sistema educativo abrange também aspectos legais, e para uma educação voltada para as necessidades da sociedade faço referência as leis que determinam as regras e concedem a existência do direito da Educação Musical como unidade curricular no Ensino Básico.

³ Em entrevista disponível em http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf Consulta em 01/07/2010.

- A terceira e última perspectiva, carácter etnográfico, considera que a escrita é uma interpretação e a sua análise abrange todo o contexto que constitui o objecto de estudo (Geertz 1973). Desta maneira, a interpretação dá-se em vários momentos do estudo e reflecte os aspectos que circundam as RIAM, ao analisá-las e descobrir os significados que elas têm tanto para a criança, quanto para a educação musical que deve ser entendida como elemento da cultura. O primeiro passo para escrever sobre as RIAM dos alunos do 5º ano do 2º Ciclo da EBI do Carregado, compõe-se na recolha de dados através da observação das aulas de Educação Musical, das actividades culturais vivenciadas na escola e das entrevistas realizadas com os alunos. A partir deste contacto inter-subjectivo com o meu objecto de estudo, as RIAM, analiso-as de acordo com a visão de Swanwick, ao mostrar que a interacção social efectiva-se através de discursos simbólicos (1999:26). Busco então uma etnografia que visa compreender tais discursos, que segundo Geertz (1973), carregam os significados que dão sentido as próprias RIAM valorizando-as na Educação Musical.

Na escrita deste texto utilizo expressões que na semântica podem significar mais do que a terminologia designa. Ou seja, há palavras e expressões que aqui apresento numa definição que possuem um significado próprio no contexto deste estudo, empregado de acordo com a pesquisa realizada e a tese que defendo. Assim, apresento a seguinte lista de conceitos que não sendo exaustiva contribuirá eventualmente para tornar a minha escrita mais clara e eficaz.

Outsider – Neste texto faço uso desta palavra não apenas com o significado de estrangeiro, quando me refiro a mim mesma, no que diz respeito à minha nacionalidade brasileira a viver em Portugal, mas também como sinónimo de observadora, estranha, no meu papel de investigadora na EBI do Carregado, como uma figura que não faz parte do grupo de professores daquela escola.

Insider – Uso este termo como sinónimo de participante. Ao mesmo tempo que vivencio o papel de observadora e para exercitar tal função detenho informações privilegiadas sobre educação, como professora que sou com quinze anos de profissão. Embora como *outsider* na EBI do Carregado, também enquadro-me como *insider* ao realizar a pesquisa no contexto escolar, pois como professora possuo informações relevantes na área o que me proporciona obter maior poder de observação e análise nas especificidades do ambiente escolar.

Representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) – Sendo um conceito ético (surgido do lado da interpretação académica) refere-se à maneira espontânea como as crianças se expressam relativamente ao que aprendem com a música. Refere-se ao conhecimento conceptual e prático, construído e vivido no exercício da aprendizagem musical. Portanto, refere-se a elementos énicos (surgido do lado dos investigados) pois provém do ponto de vista das próprias crianças seja através da fala ou de acções. A análise destas representações neste estudo é fundamental pois elas ajudam a compreender o modo como se processa a aprendizagem musical nas crianças, e de que maneira elas constroem o seu conhecimento musical.

Elemento Significativo – Este é um conceito ético resultante da análise das RIAM, sejam elas quando os alunos falam, cantam, tocam ou se expressam de várias outras maneiras. É como uma categoria reveladora de significado do que a criança pensa, sente e conhece sobre a música e a cultura, mesmo sem que ela tenha capacidade de interpretá-la como tal. Este conceito serve para categorizar e classificar os significados das RIAM. Ou seja, refere-se à compreensão ética a partir da captação, análise e interpretação da pesquisa.

Nicho cultural – Uso o termo nicho para referir um *habitat*; não apenas sob o ponto de vista de um lugar geral, mas de uma pequena morada que possui características próprias. A criança em sua vida quotidiana transita por várias destas moradas, ou seja nichos culturais familiares, escolares ou outros na comunidade em que vive. Deste modo, no estudo da comunidade multicultural do Carregado verifiquei que as crianças podem ampliar o seu leque cultural ao percorrer e vivenciar inúmeros nichos culturais.

De entre as questões de pesquisa consideradas como base para o desenvolvimento do estudo, apresento relativamente à primeira perspectiva teórica orientadora, de carácter eminentemente etnomusicológico, entre as principais, as seguintes questões que se formaram ao longo da investigação:

- Que ideias surgem a partir da observação e estudo das RIAM?
 - Que tipos de elementos significativos fornecem as RIAM? Relativos a gosto pessoais, a contexto cultural, a curiosidade pelo outro, a hábitos sociais, a envolvimento emocional, a performance musical, entre outros.
 - Como identificar aspectos fundamentais de interesse pedagógico nesses elementos?
 - Quais são esses elementos significativos?

- Como tais elementos se relacionam com o ambiente escolar de sala de aula e extra-escolar?
- O que as RIAM revelam sobre a aprendizagem dos alunos?
- O que revelam os comportamentos das crianças nas suas RIAM?
 - Como mostram elas o seu interesse, ou a falta dele, pela música?
 - A partir dos elementos significativos compreendidos nas RIAM, quais aqueles que revelam comportamentos oriundos do meio familiar/social/escolar?
- Que reportórios musicais mais influenciam as RIAM?
 - Quais os reportórios apresentados/trabalhados nas aulas?
 - Como são trabalhados os reportórios musicais na sala de aula?
 - Serão estes os mais referidos nas RIAM? Se não, quais são?
 - Em quais nichos culturais os alunos adquirem os seus reportórios?
 - Qual o grau de importância dado pelas crianças aos reportórios aprendidos em cada ambiente vivenciado por elas?
- Como utilizar as RIAM para desenvolver um processo educativo intercultural?
- Em que medida podem as RIAM suscitar uma abordagem etnomusicológica na unidade curricular de Educação Musical?

Relativamente à segunda perspectiva, de carácter educacional intercultural, para o desenvolvimento de um conhecimento culturalmente dinâmico, as questões que surgiram na investigação foram:

- Será o ambiente multicultural um factor determinante na formação educacional do aluno?
- De que maneira o ambiente social influi na construção da identidade da criança, haja vista que esta possui sua herança cultural?
- De que modo o processo de globalização afecta a comunidade do Carregado?
- Como o processo de globalização e os meios de comunicação atingem o ambiente escolar?

- Como os meios de comunicação influenciam na formação cultural da criança?
- Pode a música servir a educação intercultural? Como?
- De que maneira a presença da música na escola não apenas como unidade curricular mas como uma prática, e actividade educativa promove o desenvolvimento cultural do aluno?
- O que revelam as RIAM acerca do desenvolvimento cultural do aluno?
- O que revelam as RIAM acerca do conhecimento musical dos alunos?

Relativamente à terceira perspectiva de carácter etnográfico, surgiram questões que caracterizam a pesquisa de campo e o modo como interpreto e analiso os dados recolhidos.

- Como caracterizo a minha presença no campo?
 - Como se deu a minha aproximação ao campo?
 - Que métodos utilizei para recolher os dados?
 - Quais os recursos utilizados para registar a recolha das informações captadas?
 - Quais os tipos de métodos utilizados para captar as informações, os dados e as RIAM?
 - Quais as minhas atitudes perante as actividades desenvolvidas? Quando se revezam elas entre a observação e observação participante?
- Como interpreto o trabalho de campo para escrever sobre ele?
 - Como organizo os dados recolhidos para fazer a análise?
 - Em que momento e de que maneira fazia a análise dos dados recolhidos no trabalho de campo?
 - Como diferenciei nos registos do trabalho de campo as categorias éticas e émicas?
 - O que me levou a eleger as RIAM como foco principal de interesse do meu estudo?
 - O que procuro nas RIAM?

- Como escrevo o texto narrativo e descritivo ao interpretar os significados das RIAM?

Sublinho que a divisão que aqui apresento em três perspectivas orientadoras principais e que por imperativos académicos se justifica e que na investigação muito me serviu, é artificial e em muitos casos mesmo imprecisa, uma vez que assuntos identificados numa delas aparecem por vezes também nas outras. O carácter interpretativo da escrita etnográfica que na última perspectiva orientadora principal menciono, a este problema também se refere.

Desenvolver este estudo para além de escrever um texto é relatar experiências vividas em sala de aula, descrever as representações infantis e a prática musical (ideias acerca da música, produtos sonoros e materiais da música e comportamentos expressivos musicais) que constroem e dão significado ao ensino e aprendizagem da música. O meu texto constrói-se assim como uma interpretação da realidade observada, pois “etnografia é escrever sobre pessoas (...) [definida] por uma abordagem descritiva da música que vai além da escrita dos sons. Ela implica registar como os sons são concebidos, produzidos, apreciados e influenciam outros indivíduos, grupos e processos sociais e musicais. A etnografia da música é o registo sobre as maneiras como as pessoas produzem música” (Seeger 1992:88). No caso deste estudo, escrevo não só a propósito de como as crianças produzem música, mas também como a ouvem e como reagem à aprendizagem musical.

Ao escrever este texto etnográfico uni o material recolhido no trabalho de campo, como as falas e as acções émicas dos alunos, e as minhas considerações como pesquisadora baseada na literatura académica. Para diferenciar os registos do campo, o que é émico do que é ético, utilizo o texto em *italico* para os discursos émicos e em escrita padrão para as minhas considerações, como as análises e interpretações. Para o diálogo com os autores no qual sustento as minhas reflexões sigo as normas académicas e as suas citações aparecem devidamente referenciadas. Algumas vezes interfiro nas observações ou com esclarecimentos de acordo com o meu ponto de vista, e ao fazê-lo uso de parênteses rectos.

Ao compreender a cultura estudada, o que ela representa e incluir as minhas visões epistemológicas procuro fazer relações entre a cultura estudada e a minha própria cultura. Também, como professora de Educação Musical no Brasil, procurei compreender as representações musicais e os seus significados para de facto perceber como ocorre o processo de educação musical dos alunos.

Relativamente ao estado da arte a intersecção dos domínios da Etnomusicologia e da Educação tem já alguns anos, como também a Educação Multicultural. Organizações como a ISME (International Society for Music Education), o ICTM (International Council for Traditional Music), entre outras tem dedicado estudos a esta área de intersecção com temas relacionados com a Diversidade Cultural e a Educação Musical. Tais estudos têm gerado publicações com o foco no ensino e na aprendizagem. Conferências a nível internacional sobre educação sublinhando a questão intercultural apresentam o cenário em diversos países, estabelecem estratégias para fomentar uma educação com programas voltados para a inclusão cultural e o direito à educação para todos. De entre elas destacam-se, pela sua dimensão e abrangência global as Conferências Mundiais da UNESCO “Educação para Todos” em Jomtien, Tailândia em 1990, e “Educação Artística” em Lisboa, 2006 que teve como consultor científico o etnomusicólogo João Soeiro de Carvalho.

O fenómeno da imigração em Portugal levou o Ministério da Educação a criar o Secretariado Entreculturas especialmente para coordenar programas de educação intercultural, o que levou a diversas publicações nessa área como a Gestão Intercultural do Currículo nos três ciclos do ensino básico, na qual a tarefa musical ficou a cargo de Maria de São José Côrte-Real. No sentido da intervenção da Etnomusicologia na Educação e em especial na referência à ‘world music’ na tarefa educativa o panorama internacional tem-se mostrado algo aberto e colaborante. A este respeito Huib Shippers afirma que “as pontes estão sendo construídas” (2010:38) no relacionamento entre a ‘world music’ e a educação. Trimillos mostra o quanto são importantes os debates e discussões na área da Educação Musical pois também envolvem assuntos relacionados com o “ambiente institucional, o papel múltiplo do professor, abordagens pedagógicas, contexto cultural, identidade do professor, arquétipos de instrução [modelos], várias percepções de autenticidade, incluindo autenticidade encenada e representação idealizada” (Trimillos in Shippers 2010:37). Shippers faz referência a Bruno Nettl quando sublinha que a “Etnomusicologia mudou desde os anos 50 ao dar uma importância maior para à aprendizagem e ao ensino” (ibid:37), evidenciando portanto o interesse na área educacional. Assim, apresento o meu estudo dentro desta visão etnomusicológica buscando contribuir para a construção de uma educação democrática voltada para os interesses do aprendiz e para a sua integração cultural.

O papel da música na educação multicultural assim como o fenómeno musical ultrapassa a condição apenas sonora da música. Ela representa um comportamento

expressivo de actividade social e por envolver grupos de pessoas manifesta-se de forma audível e até mesmo visível induzindo emoções, assim “a música representa um veículo privilegiado no processo de construção da identidade de um grupo, de uma cultura ou de uma nação multicultural” (Côrte-Real 1998:18). Para Côrte-Real a música é talvez o mais ‘multi-media’ dos comportamentos expressivos. É esta miríade de referências musicais expressivas associadas ao comportamento musical expressivo que a torna tão eficiente como veículo para a reinterpretação das idiossincrasias de um grupo (Côrte-Real 1998:18). Portanto, ao utilizar a música na educação podem desenvolver-se comportamentos expressivos essenciais na formação de um indivíduo e eventualmente significativos na revelação da sua identidade. Para compreender tais comportamentos expressivos fundamentais no processo da construção de identidades utilizo as RIAM. Embora seja um conceito inédito, ele tem raízes fortes na tradição etnomusicológica que de há muito valoriza a visão dos respectivos representantes culturais (insiders) na análise científica do processo e do produto musical em causa. Ao analisar as RIAM no processo da aprendizagem dos alunos e interpretá-las como resultado da sua cultura, pretendo mostrar o quão relevante é levá-las em consideração, não apenas para uma educação musical promotora de produto musical mas também para uma produção musical promotora de educação intercultural.

Relativamente ao meu trabalho de campo, o contexto escolar no qual desenvolvi a investigação, a selecção da escola para a realização da pesquisa levou algum tempo. Como professora do 2º Ciclo no Brasil tinha a preferência pelo mesmo nível de ensino da minha prática docente. A seguir, a minha escolha seria em um estabelecimento de ensino próximo da minha morada, que facilitaria a minha deslocação para à escola. Desta forma decidi visitar a Escola Básica Integrada do Carregado, e após alguns telefonemas para a coordenadora Cristina Rosa reuni-me com o director Alberto Seco para apresentar e mostrar os meus propósitos relativamente à escola como sede da pesquisa. Logo no contacto inicial o acolhimento foi determinante para me adaptar ao ambiente que para mim já era no entanto, familiar. Fez-me lembrar minha escola brasileira com alguma saudade, pois já estou afastada das actividades docentes há um ano, o meu primeiro ano no mestrado em Portugal. Na terceira visita à escola fui apresentada aos professores António Pinto e Lélío Reis que leccionam Educação Musical no 5º ano. A partir de então iniciei as visitas e as observações das aulas ministradas por estes dois professores que muito colaboraram, sendo mesmo elementos fundamentais na minha pesquisa.

As visitas à escola eram semanais, assistia às aulas na sala de música, primeiro uma turma e logo a seguir a outra turma com o outro professor. Com um caderno de notas, fazia os meus apontamentos. Ao todo assisti a dez aulas, sendo cinco de um professor e as outras cinco com outro professor. Também visitei a escola para observar e participar em dois eventos comemorativos, a Festa de Natal e o Encerramento do Ano Lectivo, no mês de Junho. Ao longo do trabalho de campo foram registadas entrevistas com os professores e os alunos em *focus group*. Foram colhidos depoimentos e cenas das aulas de música, dos eventos e das actividades culturais através de fotografias, vídeos e gravações sonoras. Todo este material foi inteiramente contextualizado no campo da pesquisa, sendo uma fonte de referência etnográfica importante no meu estudo.

Termino a introdução, na qual caracterizo o estudo e o respectivo estado da arte, com uma alusão à organização da minha tese. Assim, tendo em conta os elementos significativos analisados a partir das RIAM e as três perspectivas teóricas orientadoras principais, etnomusicológica, educacional e etnográfica. O texto organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento espaço temporal, incluindo referências históricas e comparativas entre aspectos vários dos casos de Portugal e do Brasil que me pareceram pertinentes; foca a Educação Musical no contexto multicultural fazendo um paralelo entre a Educação Musical brasileira e portuguesa referindo em especial a implicações da globalização. A diversidade cultural presente na escola pesquisada, assim como os meios de comunicação que permitem um maior acesso à informação e aos bens culturais foram tidos em conta. Apresento ainda uma descrição histórica e social do Carregado e faço referência ao modo como construí o meu objecto de estudo. O segundo capítulo relata a pesquisa de campo na Escola Básica Integrada do Carregado com uma descrição e análise dos dados recolhidos a partir das aulas também de actividades e dos eventos culturais assistidos na escola, assim como dos contactos com os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, os alunos e professores. No terceiro e último capítulo, as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) dos alunos são interpretadas e analisadas de acordo com as estruturas sociais e culturais do campo pesquisado. O texto produzido é pontuado com bibliografias de âmbito etnomusicológico e educacional. O domínio intelectual pretendido é o desenvolvimento de uma educação intercultural socialmente significativa em ambiente democrático de respeito pelo outro e de valorização do mundo musical no processo de aprendizagem. Finalmente na conclusão, faço uma revisão dos assuntos apresentados neste estudo considerando a possibilidade de um prolongamento da pesquisa relativamente a alguns aspectos dos quais destaco a

elaboração de currículos e a formação do professor. Apresento ainda uma reflexão sobre as práticas educativas que podem ser realmente significativas para a comunidade escolar multicultural.

1. A Aprendizagem Musical ao Serviço da Educação: Portugal e Brasil

1.1 Do Objecto de Estudo ao Interesse do Aprendiz na Educação

A educação serve a sociedade de acordo com a mentalidade vigente. A educação musical era voltada apenas para a formação de músicos, actualmente a educação musical é desenvolvida para dar ao indivíduo uma formação que abrange diversos aspectos relativos a valores sociais, psicológicos e culturais. A música assumiu um papel importante na sociedade que vai além da sua exibição e apreciação, mas de formação de pessoas, de indivíduos capazes de sentir, expressar, criar, criticar e agir no seu meio social.

Com esta visão a educação musical passa a focar o interesse no aprendiz em detrimento apenas do objecto de estudo, a música propriamente dita. Portanto, neste estudo ao tentar perceber como o aluno aprende, como o seu conhecimento é construído leva em consideração uma educação musical que inclui diversos aspectos para o crescimento do aluno como um todo, não apenas produtor de conhecimento, de música, mas de participante do processo de ensino/aprendizagem, criador de música.

Na educação é possível normatizar e efectivar as acções educativas de maneira sistemática na expectativa de um adequado desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as características sociais e culturais do aprendiz, pois conforme Paulo Sans o indivíduo “evolui e forma a sua individualidade num contexto biopsicossocial” (1994:19). Portanto, para que o aluno tenha uma aprendizagem de facto significativa, a educação deverá ser voltada para as especificidades do aluno. Deste modo, a experiência musical, na educação, é importante para que desenvolvam em conjunto os aspectos cognitivo, motor e emotivo, imprescindíveis na formação de um ser humano completo que possa criar e viver plenamente os seus sentidos.

A música ao suscitar no indivíduo uma consciência cultural e contribuir para sua integração na sociedade, expressa o sentimento humano, desperta a criatividade, um dos principais objectivos educacionais. A música torna-se uma ferramenta utilizada pela educação para enriquecer o processo de formação e aprendizagem, justificando o seu ensino em contextos educacionais escolares.

A música tem a capacidade de aglutinar crianças, jovens e adultos, tanto na sua produção como na sua recepção. Os jovens identificam-se com um mesmo género musical, o que lhes dá e reforça a sensação de pertencerem a um grupo, de possuírem uma mesma

identidade, partilhando um conhecimento comum. Vivenciar música, principalmente em grupo, promove a noção da importância da organização, do respeito pelo outro e por si mesmo. A vivência musical para a criança, é em geral bastante agradável. Ela aprende novos conceitos e desenvolve diferentes habilidades, melhora a comunicação e desenvolve a criatividade, a coordenação e a memória. Nos primeiros anos de aprendizagem musical a criança torna-se mais atenta ao universo sonoro de um modo geral e desenvolve uma atitude de ouvinte, muito importante para a apreciação musical e para o relacionamento pessoal. Por isso, a música deve estar presente no processo de ensino/aprendizagem da escola.

Segundo as recomendações do Ministério da Educação de Portugal no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais⁴ “as competências específicas para a música na escolaridade básica, tem como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (Currículo Nacional do Ensino Básico 2001:166). Compreendo o papel importante de tal rede que constrói, e forma o indivíduo, por isso o estudo das representações infantis da aprendizagem musical. E este estudo propõe desvendar a maneira como a criança aprende, descobrir os significados que a música e o seu ensino adquirem no processo de aprendizagem em um meio multicultural.

Dentre os objectivos do Programa de Educação Musical do 2º Ciclo em Portugal⁵ um deles consiste em “que o aluno faça uma apropriação criativa dos conceitos musicais, o seu desenvolvimento far-se-á através de experiências individuais e colectivas” (Programa de Educação Musical 2º Ciclo 2001:9). Diante deste objectivo verifica-se a importância da música como:

- Promotora da criatividade
- Ciência, ao que diz respeito a um domínio de conhecimento específico
- Mediadora do contacto com o outro
- Congregadora de pessoas

E ao promover tais aspectos a música também é importante como:

⁴ Em www.dgidec.min-edu.pt documento de Organização Curricular de Educação Artística. Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais - Educação Artística - Literacia Musical. Consulta em 28/06/2010.

⁵ Em www.dgidec.min-edu.pt Programas e Orientações Curriculares. Programa de Educação Musical 2º Ciclo Vol. II. Consulta em 28/06/2010.

- Despertadora de emoções
- Representadora de identidade

Como objectivo final de acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico o aluno deve “compreender a música em relação à sociedade, à história e à cultura” (Currículo Nacional do Ensino Básico 2001:172). A partir de tais recomendações considero também que um dos aspectos mais importantes dentro da realidade da Educação Musical actual, é reconhecer que o aluno necessita de uma educação que seja contextualizada com o seu mundo, que possa dialogar, interagir e ampliar suas expectativas e necessidades.

Se o aluno é envolvido e formado por todo um contexto histórico, social e cultural, ele revela sua identidade através de representações com significados, estas serão analisadas para além de compreender o modo como a criança aprende e vivencia a música, mas também para verificar a sua aprendizagem em um contexto multicultural e a relação que a diversidade de culturas influencia na aprendizagem musical deste aluno.

1. 1. 2. A Música no Ensino Generalizado

O ensino da música na educação básica segundo a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação de Portugal⁶ deverá desenvolver a prática artística que potenciará a compreensão e interpretação da música do meio escolar, e a música do meio sociocultural dos alunos. A partir deste objectivo constata-se que o ensino da música além de permitir o acesso à linguagem artística musical fomenta a integração cultural. Desta forma o ensino da música na escola “como construção social e como cultura” (ibid:166) contribui para o desenvolvimento de identidades pessoais e sociais.

Para desenvolver a musicalidade dos alunos é recomendável a utilização de técnicas e práticas adequadas ao seu ambiente sociocultural, de modo que eles venham a experimentar, perceber e interpretar culturas musicais. Estas competências deverão ser desenvolvidas no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico de acordo com as especificidades de cada etapa da aprendizagem, (sendo que no 3º ciclo o seu carácter é opcional). É salutar portanto, a proposta de Milhano (2010:16) a partir da concepção de Côte-Real relativa à importância do “estudo das sinergias existentes entre a escola, a música, o lar e os vários ambientes culturais.” Os vários contextos da aprendizagem musical seriam contemplados e

⁶ Em www.dgidec.min-edu.pt. Consultada em 28/06/2010.

considerados enriquecendo o currículo e promovendo uma formação mais completa e adequada à realidade do aluno.

A prática musical no Ensino Básico tem sido alvo de intervenções ao longo dos anos, tanto ao nível da organização no ensino, como do currículo e mesmo da formação de professores. No 1º Ciclo a Educação Musical é considerada área disciplinar nomeada como Expressão e Educação Musical, no 2º e 3º Ciclo constitui unidade curricular, sendo que neste último tem carácter opcional. A unidade curricular de Educação Musical tornou-se obrigatória no Ensino Básico desde a década de 1970 quando substituiu o Canto Coral, uma actividade que segundo Maria José Artiaga tinha o objectivo de educar sob valores éticos, estéticos, políticos e sociais; pois o seu ensino tinha a função de contribuir para a educação da voz, do sentido estético e ter uma feição nacionalista (2003:267).

Reconhecer a importância da educação musical não apenas como uma actividade educativa ou uma prática musical escolar mas, implantar a Educação Musical como unidade curricular demonstra um novo tempo na história da educação. Tal evolução no sistema educacional favorece o desenvolvimento de alunos conscientes do seu meio social e cultural, além de possibilitar aos educandos capacidades criadoras de música.

1. 1. 3. Educação Artística e Multiculturalidade

Com a crescente mobilidade mundial, o fluxo migratório, verificou-se a necessidade de democratizar a educação, torná-la acessível e direito a todos. A partir de então, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) promove conferências mundiais com os temas “Educação para todos” e “Educação e Arte”.

A 1ª Conferência Mundial de Educação Artística da UNESCO ocorrida em Lisboa em 2006, centrada no tema “Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI” teve como objectivo principal promover a disseminação de informações e práticas técnico-pedagógicas de forma a valorizar a educação artística e a criatividade nas escolas. A partir desta meta inicial a conferência elaborou um documento⁷ com recomendações onde considerou a importância da Educação Artística como um direito de todas as crianças e jovens, pois o sentido estético além de ser inerente da condição humana, a sua aprendizagem desenvolve criatividade, pensamento crítico, tomada de consciência do meio

⁷ Declarações e Recomendações no Documento de Trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Artística 2006, nos *links* da UNESCO no Portal de Educação e Arte: <http://www.unesco.org/culture/lea> Página consultada em 29/06/2010.

social e cultural, acesso a bens, serviços e práticas culturais, em consonância assim com os objectivos dos sistemas educacionais.

Através do documento, a conferência faz recomendações a vários sectores da sociedade, desde os artistas, aos pais, educadores e directores de instituições educativas nos aspectos de apoio a práticas artísticas, a formação que promova o conhecimento cultural, parcerias com instituições que fomentem a aplicação de projectos relativos a Educação Artística e programas de transmissão dos valores culturais e arte locais. As recomendações voltadas para poder público fazem-se no sentido do desenvolvimento de políticas públicas que fortaleçam o ensino da Educação Artística, seja para a melhoria da aprendizagem, seja no financiamento de programas que possam trazer benefícios para o enriquecimento artístico das comunidades. Estimula-se a investigação cultural, de modo a que a sociedade reconheça os seus valores artísticos e culturais. As recomendações baseiam-se em aspectos sociais e prático-educativos, pois visam promover o conhecimento dos problemas socioculturais a fim de aplicar programas de Educação Artística a alunos que tomem consciência dos valores estéticos e culturais, favorecer o intercâmbio de metodologias e modelos educativos que possam influenciar outras comunidades. Recomendam apoio a formação de professores e desenvolvimento de currículos, assim como a elaboração de materiais, metodologias e manuais de ensino/aprendizagem também nos países com problemas de recursos financeiros. E por fim encorajam a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de educação de modo a que se desenvolva a expressão artística, a reflexão e o pensamento crítico.

A conferência reconhece "o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas"⁸ urge valorizar o papel da música na Educação, em Portugal e no mundo em geral. A música, por ter um papel significativo na expressão da diversidade, ao despertar nos jovens e crianças a consciência do seu ambiente natural e cultural através da educação, ajuda-os mesmo diante dos desafios postos à diversidade cultural advindos da globalização na sociedade contemporânea; faz-se sentir a urgência da "necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos"⁹ em ambiente multicultural. A 2ª Conferência Mundial sobre Educação Artística de 2010 em Seul, intitulada "Artes para a Sociedade, Educação para Criatividade" também reforça "as

⁸ Documento de Trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Artística 2006 – Recomendações Gerais.

⁹ Documento de Trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Artística 2006 – Recomendações Gerais.

dimensões sócio culturais da educação artística na promoção da diversidade cultural, da coesão social e outras necessidades sociais.”¹⁰

A diversidade cultural é um tema central da UNESCO, que a caracteriza como património comum da humanidade. Na sua Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural¹¹ cita o pluralismo cultural como factor de desenvolvimento das sociedades. Na Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais ocorrida em Paris no ano de 2005 é reforçada essa ideia multicultural e a sua salvaguarda constitui-se de valores éticos e de dignidade humana. Nesta convenção é firmado o apoio ao desenvolvimento de políticas de protecção e promoção de actividades culturais. Nesta convenção são conferidos conceitos como a *diversidade cultural* e *interculturalidade*. Para a UNESCO a expressão diversidade cultural remete para a multiplicidade de formas culturais das sociedades e suas manifestações de criação artística e meios de divulgação de tais expressões culturais; o termo interculturalidade refere-se à “interacção equitativa de diversas culturas” (Decisão do Conselho 2005:13).¹² Assim, através de acções que possibilitem partilhar expressões culturais dá-se a interculturalidade. Neste estudo contudo utilizo preferencialmente o termo *multiculturalidade* não apenas no sentido de que numa sociedade existem diversas formas e expressões culturais, mas que numa única sociedade coexistem diversas etnias e cada uma com suas diversidades culturais, como a sociedade do Carregado, sede de estudo deste trabalho. Também emprego o termo *interculturalidade* tal como o conceito utilizado pela UNESCO, pois em um ambiente multicultural suscita-se a interculturalidade.

As decisões acordadas na convenção focam a democracia que gera justiça, respeito mútuo entre os povos e culturas; valorizam medidas para proteger a diversidade das expressões culturais, a pluralidade de identidades; reconhecem que os processos de globalização e a evolução de tecnologias da informação e da comunicação representam um desafio para a diversidade cultural. Se tais processos “por um lado criam condições de interacção entre as culturas, por outro, representam um desafio para a diversidade cultural, designadamente no que se refere aos riscos de desequilíbrios entre países ricos e países pobres” (Decisão do Conselho 2005:9). Assim, ressaltam a importância da coesão social, a interculturalidade, reforçada pela livre circulação de ideias, do intercâmbio e interacções

¹⁰Informações sobre a Conferência em http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=39674&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.Página consultada em 29/06/2010.

¹¹ Dados obtidos através do site www.unesco.pt Página consultada em 29/06/2010.

¹² Decisão do Conselho relativa à celebração da Convenção da UNESCO sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais – Paris 2005. Disponível em: <http://www.unesco.pt/pdfs/docs/convdiv.pdf> Página consultada em: 29/06/2010.

entre culturas. E por fim confirmam como dever da UNESCO, aconselhar e procurar garantir o respeito pela diversidade das culturas, recomendando acordos internacionais para facilitar a circulação de ideias, assim como o exercício dos direitos culturais.

Numa educação multicultural deve-se considerar as diferentes atribuições de significados que caracterizam as particularidades culturais e possibilitam o diálogo e a permuta de sentidos e significados entre culturas. A escola é o ambiente que incorpora as tradições culturais trazidas pelos alunos, e permite a reflexão e a crítica de rituais e valores culturais. Penso numa educação multicultural para além de metodologias que envolvam docentes e discentes não apenas cognitivamente, mas que favoreçam através de suas práticas a construção de pontes entre culturas, onde não haja a redução de uma cultura a outra, pois compreendo que democratização do ensino não é tornar a todos iguais, mas na desigualdade difundir ideias, gerar uma consciência étnica, e não só tolerar as diferenças, mas respeitá-las.

Para que de facto ocorra como recomenda a UNESCO, uma Educação Artística que respeite a diversidade cultural, torna-se necessária a aplicação de uma pedagogia multicultural que segundo James Banks¹³ “pode ser definida como a presença de igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos”¹⁴. Na escola pode-se reflectir as diversas culturas e grupos dentro da comunidade. “A educação multicultural torna-se então um processo contínuo de avaliação e adaptação”¹⁵ pois, professores e alunos constroem o conhecimento de modo a entender, investigar e determinar os pressupostos culturais, o que ajuda os alunos a tornarem-se mais críticos, também devido a forma cooperativa que cultivam de partilha de conhecimentos e culturas entre professores e alunos. Este cruzamento de experiências entre professor e aluno promove a inclusão, o reconhecimento da diversidade e a familiarização com a cultura do outro e a interculturalidade.¹⁶

A Educação Artística, em especial a Musical, no contexto sociocultural aborda uma ideia de diálogo, característica inicial da área educacional. Assim, torna-se necessário reflectir sobre a flexibilidade dos conteúdos de ensino neste contexto, e também sobre a formação de professores numa abordagem de multiplicidade cultural e musical para um

¹³ James A. Banks, professor e director do Centro de Educação Multicultural na Faculdade de Educação da Universidade de Washington, busca questões relacionadas com educação, desigualdade racial e justiça social em mais de 100 artigos de jornal e 20 livros, o seu livro mais recente, *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, analisa a tensão da unidade na diversidade em 12 nações.

¹⁴ Referência no site <http://faculty.washington.edu/jbanks/> Página consultada em 01/07/2010.

¹⁵ Referência no site <http://faculty.washington.edu/jbanks/> Consulta em 01/07/2010.

¹⁶Entrevista com James Banks através do link http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf Acesso a página em 01/07/2010.

ensino verdadeiramente significativo para todos os elementos envolvidos no processo. Como afirma Emília Lima, a perspectiva inter/multicultural é consequência da democratização do ensino e a escola o espaço múltiplo que incorpora as diferentes culturas dos alunos (2009:165). A partir de tais considerações conclui-se que um dos mais importantes aspectos dentro da realidade da Educação Artística actual, é reconhecer que o aluno necessita de uma educação que seja contextualizada com o seu mundo, que possa dialogar, interagir e ampliar as suas expectativas e necessidades.

A multiculturalidade, constitui, portanto, um dos aspectos relevantes que precisam ser considerados para a efectivação de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas na educação e na realidade sociocultural. Inserida na prática do quotidiano escolar, diversidade artística/musical/cultural pode, e deve, ser instrumento para melhor conviver e dialogar com as diferenças e similaridades culturais.

1. 2. Experiência Pessoal: Brasil e Portugal

1. 2. 1. Diferenças e Semelhanças do Sistema Educativo

O reconhecimento da importância do ensino da música na escola é um ponto em comum entre o sistema educacional brasileiro e português. No entanto, no Brasil a unidade curricular de Educação Musical ainda não está totalmente operante. O ensino da Arte e Música nas escolas passou por várias transformações. Os momentos mais significativos foram do Canto Orfeônico nas décadas de trinta e quarenta, e o da Educação Artística desde os anos setenta até os dias de hoje, com o ensino caracterizado por múltiplas interpretações e práticas.

No Brasil, o ensino da música como unidade curricular obrigatória nas escolas, deu-se pela primeira vez nos anos trinta quando o compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959) recém-chegado ao Brasil após algum tempo na Europa, onde viveu sete anos em Paris, assumiu a direcção da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA) das Escolas Públicas do Rio de Janeiro. A SEMA instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico no município do Rio de Janeiro através do Decreto nº 19.890 de 18 de Abril de 1931. Villa-Lobos preocupou-se não só em criar e difundir uma metodologia de educação musical própria baseada principalmente no folclore nacional com o objectivo principal da salvaguarda dos valores culturais do povo, mas também visando a formação de um

repertório adequado ao Brasil, neste sentido formula o “Guia Prático”¹⁷ contendo cento e trinta e oito versões de cantigas infantis populares, recolhidas através de trabalho de campo que fez entre 1905 e 1912 quando percorreu o Brasil à escuta das músicas populares.

As actividades bem sucedidas da SEMA com grandes manifestações orfeônicas nas datas cívicas chamaram a atenção do Ministério da Educação do governo totalitário de Getúlio Vargas ao associar música, disciplina e civismo. Para o Governo de Getúlio Vargas o poder da música sobre as massas poderia ser utilizado como propaganda de forma a legitimar perante a população um regime ditatorial, mas que exaltava os valores pátrios. Diante disto, Villa-Lobos enfrentou críticas de que o seu trabalho pedagógico estava ao serviço da política e não da educação. Para tanto manifestou-se:

Era preciso por toda a nossa energia a serviço da Pátria e da colectividade, utilizando a música como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo. Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crentes de que hoje o canto orfeônico é uma fonte de energia cívica vitalizadora e um poderoso factor educacional. Com o auxílio do Governo, essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos ineludíveis de sólida realização. (...) Mas para que esse ensino seja proveitoso e venha completar, e não perturbar, a evolução natural em que se deve processar a educação da criança, é preciso que seja ministrado simultaneamente com os conhecimentos de música nacional. Encarado, pois, o problema da educação musical da infância sob esse aspecto, o ensino e a prática do canto orfeônico nas escolas impõe-se como uma solução lógica, não só a formação de uma consciência musical, mas também como um factor de civismo e disciplina social colectiva (Villa-Lobos in Goldemberg 1995).

O Presidente da República Getúlio Vargas através do Decreto-lei nº 9.494 de 22 de Julho de 1946 estabelece o ensino de Canto Orfeônico nas escolas públicas do país e também a formação de professores para ministrar a matéria. Esta política falhou, entre os factores determinantes para o fracasso do Canto Orfeônico, constam-se o carácter político, a falta de capacitação pedagógica adequada e de uma metodologia de ensino estruturada. O insucesso do Canto Orfeônico deu-se em grande parte por problemas de ordem operacional, adequação de materiais musicais, ausência na definição de objectivos e não por questões conceptuais (Goldemberg 1995:109). Villa-Lobos como tradicionalista que era,

¹⁷ Cancioneiro infantil de grande valor musicológico que revela o interesse de Villa-Lobos pelas actividades pedagógicas. O Cancioneiro infantil com jogos, parlendas, cantigas de ninar e de roda, é segundo Mário de Andrade “a colectânea mais vultuosa que possuímos das rodas infantis” *in* www.abmusica.org.br/Livros/Guiapratico.html Acesso em 01/07/2010.

preocupava-se com a educação artística-musical do povo brasileiro e acreditava que o estudo da música nas escolas formaria um público sensibilizado perante as manifestações artísticas, e promoveria o desenvolvimento artístico das crianças e dos adultos musicalizando-os.

Na Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional¹⁸ (LDB) de 1971 a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas considerada como actividade educativa, e seu ensino não era obrigatório.

O texto da Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional vigente afirma que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB nº 9.394/96, Artigo 26, § 2º). Este artigo não especifica a que modalidade de Arte se refere: se a Artes Visuais, a Música, a Teatro ou a Dança. Qual ou quais delas deverão ser trabalhadas? Que profissional deverá ministrar as aulas? Nos Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁹ de Arte (PCN) encontram-se referências sobre como poderá ocorrer o ensino de arte nas escolas brasileiras: “A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança” (2001:19). Portanto, a unidade curricular de Arte deverá envolver estas quatro modalidades e para tal os professores deverão ter formação específica. As suas actividades deverão incluir modalidades artísticas variadas, ou seja o professor de Arte continua a ter que ser, como na década de setenta, polivalente. Assim, recomendam os PCN de Arte:

A escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo. (...) Deve-se dar oportunidade para viver arte na escola. (...) É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. (...) É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística. (PCN-Arte.2001:46-47)

Os PCN recomendam a formação e actuação docente de modo a poder “expressar e saber comunicar-se em artes (...) interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados (...) compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do

¹⁸ Lei que regulamenta e estabelece as directrizes e bases da educação brasileira, desde o ensino infantil ao ensino superior. Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República do Brasil.

¹⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciam o Ensino Básico do Brasil. Elaborados pelo Ministério da Educação objectivam propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projecto pedagógico em função da cidadania do aluno e de uma escola que melhore a qualidade da aprendizagem. Os PCN não ditam regras mas orientam a formação dos conteúdos, objectivos e didáctica do ensino.

trabalho do artista” (ibid:53-54). Verifica-se portanto que não há uma clareza quanto à qualificação do professor, o caminho parece seguir rumo aos conhecimentos específicos e ao mesmo tempo o conhecimento em diversas modalidades artísticas. Os PCN e a LDB não evidenciam objectivamente o tipo de formação do professor de Arte, o que muitas vezes dificulta a contratação de professores, submetendo-a a uma lógica de custos e benefícios, que muito dificilmente uma escola dispõe no seu quadro docente com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas.

Diante desta situação penso que seja fundamental que as escolas elaborem seu “projecto educativo” (conforme os PCN) ou “proposta pedagógica” (segundo a LDB) com responsabilidade e flexibilidade consoante a sua realidade escolar. Como a LDB incumbe aos estabelecimentos de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9.394/96, artigo 12), esta autonomia dada as escolas deve ser utilizada mediante as exigências legais e as recomendações do Ministério da Educação do Brasil, tendo em conta as suas capacidades de atendimento. Para que de facto aconteça um ensino de arte que envolva as quatro modalidades artísticas será necessária a qualificação dos recursos humanos, ou seja, a valorização da prática profissional com formação contínua, assim como o acompanhamento pedagógico nas diversas modalidades artísticas.

Os questionamentos levantados sobre os PCN não põem em causa a sua importância e o reconhecimento ao considerar a arte na escola. A renovação da prática pedagógica em Arte sugerida pelo Ministério da Educação implica mudanças e transformações e como tal, deve ser construídas e conquistada, como a Lei 11.769/2008 que regulamenta a obrigatoriedade da Educação Musical em todas as escolas do Brasil.

A partir da nova lei, o ensino da música passa a ser apresentado numa unidade curricular obrigatória nas escolas públicas e particulares, o que o torna independente, dentro da área “Arte.” O ensino da música deverá ser ministrado por professores com formação específica, e os sistemas de ensino terão um prazo de três anos lectivos a partir da publicação da lei para a adaptação. Todas estas determinações devem causar algumas dificuldades para a adaptação da Educação Musical nas escolas, pois a mudança pode ser sinónimo de desafio e vem normalmente acompanhada de obstáculos. Quando ultrapassados, trará inovação e melhoria por certo.

Segundo a justificação que constava no Projecto de Lei inicial elaborado pela senadora Roseana Sarney²⁰ “Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afectivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes,” acredito que promover o conhecimento das diferentes culturas é o primeiro passo para a prática da interculturalidade. As relações sociais e a multiculturalidade são complexas e uma educação que promova o pensamento crítico dos alunos vai para além da aprendizagem do conhecimento das manifestações culturais e musicais, constrói-se a partir da relação entre elas. À medida que o conhecimento musical dos alunos cresce promove-se a compreensão da cultura e das suas realizações, pois a cultura define a música dos povos e ao mesmo tempo a música também constrói a sua cultura.

Se no Brasil o ensino de Arte e Educação Musical se estruturam para funcionar de modo satisfatório em todas as escolas do país, em Portugal a Educação Musical também já passou por mudanças. A legislação portuguesa actual prevê no Decreto-Lei nº 209/02 nos seus anexos I, II e III as componentes curriculares, no 2º Ciclo a Área de Educação Artística contempla a Educação Visual e Tecnológica, e a Educação Musical; já no 3º Ciclo esta área envolve além da Educação Visual uma outra disciplina que poderá ser Educação Musical, Dança, Teatro, etc, de acordo com a disponibilidade docente da escola, e também a opção do aluno ao escolher qual modalidade artística quer desenvolver. Vale a pena referenciar que o Despacho nº 12591/2006 do Ministério da Educação de Portugal publicou a obrigatoriedade de Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1º ciclo com o ensino de inglês, música, e actividades físicas e desportivas. Tal medida veio reforçar o ensino da música nos primeiros anos escolares, além de dar mais acesso à Educação Musical a quem antes não era favorecido. Com estas novas medidas, como enfatizam Encarnação e Palheiros surgiram problemáticas como “a escola a tempo inteiro, as instituições promotoras das actividades de enriquecimento curricular, a criação de parcerias, a apetência empresarial pelo mercado educacional, a entrada de outros agentes educativos num espaço tradicionalmente fechado, a interpretação local da legislação e ainda muitos outros factores que se interligam entre si, obrigaram a alterações quotidianas na vida das

²⁰ Justificação do Projecto de Lei no site www.queroeducacaomusicalnaescola.com Pesquisado em 20/07/2010

escolas do 1º ciclo num tempo físico muito curto para a sua reorganização, o que nem sempre originou o clima mais propício a uma prática artística desejável. (2007:2).²¹”

Considero também um outro impasse surgido, semelhante à realidade brasileira, relativo aos professores que deveriam ministrar tais actividades, pois nem todos os professores do 1º ciclo estavam habilitados para a matéria. Para desenvolver a capacitação de professores surgiram diversos cursos livres pelo país, de entre estes, os cursos e oficinas da Escola de Música do Conservatório Nacional para os professores das AEC, em tais cursos é divulgado material didáctico, manuais e dossiês de apoio segundo recomendações do Ministério da Educação de Portugal quanto a organização curricular e o programa de música para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma questão essencial e que percute todo o sistema educacional é a “qualidade das situações de aprendizagem como indissociável das situações de organização e gestão local de processos de renovação da escola” (ibid:2), e diante desta premissa o Ministério da Educação de Portugal por meio do Despacho 14460/2008 regulamenta um programa para as AEC a fim de efectivar as medidas e orientar a prática docente nas actividades. Neste estudo, detive-me na pesquisa do 2º Ciclo, em especial no 5º ano onde a Educação Musical, como prevista na lei, está presente como unidade curricular obrigatória.

1. 2. 2. Experiência Docente e Formação Etnomusicológica

Como professora da rede pública de ensino no Brasil, deparei-me com alunos sem o hábito da vivência artística, que não expunham as suas ideias claramente, aparentemente com ausência de criatividade, coerência e espírito crítico. Tais factos levaram-me a um interesse maior para pesquisar sobre este assunto, pois reconheço o meu papel como educadora, de propiciar o desenvolvimento intelectual, expressivo, criativo e sensível dos alunos, não só através de actividades em que o educando produza ou exponha as suas ideias, mas ao desenvolver diferentes expressões artísticas tanto individuais como colectivas, interpretem o mundo à sua volta com criatividade e originalidade. Aí também se consubstancia a questão: O que os alunos vivenciam nas aulas favorece uma aprendizagem significativa relativamente ao seu meio sociocultural? Neste contexto, penso que as

²¹ Manuela Encarnação e Graça Boal Palheiros – Direcção da Associação Portuguesa de Educação Musical. Comunicação Oral na Conferência Nacional de Educação Artística 2007. Disponível em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/manuelaencarna%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 16/06/2010.

atividades musicais deveriam promover integração, comunicação e o conhecimento nos diversos contextos culturais, uma educação que segundo Duarte Júnior desenvolva valores sensíveis, as raízes étnicas e culturais, suas características e histórias de vida, conferindo à educação uma dimensão muito mais ampla que a simples transmissão do saber sistematizado. Para ele, uma aprendizagem significativa é o resultado de experiências estéticas vividas, capaz de tornar os seres humanos mais sensíveis à sua condição humana e à sua realidade (2004:12-25).

Compreendo que educar, significa colocar o indivíduo em contacto com os sentidos que circulam em sua cultura, e ter o compromisso com as diversas culturas, significa tratá-las em pé de igualdade, fugir de preconceitos e ideologias que possam considerar algumas delas como inferiores e outras superiores. Ao entender que a multiculturalidade é uma riqueza posta à disposição do ser humano, pode-se levar para dentro da escola não só as experiências dos alunos, mas todo o poder de atracção das artes e das diversidades culturais. Desejo contribuir com este estudo para uma Educação Musical voltada para uma estética que vá além do tradicional e também da homogeneidade cultural que se apresenta, que seja autêntica na formação de indivíduos autónomos, criativos e capazes de estabelecer a ponte entre o fazer e o pensar (reflectir), de modo a favorecer nos alunos atitudes estéticas que os façam ultrapassar o senso comum e adquirir posicionamentos mais críticos.

Numa perspectiva conceptual, a educação multicultural e intercultural consiste em que, não há só o reconhecimento da diversidade, mas uma intencionalidade em promover a relação entre as diferentes culturas. Um segundo aspecto está na ideia da interacção entre as diferenças para que se promovam novos olhares e modifique horizontes. Por último uma ênfase nos sujeitos que participam do processo, neste caso especialmente os que produzem RIAM. Percebo uma educação multi/intercultural com a compreensão de cultura não como algo abstracto mas, como parte integrante e integradora de pessoas reais, a interacção entre os sujeitos (professores e alunos), a troca, o encontro, o diálogo. Educação capaz suscitar no indivíduo uma aprendizagem significativa, independente do seu universo sociocultural. E a música, mediante o enfoque do contexto educacional, como meio de possibilitar a vivência e troca de experiências, a construção de conhecimentos e a mudança de comportamentos e visões perante o mundo.

Para uma educação multi/intercultural faz-se necessário o sentido de cooperação e integração nas concepções e acções pedagógicas dos profissionais envolvidos; o planeamento dos conteúdos, o respeito, a individualidade e a diversidade como elementos

ativos entre si, indicadores da existência de uma cultura que dialoga, que se transforma permanentemente e que, portanto, se enriquece justamente a partir da existência de diferenças e semelhanças. Vejo como um desafio para a educação actual, reconhecer a diversidade cultural como elemento integrador da identidade social dos grupos e dos sujeitos que compõem o universo ao qual se destina o conhecimento produzido. Ao entender que as sociedades se estruturam de maneira simbólica e plural, a multiculturalidade passa a estar intrinsecamente interligada à construção do sujeito e da sua identidade em relação ao contexto social em que vive e actua exercendo papéis e funções.

A cultura pode ser entendida como o modo de vida de um povo, e pode ser aprendida e transmitida de uma geração para a seguinte (Slobin e Titon 1992:1). A maneira de viver de um povo confere sentido, significado, à acção dos grupos sociais e como já Geertz defendia em 1973 o seu estudo deve ser mais interpretativo do que demonstrativo. Se o objecto de estudo da Etnomusicologia é a música na sua relação com a cultura, a diversidade musical/cultural, no âmbito educacional, importando os significados das práticas culturais, incluindo as músicas e a prática musical, interessa-lhe. Assim os significados das performances devem ser considerados em relação aos contextos e processos socioculturais. Um olhar etnomusicológico na Educação Musical em que as músicas são estudadas não apenas como produto, mas como processo em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais promoverá inúmeras possibilidades para que se dê um processo de aprendizagem significativo.

A prática musical num contexto multicultural adquire novo sentido, uma abrangência para além de modalidades ou estilo musicais, um significado de acção musical envolvendo criação no contexto social e cultural, que para John Blacking a prática musical é uma espécie de acção social com importantes consequências para outros tipos de acções sociais (1995:127-128). Ou seja, uma prática musical com real sentido e significado, que fomenta atitudes estéticas e posicionamentos críticos. “As práticas de ensino e aprendizagem musical, como reprodutoras e produtoras de significados, conferem ao ensino e aprendizagem de música um papel de criador de cultura” (Arroyo 2000:15). Assim, práticas de ensino e aprendizagem de música são muito mais do que acções musicais que incrementam os elementos pedagógicos que compõem a educação escolar (académica), os objectivos e conteúdos, foca as representações culturais sobre prática musical que actuam nos contextos sociais e possibilitam perceber que cada música possui características próprias, com significados próprios, e a Educação Musical numa perspectiva etnomusicológica procurará compreender tais discursos.

Para a compreensão do processo de construção do mundo social e cultural, Anthony Seeger propõe em 1987 que nos concentremos na performance. Ultrapassando o interesse do estudo da música na ou como cultura proposto por Allan Merriam em 1964, ele sublinha o interesse em estudar a “vida social como uma performance” (1987:xiii). A educação como uma área de estudo que promove o diálogo e à medida que as práticas de ensino e aprendizagem da música participam da “criação da vida social” (ibid:83) seria estabelecido um respeito pela prática musical. As aulas de Educação Musical seriam momentos de “criação e recriação” (ibid:83) de significados e, portanto, de cultura. Nesse sentido, Educação Musical deverá ser muito mais do que a aquisição de uma competência técnica ou habilidade para cantar ou tocar um instrumento; ela deve ser considerada como uma prática cultural que cria e recria significados proporcionando então, sentido à prática educativa.

No meu primeiro ano do mestrado pude construir estas ideias de uma Educação Musical que vise além do produto musical, todo o processo de criação, e o que ele representa no produto final. Hoje compreendo a Etnomusicologia não apenas como o estudo de música étnica, mas o que a música significa e representa para qualquer etnia. Como Swanwick, posso “ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança (1999:25).”

Diante da diversidade musical, compreendo que ela é um dos aspectos relevantes que precisam ser considerados para a efectivação de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas com a educação e a realidade multicultural. Inserida na prática do quotidiano escolar, essa diversidade musical/cultural pode, e deve, ser instrumento para, entre outros fins, melhor conviver e dialogar com as diferenças e similaridades culturais.

1.3. A Globalização e a Educação Musical

Este tema instigante na realidade actual, envolve questões relacionadas com a pós-modernidade e os seus processos subjectivos onde os sujeitos se encontram em torno do consumo e dos meios de comunicação. Tais elementos impõem um desafio à educação, pois penetram e modelam os campos sociais da cultura e do conhecimento.

O conceito de globalização, de acordo com Nestor Canclini situa-se a partir da segunda metade do século XX e está na diferença entre a *internacionalização* e *transnacionalização*. Na *internacionalização* da economia e da cultura inicia-se com as grandes

navegações e abertura comercial de sociedades europeias com o Oriente e a América, gerando também imigração. A *transnacionalização* é um processo formado pela *internacionalização* da economia e da cultura, trata-se de uma movimentação de marcas, bens de consumo ou culturas que se internacionalizam, como exemplo: Ford, Peugeot, filmes de Hollywood, telenovelas. Para o autor, a *globalização* foi preparada através destes processos com a intensificação e dependências recíprocas pelas redes económicas e culturais. Os sistemas de informação e o mercado mundial tornam as fronteiras geográficas pontilhadas, com uma maior interação entre produção, circulação e consumo (1999:45-46).

A globalização apresenta duas faces. Ao mesmo tempo que expande mercados, potencializa a economia das sociedades, favorece o intercâmbio transnacional, também eleva imigrações e muitas vezes provoca enfrentamentos étnicos e regionais. Os movimentos migratórios, como salienta Canclini, são signos que circulam por todo o planeta produzindo uma intensa propagação simbólica (ibid:13). O processo de globalização no contexto económico gerou a criação da União Europeia e o Tratado de Livre Comércio da América do Norte e do Sul e representam entidades supra nacionais que unificam decisões económicas (ibid:13). Para Canclini tais acordos exageram na competência internacional e desestrutura a produção cultural, pois favorece a expansão de indústrias culturais homogeneizadoras das diversidades [por exemplo, Disney], destrói ou enfraquece os produtores de cultura tradicional e local, o que em alguns casos tais culturas são encapsuladas e estilizadas por empresas transnacionais [por exemplo, Sony Music] (ibid:160-163).

A globalização pode ser vista como um conjunto de estratégias para realizar a hegemonia industrial, corporações financeiras, televisivas, a música, a informática e apropriar-se de recursos naturais e culturais. É o horizonte imaginado para inserir os produtos em mercados mais amplos o que pode promover o intercâmbio multicultural. O fenómeno da globalização dos fluxos culturais e seus desdobramentos tem sido estudado por vários autores, que tentam entender quais os impactos desses fluxos sobre as práticas culturais local, também chamada de “tradicionais”. Deste modo a globalização é vista como homogeneizadora no que diz respeito às práticas culturais. Desta maneira Canclini sublinha que a globalização através da indústria cultural homogeneiza, e ao mesmo tempo incentiva a diversidade cultural, expandindo os limites das demandas dos mercados (ibid:161).

O processo de globalização também influencia a produção musical. Para Martin Stokes a globalização insinua noções de mudança e transformação social, e os movimentos transnacionais acelerados de pessoas, capital, artigos e informações energizam e fertilizam a

música, diásporas nos centros urbanos (2004:47-48). As mudanças decorrentes do processo de globalização também causam uma dependência da produção musical e dos mercados metropolitanos, o que para Jocelyne Guibault tais consequências podem gerar apropriação musical com uma hierarquia estética modernista ocidental na indústria musical, reproduzindo relações hegemónicas nos grandes centros urbanos e periferias (2004:143-144). Diante desta realidade Veit Erlmann afirma ser a narrativa dominante da modernidade, e a industrialização da música uma transformação capitalista que não representa um novo período na história da música, mas apenas um processo de homogeneização da diversidade cultural (1993:4).

A ascensão de uma sociedade do consumo influencia todos os campos inclusive o da cultura, e a música torna-se em boa parte num objecto industrial, mas sem com isso perder o seu potencial expressivo e de acolher possibilidades identitárias, pois como afirma Canclini, o campo do consumo vai se tornar um importante mobilizador de desejos e de acções sociais (1999:15). Neste contexto cabe à educação alertar para as mudanças que se processam tanto ao nível académico quanto ao nível social, procurando adaptar-se da melhor forma aos novos desafios impostos pelas correntes transformações. No âmbito da educação, os desafios que se apresentam não podem ser vistos separados do ensino. A comunicação, o esfacelamento das relações humanas e de trabalho, a homogeneização da cultura e, ao mesmo tempo, sua pulverização em milhares de sub-culturas, apresentam-se como um desafio para a educação. É preciso ter ferramentas adequadas para entender e dominar as novas situações que se apresentam no dia-a-dia.

Considero que o processo de globalização afecta a educação musical nos seguintes aspectos:

- Através da internacionalização política e económica difunde e influencia o consumo de bens culturais, e entre estes a música.
- Os meios de comunicação social são instrumentos de divulgação e acesso a bens culturais, e a partir de novas tecnologias da informação, incluindo internet, fornecem não só som, imagem e movimento, mas a interacção com tais produtos.
- O conhecimento de uma cultura musical até então inacessível estabelece novas relações, mobiliza e aproxima geograficamente valores artísticos resignificando-os para uma nova realidade social.

- A massificação de produtos musicais homogeneiza a informação, hábitos, gostos e constrói identidades que embora diferentes mantêm um mesmo padrão de consumo, também presente na diversidade cultural.

“A presença avassaladora dos meios de comunicação perfaz uma rede que praticamente integra todo o globo. O processo de globalização económica produz uma reordenação geral das leis internacionais, instituições e da vida cultural” (Melo 2003:30). O processo de globalização cultural traz desafios ao ensino da música, lança novas perspectivas mediáticas e tecnológicas na educação musical. A sedução da internet e demais media áudio visuais atingem vários sectores da sociedade. A comunicação é vista como massificadora da música e, por outro lado, como estímulo à criação e democratização de produtos artísticos.

1. 3. 1. Meios de comunicação

A palavra “meio,” que de acordo com o dicionário Houaiss²² pode significar “aquilo que serve para ou permite alcançar um fim,” pode-se compreender como um agente de transmissão e no sentido deste estudo, transmissão de informação. Pelo significado real da palavra o livro e a imprensa também são meios de comunicação, mas a importância dada à comunicação a longa distância através da tecnologia, a telecomunicação adquire nova função além de informar.

Primeiro telegrafia, depois a telefonia, a rádio, a televisão, a transmissão por satélite e por cabo, e logo em seguida surge a Internet, que nos últimos dez anos alargou o seu alcance para além da informação, atingindo o entretenimento. Como afirmam Slobin e Titon, “os meios de comunicação têm acelerado o ritmo das mudanças e influenciaram na direcção em favor do desenvolvimento urbano, industrial da cultura musical” (1992:13). Para estes autores “o impacto dos media” é “um fenómeno do século XX tão importante como a Revolução Industrial no século XIX. Estes meios electrónicos não estão limitados apenas às nações modernas, mas têm afectado a cultura musical de todo o globo” (ibid:13). Toda esta gama de meios de comunicação para ter acesso a informação em diversas sociedades não foi conquistada facilmente, mas com luta a favor da democratização, liberdade de expressão e dos direitos humanos.

²² Dicionário Digital Houaiss de Língua Portuguesa

Os meios de comunicação que atingem diversos sectores sociais, que disseminam para um grande público a informação, os considerados meios de comunicação em massa como a imprensa escrita, a rádio, a televisão e actualmente a Internet, além de facilitarem a informação, permitem a construção de opiniões e consensos sociais. Diante do poder de divulgação da informação, os media e as suas tecnologias, utilizadas para comunicar, desempenham um papel importante na democratização das sociedades, na promoção da expressão da identidade social e cultural. Esta realidade demonstra o quão relevante a responsabilidade das instituições dos media desde a construção de opiniões, promoção da criatividade até a indução de ideias que um determinado grupo dominante queira desenvolver na sociedade, a censura, um controle social. Ressalto também a publicidade que ao mesmo tempo que gera lucros financeiros constrói valores e ideologias de moda e consumo, que preferem o ‘ter’ em detrimento do ‘ser’, moldando identidades, movendo economia, e gerando crise.

Os desafios para uma educação intercultural relacionados com a globalização e os meios de comunicação concentram-se principalmente nos sectores da informação, cultura e entretenimento que afectam a forma da transmissão dos saberes através do acesso ao conteúdo informativo. Actualmente a Internet que une texto, áudio e imagem e também a interacção em tempo real possibilita uma nova forma de apresentar os conteúdos disciplinares, pois informa, comunica, diverte e apresenta uma infinda variedade de conteúdos multiculturais.

Segundo o educador Keith Swanwick é preciso explorar as possibilidades da tecnologia da informação. O que pode contribuir para a aprendizagem individual e a autonomia do aluno. O uso de computadores, através de programas específicos apoia o processo de composição musical e performance (1999:107). A escola, ao utilizar os meios de comunicação favorece uma educação mais dinâmica, motivadora, contextualizada na realidade do mundo actual, além de possibilitar uma visão mais crítica dos conteúdos e dos acontecimentos sociais.

Um papel importante dos meios de comunicação, aliado à educação intercultural é incentivar a luta contra as rivalidades étnicas. Podem tornar-se aliados também contra racismos, discriminações e preconceitos contra grupos sociais e etnias. O alcance dos meios de comunicação através dos noticiários, novelas, filmes, musicais e outras produções oferecem novas perspectivas e reinterpretações entre as culturas diferentes, o que propicia a superação de preconceitos e estereótipos.

O Conselho Nacional de Educação brasileiro por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 e da Resolução CNE/CP 1/2004²³ indica e desdobra princípios a serem seguidos em processos de educação das relações étnicas quando enfatiza a “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos, acções educativas de combate ao racismo e a discriminações.” Os meios de comunicação de rádio e televisão através da apresentação dos seus programas podem atender às recomendações do Conselho Nacional de Educação e assumir discursos que abranjam os diversos segmentos étnicos e culturais, objectivando uma integração multicultural, uma interculturalidade.

É importante reconhecer os meios de comunicação como instrumentos de valorização da diversidade, e para que isso ocorra, as instituições de comunicação social devem promover o diálogo as diferenças humanas, sociais, étnicas e culturais; em suas programações valorizar as diferenças de ser, pensar e produzir conhecimentos. Estas tarefas são responsabilidades difíceis, mas necessárias para que as sociedades admitam a pluralidade que as compõem e aceitem que ser diferente é um direito, como recomenda a UNESCO nas Decisões do Conselho em sua Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, ao “assegurar os direitos como liberdade de expressão, de informação e de comunicação ou a possibilidade de os indivíduos escolherem as suas expressões culturais” (2005:10)²⁴.

Os meios de comunicação também poderão ser assumidos como aparelhos da cultura actual, e que, portanto, devem ser analisados e utilizados para a aprendizagem. Eles podem ser instrumentos a serviço da educação, de uma revolução social e cultural, capaz de estabelecerem uma nova maneira de aprender, conhecer, viver o mundo e gerar uma democracia. Além disso, ao entender que a diversidade étnica e cultural é uma riqueza do ser humano, o educador poderá levar para dentro da escola não só experiências dos alunos, mas todo o poder de atracção das artes e das culturas.

1.4. Ambiente Social e Histórico do Carregado

A escola seleccionada neste estudo encontra-se no Carregado. O Carregado é uma vila com cerca de quinze mil habitantes,²⁵ no Concelho do Alenquer, na margem norte do

²³ Resolução e Parecer do Conselho Nacional de Educação que institui Directrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

²⁴ Dados obtidos no site www.unesco.pt no documento relativo a Decisão do Conselho na Convenção da UNESCO sobre a Protecção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais ocorrida em Paris, 2005.

²⁵ Este número de habitantes é uma estimativa, o último censo do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (INE) data de 2001.

rio Tejo, na região do Ribatejo, a 35 km de Lisboa. Quando vim do Brasil para Portugal vivi inicialmente em Alenquer e depois mudei-me para o Carregado. A princípio percebi algumas diferenças nos hábitos sociais do Carregado relativa aos do Alenquer, razão talvez pela população que aqui habita. Esta constatação reflecte-se também na Escola Básica Integrada do Carregado, local onde foi realizada a minha pesquisa sobre as representações infantis da aprendizagem musical.

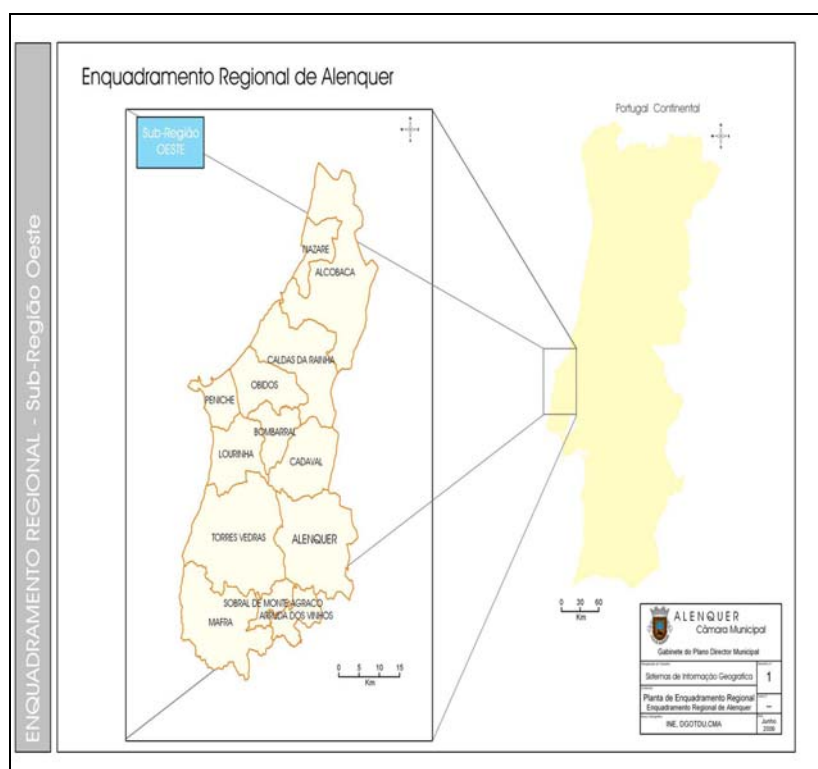


Ilustração 1. Enquadramento Geográfico Regional de Alenquer – Portugal

Ruth Finnegan citada por Arroyo refere que as diferenças entre comunidades se explicam “não apenas por seus estilos diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que tomam parte deles, seus valores suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e de distribuição, e a organização social de suas actividades musicais” (2002:99). Com efeito, parte do que pude ver, ouvir, sentir e viver no Carregado reflecte-se na sala de aula, e curiosamente também em parte, nas representações que os alunos fazem sobre a sua aprendizagem musical.

O desenvolvimento do Carregado não se dá apenas na modernidade actual, mas desde o século XV e XVI quando já existia com este mesmo nome, privilegiado pela sua localização no cruzamento de duas estradas importantes e pela presença de um antigo cais fluvial. Contam as histórias dos antigos moradores que tem este nome, devido aos vários carregamentos e descarregamentos de mercadorias, que aqui se efectuavam aos gritos dos

trabalhadores: “carregar” “descarregar.” Histórias que carecem verificação. O facto é que o Carregado foi e ainda é um caminho de acesso, factor determinante na sua evolução.

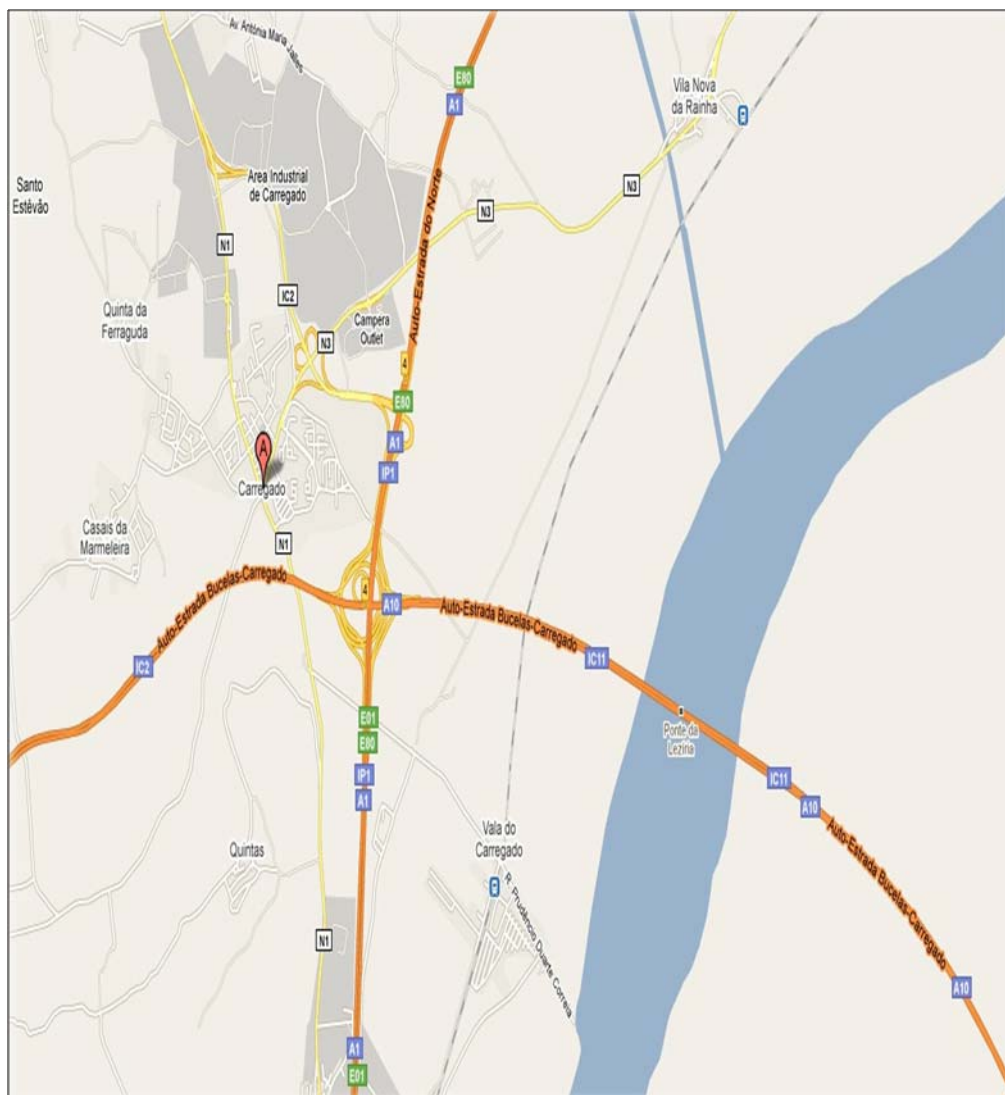


Ilustração 2. Mapa da Zona do Carregado²⁶

O serviço de correios e passageiros Mala-Posta²⁷ foi inaugurado na região em 1855 ligando o Carregado a Lisboa e também a Coimbra, passando por Caldas da Rainha e Santarém. Mas a estrada e o marco da estrada datam de 1788. O marco foi classificado como Imóvel de Interesse Público em 1943.

²⁶ Fonte de pesquisa no Google Maps – Carregado, em 30/06/2010. Vê-se no mapa a localização das zonas de arruamentos, a área habitacional; a zona industrial; o Campera, a Vale do Carregado com a estação de comboios; a ponte da Lezíria; o cruzamento das N1 e N3 e o Nó do Carregado, o cruzamento das Auto-estradas.

²⁷ Documentos do serviço Mala-Posta, horários e tabelas de preços em Anexo G.



Ilustração 3. Marco da Mala-Posta

No ano seguinte, 1856, foi inaugurado o primeiro troço dos caminhos-de-ferro de Portugal, Lisboa/Santa Apolónia - Carregado²⁸. O Carregado tornou-se uma povoação importante pela situação no cruzamento da estrada de Lisboa para Santarém e Caldas da Rainha.

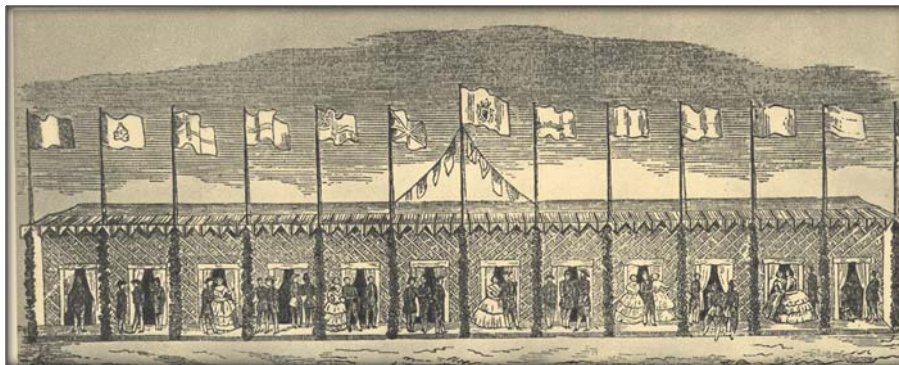


Ilustração 4. Inauguração da 1ª Linha de Ferro de Portugal²⁹

No ano de 1956 foi realizada uma grande cerimónia em comemoração do centenário da primeira linha de comboios, assim como a inauguração da tracção eléctrica nas linhas de comboios de Portugal a fotografia abaixo retrata o mais antigo comboio existente em Portugal que abriu o desfile das comemorações no Carregado. Este evento foi presidido

²⁸ Notícia da inauguração “O Comboio” no Jornal do Passado e reforma da estação em “Companhia dos Caminhos de Ferro Portugueses” em anexo F.

²⁹ Ilustração dos arquivos CP - Comboios de Portugal.

pelo Sr. Presidente da República General Craveiro Lopes e pelo Sr. Cardeal Patriarca D. Manuel Gonçalves Cerejeira.

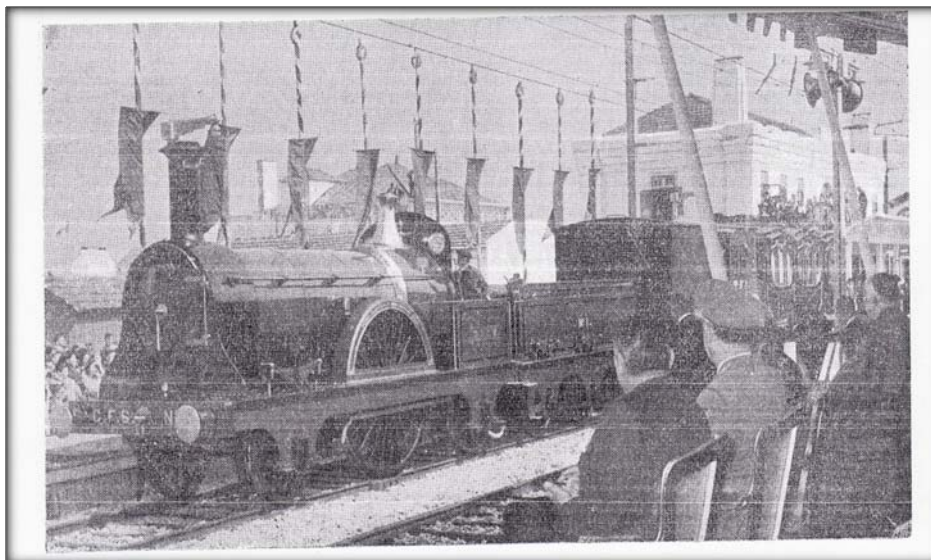


Ilustração 5. Comemoração Centenário 1ª Linha de Ferro de Portugal – 1956³⁰

A Estrada Nacional 1 (EN1), que faz o percurso Lisboa/Leiria/Coimbra/Porto também atravessa o Carregado. A Auto-estrada A1, uma das principais rodovias do país que liga Lisboa ao Porto, esteve muitos anos confinada ao primeiro troço Lisboa/Carregado. Esta importante rodovia demorou trinta anos para ser construída, e ficou concluída em 1991. Uma nova rodovia passou a atravessar o Carregado, a Auto-estrada A10, que se destina a fazer a ligação ao sul do país. O Nó do Carregado corresponde à ligação entre duas Auto-estradas, a A1 Lisboa/Porto e a A10 que efectua a ligação entre a A9 Circular Regional Externa de Lisboa (CREL) em Bucelas, a A1 no Carregado e a A13 que une Santarém à Marateca em Benavente. Este Nó permite todas as ligações entre duas vias, e foi todo construído em viaduto atravessando o rio Tejo e continuando em viaduto já na outra margem. Constituindo assim a segunda maior ponte de Portugal com cerca de 10 km. A nova ponte envolve uma extensão total de 11.570 metros, incluindo os viadutos de acesso. Com esta ponte é possível fazer ligação entre o Norte e o Sul, Este e o Oeste do país. A conveniência das acessibilidades na região permitiu a fixação da população, e também o desenvolvimento local, tornando o Carregado não apenas como dormitório, mas como pólo industrial, facto apresentado mais adiante neste texto.

³⁰ Foto dos arquivos CP.



Ilustração 6. Vista Aérea Nó do Carregado³¹



Ilustração 7. Ponte da Lezíria - Rio Tejo na Vala do Carregado

Do património turístico e cultural do Carregado cito duas grandes e importantes quintas, representativas da tradição tauromáquica da região. A Quinta da Condessa que preserva a arquitectura do final do século XVII, adquirida pela família Pinto Barreiros, foi sede da sua ganadaria. A Quinta de Santo António, localizada junto à Estrada Nacional EN1, com um palácio construído nos finais do século XIX pela família Vaz Monteiro, é também detentora do ferro da sua prestigiada ganadaria desde 1848. A Ponte da Couraça por onde passava o trânsito da EN1, construída no Reinado de D. Maria II, é outro

³¹ Fonte da internet http://upload.wikimedia.org/wikipedi...do_Edifer2.jpg Pesquisa em: 22/06/2010.

património local, assim como o marco da Mala-Posta. Tais propriedades e patrimónios demonstram a presença de famílias tradicionais e abastadas no Carregado.

A zona ribeirinha do Tejo serve de atracção turística e desportiva como a náutica e a pesca. A vila possui actividades desportivas em torno da Associação Desportiva do Carregado fundada em 1950. A sua equipa de futebol chegou a participar na temporada 2009/2010 da 2ª divisão, a Liga Vitalis. O Rancho Folclórico do Carregado fundado em 1969 não representa apenas uma actividade artística tradicional para a comunidade, mas retrata os seus valores tradicionais e comunitários. O seu presidente, um comerciante e proprietário da única loja de artigos de caça e pesca do Carregado, também acumula a função de ensaiador e até motorista do autocarro do rancho, um pormenor que revela a persistência de alguns em favor de seu grupo cultural, e muitas vezes o que aparece não é o nome de seus participantes individualmente, mas o nome do grupo, neste caso o Rancho folclórico do Carregado.

Em 2001 foi iniciada a construção da Central Termoeléctrica do Carregado na margem do rio Tejo próximo da estação de comboios Carregado, concluída em 2006 e em funcionamento desde então. É no Carregado que se localiza a sede do Banco de Portugal onde se cunha a moeda portuguesa. Foi no Carregado que se inaugurou o primeiro “shopping outlet” de Portugal, localizado na saída do Carregado na A1, no caminho para quem viaja de norte ao sul do país. O shopping Campera atrai além de jovens para passear em seus espaços, também a população de outras localidades devido a acessibilidade das estradas e para adquirir produtos de grandes marcas a baixo preço.



Ilustração 8. Central Termoeléctrica do Carregado³²

³² Central Termoeléctrica do Carregado fotografada do pátio da EBI do Carregado. Vê-se também na fotografia um trecho da Auto-estrada.

A actividade económica do Carregado caracteriza-se pela sua diversidade. Com o passar dos anos o sector primário de vinhas e oliveiras deu lugar a urbanizações como o Sol Carregado e a Barrada³³. É nesta urbanização que se localiza a Escola Básica Integrada (EBI) do Carregado. O Carregado é actualmente o centro da zona empresarial, industrial e urbana do Concelho do Alenquer. De acordo com dados da Junta de Freguesia a actividade económica apresenta-se com a seguinte configuração³⁴:

Sector primário (agricultura): 20%
Sector secundário (indústria): 45%
Sector terciário (comércio/serviços): 35%.

Diante do desenvolvimento local, e com um terço da população do Concelho, no ano de 1997 a povoação do Carregado é elevada a categoria de vila através da Lei 56/57 publicada no Diário da República 1ª série A nº 159 de 12 de Julho de 1997.

Artigo Único

A povoação do Carregado, do concelho de Alenquer, é elevada à categoria de vila.

Aprovada em 4 de Junho de 1997.

O Presidente da Assembleia da República, António de Almeida Santos.

Promulgada em 20 de Junho de 1997.

Publique-se,

O Presidente da República, Jorge Sampaio.

Referendada em 20 de Junho de 1997

O Primeiro-Ministro António Manuel de Oliveira Guterres

Com o desenvolvimento nos sectores secundário e terciário, o Carregado viu a sua população aumentar, sendo presentemente a de maior densidade do Concelho do Alenquer. Actualmente com uma população estimada (o último censo data de 2001) em quinze mil habitantes esta comunidade ribatejana, estrangeiros e pode ver os seus hábitos sociais e culturais serem mesclados com outros até então aqui desconhecidos. Atribuo o grande número de imigrantes a viver e trabalhar no Carregado devido a sua grande concentração de empresas. É neste ambiente multicultural que está inserida a comunidade escolar pesquisada.

³³ Anexo H – Notícias de Jornais Antigos do Carregado com “O Carregado nos Trilhos do Progresso,” e “Carregado, a justa ambição de desenvolvimento.”

³⁴ Dados obtidos por um folheto informativo da Junta de Freguesia do Carregado.

MAPA DA FREGUESIA DE CARREGADO

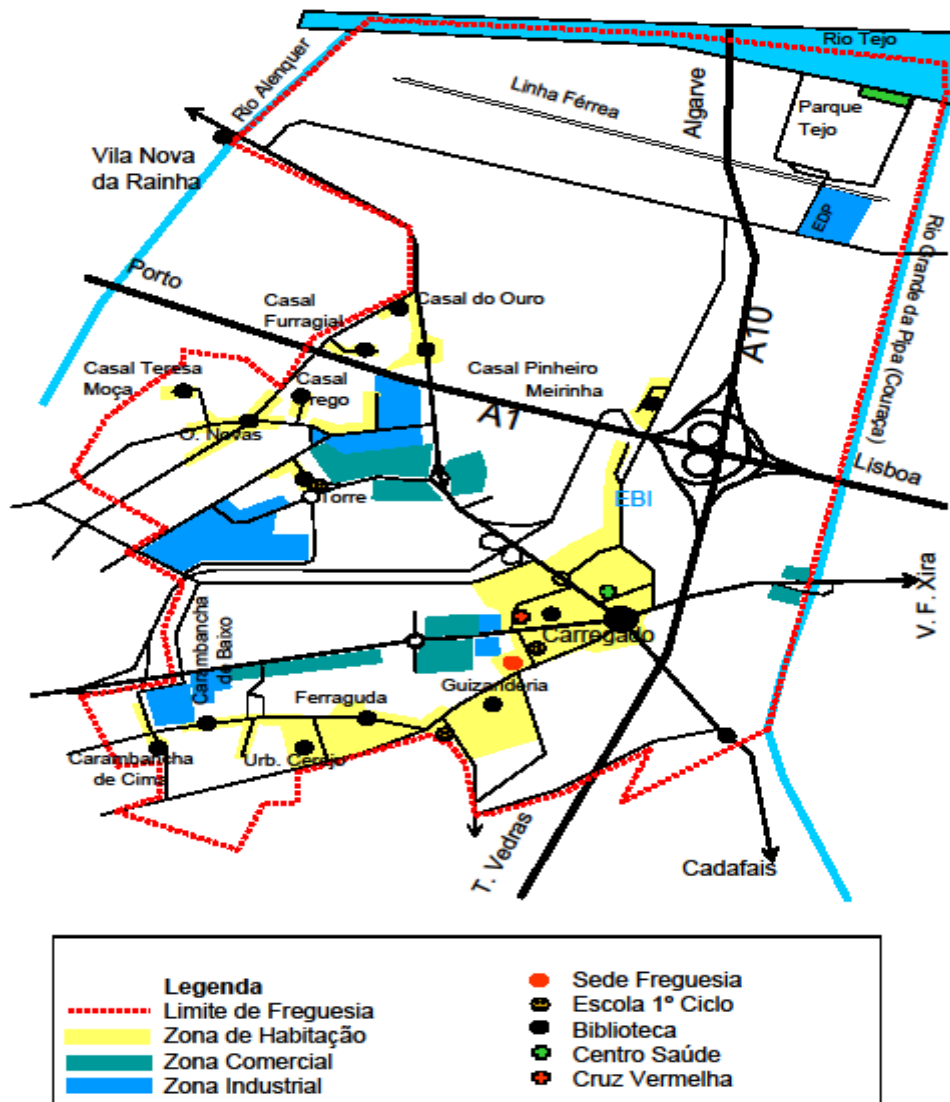


Ilustração 9. Mapa da Freguesia do Carregado³⁵

Desde há séculos que o Carregado assume um importante, papel geográfico seja como porto fluvial, como estação ferroviária ou centro viário de ligação entre o norte, sul, este e oeste no país. Com esta herança o Carregado escreve a sua história e ano após ano constrói a sua identidade.

1. 4. 1. Caracterização da População e de Hábitos Locais

³⁵ Desenho gráfico fornecido pela Junta de Freguesia do Carregado. Vê-se a EBI próximo a zona habitacional e do cruzamento das Auto-estradas.

Quando cheguei ao Carregado para viver, a princípio não havia percebido que aqui seria o meu campo de pesquisa para este estudo sobre a multiculturalidade e a sua influência na Educação Musical. Mas, ao praticar actividades do quotidiano, como ir ao supermercado onde o funcionário é angolano e a empregada da caixa é moldava; ou ir ao salão de beleza onde a cabeleireira é brasileira e a manicura é ucraniana; ou ao frequentar lojas chinesas, há cinco só no Carregado; ou ver artigos para telemóveis com os indianos, ou passear no Campera onde vejo para além das montras, os brasileiros, os ucranianos e outros vindos do trabalho nas indústrias situadas por cá, foi aí que me apercebi da riqueza étnica e cultural que circula, vive e constrói a sua identidade no Carregado.

A população do Carregado, como habitante do Ribatejo, admira a cultura tauromáquica, e por isso frequenta em grande número as feiras ribatejanas como a de Alenquer, da Azambuja e de Vila Franca de Xira. A festa religiosa mais tradicional é a de Nossa Senhora de Fátima e do Sagrado Coração de Jesus celebrada no mês de Setembro. Esta festa realiza-se nos arredores da Igreja Paroquial e é muito frequentada. Contudo, a Festa da Vila do Carregado tem-se firmado no calendário cultural da localidade. É comemorada no mês de Junho e é tida como a mais popular e diversificada. Entre as actividades contam-se as apresentações de Ranchos Folclóricos, de outras danças populares, de cantores e grupos musicais; também entre as actividades realiza-se concentração de motards e carros antigos. No encerramento dos festejos acontece a tradicional sardinhada que é muito apreciada. Considero que a Festa da Vila atrai a participação de mais imigrantes de diversas nacionalidades, principalmente brasileiros, pois estes sempre participam nas apresentações com grupos musicais.



Ilustração 10. Festa da Vila do Carregado

O grande número de imigrantes afro-descendentes, brasileiros e da Europa do Leste fez desenvolver até mesmo o comércio voltado para esta clientela, pois no Carregado

há um mercado com produtos exclusivos vindos do Brasil e de África, e outro mercado apenas com produtos provenientes do leste europeu. Dos diversos cafés que existem na zona um deles é o mais preferido e frequentado pelos brasileiros, que aos domingos se reúnem para o churrasco ou a feijoada brasileira, acompanhados também por músicas brasileiras como samba, pagode, axé e forró, entre outras. Outrossim aos domingos pela manhã é comum ver os negros a jogar a bola nas quadras situadas entre as pracetas.

Cercada por um ambiente tão diversificado de culturas e de hábitos, fui desenvolvendo a expectativa de análise para compreender a multiculturalidade e como esta interage e se transforma em interculturalidade como ocorre no Carregado, um cenário rico de possibilidades investigativas.

1. 4. 2. A Construção do Objecto de Estudo

A princípio a minha sensação ao viver neste ambiente, foi de estranhamento, pois antes não havia estado fora do meu país e a partir de então teria de adaptar-me a uma família portuguesa, colegas do mestrado também com nacionalidades diferentes, um belga e outra portuguesa dos Açores, assim como professores de diversas nacionalidades. Comecei a atentar não apenas na multiculturalidade e nos aspectos que influenciam a Educação Musical, mas no processo de aprendizagem, como este se dá em contexto multicultural e de que modo favorece a interculturalidade.

Estudar o ensino e a aprendizagem de Educação Musical sob um olhar etnomusicológico implica focar as interações sociais e a busca de significados que possibilita a compreensão das práticas musicais. Para Magnani e Torres, as “práticas que se desenvolvem em espaços de múltiplos usos são as práticas sociais que dão significado e ressignificam tais espaços” (1996:38-39). Procurei a partir de então compreender como se desenvolve a Educação Musical, enquanto unidade curricular, no contexto multicultural da Escola Básica Integrada do Carregado e se a sua prática pedagógica favorece em particular uma aprendizagem intercultural.



Ilustração 11. Escola Básica Integrada do Carregado

O ensino e a aprendizagem da música em âmbito escolar envolvem experiências musicais dos indivíduos e dos grupos sociais o que privilegia as biografias socioculturais e musicais dos sujeitos envolvidos nas situações pedagógicas. Logo, este estudo abrange os actores do processo ensino-aprendizagem (professores e alunos) e as suas interacções estabelecidas com a educação musical numa perspectiva sociocultural. Portanto, ao envolver questões relacionadas com a interacção desses sujeitos, as suas experiências musicais em contextos socioculturais diferenciados, os seus valores e significados diante de tais experiências, estabeleci o diálogo com a literatura etnomusicológica e músico-pedagógica. Percebi que para a interpretação da educação musical em contexto multicultural não valia apenas compreender os aspectos que a afectam, mas era fundamental também abranger o ensino e a aprendizagem da música. Ao tratar desta questão cheguei então ao problema central da pesquisa que me guiou nas incursões ao campo, no sentido de observar a música como um produto, e no sentido de compreender as ideias, os significados e os comportamentos expressivos na sua produção e recepção.

O problema a investigar refere-se assim à observação das representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) formuladas pelos alunos em contexto multicultural. Esta observação, proponho eu, concorre para uma formação musical compatível com a

interculturalidade desejada no contexto escolar do Ensino Básico. A minha expectativa é assim a partir da investigação das RIAM compreender o processo de aprendizagem dos alunos em ambiente multicultural de modo a que se possa estabelecer interculturalidade. Diante deste foco, a possibilidade de abordar temas importantes e relacionados com esta tese tais como a multiculturalidade e a globalização é pertinente pois todos eles interferem na construção de representações da aprendizagem.

Segundo Swanwick “a interacção social connosco e com os outros efectiva-se por meio do discurso simbólico” (1999:26) e é a compreensão e a interpretação desse discurso, as suas representações que eu pretendo compreender e interpretar. Se as representações, são “discursos simbólicos,” assim como a cultura para Geertz, é uma “teia de significados” estes símbolos e significados são produzidos e edificados pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores, actores de produção e recepção de educação musical. Apoiada nesta perspectiva passei a compreender as RIAM como forma de saber conceptual e prático construído e compartilhado colectivamente a partir das interacções sociais e culturais. Se por um lado as RIAM são fonte de significados e sentidos da realidade, por outro elas contêm ideias da relação dialéctica entre a criança e prática de música no meio sociocultural. As RIAM, portanto, estão em constante transformação de acordo com o dinamismo das sociedades e das culturas nas quais se inserem.

1.5. Música, Identidade e Aprendizagem

Para compreender e melhor definir o conceito de identidade com suas representações e significados, subdivido-a em alguns níveis, cada um com influências e características distintas. A identidade pessoal é determinante na caracterização e diferenciação dos indivíduos. Sua formação depende de factores como os familiares, costumes locais e o período de vida (idade). Outros factores pessoais como personalidade, aparência física e intelecto influenciam a identidade pessoal. O que nos distingue de outras pessoas é justamente a identidade pessoal, segundo Giddens (2005:43) a identidade pessoal é obtida através de um processo de autodesenvolvimento que possibilita a formulação de um sentido único de nós mesmos e de nossa relação com o mundo à nossa volta, e a negociação constante do indivíduo com o mundo exterior ajuda a criar e a moldar o seu sentido de si mesmo.

A identidade social forma-se a partir dos grupos de convívio com interesses comuns. Esta identidade caracteriza-se pela construção de relações sociais, pela interacção

com outras pessoas. A identidade social diz respeito às características que são atribuídas a um indivíduo pelos outros (ibid:47). Na infância e na adolescência quando os indivíduos passam por transformações e procuram grupos de convívio, buscam identificação com os outros e trocam informações, assuntos de interesse relacionados com a faixa etária. Neste período quando as descobertas são mais intensas, pode haver a propensão de influências dos outros. A identidade pessoal ainda não está completamente formada. Desta forma as pessoas enquadram-se nos grupos sociais e expressam, representam as suas ideias. É também, através de um determinado gosto musical que as pessoas se identificam umas com as outras, Snyders afirma que há a alegria de ouvir juntos os discos de que se gosta e o desejo de ouvir discos que favoreçam o estar junto (1994:16). Assim, as pessoas em geral compartilham as coisas que as fazem sentir bem. O convívio num grupo sublinha estas mesmas características.

A identidade cultural pode depender de diversos factores como etnia, nação e religiosidade e sendo assim segundo Folkestad um determinado povo poderá ter mais de uma identidade cultural (2002:153). Isto porque uma cultura pode ser formada a partir de várias outras culturas, na família, nos grupos sociais, e onde possa haver costumes diferentes. A cultura para Stuart Hall (1999)³⁶ produz significados que conferem identidades, e tais sentidos encontram-se na constituição, nos elementos formadores dessas identidades como as histórias, memórias, imagens cheias de significado para um indivíduo.

Quanto às identidades étnica e nacional, a primeira diz respeito às características de descendência e características físicas raciais, e a segunda de acordo com o país de origem ou residência por tempo prolongado. Considero, diante dos conceitos apresentados que conjunto destas identidades descreve a identidade pessoal. As diferentes identidades pessoais podem formar um grupo social que compartilha conhecimentos e saberes. E a interacção de diversas identidades pessoais também contribui na formação da identidade social dos indivíduos envolvidos.

Segundo Slobin e Titon, “A comunidade está situada na história e suportado pela memória, oficiais e não oficiais, sejam lembradas, gravadas ou escritas. As músicas afectam performances, e as comunidades mudam ao longo do tempo e do espaço, têm história, e a história reflecte mudanças nas regras que regem a música, bem como o efeito da música sobre as relações humanas” (1992:5). O conceito de comunidade para a sociologia abrange um conjunto de pessoas organizadas que vivem no mesmo local e compartilham o mesmo

³⁶ Consulta em Wikipedia – Identidade Cultural. Pesquisa em 02/07/2010.

legado cultural e histórico, no caso da comunidade do Carregado os seus habitantes mesmo de nacionalidades, etnias e culturas diferentes possuem uma identidade social específica, própria da sua história, das suas características e circunstâncias que a formam, que além de a distinguir conferem-lhe significados, retratam-na, representam-na.

Neste sentido afirma Milhano, “as conexões e interações múltiplas complexas existentes entre a participação musical, a construção das identidades pessoais e sociais e nomeadamente os processos de educação musical, influenciam de forma variável, como e quem são as crianças” (2010:17-18). Assim como revelam os alunos da Escola Básica Integrada do Carregado, pois mesmo com a identidade pessoal em formação, já demonstram seus gostos, valores, interesses e saberes através das RIAM, muitas delas aprendidas, adquiridas e formadas na escola, na família, através de si mesmo.

1. 5. 1. Compreendendo Cultura

Segundo a informação do Dicionário Digital Houaiss de Língua Portuguesa a compreensão do conceito de cultura não se afirma numa única definição, mas permeia o conjunto de actividades, padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes, tradições e valores intelectuais, morais e espirituais que distinguem um grupo social. A antropologia ao estudar a complexidade de padrões sociais e formas culturais que envolvem um povo pretende não apenas determinar a sua natureza com limitações e dimensões, mas entendê-la ao interpretar um grupo social dentro da sua complexidade.

Quando a criança nasce começa a receber influências do grupo familiar em que se encontra, como os hábitos do quotidiano, a língua falada, a identificação dos pais, entre outras. A medida que começa a integrar-se na sociedade em que vive recebe as influências desse grupo social, mas também interage, participa com sua personalidade e adquire novos hábitos e padrões sociais. Esses padrões formam a cultura da sociedade em que vive.

A cultura como um processo dinâmico das sociedades passou a ser justificativa em estudos antropológicos para explicar as organizações dos grupos sociais. No entanto, para Geertz o conceito de cultura é essencialmente semiótico, e encontra-se com o pensamento de Max Weber quando afirma que “o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu, a cultura são essas teias” (1973:5). A necessidade de encontrar significados das relações entre os elementos da cultura de uma organização social levou a estudos que buscam compreender os seus elementos simbólicos, suas representações que conferem significados à cultura. Geertz ainda afirma que a análise das

culturas não busca formular leis como uma ciência experimental, “mas uma interpretação em busca de sentido”.

Uma maneira de entender a cultura é a descrição etnográfica que se baseia nas palavras dos informantes e o pesquisador interpreta-as e compartilha os significados ou seja, aqueles que na verdade possuem o roteiro simbólico do que concebem e articulam logicamente entre as suas visões de mundo. É fundamental haver um respeito rigoroso pela visão dos informantes sobre os aspectos analisados. Assim, eu busco compreender as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) dos alunos da Escola Básica Integrada (EBI) do Carregado, os significados que elas comportam e que conferem sentido à sua aprendizagem. Pude desenvolver com os alunos e os professores um relacionamento que permitiu até mesmo compartilhar músicas brasileiras durante as aulas estabelecendo uma prática dialéctica, onde o produto musical pode ser visto e sentido por todas as partes. O que requer uma descrição mais apurada nos meus estudos, pois segundo Geertz quando cita Ward Goodenough “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens” (ibid:11).

1. 5. 2. Transmissão da Herança Cultural

A herança cultural de um povo é também um conjunto de valores transmitidos, através do processo de socialização entre gerações, e que são característicos da identidade de um povo que de um modo dinâmico vai sendo criada por uma interacção de diferentes elementos geográficos, ambientais, sociais e outros factores externos que, numa perspectiva antropológica, iram afectar os modos de ser, pensar e agir de uma pessoa. Segundo Correia Lima a transmissão da cultura é um processo onde “o meio ambiente de obtenção e de transmissão da forma de simbolização, ou seja, das formações que vicejam no contexto cultural, faz-se representar pelos níveis familiar e social/colectivo, desenvolvendo-se o processo pela actuação dos agentes sociais de diferentes naturezas e instâncias, os grupos pessoais e/ou institucionais” (1998:34). Diante disto, verifica-se que a transmissão de valores culturais envolve não apenas o âmbito familiar como o social, envolvendo entidades institucionais.

O ensino da música, como referi no início deste capítulo, pode ser transmitido através das escolas, sejam elas vocacionais onde o ensino é voltado exclusivamente para a educação musical; sejam de ensino generalizado, onde a educação musical é apenas um dos

elementos no currículo do aluno. Seja de uma maneira ou de outra o ensino da música está agora presente de forma sistematizada na formação intelectual das crianças.

No entanto, a transmissão do conhecimento musical vai para além daquilo que se faz nas escolas especializadas e generalizadas, ela pode passar de uma pessoa para outra e não só depender de uma instrução formal. A aprendizagem para Alan Merriam é parte do processo de socialização e possui um papel importante na interpretação das práticas musicais. A aprendizagem representa o último passo de seu modelo, altera ou reforça comportamentos e eventuais mudanças, ou fortalece a prática musical (1964:145-146).

No seu modelo tripartido, Merriam elabora uma fórmula para uma interpretação global da música. Para compreendê-la devem perceber-se as partes que compõem o modelo como os conceitos em torno da música, os comportamentos implicados na prática musical e o som, a música propriamente dita (ibid:32). Estas partes na interpretação musical não são analisadas sozinhas, mas em conjunto de modo a que os conceitos em música determinam os comportamentos que produzem a música. A cultura determina a sua configuração, o tipo de música (ibid:14-15).

A reinterpretção do modelo de Merriam pôde ser reelaborada por Slobin e Titon ao apresentar o conceito de “music-culture”. A análise desenvolvida aborda os mesmos elementos do modelo anterior, entretanto renomeados em componentes da “music-culture” com as ideias sobre a música, a organização social da música, os repertórios musicais e a cultura material da música. A transmissão de repertórios musicais para Slobin e Titon é enfatizada na tradição oral, onde a memória e a herança cultural adquirida é relevante na formação de novos ou os mesmos repertórios modificados “ao longo do tempo e do espaço [meio] em que a música é inserida” (1992:11).

De acordo com Merriam o comportamento dos indivíduos depende da aprendizagem, o que para ele é um processo denominado de “enculturation” (1964:145). Ou seja, o processo de aprender a sua cultura, como por exemplo, um menino e uma menina agem diferentemente não em função somente das suas hormonas, mas em consequência de uma educação diferenciada, sendo possível e comum existir uma grande diversidade cultural num mesmo ambiente natural.

As práticas musicais, sejam elas desenvolvidas numa escola vocacional como um conservatório ou numa escola de ensino básico, envolvem uma série de aspectos, desde os seus produtores, o que estes produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às acções musicais. Para John Blacking “a prática musical e um senso de

musicalidade das pessoas são resultado da interacção interpessoal com ao menos três conjuntos de variáveis: sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma selecção de capacidades cognitivas e sensório-motoras disponíveis do corpo humano” (1992:305). Assim, as práticas musicais desenvolvidas na sala de aula do 5º Ano da EBI do Carregado compreendem o senso musical de professores e alunos, e são o resultado da interacção deles com as músicas que produzem e consomem no contexto da instituição social que é a aula de Educação Musical. Desta maneira, as práticas de improvisar, ouvir, cantar, tocar, entre outras são acções aprendidas, herdadas dos meios familiares e socioculturais repletos de significados. As RIAM podem, creio eu, ajudar-nos a perceber, interpretar melhor alguns elementos fundamentais para a descodificação de tais significados.

Para favorecer uma pedagogia intercultural em meio multicultural, construo na pesquisa, quanto à dimensão ética, uma interpretação das RIAM com o exercício de busca de elementos importantes nas teias de significados que as crianças tecem e nas quais estão suspensas, no decorrer das interacções sociais que praticam nos meios em que se inserem.

Quanto à dimensão émica da pesquisa ela é constituída pelo repertório de representações dos vários informantes (alunos), no qual selecciono como foco para o meu estudo das RIAM.

2. A Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico no Carregado

2. 1. O Campo: Aproximação ao Objecto de Estudo

A minha inserção no campo aconteceu quando me apercebi de que o Carregado seria o local do meu estudo sobre a multiculturalidade, educação e música. Acontece assim que o cenário da pesquisa é o mesmo onde eu habito e convivo com uma gama cultural variada, o Carregado multicultural. O desenrolar do trabalho de campo deu-se por isso a par e passo com a descoberta da comunidade onde vivo, e principalmente com a consideração dos aspectos que a fizeram crescer com a especificidade multicultural que a caracteriza. A Escola Básica Integrada do Carregado (EBI do Carregado), assim chamada por integrar o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico passa a ser o centro da minha pesquisa.

Ao morar no Carregado passei a conviver efectivamente com seus habitantes e a perceber seus hábitos. Hábitos e costumes de diversas nacionalidades misturam-se nesta comunidade. Compreendi um aspecto: que os filhos dos portugueses que vivem no Carregado, e os filhos dos imigrantes que por cá vivem estudam na mesma escola. Assim, a EBI do Carregado acolhe as diversas nacionalidades que aqui vivem. Desta forma percebi o celeiro multicultural que é não apenas a vila, mas também a sua escola básica. Ao centrar minha pesquisa na escola pude compreender que a EBI do Carregado, para além de uma instituição na comunidade, é uma extensão da própria comunidade, que revela e reflecte toda a multiculturalidade que compõe o Carregado.

Devido à minha actividade profissional como professora de Arte-educação em Fortaleza no Brasil, considerava-me, no início da pesquisa, francamente familiarizada com o ambiente escolar. Entretanto, a vivência no contexto escolar português fez-me perceber o quão estranho também ele o era. A situação diferenciada do sistema educacional português com a Educação Musical como componente curricular estanque obrigatória no 2º Ciclo, as especificidades culturais, ou multiculturais que o Carregado possui, e o exercício etnográfico que o mestrado me proporcionou, revelaram-me particularidades notáveis. Realizei observações de carácter reflexivo quanto à minha condição de professora e interpretativo quanto pesquisadora. Considerei-me “insider” por estar familiarizada com os aspectos educacionais, e também por viver na comunidade pesquisada, e ao mesmo tempo “outsider” por ser de outra nacionalidade, não pertencer ao quadro de professores da EBI do Carregado e por ter o olhar de pesquisadora, cabendo-me a mim a função de interpretar as observações e os dados da pesquisa.

Um aspecto metodológico a ser levado em conta para o desenrolar da pesquisa é a minha não-formação antropológica, considero-a relevante, pois assumi o risco de um estudo etnográfico. Esta pesquisa foi a minha primeira vivência na etnografia. Os conhecimentos adquiridos no primeiro ano do mestrado, na parte curricular lectiva revelaram-se, como seria de esperar, muito úteis. Recorri com efeito aos apontamentos e leituras dos Seminários e especialmente aos de Teoria e Método leccionado pela Professora Salwa Castelo-Branco. A orientação da Professora Côrte-Real que me fez olhar para a escola como objecto de trabalho de campo e não como campo de trabalho profissional, e assim me introduzir, motivar e desafiar para a leitura antropológica e para o desenvolvimento da metodologia etnográfica. Espero suprir o risco assumido ao realizar este estudo, no sentido de compreender a aprendizagem das crianças potenciando uma educação intercultural.

Iniciei o contacto com a EBI do Carregado no princípio do mês de Outubro de 2009 e após uma reunião como o director que me autorizou visitar a Escola, a observar as aulas de Educação Musical e a participar dos eventos culturais que a escola pudesse promover, agendei uma entrevista inicial com os professores das aulas a que passei a assistir.

A partir de então o trabalho de campo na EBI do Carregado transcorreu ao longo de cinco etapas:

ETAPAS	PERÍODO
1. Entrevista com os professores	Novembro
2. Observação das aulas	Novembro (4 aulas) – Dezembro (4 aulas) – Janeiro (1 aula)
3. Participação como professora	Janeiro (1 aula)
4. Eventos	Dezembro (Natal) – Junho (Encerramento Ano Lectivo)
5. Entrevista com um grupo de alunos	Janeiro

Ilustração 12. Tabela das Etapas do Trabalho de Campo

A primeira etapa transcorreu a princípio como uma apresentação, um contacto inicial para conhecer os professores. Neste momento, senti a necessidade de fazer uma aproximação profissional de modo a deixá-los à vontade para abrir as portas de suas salas

de aula e compartilhar suas práticas pedagógicas. Pois, percebi nesta apresentação e entrevista, o que é natural, um certo receio na minha presença. Afinal uma estrangeira aluna universitária que não se conhece, estaria em suas aulas a observar, fotografar, a fazer anotações e gravações. Também, pela nova avaliação dos professores em vigor, implantada pelo Ministério da Educação, que de certo modo deixou o ambiente com temor pelo desconhecido. À medida que as minhas visitas à escola se foram intensificando, pude de facto desenvolver uma convivência como uma colega professora e também como pesquisadora.

Na segunda etapa, já familiarizada com os professores, passei a observar as aulas e procurava manter um convívio com os alunos. Visitava a escola uma vez na semana, e assistia a duas aulas por dia. As aulas aconteciam na sala de música. Uma aula com a turma do 5º Ano G e logo a seguir, uma aula com a do 5º Ano D. Turmas diferentes, professores diferentes, facto que evidenciou algumas particularidades na interpretação e análise das aulas. A observação ocorria para mim de duas maneiras, primeiro como uma observação “ao longe” quando olhava as acções dos alunos, o que faziam, como faziam. Detinha a minha atenção no corpo que tocava ou cantava, nos gestos, se os alunos estavam atentos ou com os pensamentos dispersos. Outras vezes a observação tornava-se participativa, quando actuava nas actividades da aula juntamente com os alunos. Apesar disso, mantinha-me atenta a observar as crianças.

A minha participação como professora deu-se numa única aula com a turma do 5º Ano G, quando desenvolvi actividades com músicas brasileiras, de acordo com o conteúdo programático vigente, o timbre. Nesta aula, toquei no sintetizador as músicas “A Casa” de Vinícius de Moraes e “O Caderno” de Toquinho e Mutinho, enquanto as crianças cantavam e tocavam os instrumentos de percussão com o ritmo que eu havia escrito no quadro. E deste modo, promovi o exercício rítmico com os diferentes timbres dos instrumentos de percussão e o sintetizador, ao mesmo tempo que promovi uma integração com a cultura brasileira através das canções. A visita à Escola nos eventos festivos deu-se no Natal e no Encerramento do Ano Lectivo. Em ambas as festas pude não apenas observar e registar com fotos e filmagens, mas participar das actividades interagindo e confraternizando. Pude vivenciar como professora brasileira a cultura escolar de uma escola em Portugal, o que foi muito gratificante.

A quinta e última etapa de trabalhos na Escola foi marcada pela entrevista com os alunos. Realizei a entrevista na biblioteca com um grupo representativo de alunos, e para

isso escolhi crianças com nacionalidades diferentes. Pensei que desta forma teria as mais variadas impressões e representações culturais dos alunos.

Nas entrevistas realizadas tanto com os professores quanto com os alunos fiz uso de um roteiro para saber informações pontuais, no entanto no fluxo do diálogo muitas vezes obtive os dados de que precisava, pois a conversa desenvolveu-se de modo bastante descontraído. Algumas vezes a minha convivência na escola não se dava apenas na sala de aula. A convite do Professor Lélío Reis visitei outras instalações da Escola além da sala de música, tive a oportunidade de conhecer um pouco da rotina escolar e dos procedimentos adoptados na educação de Portugal. Almoçar com os alunos, montar a Árvore de Natal, dançar ao som de músicas tradicionais portuguesas foi oportuno não só para vivenciar a cultura do outro, mas também para adquirir experiências e de facto interagir, compartilhar nossas culturas.

Para exercer o olhar de pesquisadora busquei a interpretação sobre o ensino e a aprendizagem da música na perspectiva pedagógica da EBI do carregado, e a partir dele desenvolver a reflexão sobre a Educação Musical na perspectiva etnomusicológica. O exercício implícito de comparação destas duas perspectivas, amplia e redimensiona o meu olhar, ao observar o outro e também a mim mesma. Na realização do estudo ao cruzar os dados pedagógicos com as informações etnomusicológicas, fui desenvolvendo a tarefa etnográfica. E para perceber melhor como a Educação Musical ocorria na Escola, envolvi-me nas actividades, assim como Seeger, usou sua experiência como participante e reflectiu sobre o esforço físico ao cantar como os Suyá (1987:103), inseri-me no trabalho de campo buscando interagir, tarefa imprescindível na etnografia.

O risco por mim assumido é segundo Clifford Geertz definidor da etnografia, “é o tipo de esforço intelectual que ela representa, um risco elaborado, a partir da noção de Gilbert Ryle, para uma ‘descrição densa’” (1973:6). Para saber por exemplo se a criança bate palmas para representar o ritmo ou aplaude por gostar do que vê e ouve, ou simplesmente por transgressão para chamar a atenção do professor, há que optar por uma escolha interpretativa. Para tanto, como pesquisadora foi necessário não apenas observar as aulas e fazer anotações, mas no período em que estava na escola perceber um pouco do comportamento e das atitudes dos alunos. Para isso, conversei informalmente antes de entrar na sala de aula, e assim empregando como técnica, a convivência acompanhada de um processo reflexivo constante.

Deparei constantemente com informação múltipla em simultâneo, na situação que Geertz caracteriza como confrontação com “uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras que são ao mesmo tempo estranhas, irregulares e inexplicadas, que [o etnógrafo] tem de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar” (ibid:10). E para enfrentar estas estruturas complexas utilizei, ao longo do trabalho de campo, recursos para captar e registar os dados. As entrevistas e as aulas foram gravadas em um aparelho de MP3. Cenas na sala de aula e nos eventos foram fotografadas e filmadas com uma câmara fotográfica. Mas, a maior parte dos registos foi feita no meu caderno de notas, pois nele guardava os meus apontamentos sobre as observações realizadas, assim como os pareceres e as opiniões das conversas ocorridas informalmente pelos corredores da Escola tanto com os professores quanto com os alunos. Também utilizei um outro caderno, sendo este com notas teóricas, de conteúdo ético, pois o outro continha os registos das visitas à Escola; tudo o que se refere às suas práticas e falas, portanto de conteúdo émico. Ao recorrer ao uso de recurso audiovisual não apenas neste texto mas durante a pesquisa no Carregado e na Escola, utilizo-o não como ilustração, mas como descrição da multiplicidade de expressões e representações presentes na vila e na escola.

As aulas assistidas foram dez, sendo que cinco aulas com a turma do 5º ano D e cinco aulas com a turma do 5º ano G, incluindo a aula em que participei com as músicas brasileiras. Foram gravados 12 arquivos de áudio em formato *wave*, 12 vídeos, 4 imagens digitalizadas por scanner, e 125 fotografias captadas na Escola e na vila do Carregado (Anexo I). Considero estes materiais registados nas aulas, nas festividades, e no Carregado como documentos representativos da minha investigação.

Para realizar a análise dos dados colhidos concentrei-me em detalhes do que tinha visto, ouvido e sentido na escola. Reli o caderno de notas com as observações, as transcrições das entrevistas, as conversas e os depoimentos. Revi e ouvi as gravações e as imagens registadas para perceber melhor o que acontecera no campo. Estes procedimentos, juntamente com as orientações da minha professora foram decisivos para a interpretação que nomeou os temas e os subtemas das representações e os seus significados, fazendo assim um registo analítico escrito das categorias émicas.

O material etnográfico (fotos, vídeos, gravações, entrevistas) passou a ser o meu objecto de reflexão no processo investigativo, sendo de suma importância para a minha linha de interpretação. E deste modo o objecto de estudo da pesquisa foi melhor delineado durante o trabalho de campo e a análise dos dados recolhidos. Quando cheguei ao campo o

meu foco de estudo era dirigido ao ambiente escolar multicultural, e no processo de discussão e análise do material etnográfico surgiu: a ideia das representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) com os seus elementos significativos e da ligação entre o que os alunos vivenciam na sala de aula de Educação Musical e nos outros vários nichos culturais que frequentam, como o familiar. Esta ideia guiou-me na construção da interpretação dos dados e no desenvolvimento deste texto quando aponto que em ambiente escolar multicultural as RIAM fornecem elementos significativos para desenvolver especialmente o processo educativo intercultural no Ensino Básico.

Este texto expõe os dados recolhidos na escola com as minhas interpretações apoiadas pela literatura tanto do domínio educativo quanto do etnomusicológico. Os registos de campo são diferenciados, os émicos escritos em *itálico* e os éticos em escrita padrão. As citações bibliográficas vêm entre aspas, ou quando são interpretadas por mim seguem com a respectiva referência. As fotos utilizadas na composição deste texto buscam descrever a cultura material envolvida, transmitindo os seus significados.

Empreguei o tempo verbal no passado ao fazer a análise interpretativa dos dados, sublinhando a opinião de Seeger de que “o uso do tempo presente para descrever eventos que foram testemunhados no passado, frequentemente chamado de ‘o presente etnográfico,’ tem sido reiteradamente criticado (...) [porque] ele remove os eventos de seu contexto histórico (...), e os coloca num tipo de ‘terra do nunca’ do tempo e espaço. (...) O uso do tempo presente para descrever o que foi de facto uma ocorrência particular pode resultar em considerável distorção e falta de compreensão” (1987:xvi). Portanto, ao apresentar as minhas análises e interpretações relato as acções produzidas no passado, naquele determinado momento na sala de aula. Deste modo o meu texto interpreta, narra e descreve os significados sociais, culturais e principalmente as de aprendizagem das crianças, que ao seu modo próprio constroem o seu conhecimento.

2. 1. 1. A Instituição

Escola

A minha inserção na Escola Básica Integrada do Carregado foi a princípio familiar, porém a tarefa etnográfica colocava-me um desafio, ou seja inserir-me como pesquisadora, olhar o conhecido como algo novo, e ainda mais, descobrir o que me parecia ser óbvio, claro e evidente, algo até então desconhecido. Esta tarefa, nada fácil, à medida que a pesquisa avançava tornou-se reveladora e já na fase de análise, interpretação e discussão

proporcionou-me a descoberta das RIAM. A familiaridade que sentia na EBI do Carregado dizia respeito ao facto de eu ser professora no Brasil, de conhecer o ambiente escolar, nomeadamente as acções pedagógicas em sala de aula. No entanto, embora o tipo de ambiente fosse conhecido, ao entrar numa escola estrangeira tudo para mim parecia novidade.

A EBI do Carregado está em funcionamento desde 1994, numa zona fortemente povoada, próxima às urbanizações ‘Sol’ e ‘Barrada’ do Carregado. É construída num único edifício de dois pisos, numa orientação Norte-Sul. A sua área é parcialmente murada, mas totalmente cercada. Para quem se situa na área de lazer da escola, ao Sul verá a Auto-estrada A1 e a Central Termoeléctrica do Carregado³⁷. A grande área de lazer é relvada e bastante arborizada, o que a torna muito aprazível. Os alunos, quando não estão em aulas, permanecem nessa zona que também tem parque infantil e rampa para a prática de desportos. Na sua ampla área central de circulação no rés-do-chão encontra-se toda a estrutura administrativa e pedagógica da escola como sala de direcção, secretaria, orientação pedagógica, biblioteca, refeitório e algumas salas de aula nas extremidades do edifício, inclusive a sala de música onde eram realizadas as aulas do 5º ano. No piso superior encontra-se a sala dos professores, a sala dos directores de turma e outras salas de aula.

A estrutura organizacional é dividida em órgãos de administração e gestão, e educativos, cada um com as suas subdivisões. Diante dessa formação estrutural, constatei diferenças em relação à organização da escola pública na qual lecciono no Brasil. A escola é sede do Agrupamento de Escolas do Carregado da qual fazem parte três Jardins-de-Infância (Jardim da Infância do Carregado, dos Casais Marmeleira e dos Cadafais); seis Escolas Básicas, do 1º Ciclo do Carregado, dos Casais da Marmeleira, dos Cadafais, da Guizanderia, da Torre e da EBI que integra os três ciclos do Ensino Básico. O Agrupamento de Escolas do Carregado tem cerca de 1400 alunos. No quadro a seguir apresento os dados do Agrupamento de Escolas do Carregado a partir do 1º Ciclo³⁸:

³⁷ Conforme mostra a figura 8.

³⁸ Dados fornecidos pela EBI Carregado para o ano lectivo de 2009/2010.

Níveis de Ensino	Alunos	Turmas	Docentes	Outros recursos	Pessoal não Docente
1º Ciclo	574	22	14	4 Docentes da Educação Especial. 1 Psicóloga	35
2º Ciclo	317	13	34		
3º Ciclo	395	16	56		
CEF ³⁹	38	3			
Total	1.324	54	104		

Ilustração 13. Tabela dos Recursos Humanos da EBI do Carregado

O Projecto Curricular da EBI do Carregado informa que “a escola apresenta um elevado número de alunos estrangeiros, provenientes, na sua maioria do Brasil, dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e dos países da Europa de Leste (Roménia, Moldávia e Ucrânia)⁴⁰”. Os alunos portanto, formam um grupo heterogéneo quanto a sua razão social, cultural e económica. O Projecto Educativo do Agrupamento confirma esta diversidade sublinhando que “a identidade própria do Agrupamento de Escolas do Carregado, centra-se sobretudo na diversidade de oferta educativa que, de uma forma crescente, tem vindo a procurar assegurar de modo a salvaguardar os interesses e motivações da população alvo cada vez mais heterogénea e multicultural. Desta forma, procurando aproveitar os recursos humanos e materiais existentes e no actual quadro de revisão curricular, este agrupamento de escolas propõe-se manter e reforçar esta identidade⁴¹”. Com a variedade de estrangeiros presentes a EBI do Carregado, reforça ainda o papel da escola na comunidade através dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e da presença, nos seus Projectos de Enriquecimento Curricular da Sala de Estudo de Língua Portuguesa para Alunos Estrangeiros (SELPE) e em especial dirigida aos alunos vindos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Recordo-me de um facto quando fui procurada por uma amiga brasileira para auxiliar o seu filho nos estudos, pois ele apresentava dificuldades nas aulas de inglês e de matemática. Quando conversei com a

³⁹ Cursos de Educação e Formação de Jovens, para concluírem a escolaridade básica obrigatória.

⁴⁰ Projecto Curricular da EBI do Carregado, p.6.

⁴¹ Projecto Educativo de Agrupamento, p.6.

criança, ela relatou-me: *eu não entendo o que a professora fala*. Após a conversa percebi que a dificuldade maior daquela criança era compreender a língua portuguesa falada em Portugal, pois ela estava a viver aqui há apenas seis meses. Também me lembro que uma aluna romena entrevistada me disse com muita satisfação, *falo bem português porque vim para cá quando era bebé*.

Diante da diversidade presente na EBI do Carregado, esta Escola tornou-se ideal como centro da minha pesquisa. A minha escolha ao focar o 2º Ciclo, mais especificamente o 5º ano deveu-se à minha actuação como professora, pois este é equivalente ao ano que lecciono no Brasil. Desta maneira, ao estudar este nível de ensino estou adquirindo qualificação para ao chegar ao meu país, à minha sala de aula, poder actuar, desempenhar o meu papel com maior habilidade e capacidade.

Solicitei a coordenadora pedagógica os dados que a Escola dispunha sobre a nacionalidade dos alunos. Foi-me fornecido dois documentos em formato *Excel*⁴², um com a nacionalidade dos alunos do 1º Ciclo, e o outro com a nacionalidade dos 2º e 3º Ciclos. Os dados nestes documentos estão organizados pelos países de origem dos alunos e configuram-se em ordem alfabética, e não dispunha claramente da quantidade de alunos com as suas respectivas nacionalidades. Realizei então, a contagem por Ciclo em todos os anos escolares. O quadro a seguir apresenta a contabilidade da nacionalidade dos alunos baseada no documento fornecido pela Escola, portanto, já analisado por mim informando em cada ano escolar dos 2º e 3º Ciclos do ano lectivo 2009/2010 a quantidade de alunos e os seus respectivos países de origem.

⁴² Documentos disponíveis em Anexo I.

País de Origem	5 Ano	6 Ano	7 Ano	8 Ano	9 Ano
Angola	1	2	3	3	3
Brasil	26	25	21	8	13
Cabo Verde	-	-	4	1	-
China	-	-	4	1	-
Guiné	-	-	2	-	-
Guiné Bissau	-	2	3	1	2
Índia	1	-	-	-	-
Moçambique	-	-	-	8	-
Moldávia	3	-	1	1	-
Portugal	126	116	130	84	85
Grã-Bretanha	1	-	-	-	-
Roménia	2	-	-	1	-
Rússia	-	2	-	2	-
Ucrânia	7	3	7	4	2
Total de alunos	167	150	176	114	105

Ilustração 14. Tabela da Nacionalidade dos Alunos 2º e 3º Ciclos

Percebe-se no quadro a variedade nas nacionalidades presentes na EBI do Carregado. Todas as turmas de 5º ano somam um número de 167 alunos, na sua maioria

portugueses. A segunda nacionalidade mais representada neste ano, como em todos os outros anos do 1º, 2º e 3º Ciclos, é a brasileira.

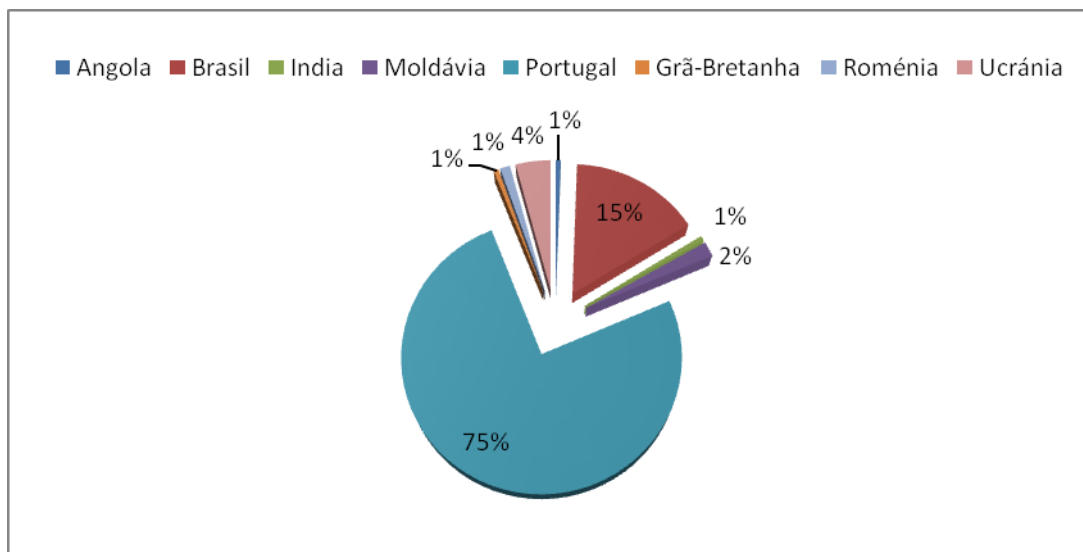


Ilustração 15. Gráfico da Nacionalidade dos Alunos do 5º ano

Neste gráfico está representada a nacionalidade dos alunos do 5º Ano. A maior percentagem, 75%, representa os alunos portugueses, a seguir, 15% os alunos brasileiros, depois, 4%, os ucranianos, 2%, os alunos moldavos e as outras nacionalidades representadas apenas 1% cada uma delas.

A título de complemento de informação quanto à nacionalidade dos alunos do 1º Ciclo, demonstro no gráfico abaixo outros países de origem dos alunos não presentes no 2º e 3º ciclos, como Cazaquistão, Espanha e São Tomé e Príncipe. Demonstro neste gráfico a diversidade da origem dos alunos, que para os quatro anos do 1º Ciclo encontra-se uma variedade de treze nacionalidades diferentes.

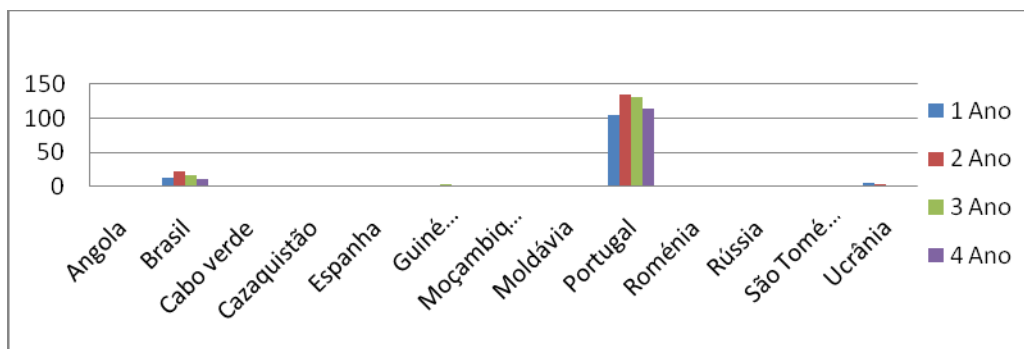


Ilustração 16. Gráfico da Nacionalidade dos Alunos do 1º Ciclo

Pode-se ver a partir destes dados estatísticos, a ilustração não só dos países de origem dos alunos, como da sua presença na EBI do Carregado, o que demonstra a variedade de culturas residentes nesta comunidade. Quando analisei os dados referentes à nacionalidade dos alunos, esperava que a quantidade de alunos estrangeiros fosse maior, e os gráficos e tabelas pudessem demonstrar em números e percentagens o que eu verificuei visualmente na escola. Mas, os dados estatísticos demonstraram apenas a variedade de nacionalidades presentes na Escola. Percebi, que muitos dos alunos embora pertencentes à cultura angolana por exemplo, já detinham a nacionalidade portuguesa, pois nasceram aqui em Portugal, mas seus pais e avós podiam ter nascido em Angola e porventura também já poderiam ter adquirido a nacionalidade portuguesa. Os dados sobre a nacionalidade dos alunos não corresponderam totalmente às minhas expectativas, pois esperava contabilizar estatisticamente um número maior de estrangeiros. Estes dados representam apenas a variedade de nacionalidades presentes tanto na Escola como no Carregado, e nacionalidade não é cultura. Agora penso que um estudo mais aprofundado sobre a diversidade cultural presente na EBI do Carregado poderá passar não apenas pela análise dos números estatísticos de nacionalidade, mas ir ao encontro dos alunos representados por estes números, e a partir de então, passar a compreender a sua cultura.

Currículo e as Dimensões da Educação Multicultural de James Banks

O currículo, como o programa a seguir num curso, é de suma importância para determinar o perfil de um aluno. A elaboração do currículo, como sublinha James Banks⁴³ deve ajudar o aluno a compreender que o conhecimento é socialmente construído e desse modo aumentar a capacidade criativa dos alunos, levando-os a pensar criticamente. O currículo da EBI do Carregado foi elaborado como um plano de acção a seguir e que vai de encontro das necessidades dos seus alunos.

A Escola enfatiza a relevância da actuação, em conjunto, dos professores, pais e outros elementos da comunidade educativa, para “preparar os alunos para uma cidadania efectiva, comprometida social e solidariamente, responsabilmente interventoras, que torne o cidadão, na sociedade globalizada em que vivemos, em pessoa capaz de potenciar as capacidades criadoras do ser humano, sem esquecer os limites éticos e técnicos⁴⁴”. Vejo que a EBI do Carregado segue um caminho adequado para desenvolver uma educação

⁴³ Multicultural Education – Teaching Strategies in Multicultural Education por Dena Wagner, em http://csmstu01.csm.edu/st03/dwagner/multicultural_education.htm 11/07/2010.

⁴⁴ Projecto Curricular da EBI do Carregado, p. 9.

multicultural, de acordo com as cinco dimensões propostas por James Banks pois o seu plano de acção parece aproximar-se das recomendações do autor, que sublinha como determinante a presença de "uma equipa de funcionários da escola que é culturalmente competente, e na medida do possível racial, cultural e linguisticamente diversa, (...) multiculturalmente alfabetizada, capaz de incluir, e abraçar as famílias e as comunidades [levando-as] a criar um ambiente que favoreça múltiplas perspectivas, experiências e democracia. Educação multicultural requer a reforma da escola abrangente e deve permear todos os aspectos da comunidade escolar e da organização⁴⁵." Através do seu currículo a EBI do Carregado mostra-se assim consciente da multiculturalidade presente no seu ambiente escolar e articula o saber académico com o saber prático para habilitar os seus alunos.

Para elaborar o seu currículo a EBI do Carregado baseia-se no Currículo Nacional do Ensino Básico e elabora competências gerais e específicas que vão nortear as áreas disciplinares. Desta maneira as competências gerais são comuns a todas as áreas disciplinares e são articuladas para desenvolver as competências específicas, também para a Educação Musical. Numa entrevista disponível na internet⁴⁶ James Banks relata as cinco dimensões por ele elaboradas sobre a sua concepção de educação multicultural. Estas dimensões representam os objectivos principais a serem alcançados pela educação numa perspectiva multicultural.

1. A primeira dimensão diz respeito a “integração de conteúdos.” A meu ver ao integrar conteúdos a escola, como a EBI do Carregado, não aplica somente métodos pedagógicos nomeados como transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, ou algo do género, ela está forjando uma nova perspectiva ao construir o conhecimento do aluno de forma completa e coerente com a realidade. Pois embora com suas divisões administrativas, políticas e culturais, a sociedade constitui um todo e completo sistema.
2. A segunda é a “construção de conhecimento.” Esta dimensão promove uma educação em que o aluno é levado em consideração quanto às suas especificidades e assim o professor ajuda-o a entender, investigar e a determinar os pressupostos implícitos culturais, tornando-o mais crítico e pensador. Esta dimensão é especialmente considerada nas representações infantis da

⁴⁵ Citação do artigo Multicultural Education, em http://education.csm.edu/students/jslade/multicultural_education.htm 11/07/2010.

⁴⁶ http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf Pesquisado em 11/07/2010.

aprendizagem musical porque leva em conta os interesses do aluno enquanto o ajuda a construir o seu conhecimento.

3. A “pedagogia igualitária” constitui a terceira dimensão de Banks. Ela representa uma maneira de modificar a forma de ensino, estratégias e estilos para desenvolver uma melhor aprendizagem. Chamada por ele “aprendizagem cooperativa”, implica a participação conjunta de professor e aluno no processo, ou seja, o professor deve desenvolver metodologias condizentes com a realidade do aluno, pois este aluno possui características próprias. Assim a aprendizagem é mútua e realiza-se na construção comum. Esta dimensão busca a compreensão das carências dos alunos pelos professores, que ao verem as necessidades dos alunos, descobrem como eles pensam, e desenvolvem uma aprendizagem voltada para seus interesses. A consideração das RIAM promove esta dimensão ao atentar e perceber como o aluno elabora o seu conhecimento e constrói a sua aprendizagem o professor elabora novas metodologias e estratégias para que o aluno consiga superar dificuldades de aprendizagem e adquirir o conhecimento de facto significativo para ele. Descobrir nas RIAM os significados que elas carregam para adequar a melhor forma de ensinar, como ensinar, para um grupo específico de alunos, é uma maneira de exercer a pedagogia igualitária de Banks.
4. A quarta dimensão é a “redução do preconceito.” Esta representa não só um objectivo da educação multicultural como consequência da sua implementação. Ao conviver, e aprender com as diferenças os alunos partilham as suas culturas, respeitam-se mutuamente e constroem novos conhecimentos em sala de aula, que serão consequentemente transferidos para fora do ambiente escolar.
5. O “poder cultural escolar e a estrutura social” fazem parte da quinta dimensão proposta por Banks para a Educação Multicultural. Esta dimensão abrange todas as outras já citadas, reafirma a influência da escola no processo de aprendizagem do aluno, mas diz respeito também ao relacionamento professor/aluno, uma “estrutura social” em que estes elementos se complementam ao cruzarem experiências e valores, promovendo a inclusão e reconhecendo a diversidade, promove de facto o “poder cultural escolar.”

O currículo de Educação Musical da EBI do Carregado é compatível com a proposta da educação multicultural de Banks. A partir dos objectivos, e competências gerais comuns para todas as disciplinas, são construídos objectivos e competências

específicas para cada Unidade Curricular. Ou seja, apresentam-se uma competência geral e várias competências específicas. A dimensão “integração de conteúdos” é aplicada de maneira a que o aluno não adquira somente uma competência, mas “construa o conhecimento” conjuntamente, integrando e interligando as diversas Unidades Curriculares. Ao partir das necessidades de aprendizagem dos alunos de acordo com suas especificidades culturais, os professores, ao desenvolverem novas metodologias para aplicar em sala de aula, realizam a chamada “pedagogia igualitária” e juntos com os alunos compartilham os seus conhecimentos, a sua cultura, e desenvolvem uma “aprendizagem cooperativa”. Essa aproximação professor/aluno favorecida pela implementação de metodologias adequadas vem a gerar “redução do preconceito” pois, a aproximação gera o conhecimento da verdadeira face do outro, desfazendo preconceitos e estereótipos. Uma “estrutura social” como a escola através do seu currículo demonstra todo o seu “poder cultural” na formação dos alunos. Para relacionar o pensamento de James Banks com o currículo da EBI do Carregado apresento no quadro a seguir, trechos do seu currículo com sete competências gerais comuns a todas as Unidades Curriculares, nas quais estão intrínsecas as ideias de Banks.

Ilustração 17. Tabela da Análise do Currículo de Educação Musical

Articulação das Competências Gerais do Ensino Básico e a sua Operacionalização em EDUCAÇÃO MUSICAL - 2º CICLO⁴⁷		
Competências Gerais (Comuns a todas as Unidades Curriculares)	Competências Específicas (Educação Musical)	Operacionalização/Situações de Aprendizagem (Educação Musical)
(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.	<ul style="list-style-type: none"> • Partilhar as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, como expressões de identidade individual e colectiva; • Compreender as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, identificando semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas; • Compreender a música em relação à sociedade, à história e à cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, auditivamente, música popular portuguesa; • Reconhecer a função e significados da música no contexto das sociedades; • Comparar o estilo de música tradicional com outros que já conhece; • Comentar as sonoridades da música em diferentes regiões do mundo.
As competências gerais e específicas que objectivam a partilha e compreensão das expressões musicais e culturais dos alunos promovem além da “construção do conhecimento” a “redução do preconceito,” e principalmente a “estrutura social” pois leva o aluno a perceber que o seu conhecimento escolar faz sentido para sua vida quotidiana.		

⁴⁷ Apresento neste quadro apenas as competências específicas que demonstram estar de acordo com as dimensões de James Banks, ao nível do 2º ciclo.

(2) Usar adequadamente linguagens da área do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar individual e colectivamente e ouvir, analisar, descrever, compreender e avaliar os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical das diferentes culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar frases musicais utilizando correctamente códigos e formas diferenciadas de representação gráfica dos sons.
Ao desenvolver a competência de compreender códigos musicais das diferentes culturas os alunos através dos exercícios em conjunto poderão “construir o conhecimento” e descobrir particularidades culturais, o que os tornarão mais pensadores e críticos.		
(3) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudar canções e peças musicais em línguas estrangeiras; • Decifrar códigos e convenções que constituem o vocabulário musical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender expressões estrangeiras utilizadas na música; • Reconhecer que há culturas diferentes; • Promover o contacto cultural.
Percebe-se pelos objectivos destas competências a intenção da aproximação cultural, promover o conhecimento da cultura musical estrangeira, e vivenciá-la pode ser um passo para a “redução do preconceito.”		
(4) Adotar metodologias personalizadas de trabalho de aprendizagem adequadas a objectivos visados.	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaiar e apresentar publicamente peças musicais com princípios estéticos e comunicacionais diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar a interpretação vocal e instrumental de vários tipos de música; • Integrar em grupo interpretando uma das partes de uma peça musical.
No convívio com os colegas, na integração dos grupos as experiências e valores se fundem, e os alunos juntos ao praticarem as actividades que objectivam em comum “reduzem o preconceito” e demonstram o “poder cultural escolar e estrutura social.”		
(5) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.	<ul style="list-style-type: none"> • Investigar e utilizar fontes sonoras convencionais e não convencionais para compreender, apropriar os conceitos e estruturas que organizam as obras musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar investigações acerca da Música Popular Portuguesa e Música do Mundo; • Usar tecnologias de informação e comunicação.
No exercício da investigação e pesquisa tanto os alunos quanto os professores buscam as informações e o conhecimento e assim, realizam a “construção do conhecimento” e a “pedagogia igualitária.”		
(6) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisar, compor e explorar materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar ritmos para acompanhar músicas; • Criar movimentos adequados à música que ouve.
Estas competências podem favorecer ao aluno a “construção do conhecimento” e ao desenvolver habilidades ele reafirma o “poder cultural escolar e estrutura social.”		
(7) Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar a importância do trabalho em equipa em apresentações musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar trabalhos de grupo, seguindo regras estabelecidas; Tocar/cantar/dançar em grupo.
A vivência em grupo promove a troca de experiências, a partilha de culturas e juntos os alunos “constroem o conhecimento,” “reduzem o preconceito” e demonstram o “poder cultural escolar e estrutura social.”		

Essas competências gerais estão presentes formando uma raiz comum a todas as Unidades Curriculares desde a Língua Portuguesa, passando pela Educação Musical e seguindo para a Matemática e as outras áreas disciplinares. Assim se reconhece que não é apenas a Educação Musical que pode actuar naquilo a que Swanwick chama “polaridade cultural” (1992:137), mas sim todas as áreas curriculares como um “pluralismo cultural” (ibid:137). Esta perspectiva de pluralismo fomenta um diálogo positivo entre as diversas áreas disciplinares, identidades e culturas. Acredito que a abordagem intercultural desenvolva uma aprendizagem significativa (Duarte Jr. 2004:13) pois, constrói pontes que ligam a educação à realidade sociocultural dos alunos. Ao considerar valores como as competências gerais referidas, a EBI do Carregado assume o papel activo na educação para a transformação social.

No currículo do 2º Ciclo de Educação Musical da EBI do Carregado encontram-se aspectos etnomusicológicos. Ao promover a compreensão dos valores musicais e culturais o aluno pode não somente apreciar o diferente, mas conviver de forma harmoniosa com as diferenças (Simosko 1991:4). Para Vladimir Simosko a “Etnomusicologia se tornará uma prioridade no futuro, (...) com a apreciação do poder da música e a compreensão da forma como ela funciona para as muitas culturas, a percepção da necessidade de transcender o etnocentrismo e o preconceito” (ibid:4). O contacto com a música de outras culturas permite aos alunos e até mesmo aos professores a oportunidade de acesso a recursos materiais etnomusicológicos, disponíveis através dos meios de comunicação, que o acesso facilitado às tecnologias de informação e comunicação promove na escola. Deste modo, prevê-se que irá existir a “visão de uma população bem informada e ansiosamente apreciadora da oferta cultural de todos os variados grupos étnicos em torno deles, em vez do embaraço cultural da incompreensão, a falta de apreço e o preconceito que ainda permeia a nossa sociedade” (Simosko ibid:5).

As ideias de James Banks sobre a educação multicultural constituem uma “reforma educativa e um processo cujo objectivo principal é a mudança estrutural das instituições educativas de modo que os alunos de ambos os sexos, sobredotados e de etnias e grupos culturais [diferentes], venham a ter oportunidades iguais para alcançarem o sucesso escolar” (Banks e Banks, 1993:1)⁴⁸. A campanha da UNESCO de “Educação para Todos” e a sua acção pelo reconhecimento da diversidade cultural na educação como promotores da

⁴⁸ Pesquisa através do *site* <http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=214> Banks, J. e Banks, C. M. Eds. (1993) Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn & Bacon. Pesquisado em 12/07/2010.

construção de uma sociedade democrática e intercultural, a que se juntam as iniciativas internacionais da International Association of Intercultural Education (IAIE) globalizaram nas últimas duas décadas a iniciativa que pontualmente se desenvolvia em diversas partes do mundo.

2. 1. 2. Os Intervenientes

Professores

Na reunião com o director da EBI do Carregado pude dar-lhe a conhecer os motivos da razão do meu estudo sobre o 5º ano. Como não iria visitar todas as turmas, combinei com ele que duas turmas seriam suficiente, desde que essas turmas pertencessem a professores diferentes para que eu verificasse abordagens supostamente diferentes. Então, ele agendou um encontro para que eu os pudesse conhecer.

Na semana seguinte voltei à escola para conhecer os professores e aproveitei essa oportunidade para fazer com eles uma entrevista inicial. Talvez a entrevista logo no primeiro encontro lhes tenha causado uma impressão de intrusão, afinal uma brasileira e estudante de mestrado quer assistir as nossas aulas, e pesquisar sobre elas. Bem, a princípio a impressão poderá ter sido esta, mas o decorrer das visitas, os eventos e a convivência no quotidiano escolar fizeram-nos até mesmo partilhar nossas experiências de sala de aula.

Para realizar a entrevista elaborei uma série de perguntas que julgava importantes para a prática de uma educação que levasse em conta os aspectos culturais dos alunos, ou seja uma educação multicultural. Tinha as questões elaboradas em mãos, e a princípio segui o meu guião perguntas. À medida que a entrevista foi adquirindo o rumo de uma conversa, as questões elaboradas foram aos poucos seguindo uma nova ordem de acordo com o assunto que estávamos a discutir. Ressalto que esta foi uma entrevista inicial, e que pude depois constatar a prática dos professores em sala de aula e na convivência do quotidiano escolar, confrontando suas ideias com a real prática metodológica. Apresento os aspectos relevantes da análise desta entrevista inicial e nomeio pelas letras A e B, quando necessário, os dois professores para facilitar a dinâmica da escrita.

Ilustração 18. Tabela Resumo Geral Entrevista com Professores

Resumo Geral – Entrevista com Professores		
1	Formação inicial	Professor A – pelo Conservatório de Lisboa. Professor B – pelo Conservatório de Viseu.
2	Tempo de docência	Professor A – desde 1995. Professor B – desde 2001.
3	Ideias acerca da música na educação	<i>A música é um meio de socialização e sensibilização. A música na escola não é para ser empregada como formação de instrumentistas, mas o objectivo maior é o despertar o gosto e o prazer pela música.</i>
4	Mudanças ocorridas no currículo quanto ao 1º Ciclo com as AEC	<i>Apesar das mudanças, alguns alunos chegam ao 5º ano sem antes terem assistido as aulas de música. E mesmo com alunos que nunca tiveram aulas de música dá para desenvolver bem as aulas. O programa não é difícil para quem nunca teve aulas de música.</i>
5	Caracterização do método de ensino que utiliza ou desenvolve	<i>Dinâmico e participativo, para fazer com que os alunos se interessem pelas aulas e ainda tenham gosto pela música.</i>
6	Parecer sobre uma metodologia multi/intercultural	Pela diversidade cultural existente na escola quanto aos alunos, muitas vezes os professores fazem actividades que possam ser mais atractivas, apresentam músicas variadas nas aulas. No entanto, para eles isto dá mais trabalho, pois exige mais tempo para pesquisar e preparar as actividades.
7	Cumprimento do Programa	<i>Cumprimos o programa e procuramos também cumprir todo o conteúdo a ser ministrado. O que muitas vezes impede de nos dedicarmos a ensaios para as apresentações na escola.</i>
8	Uso do Manual	Ambos os professores utilizam o manual e o seguem frequentemente. <i>Muitas vezes ele não tem exercícios em quantidade suficiente e satisfatórios. Mas devemos sempre utilizar o manual pois os alunos compram e por isso deve ser utilizado. O manual foi adoptado há alguns anos, mas não poderá ser trocado devido ao prazo com que os livros são trocados, 6 anos. E este manual não foi de nossa escolha.</i>
9	Apresentações musicais na escola nos eventos	<i>Há apoio e incentivo para que sejam feitas as apresentações, outras vezes cobranças para que as apresentações aconteçam, mesmo quando não temos alunos preparados. Muitas vezes não temos tempo para prepará-los e não podemos sair do programa para preparar uma apresentação.</i>
10	Visão sobre a receptividade dos alunos nas aulas de Educação Musical	De maneira geral os alunos parecem interessados pelas aulas. <i>Há alguns alunos em cada turma que são menos interessados e muitas vezes querem fazer bagunça, querem fazer da aula uma recreação.</i> Daí a preferência dos professores em dar aulas para a turma completa e não apenas alguns alunos, pois assim com uma maioria interessada acaba por disseminar na turma o gosto pela aula.

Outras considerações e observações a serem consideradas em relação a entrevista:

- Indagados a propósito da presença de música no 1º Ciclo, as Actividades Extras Curriculares (AEC) (4)⁴⁹, se facilitaria o envolvimento nas actividades de Educação Musical como Unidade Curricular com os alunos no 2º Ciclo (5º ano), os professores disseram que é sempre bom ter actividades musicais na escola, embora alguns alunos chegam ao 5º Ano sem antes terem vivenciado as AEC. Mas como o conteúdo programático de Educação Musical não é difícil de seguir os alunos acompanham com facilidade.
- Quanto ao programa de conteúdos (7), os professores procuram seguir como está estipulado. O que implica que os professores cumpriam os prazos para concluir cada etapa escolar com os conteúdos abordados em sala de aula.
- Indagados a propósito do facto de dar aulas de música a uma turma numerosa (10) de 23 a 26 alunos, um dos professores (A) respondeu que a maioria dos alunos interessados pela aula influenciava os alunos que faziam bagunça. O outro professor (B) pareceu não concordar muito com a afirmação do colega, pois gostava de dar uma individual e maior atenção aos alunos principalmente quando estavam a tocar flauta.
- Os professores relataram que algumas vezes trabalham juntos com professores de outras disciplinas, por exemplo, *quando o professor de matemática está no conteúdo de frações, introduz o conteúdo de escalas*. O que ratifica não somente a ligação curricular, mas a integração de conteúdos.
- Um dos professores é director de turma e elabora projectos com sua turma. No período em que foi realizada a entrevista, fez um projecto de Festa de Anos e incluiu ideias da cultura dos alunos, como era uma festa de anos em Portugal, Angola, Brasil, e na Ucrânia. Desta forma o professor quis mostrar-me que aborda a interculturalidade com a turma em que é director de turma.
- Ficou evidente na entrevista que os professores sentiam o dever de cumprir o programa, a meu ver um aspecto positivo, mas também era claro a insatisfação de ter de usar um manual que eles não haviam escolhido, que não continha actividades práticas suficientes e satisfatórias de acordo com as metodologias aplicadas pelos professores.

⁴⁹ Os números escritos entre os parênteses referem-se a ordem das perguntas que aparece no quadro Resumo Geral – Entrevista com Professores.

Apesar de que na entrevista os professores aparentemente demonstraram práticas metodológicas semelhantes, durante as visitas as aulas constatei algumas diferenças, principalmente no que diz respeito não ao conteúdo programático, mas ao modo como estes conteúdos são elaborados em aula, e as implicações destes directamente relacionados com alunos.

Alunos

As turmas escolhidas para assistir às aulas foram o 5ºG e o 5ºD. As aulas destas turmas aconteciam uma após a outra. Desse modo eu visitava a Escola uma vez por semana para assistir às duas aulas. Primeiro a aula do professor A com o 5ºG e logo a seguir a aula do professor B com o 5º D. O quadro a seguir mostra uma visão geral das turmas quanto a nacionalidade dos alunos.

5º ano G	23 Alunos	4 Brasileiros: 2 meninos 2 meninas
		1 Ucrainiano
		1 “Cigano” ⁵⁰
5º ano D	24 Alunos	3 Brasileiros: 2 meninos 1 menina
		1 Romena

Ilustração 19. Tabela dos Alunos das Turmas Observadas

A quantidade de alunos estrangeiros nestas turmas não é grande, talvez esta seja uma das razões da integração entre todos os alunos da turma. Percebi que quando estavam juntos não pareciam ser de nacionalidades diferentes. A média de idade dos alunos rondava os 12 anos, com poucas excepções chegava aos 13 anos, o aluno cigano era o único com 14 anos. Com estas idades as crianças já começam a deixar a infância para atrás, já não tem uma única professora para as várias disciplinas, começam a adquirir hábitos e influências principalmente dos amigos mais velhos, do que vêem na televisão como as “novelas juvenis”, fazem uso frequente da internet, mas pensam e agem como crianças, porque ainda são pré-adolescentes.

Os alunos antes de entrarem na sala aguardavam em fila junto à porta de entrada, à espera da chegada dos professores e da sua autorização para entrar. Ambos os professores

⁵⁰ Este aluno só esteve presente na primeira aula a que assisti no dia 17/11/2010. Não apareceu nas festividades do Natal e nem mesmo nas comemorações de encerramento do ano lectivo.

já haviam marcado os lugares dos alunos e estes procuravam os seus lugares e acomodavam-se. A turma do 5ºG assistia à aula logo ao seguir o intervalo de recreio, e a turma do 5ºD após virem da aula de Educação Física, talvez por esses motivos as turmas quando chegavam à sala estavam inquietas, o que levava os professores a agir para manterem a calma dos alunos. Os alunos em geral portavam-se bem, com o exercício das actividades ficavam empolgados. Queriam sempre tocar, quando era para cantar, todos sem excepção, cantavam. O que me deixou curiosa foi o facto do aluno cigano no único dia em que estive nas aulas, participou e fez os gestos que propunha a canção.

As aulas eram realizadas na sala de música, uma sala de aula adaptada para comportar as aulas de Educação Musical. A sala possuía uma única porta de entrada e duas grandes janelas na parede posterior. À frente, dispunha de três quadros, um marcado com a pauta, um outro comum para escrever a giz, e um quadro de cortiça, onde havia algumas informações relacionadas com a música. Ao lado da secretária do professor ficava um teclado electrónico, “órgão” e uma estante com o leitor de CDs, “aparelho de som,” CDs e outros materiais. Na parede ao fundo três armários que guardavam instrumentos musicais, e em cima deles outros instrumentos já não muito novos, tais como pandeiros, chocalhos e pequenos tambores. Nos três armários fechados à chave ficavam o Instrumental Orff em melhores condições de uso, e uma viola. A parede junto à porta possuía cabides, e como estávamos no outono-inverno alguns alunos faziam uso desses cabides para pendurar os seus casacos. As mesas e as cadeiras dos alunos ficavam juntas lado a lado, uma posição que era protestada pelos professores, pois apesar das mesas serem necessárias elas juntas facilitavam a conversa dos alunos durante a aula.

No primeiro dia das visitas às aulas, juntamente com o professor, apresentei-me aos alunos. Todos se mostraram bem atentos ao que eu falava, fizeram até perguntas. Depois sentei-me numa cadeira perto da porta e comecei a fazer uso do meu caderno de notas. Achava tudo muito novo e interessante, penso que os alunos também, pois era uma figura nova na sala de aula, e a qualquer fala ou reacção do professor e até mesmo de outros alunos eles olhavam para mim, pareciam querer ver como eu reagia perante aquela situação. Em alguns momentos de indisciplina, quando os alunos se portavam mal os professores até usavam essa curiosidade dos alunos para intimidá-los, *a professora vai escrever no caderno como se portam mal! O que será que ela vai dizer na universidade sobre o que vê aqui?* Escondia meu riso, eles olhavam para mim, mudavam sua postura e eu escrevia no caderno como os alunos estavam temerosos em parecer mal.

A minha presença na escola às terças-feiras passava a ser constante. Quando chegava à escola já era conhecida na recepção e anunciavam ao professor Lélío que iria subir para a sala dos professores. Como estava em horário de intervalo permanecia na sala dos professores até à hora de ir para a sala, neste intervalo podia conversar com os professores sem a rigidez da entrevista. Nestes momentos deu-se uma aproximação maior com os professores. Com os alunos esta aproximação acontecia nos momentos antes de entrar em sala de aula, nas festividades da escola, em sala de aula durante as minhas participações, e até mesmo quando me encontrava com alguns pelo Carregado. Deste modo, a minha convivência com os elementos envolvidos no processo professores/alunos foi-se desenvolvendo, ora como observadora, ora como observadora-participante, e assim me enquadrei como pesquisadora, e às vezes como professora, perante aquelas situações permitidas pelos meus colegas.

2. 2. A Vivência Musical na Escola

A música como motivadora de acções exerce um papel importante no desenvolvimento do conhecimento na criança. Para Violeta de Gainza “a música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à acção e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau” (1988:22). Os estímulos podem ser elaborados de modo que a experiência musical possa ser efectiva como um conhecimento. O processo de construção do conhecimento musical pode ser chamado de musicalização, ou seja uma maneira de nomear educação musical enquanto prática. O termo musicalização é utilizado no Brasil para denominar a prática de educação musical, sendo esta muitas vezes desenvolvida ludicamente.

O processo educativo de música na escola envolve diversos aspectos tais como o despertar e o desenvolver do gosto musical, da sensibilidade, da criatividade, do senso rítmico, do prazer de vivenciar a música seja ao ouvir, tocar ou cantar. Todos estes aspectos no ambiente de sala de aula contribuem para uma melhor consciência corporal, maior concentração e disciplina. Ao vivenciar música em grupo os alunos se socializam, se integram uns com os outros, trocam experiências também com o seu professor, o articulador e parceiro de actividades. Na Escola Básica Integrada (EBI) do Carregado pude verificar como se dava a musicalização, o processo educativo de música. Observei as acções musicais desenvolvidas na escola e na sala de aula, como os professores as promoviam e como os alunos as vivenciavam e a elas se referiam.

Para descrever o ambiente musical na EBI do Carregado seja na sala de aula ou nos eventos comemorativos continuo seguindo a linha interpretativa, tal como a utilizei para analisar os dados estatísticos e o currículo apresentados no início deste capítulo. Procuo também mostrar que as representações infantis da aprendizagem musical fazem a ligação entre a prática musical e o ambiente sociocultural da comunidade na qual se insere constituindo a questão essencial deste estudo. A ideia de John Blacking da prática musical como acção social (1995:127) e especialmente como criação da vida social de acordo com Anthony Seeger (1987:83), é a base interpretativa que uso nas análises das aulas com ênfase nos processos e não nos produtos musicais. Volto assim a atenção para os sujeitos envolvidos no processo, alunos e professores, que recriam concepções e práticas musicais comuns em tantas salas de aula de Educação Musical em diversas comunidades e sociedades, no entanto com peculiaridades que as tornam únicas.

A minha percepção durante o trabalho de campo foi-se formando ao observar e vivenciar as diferentes situações das práticas musicais na sala de aula, os discursos sobre *a música* e as acções musicais dos sujeitos com suas identidades sociais (professores, alunos, idade, género, classe social, nacionalidade), discursos e acções relativos ao ensino e à aprendizagem praticados em situações de sala de aula ou fora dela, como nos ensaios para apresentações, ou nos eventos de Natal e encerramento do ano lectivo.

2. 2. 1. A Presença da Música na Escola Básica Integrada do Carregado

Logo na entrevista inicial realizada com os professores constatei que a Escola considerava a presença da música importante em actividades comemorativas. Indagados sobre o programa de Educação Musical os professores mostraram empenho no cumprimento de todo o conteúdo, e ao complementar a resposta revelaram o rigor na sua compleição, cumprindo escrupulosamente ao fim do ano lectivo. Este procedimento muitas vezes impedia a atenção pormenorizada e o maior número de ensaios, seja com as flautas, as violas ou um coral para as apresentações nos eventos da Escola. Assim compreendi quando os professores disseram: “*Cumprimos o programa e procuramos também cumprir todo o conteúdo a ser ministrado. O que muitas vezes impede de nos dedicar a ensaios para apresentações na Escola.*” Percebi a presença da música não apenas na sala de aula de Educação Musical, mas nas apresentações em eventos escolares.

Indagados directamente sobre eventos artísticos na Escola os professores afirmaram que além do apoio e incentivo para que fossem realizadas apresentações nos

eventos comemorativos, também se verificava uma certa exigência para a presença de números musicais nos eventos, como relata o depoimento dos professores: *“Há apoio e incentivo para que sejam feitas as apresentações, outras vezes cobranças para que as apresentações aconteçam, mesmo quando não temos alunos preparados. Muitas vezes não temos tempo para prepará-los e não podemos sair do programa para preparar uma apresentação.”* A partir desta afirmação posso inferir que a exigência dos números musicais pode representar uma forma de aumentar as actividades realizadas nos eventos, ou considerar a presença da música como animadora, como congregadora de pessoas, o que daria uma maior audiência e importância ao evento, ou mesmo para mostrar o que os alunos realizam em sala de aula, sendo assim o palco da escola o local mais apropriado para o efeito. Pode ser uma destas opções ou mesmo todas que exigem a presença da música nos eventos comemorativos, o facto é que ela está sendo reconhecida e presente não só em sala de aula e em festividades, mas nas diversas actividades segundo o seu Plano de Actividades Escolar.

O Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas do Carregado, do qual a EBI é sede, congrega e organiza actividades propostas pelos vários departamentos e escolas do pólo do agrupamento de acordo com o seu Projecto Educativo, e assim, “pretende promover iniciativas/actividades inter e transdisciplinares, permitir uma melhor articulação, integração destas nos saberes curriculares e divulgar as mesmas junto da comunidade educativa⁵¹.” Os termos inter/transdisciplinares utilizados no texto deste Plano Anual remetem para o conceito de ligação de várias áreas disciplinares, para a realização de actividades que desenvolvam no aluno um conhecimento que vá além do veiculado nas unidades curriculares, orientado para a sua realidade social, e vida quotidiana. Deste modo o Plano Anual revela seus objectivos na realização das actividades.

O Plano Anual é dividido por períodos e contempla as actividades a realizar, os seus objectivos, como se realizará o processo, e o departamento encarregado de promover e organizar tais actividades. Ao analisar este plano de actividades percebi que no decorrer do ano lectivo a música não está presente apenas em actividades comemorativas, mas em outras como o encontro de “Gerações em Harmonia”⁵² no âmbito do Dia do Idoso, no mês de Outubro. O Plano relata que a actividade visa proporcionar experiências diversificadas ao promover o encontro entre jovens e idosos. Para a realização desta actividade os professores, não apenas os professores de Educação Musical, organizam o encontro contando com músicas: cantares e danças folclóricas, a que chamam “canto

⁵¹ Plano Anual de Actividades do Agrupamento de Escolas do Carregado, p. 2.

⁵² Actividade relatada no Plano Anual de Actividades, p. 7.

doutros tempos.” Os encontros acontecem no Lar Centro de Dia no Carregado e no Lar Casa de São José, e aos participantes é conferido um diploma. Ao escolher esta actividade para descrever e mostrar que a EBI do Carregado desenvolve actividades musicais nas mais diversas modalidades educativas, destaco o interesse da Escola na utilização de música, e na clara demonstração da interligação de conteúdos. Ao desenvolver especificamente esta actividade, a Escola reduz o preconceito, promovendo uma das dimensões da educação multicultural propostas por James Banks⁵³.

As actividades por mim observadas e vivenciadas por mim foram as comemorações natalícias e o encerramento do ano lectivo. Desde o final do mês de Novembro, em sala de aula os professores começaram a preparação para as comemorações do Natal. Nas aulas de Educação Musical esta consistia em ensaiar músicas tradicionais natalícias, dentre elas Noite Feliz e É Natal. O ensaio acontecia cerca de quarenta minutos antes do encerramento da aula e os professores ligavam o aparelho de som para que os alunos acompanhassem a música do CD. Os alunos cantavam em uníssono, e a maior preocupação dos professores quanto à parte musical girava em torno das entradas das frases e do seu encerramento. Algumas vezes os professores corrigiam a altura entoada pelos alunos, mas em vista dos poucos dias e horário disponíveis para ensaiar não se detinham muito tempo neste aspecto. Houve uma orientação sobre a postura que os alunos deveriam adoptar durante a apresentação no evento. Acredito que a prioridade dos professores fosse dada à aprendizagem das canções por parte dos alunos, para vivenciarem a época natalícia com os colegas, tal como refere o próprio relato dos professores, dado na entrevista “*a música é um meio de socialização e sensibilização (...) o objectivo maior é o despertar o gosto e o prazer pela música*”. Para a realização da apresentação das canções pelos alunos do 5º ano, acredito que os professores tenham valorizado os comportamentos expressivos musicais, não desprezando contudo o produto musical.

No dia das comemorações do Natal (18/12/2009), acompanhei o professor de Educação Musical do 5º ano G, sendo que este estava com a turma do 5º ano A, pois ele era o seu director de turma (DT). Assim participei nas comemorações juntamente com o 5ºA. A comemoração estava prevista para todo o dia, com o encerramento só à noite, com um presépio vivo, mas devido à chuva que caiu intensamente durante todo o dia provocando cortes contínuos no fornecimento da electricidade, as apresentações musicais e o presépio foram cancelados. Entretanto, aconteceu apenas uma breve apresentação de

⁵³ http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf Pesquisado em 11/07/2010.

canções natalícias. Estive presente no ensaio do grupo de viola que também iria fazer uma apresentação. No ensaio pareciam responsáveis e mesmo temerosos para não cometerem erros, mas ao mesmo tempo animados para tocar. Questionado sobre a apresentação que iria fazer um aluno disse-me, *já consigo tocar sem erros, o problema é quando um colega que está ao pé de mim erra, e eu acabo por errar também. (...) Continuo a olhar para o professor, mas depois eu só acerto quando começa a outra parte.* Nesta fala o aluno demonstrou orgulho por ter adquirido habilidade suficiente para tocar em público, ao mesmo tempo demonstrou insegurança. Este aluno também revelou como consegue superar esta insegurança, sua habilidade em concentrar-se e novamente continuar a tocar a música junto com os colegas. Quando este aluno relata que toca seu instrumento sem cometer erros, está valorizando o produto musical. Penso que ao dar importância a tocar sem erros, este aluno desenvolveu nos ensaios com a regência do professor e com a participação em grupo, uma aprendizagem de acordo com o que lhe foi proposto, neste caso a apresentação pública na Festa de Natal da EBI do Carregado.

Para os festejos, cada turma do 2º e 3º Ciclos deveria ornamentar uma Mesa de Natal, orientada pelo seu professor DT e um outro professor. Todos os alunos levaram os enfeites e as comidas, e outros alunos juntamente com seus professores fizeram a ornamentação da Mesa. As mesas estavam todas dispostas nos átrios do rés-do-chão, após devidamente ornamentadas um júri formado por vários professores e membros da coordenação pedagógica atribuiu notas segundo critérios já estabelecidos para no final da festa declarar a mesa mais bela. Como não foi possível cumprir a programação, as comemorações giraram em torno da exposição das Mesas de Natal. Com as notas já atribuídas pelo júri, foi aberta a exposição e durante este momento os alunos que ensaiaram as canções puderam apresentar algumas delas. E assim fizeram de forma itinerante nos átrios onde estavam as mesas decoradas. A decoração estava diversificada quanto aos materiais utilizados e aos temas escolhidos.

O tema da Mesa de Natal da turma do 5º A, coincidentemente, era “Multiculturalidade”. Nos enfeites desta mesa havia figuras ilustrativas do Pai Natal com bandeiras de vários países. Estas ilustrações foram pintadas pelos alunos que também levaram comidas típicas de seus países de origem. No centro da mesa havia uma representação de um bolo com uma pequena faixa com as palavras “Planeta Azul” fazendo referência à importância da reciclagem do lixo, e ao redor havia bandeiras dos países representados naquela mesa. Após as apresentações das canções os alunos rodearam a Mesa de sua turma juntamente com os colegas e em saudável convivência puderam

saborear as comidas, brincar, conversar e despedir-se dos seus professores e colegas, pois o próximo encontro só aconteceria no mês de Janeiro.

Apesar de ter organizado inúmeras Festas de Natal com alunos no Brasil, esta constituiu para mim uma grande novidade. A começar pelo clima, enquanto em minha cidade, Fortaleza, o sol forte e escaldante ilumina e aquece o Natal no Nordeste brasileiro, no Carregado o frio, as folhas secas, os doces portugueses e até mesmo o cuscus angolano fizeram parte do meu Natal na escola. O desejo de participar dos alunos, a distração e descontração de outros, assim como as brincadeiras, o envolvimento, permitiram-me concluir que aluno é aluno em qualquer lugar, seja aqui no Carregado ou na periferia de Fortaleza. Possuem muitas características semelhantes, diria que a diferença de nacionalidade não é assim tão marcante, ao que diz respeito ao comportamento. Vivenciar um Natal numa escola portuguesa não representou só uma tarefa para a realização da pesquisa, mas também um privilégio enquanto participação na cultura do outro.

Meu retorno à EBI do Carregado aconteceu no dia 05/01/2010 quando reiniciei a segunda etapa da pesquisa no campo, com as observações nas aulas para depois dar continuidade com a terceira etapa com a minha participação como professora. A quarta etapa que consta da observação e participação nos eventos festivos e depois a quinta e última etapa da pesquisa, a entrevista com os alunos. Voltaria à escola outras vezes para recolher dados sobre a nacionalidade dos alunos, buscar alguns manuais oferecidos pelos professores e finalmente no evento de encerramento das actividades do ano lectivo.

O encerramento do ano lectivo aconteceu no dia 18/06/2010, as actividades ocorreram durante todo o dia. Logo pela manhã, realizou-se um passeio ciclista na zona do Carregado. Aberto a toda a comunidade escolar, poderia incluir todos aqueles que faziam parte da família do aluno, deste que estivessem previamente inscritos. Ao retornarem à escola os alunos almoçaram e participaram noutras actividades do programa nas mais diferentes áreas, desde a Educação Física com desportos variados, ao visionamento de filmes, música em karaoke, bazar com venda de comidas, produtos novos e semi-novos para angariar fundos para a festa do 9º ano. Ao final da tarde no palco montado no pátio decorreram as apresentações do Grupo de Cantares e Viola, dirigido pelo professor A, de um Grupo de Percussão dirigido por uma outra professora, que utilizava recipientes de plástico, de um grupo de professores que cantaram várias canções, algumas do folclore português. Finalmente o pai de um aluno, músico profissional, subiu ao palco com o seu sintetizador, tocou e cantou para os que estavam presentes na Escola animando a todos para dançar na festa que já contava com tartes, bifanas e sumos, e assim com tal animação a

festa avançou noite a dentro até para além das 22h. No encerramento do ano a EBI do Carregado desenvolveu diversas actividades que iniciaram no âmbito desportivo, e terminaram com a intensa presença da música, seja nas apresentações dos próprios alunos ou de outros visitantes na escola. A música neste evento como nos outros desempenhou claramente o papel de congregar pessoas, e mediar o contacto com o outro na escola.

2.2.2 A Música na Sala de Aula

Música e/ou som são definidos pelo modo como as pessoas formulam suas ideias e conceitos, seja como um “som humanamente organizado” (Blacking in Slobin e Titon 1992:2), um fenómeno do mundo, da natureza, ou como sentimento, a música adquire significados próprios, de acordo com o que “aprendemos com outras pessoas o que é som de música e o que não é. Podemos decidir por nós mesmos, mas o pontual é que as pessoas decidem o que é música” (Slobin e Titon 1992:2). A compreensão do que é música segundo Slobin e Titon depende da aprendizagem, de como se conceitua o som musical e outro tipo de som. No ambiente da sala de aula a música “deve ser entendida e transmitida como um comportamento expressivo, culturalmente relativo e envolvendo múltiplos referenciais tais como os de natureza sonora, visual, motora, linguística (implicando escrita e leitura de símbolos específicos) emocional, estética e social” (Côrte-Real 2001:169). Mediante esta perspectiva analiso e interpreto as aulas, observadas na EBI do Carregado, considerando os níveis analíticos de acordo com a metodologia etnomusicológica proposta por Merriam, renomeada por Slobin e Titon e referida por Côrte-Real como “Ideias Acerca da Música, Produtos Sonoros e Materiais da Música e Comportamentos Expressivos Musicais” (ibid:172). Esta perspectiva teórica é recomendada por Maria de São José Côrte-Real através do Secretariado Entreculturas para promover a educação intercultural, na obra intitulada Gestão Intercultural do Currículo.

Ao interpretar as aulas com base no modelo proposto por Côrte-Real (1998:18 e 2001:172) apresento estes níveis analíticos de maneira a contemplar o fenómeno musical como um “produto da vontade humana, condicionada pelo meio sociocultural envolvente” (ibid:172), assim, este modelo analítico pode abranger uma Educação Musical em contexto multicultural, ou seja compatível com uma educação que una vários contextos culturais, vindo a proporcionar uma educação intercultural. Na interpretação das aulas os professores e os alunos, sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, assumem os seus papéis dentro dos níveis de análise. No quadro analítico que apresento da aula de Educação Musical a

categoria 'Ideias Acerca da Música' está ligada a conceitos institucionalizados pelo Programa de Educação Musical do 2º Ciclo. Estes formam os conteúdos programáticos que os professores transmitem aos alunos. São os conceitos acerca do que seja som musical ou música. Outro nível de análise na interpretação que desenvolvo das aulas observadas corresponde a categoria dos 'Comportamentos Expressivos Musicais,' envolvidos na produção e na recepção musical. Relaciono no quadro de análise das aulas as várias acções praticadas pelos alunos na performance musical, ou seja os seus desempenhos na prática musical. Os 'Produtos Sonoros e Materiais da Música' envolvem para além de materiais vários, o resultado prático, ouvido e/ou produzido pelos alunos a partir das 'Ideias Acerca da Música' transmitidas e discutidas pelos professores. Nas aulas, estes produtos podem ser tanto um fonograma apresentado, como uma canção cantada pelos alunos, ou um exercício de escrita musical, sendo portanto parte do que foi transmitido e parte do que foi reelaborado na aprendizagem dos alunos quando produziam as acções musicais. Procuo considerar as mais diversas acções e expressões dos alunos, desde quando eles estão a ouvir as orientações e a discutir as 'ideias acerca da música' com os professores até à recepção e produção musical para melhor poder entender as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) por eles formuladas. Para isso acrescento no quadro analítico as reacções e as expressões esboçadas pelos alunos durante as aulas, pois também representam a sua aprendizagem.

Ao analisar o que os alunos realizam em sala de aula e o seu envolvimento com a prática musical busco compreender as RIAM como acções realizadas por eles durante o processo de aprendizagem, pois julgo que elas fornecem elementos da sua percepção e criação. Nesta análise sigo o pensamento de Blacking ao levar em consideração o papel competente e criativo dos ouvintes (1973:10), neste caso os alunos, que "escutam, criam e executam" (ibid:25), sendo eles produtores de música. As RIAM formuladas e expressas pelos alunos contem os significados das aprendizagens e são apresentadas no quadro analítico das aulas na categoria 'Comportamentos Expressivos Musicais' e 'Reacções Representando Aprendizagem.' Procuo deste modo enfatizar o processo de aprendizagem nas aulas de Educação Musical, ou seja, "the study of people making music" (Titon 2009:xviii).

Cada quadro a seguir apresenta uma aula observada, e são nomeados e datados pela ordem das aulas assistidas com os professores A e B. Os quadros apresentam quatro categorias: as 'Ideias Acerca da Música,' os 'Comportamentos Expressivos Musicais,' os 'Produtos Sonoros e Materiais da Música' e as 'Reacções Representando Aprendizagem.'

Apresento o que observei durante as aulas fazendo a análise e interpretação com base no modelo proposto por Côrte-Real ao contemplar essas categorias (2001:173).

Verifiquei algumas diferenças e considerei-as pertinentes na realização das aulas com os professores. Estes professores possuíam formações diferentes, o professor A com formação em viola dedilhada na Escola de Música do Conservatório Nacional em Lisboa e o professor B com formação em piano no Conservatório Regional de Música Dr. José de Azeredo Perdigão em Viseu. Assim, nas aulas com a turma do 5º ano G o professor A utilizava sempre a viola dedilhada e na turma do 5º ano D, o uso do sintetizador era frequente pelo professor B. O Grupo de Cantares e Viola da EBI do Carregado é liderado pelo professor A, visto que sua formação é em viola. Enquanto o professor A tem quinze anos no ensino, o professor B tem nove anos no ensino e na EBI do Carregado o ano lectivo de 2009/2010 foi o seu primeiro ano na escola, a sua morada continuava sendo em Viseu, facto que o levava a passar a semana no Carregado e às sextas-feiras ele partia para a sua cidade. Percebi que embora os professores partilhassem e trabalhassem em sala de aula o mesmo conteúdo do Programa de Educação Musical, eles apresentavam este conteúdo de maneiras distintas. Enquanto o professor A utilizava nas aulas as músicas do manual, o professor B apresentava aos alunos músicas infantis com ritmo de jazz. Embora com estas diferenças nas experiências no ensino e ao desenvolver as actividades em sala de aula, ambos professores buscavam igualmente promover a participação dos alunos nas aulas.

Os quadros apresentados são o resultado da segunda e terceira etapa do trabalho de campo a observação das aulas e a minha participação como professora, que se deu na aula nº 9 com o professor A. Deste modo, além de interpretar os acontecimentos das aulas, os quadros também apresentam uma descrição de como ocorreram as aulas observadas e a aula de música brasileira ministrada por mim.

Aula 1 – 17/11/2009 Professor A

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reações Representando Aprendizagem
1. O exercício musical promove a participação individual e de grupo.	1. Desenho no quadro das figuras rítmicas, colocação de notas nas pautas.	1. Teste de Educação Musical (correção de perguntas).	1. Entusiasmo na participação individual dos alunos no quadro.
2. A música organiza-se em diferentes alturas e durações.	2. Entoação de canções em grupo acompanhada por gestos.	2. Canções apropriadas à ideia de altura e duração do som.	2. Envolvimento e entusiasmo notórios na entoação de grupo.
3. A música orquestral organiza-se em tempos diferentes.	3. Participação rítmica com instrumentos de percussão.	3. Música orquestrada, acompanhada pelos alunos.	4. Grande interesse na participação com atenção a regência do professor. Esforço para acertar o ritmo e continuar a tocar.

Aula 2 – 17/11/2009 Professor B

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música produzida por diferentes fontes sonoras tem intensidades diferentes.	1. Audição e identificação verbal dos sons.	1. Fonograma com exemplos sonoros melódicos e concretos em intensidades diferentes (<i>pp</i> ou <i>ff</i>).	1. Prontidão nas respostas como competição. Satisfação no sucesso da resposta.
2. A música compõe-se de frases.	2. Entoação da canção em grupo.	2. Canção jazz, “Folhas de Outono” acompanhando o fonograma.	2. Animação e envolvimento demonstrando entusiasmo. Solicitação para cantarem outra vez.
2. A música escreve-se segundo códigos.	3. Identificação dos elementos de escrita musical, reconhecendo compasso, figuras rítmicas e altura das notas musicais (descodificação da frase escrita). Execução de melodia na flauta de bisel.	3. Melodia escrita na pauta (no manual) com figuras rítmicas e indicação de compasso.	3. Interesse ao realizar a análise musical e ao tocar a melodia na flauta. Solicitação de repetição.

A melodia para flauta de bisel do manual, realizada na aula 2 contempla ritmo com as figuras rítmicas mínima e semínima, e o posicionamento das notas Mi, Fá e Sol na pauta, na clave de Sol. Comtempla ainda a organização rítmica em compassos de quatro tempos.



A leitura da melodia na flauta revela já alguma perícia no manuseamento do instrumento. No mês de Novembro nota-se já o trabalho realizado em um mês e meio de aulas. Percebe-se que os alunos apresentavam um considerável conhecimento musical para ser possível realizar a leitura e tocar na flauta melodias como esta apresentada. Considero o interesse dos alunos decisivo para o grau de entendimento revelado nestes comportamentos expressivos. Eles são reveladores da interpretação e descodificação de conceitos e de símbolos musicais que os alunos realizam. No nível de análise 'Reacções Representando Aprendizagem' os alunos demonstraram atenção e concentração na realização das actividades e assim as fizeram com alegria, empenho e diversão. Nos momentos em que os alunos cantavam faziam-no com satisfação, nos gestos demonstravam o envolvimento e entusiasmo durante a canção, e outras vezes pediam aos professores para repetirem. Assim os alunos realizavam e expressavam a sua aprendizagem.

Aula 3 – 24/11/2009 Professor A

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música escreve-se segundo códigos.	1. Realização do exercício de escrita musical.	1. Escrita das notas na pauta de forma ascendente e descendente.	1. Prontidão e concentração no exercício da actividade.
2. A música compõe-se de frases.	2. Execução em grupo da melodia na flauta.	2. Melodia escrita na pauta (no manual).	2. Satisfação na execução da melodia em grupo.
3. O timbre vocal é uma característica sonora.	3. Reconhecimento, identificação de sons de diferentes vozes dos colegas.	3. Os sons das vozes dos alunos.	3. Envolvimento, alegria e diversão na realização do jogo sonoro.
4. Diferentes fontes sonoras produzem timbres diferentes.	4. Realização de batidas em diferentes partes do corpo produzindo sons diferentes. Entoação da canção em grupo.	4. Sons corporais e sons de ‘vozes’ de animais e cantores portugueses através do fonograma. Canção apropriada à ideia dos timbres.	4. Grande participação e interesse na realização da actividade com diversão. Envolvimento em grupo ao cantarem a canção.

Aula 4 – 24/11/2009 Professor B			
Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. O exercício musical promove a participação individual e em grupo.	1. Realização do exercício de escrita musical.	1. Escrita das notas na pauta (correção do exercício).	1. Efectiva participação do grupo com atenção às orientações do professor.
2. A música participa nas festas comemorativas.	2. Entoação das canções natalícias em grupo.	2. Músicas natalícias ‘Vai Nevar, Vai Nevar;’ ‘Noite Feliz;’ ‘É Natal’.	3. Animação ao entoar as canções juntamente com os colegas.

Aula 5- 15/11/2009 Professor A			
Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música escrita na pauta pode ser lida.	1. Realização do exercício de leitura musical na flauta.	1. Melodia escrita na pauta (no manual).	1. Concentração e atenção ao tocar.
2. A música participa nas	2. Entoação das canções em grupo.	2. Canções tradicionais natalícias.	2. Demonstração de interesse e

Aula 6 -15/12/2009 Professor B

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções representando Aprendizagem
1. A música escrita na pauta pode ser lida.	1. Realização do exercício de escrita e leitura musical na flauta.	1. Melodia do manual de flauta.	1. Concentração e atenção para não errar o exercício.
2. A música participa nas festas comemorativas.	2. Entoação das canções em grupo.	2. Canções tradicionais natalícias.	2. Animação e alegria ao cantarem juntos.
festas comemorativas.			envolvimento expressivo.

Aula 7- 05/01/2010 Professor A

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música pode fazer-se com instrumentos musicais de percussão.	1. Experimentação sonora dos instrumentos musicais de percussão.	1. Sons do Instrumental Orff.	1. Atenção às orientações do professor. Curiosidade e interesse para tocar os instrumentos.
2. Diferentes fontes sonoras produzem timbres diferentes.	2. Realização de batidas em diferentes partes do corpo produzindo sons diferentes.	2. Sons rítmicos produzidos pelas batidas corporais.	2. Animação e aparente diversão com sorrisos na realização dos gestos no jogo musical.
3. Os instrumentos musicais de percussão podem tocar-se de maneiras diferentes.	3. Realização de sons com os instrumentos de percussão; abanando, agitando, raspando e batendo.	3. Sons dos instrumentos musicais utilizados.	3. Faziam perguntas ao professor, diziam suas opiniões sobre os instrumentos musicais.

4. O exercício rítmico desenvolve habilidades motoras para tocar o instrumento musical.	4. Execução do exercício rítmico com o Instrumental Orff.	4. Exercício rítmico do manual.	4. Atenção para não errar o ritmo e interesse para participar da actividade.
---	---	---------------------------------	--

Aula 8 – 05/01/2010 Professor B			
Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. As frases musicais podem ser rítmicas.	1. Execução do ritmo com palmas.	1. Exercício rítmico escrito no quadro pelo professor.	1. Atenção e alerta na execução da actividade.
2. A música escrita na pauta pode ser lida.	2. Execução da melodia na flauta.	2. Melodia (manual) para flauta.	2. Participação efectiva do grupo com concentração na realização da actividade.

3. O timbre vocal é uma característica sonora.	3. Entoação da canção em grupo.	3. Canção “Giroflé, Giroflá.”	3. Envolvimento e alegria ao entoar a canção.
--	---------------------------------	-------------------------------	---

Aula 9 – 12/01/2010 Professor A e Pesquisadora			
Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música promove a integração cultural.	1. Entoação das canções com a execução dos instrumentos musicais de percussão.	1. Canções brasileiras “A Casa” e “O Caderno.”	1. Efectiva participação do grupo para entoar canções. Atenção às orientações da professora para tocar os instrumentos musicais.

Aula 10 - 12/01/2010 Professor B

Ideias Acerca da Música	Comportamentos Expressivos Musicais	Produtos Sonoros e Materiais da Música	Reacções Representando Aprendizagem
1. A música pode ser cantada e tocada por vários instrumentos musicais.	1. Entoação de canções e execução das músicas na flauta.	2. Música cantada e tocada na flauta “Giroflé, Giroflá.”	1. Grande envolvimento e participação com entusiasmo e atenção, ao tocar para não cometerem erros.

‘Tópicos Representativos’ onde relaciono a ideia com o que ela representa. Por exemplo: ‘a música escrita na pauta pode ser lida’ está relacionada com o tópico, ‘característica material da música’ pois, a escrita na pauta constitui uma representação material da música.

Ideias acerca da música	Quantidade de ocorrência	Tópicos representativos
O exercício musical promove a participação individual e de grupo.	A1, B4	Comportamento físico na performance musical. Organização social.
A música organiza-se em diferentes alturas e durações.	A1	Característica física do som.
A música orquestral organiza-se em tempos diferentes.	A1	Característica física do som.
A música produzida por diferentes fontes sonoras tem intensidades diferentes.	B2	Característica física do som.
A música compõe-se de frases.	B2, A3	Característica material da música.
A música escreve-se segundo códigos.	B2, A3	Característica material da música.
O timbre vocal é uma característica sonora.	A3, A8	Característica física do som.
Diferentes fontes sonoras produzem timbres diferentes.	A3, B7	Característica física do som.
A música participa nas festas comemorativas.	B4, A5, B6	Organização social.
A música escrita na pauta pode ser lida.	A5, B6, B8	Característica material da música.

Ideias acerca da música	Quantidade de ocorrência	Tópicos representativos
A música pode fazer-se com instrumentos musicais de percussão.	A7	Característica material da música.
Os instrumentos musicais de percussão podem tocar-se de maneiras diferentes.	A7	Comportamento físico na performance musical.
O exercício rítmico desenvolve habilidades motoras para tocar o instrumento musical.	A7	Comportamento físico na performance musical.
As frases musicais podem ser rítmicas.	A8	Característica material e física da música.
A música promove a integração cultural.	A9, pesquisadora	Organização social.
A música pode ser cantada e tocada por vários instrumentos musicais.	B10	Característica material da música.

Ilustração 20. Tabela das Ideias Acerca da Música x Tópicos Representativos

Nas dez aulas assistidas surgiram dezesseis ideias acerca da música que apresentaram quatro tópicos representativos, o comportamento físico na performance musical, a organização social, a característica física do som e a característica material da música. Ou seja, estes tópicos constituem o que as aulas dos professores representam. No gráfico a seguir demonstro a ocorrência destas representações nas aulas dos professores A e B.

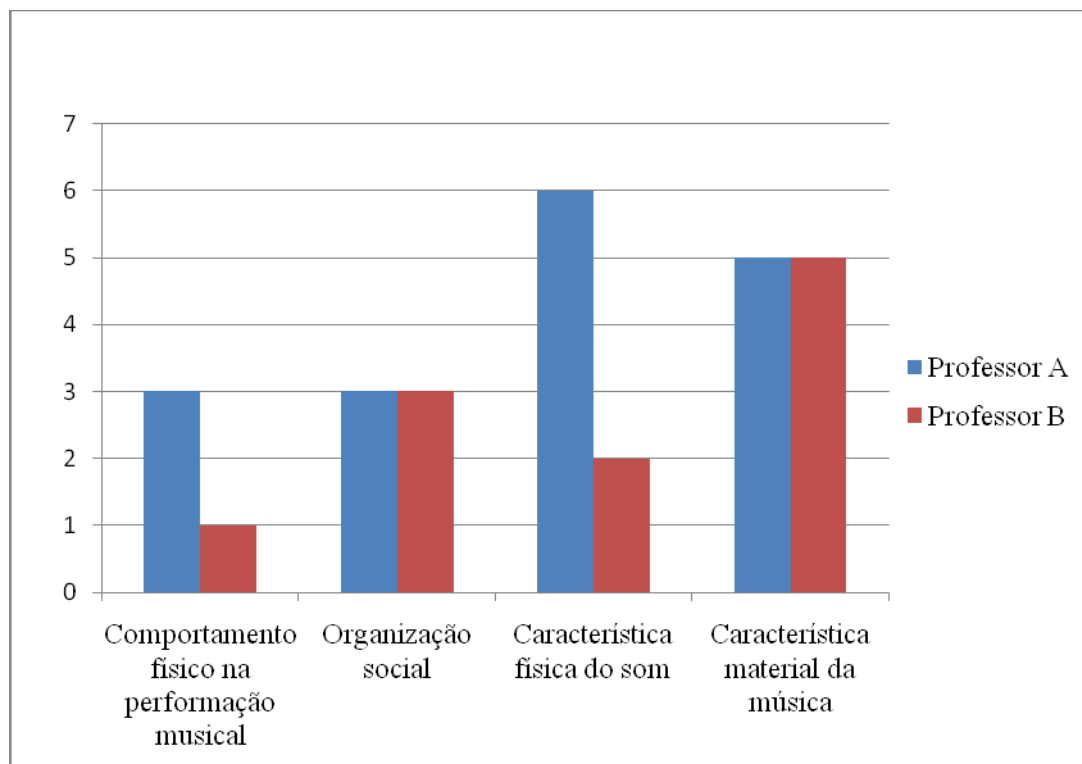


Ilustração 21. Gráfico da Representação das Aulas dos Professores

O gráfico da representação das aulas indica em sua grande maioria que os interesses dos professores giravam em torno da presença física e material seja de um som ou de uma música. Portanto, a demonstração do que eu havia constatado anteriormente sobre as 'ideias acerca da música' que contemplavam essencialmente a escrita e a leitura musical, com a execução na flauta. Os professores, principalmente o professor B, davam maior importância ao produto sonoro e material da música, à sua realização com perfeição, sem erros. Preocupavam-se com a música executada, e não muito com a sua performance, com o modo como se produz a música. Percebi que este procedimento não era realizado na totalidade pois, estes professores também despertavam e aguçavam a curiosidade dos alunos para experimentarem e tocarem os instrumentos de percussão, cantarem em

conjunto e demonstrarem alegria na execução das músicas. Os professores valorizavam a participação dos alunos quando queriam tocar pois, como relatado pelos próprios professores em entrevista inicial *a música é um meio de socialização e sensibilização*.

Como professora de música considero que a preocupação com o produto sonoro e material da música é pertinente e aceitável pois penso que a música exige eficiência na sua produção, ou seja, tocar instrumentos musicais devidamente afinados. A voz ao cantar deve ser afinada, o ritmo executado com exactidão, uma postura adequada e correcta para tocar o instrumento, e outros procedimentos técnicos devem ser considerados e empregados. Como pesquisadora na área da Etnomusicologia, agora compreendo e valorizo o modo como é realizado o produto musical, como as ideias acerca da música suscitam comportamentos expressivos que de facto interferem e influenciam directamente na realização deste produto musical. Portanto, levar em conta os comportamentos expressivos musicais e as reacções representando aprendizagem são aspectos relevantes para compreender como os alunos entendem a música da sala de aula, revelam as suas ideias, e os seus sentimentos relacionados com, e provenientes desta música.

Os ‘tópicos representativos’ indicam que as ‘ideias acerca da música’ surgidas nas aulas remetem directamente para as representações infantis da aprendizagem musical. Estes ‘tópicos representativos’ constituem-se a partir da representação dos conceitos e ‘ideias acerca da música’ que os professores apresentaram aos seus alunos e que por eles são interpretados através de suas representações da aprendizagem. Utilizando o mesmo exemplo da ideia, ‘a música escrita na pauta pode ser lida’ e que representa a ‘característica material da música,’ esta ideia é interpretada pelos alunos que também compreendem o que esta ideia representa. No próximo capítulo deste estudo descrevo mais detalhadamente as RIAM, mas agora apresento um exemplo de como os alunos interpretam as ideias e de como nas suas representações da aprendizagem revelam o ‘tópico representativo’ inserido nas ‘ideias acerca da música’ da sala de aula. Quando o aluno diz: *aprendi a situar as notas* e toca a melodia escrita na pauta, de facto interpreta e realiza à sua maneira as ideias representadas nas aulas.

O modelo “music-culture” apresentado por Slobin e Titon baseia-se na música através do desempenho (1992:3). Neste modelo o desempenho ou seja, os comportamentos expressivos musicais, e acrescento as reacções representando aprendizagem, centram a ideia da música como experiência, o seu poder que impacta as emoções, revela os sorrisos, faz cabeças agitarem, balançar os ombros, sentimentos que irradiam e interferem directamente no produto musical. No desempenho musical dos

alunos na sala de aula para cantar e tocar bem, ou seja, no decorrer desse processo os alunos acabam muitas vezes por se divertirem, o que influencia não apenas a música produzida, o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos. De acordo com o modelo “music-culture” o diagrama de Titon (2006:16) apresenta a seguinte configuração:

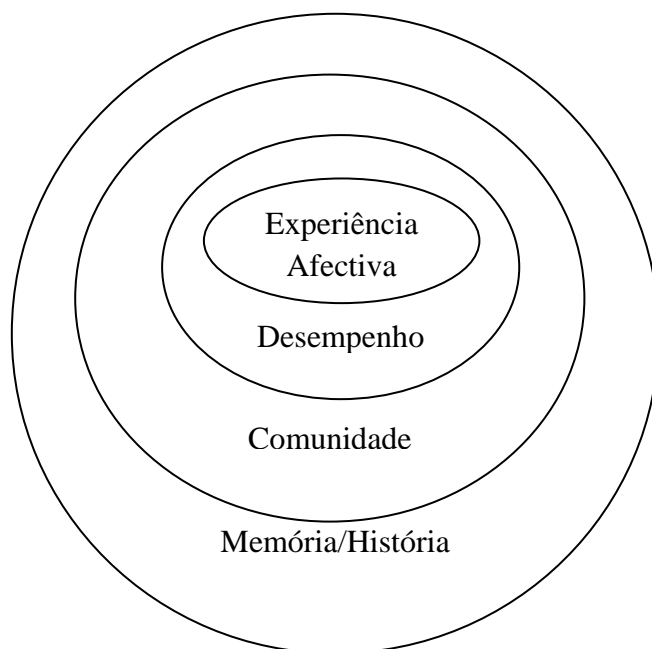


Ilustração 22. Gráfico do Modelo “Music-culture” de Titon

No centro do diagrama concentra-se a experiência afectiva, pois dela “irradia energia” (ibid:16) para todos os outros níveis, a começar pelo desempenho na prática musical, portanto influenciando o modo como se produz música. “A comunidade está situada na história e suportada pela memória oficial e não oficial, seja lembrada, gravada ou escrita (...) as comunidades mudam ao longo do tempo e do espaço, têm história, e a história reflecte mudanças nas regras que regem a música, bem como o efeito da música sobre as relações humanas (1992:5). A comunidade da EBI do Carregado insere-se no tempo e espaço específicos que caracterizam a escola assim como os sujeitos das aulas de Educação Musical, alunos e professores, directamente responsáveis pela experiência afectiva, pelo desempenho na realização do produto sonoro e material da música. Estes sujeitos com seus conceitos e ideias formados acerca da música geram todo o processo de produção musical e aprendizagem. As aulas e os eventos comemorativos observados e analisados, sob este modelo permitiram-me compreender melhor as representações infantis da aprendizagem musical. Este modelo leva em consideração o aprendiz, as experiências

vividas na escola, e o quanto a música pode despertar emoções e mediar o contacto interpessoal.

Diante deste modelo a Educação Musical “reconhece o fenómeno musical como um comportamento expressivo e transmite-o numa dimensão intercultural” (Côrte-Real 2001:169), pois envolve diversos aspectos não apenas sonoros, mas essencialmente expressivos quer sejam eles audíveis ou visuais. Estes aspectos importantes, a serem considerados na diversidade cultural, são valorizados numa dimensão intercultural da Educação Musical. As representações infantis da aprendizagem musical podem ser incluídas como um desses aspectos, visto que além de serem comportamentos expressivos musicais e reacções representando aprendizagem diante do produto sonoro e material da música na sala de aula, são também as ideias acerca da música dos alunos em contexto multicultural. Ideias que não habitam apenas na sala de aula, ou frequentam eventos festivos na escola, mas germinam também no meio familiar, na comunidade em que os alunos estão inseridos, nos mais diversos nichos culturais por onde os alunos circulam e onde vivem, sendo um meio de integração cultural, que promove a interculturalidade.

3. Identidade e Representações Infantis da Aprendizagem Musical (RIAM)

3. 1. Participação Émica (Perspectiva Infantil)

Compreender a cultura e descrevê-la etnograficamente implica lidar com informações dos sujeitos envolvidos no processo de investigação. Como pesquisadora tentei perceber, analisar e interpretar os significados que a Educação Musical no contexto cultural da EBI do Carregado desperta nos seus alunos. Entender como a criança constrói a sua aprendizagem implica conhecer as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM). Elas são indicadoras da maneira como a criança desenvolve o seu conhecimento musical, seja ele conceptual ou prático; sendo que o conceptual se refere ao que a criança fala sobre as suas ideias acerca da música, e o prático ao que a criança realiza activamente, demonstrando o seu conhecimento musical.

Nas aulas de Educação Musical que observei os alunos puderam vivenciar conceitos e práticas musicais promovidos pelos professores e a partir dessas vivências construíram os seus conhecimentos, desenvolveram suas aprendizagens musicais. Com John Blacking sublinho que a “prática musical não é simplesmente um exercício de organização do som, é uma expressão simbólica da organização social e cultural, que reflecte os valores e as formas passadas e presentes da vida dos seres humanos que a cria” (1995:127). Compreendo portanto, que os conhecimentos adquiridos pelos alunos não são apenas conceitos como timbre, duração, altura, entre outros, mas o conjunto de acções envolvendo práticas musicais não apenas de sala de aula, mas também do seu meio sociocultural. As RIAM são expressões simbólicas dos conhecimentos e práticas musicais dos alunos, pois reflectem valores adquiridos seja no seio familiar, como com os amigos de escola ou não; e mostram como os alunos criam os seus próprios conceitos musicais, suas ideias acerca da música. Quando as crianças ouvem, improvisam, cantam, ou tocam, realizam acções significativas de sua aprendizagem musical, ou seja as RIAM revelam os valores por elas adquiridos individual, social e culturalmente, desenvolvidos de modo criativo.

No decorrer do meu trabalho de campo, nas visitas à Escola, fiz a recolha das RIAM no meu caderno de notas, através das observações das aulas quando os alunos exerciam as actividades e também através de conversas informais e da entrevista de grupo. Ao tocar, cantar, gesticular, responder às perguntas dos professores, ou às minhas questões na entrevista os alunos revelaram as suas representações. Elas reportam-se assim a toda e

qualquer forma de demonstrar o conhecimento musical dos alunos quer quando eles falam e expõem suas ideias acerca da música, quer quando eles põem em prática suas ideias aprendidas. Coube-me descodificar estas representações e interpretá-las para compreender os seus significados.

Quando Steven Feld (1992) investigou a música dos Kaluli como um sistema de símbolos relacionado com a ideia de se tornarem pássaro, situou o sentimento e os pássaros mantendo uma relação de interface entre o que era cultural e natural. As canções, o estudo dos pássaros, o ritual com o choro e a poesia relacionados com o mito do pássaro Muni levaram o investigador a compreender a vida naquela sociedade. Estas representações também fornecem a ideia de que as expressões sonoras ou não são materializações dos sentimentos dos Kaluli. No contexto educativo da escola, os alunos, ao exercerem as actividades musicais, e ao expressarem-se comportamentalmente e verbalmente, demonstram como aprendem. Assim, busco compreender os significados das representações infantis da aprendizagem musical para perceber o modo como as crianças desenvolvem a sua aprendizagem. Ao analisar as RIAM procurei interpretá-las como um sistema de símbolos, e usando a imagem de Geertz como uma teia de significados que os próprios alunos tecem e na qual estão suspensos (1973:5). Os símbolos e os significados estão relacionados de tal modo que fornecem as ideias aos alunos, a sua forma de aprender e de se relacionar com os diversos ambientes em que vivem. Sendo representações formuladas pelos alunos constituem portanto uma categoria émica, e a minha análise e interpretação, uma categoria ética.

3. 2. Elementos Significativos e Nichos Culturais

A entrevista foi realizada no horário da aula. Escolhi juntamente com os professores alguns alunos e retirei-me da sala com eles, enquanto os professores ficaram com o restante da turma. A técnica utilizada foi a de *focus group*⁵³. Todos os membros da entrevista (entrevistador e entrevistados) dispostos em círculo. As perguntas eram lidas para todo o grupo, e logo após directamente para o aluno que respondia, seguindo a sequência no círculo. A seguir apresento um quadro com informações sobre a organização da entrevista.

⁵³ Técnica que permite analisar e compreender um determinado tópico na perspectiva do próprio grupo de participantes.

Turma	5 G	5 D
Data	12/01/2010	19/01/2010
Local	Biblioteca da escola	Biblioteca da escola
Duração	51 Minutos	41 Minutos
Crítérios de selecção	Alunos de sexo e nacionalidades diferentes. Alunos que em sala de aula apresentam comportamentos diferentes.	Os mesmos utilizados para a entrevista na turma do 5 G.
Número de alunos	Sete alunos. Dois meninos e duas meninas portuguesas; um menino e uma menina brasileiros; um menino ucraniano.	Cinco alunos. Três meninos portugueses, uma menina brasileira e uma menina romena. Não pude escolher mais alunos para a entrevista porque o professor não permitiu, ele queria uma considerável presença de alunos para realizar as actividades na aula.

Ilustração 23. Tabela da Organização da Entrevista com Alunos

Realizadas as entrevistas passei à análise da informação. Estava encerrada a fase das minhas visitas à Escola para observar as aulas e recolher dados para a pesquisa. Entretanto, mantive-me em comunicação com o professor A, e voltei à Escola aquando das actividades de encerramento do ano lectivo.

Ao analisar a entrevista iniciei por seleccionar, das falas dos alunos, aspectos que considerei importantes sobre os seus conceitos e as suas vivências musicais, ou seja aspectos e elementos significativos que representavam as suas ideias acerca da música. Portanto, o que os alunos falam, representa as suas concepções e práticas musicais, constitui as dimensões émicas da pesquisa. Os elementos significativos são filtrados pela dimensão ética, a minha interpretação, o resultado em síntese da análise das representações

infantis. Deste modo, as representações infantis compreendem e conferem significados à aprendizagem de música dos alunos. Nas RIAM encontrei aspectos importantes que conferem significados à aprendizagem musical dos alunos, ou seja aquilo a que chamei os elementos significativos. Como elementos significativos, encontrados nas RIAM, identifiquei os seguintes:

- Reconhecimento da música como domínio de literacia;
- Gosto pela performance musical;
- Experiências e vivências com culturas musicais diferentes;
- Indicativo de aptidão musical para o futuro profissional;
- Utilização de música para aprender idioma estrangeiro;
- Identificação de reconhecimento de categorias musicais;
- Referência a hábitos musicais;
- Acesso a informação musical pelos meios de comunicação;
- Referência a pessoas representativas;
- Referência a curiosidades representativas;
- Reconhecimento de emoções;
- Identificação de grupos sociais.

Estes elementos significativos das RIAM, recolhidas através das entrevistas, revelaram relacionar-se com vários outros aspectos como demonstro no registo analítico a seguir indicado a partir de falas seleccionadas e numeradas dos alunos:

1- *A música faz-me ficar alegre, sentir vivo.*

Elemento significativo: Reconhecimento de emoções.

Aspectos relacionados:

- O aluno demonstra gostar de música.
- A música induz estado de espírito.
- A música gera e revela sensações.

2- *Só ouvia a música calma da minha mãe.*

Elemento significativo: Hábitos musicais.

Aspectos relacionados:

- Hábitos do quotidiano familiar.
- Experiência musical familiar (ligação com a família).

- Aspecto de herança cultural.
- Referência a pessoa representativa.
- Identificação de grupos sociais.

3- *Aprendi a tocar e toco para os meus pais.*

Elemento significativo: Gosto pela performance musical.

Aspectos relacionados:

- Descoberta de habilidades musicais.
- Desenvolvimento da musicalidade.
- Experiência musical familiar.
- Experiência de tocar para uma audiência.
- Incentivo ao desenvolvimento da musicalidade.

4- *Aprendi a situar as notas.*

Elemento significativo: Reconhecimento da música como domínio de literacia.

Aspectos relacionados:

- Aprendizagem da música como área do conhecimento.
- Compreensão de elementos constituintes da música.
- Fascínio pela escrita musical.

5- *Gosto de rock e pop.*

Elemento significativo: Identificação e reconhecimento de categorias musicais.

Aspectos relacionados:

- Preferências musicais.
- Classificação de géneros, estilos musicais.

6- *Aprendi com meu irmão a procurar na net músicas, no Youtube.*

Elemento significativo: Acesso a informação musical pelos meios de comunicação.

Aspectos relacionados:

- Envolvimento familiar.
- Uso de ferramentas dos “media”
- Pesquisa musical.
- Acompanhamento de novas tecnologias.

7- *Cultura diferente nas aulas de músicas é quando o professor coloca música no som e nos dá instrumentos para tocarmos juntos com a música.*

Elemento significativo: Experiências e vivências com culturas musicais diferentes.

Aspectos relacionados:

- Reconhecimento e identificação de músicas diferentes de sua cultura.
- Interação cultural.
- Performance musical.

8- *Aprendi as músicas brasileiras que a professora ensinou.*

Elemento significativo: Experiências e vivências com cultura musical diferente.

Aspectos relacionados:

- Interação cultural.
- Performance musical.

9- *As aulas de música são importantes. Pode ser preciso para o futuro se eu quiser tocar um instrumento musical.*

Elemento significativo: Indicativo de aptidão musical para futuro profissional.

Aspectos relacionados:

- Reconhecimento da importância da música como profissão.
- Reconhecimento da profissão de músico.

10- *Com música pode-se aprender mais de inglês, ao ouvir palavras e lembrar delas.*

Elemento significativo: Utilização de música para aprender idioma estrangeiro.

Aspectos relacionados:

- A música como meio de enriquecer vocabulário em língua estrangeira.
- Ligação com a linguagem estrangeira.
- Música estrangeira, cultura diferente.

11- *A música pode exprimir sentimentos, alegria nas notas e tristeza em notas graves.*

Elemento significativo: Reconhecimento de emoções.

Aspectos relacionados:

- Expressividade gerada pelos sons de altura definida.
- Classificação de sons quanto a altura (música como área do conhecimento).

12- *Pensei que não fosse capaz de tocar e que não gostava de instrumentos e agora gosto muito, um pouco de tudo.*

Elemento significativo: Gosto pela performance musical, e curiosidade representativa.

Aspectos relacionados:

- Descoberta do interesse musical.
- Gosto pela novidade.
- Curiosidade representativa.

13- *Para minha mãe não ficar com dor de cabeça eu treino flauta e coloco os dedos como se fosse para tocar a flauta, é a única maneira de não fazer barulho.*

Elemento significativo: Desenvolvimento de métodos de estudo para tocar o instrumento musical.

Aspectos relacionados:

- Influência familiar
- Importância dada ao estudo e treino musical.

14- *Aprendi a cantar música portuguesa na escola. Em casa é raro tocar música portuguesa só música romena e em inglês. E agora no natal eu cantei muito as músicas de natal portuguesas.*

Elemento significativo: Experiências e vivências com cultura musical diferente.

Aspectos relacionados:

- Interação cultural.
- Vivência com músicas temáticas e festivas.
- Grupos sociais.

15- *Gosto de tocar quando todos tocam, pois tenho vergonha, nervosismo e fico cheio de calor.*

Elementos significativos: Gosto pela performance musical colectivamente.

Aspectos relacionados:

- Timidez
- Medo de demonstrar erros na performance.
- Gosto pelo convívio em grupo.

Ao interpretar o que a criança diz, compreendi que numa única fala é possível encontrar-se diversos elementos significativos que revelam como a criança se relaciona com a música, demonstrando também traços de sua identidade. Percebe-se que a aprendizagem não acontece apenas quando o aluno está na sala de aula, com as músicas que aprende na escola, mas através do convívio com sua família e amigos, através da vivência em vários ambientes onde adquire hábitos e valores musicais.

Os elementos significativos revelam também os vários ambientes que a criança frequenta, também as várias instâncias e domínios que envolvem o seu *habitat*, sendo áreas e campos que constituem não somente as zonas de convívio do aluno, mas as categorias e factores que constroem o seu conhecimento, chamo a estes ambientes nichos culturais. Os diversos ambientes por onde a criança transita revelados através das RIAM e compreendidos pelos elementos significativos são portanto os múltiplos nichos culturais.

No processo de análise das RIAM, e para as compreender como símbolos da aprendizagem dos alunos, inferi elementos significativos que desvendam os seus significados. Este exercício foi decisivo para interpretá-las e percebê-las com os seus significados. Através da compreensão desses significados (elementos significativos) descobri que as RIAM carregam também informações sobre os vários nichos culturais que circundam a criança, tais como a família, o círculo de colegas da escola, a sala de aula, a turma, o grupo coral, ou mesmo entidades menos ‘físicas’ como o domínio afectivo da criança.

No quadro a seguir apresento os nichos culturais encontrados a partir das RIAM anteriormente registadas. Estas RIAM referenciam os nichos culturais da família, dos colegas da escola, da literacia musical (conhecimento e experiência musical) adquirida seja no ambiente escolar ou outro meio de convívio, a turma da sala de aula, grupo coral e o domínio afectivo que refere-se aos sentimentos e emoções expressados pelos alunos quando envolve a prática musical.

Nichos Culturais	RIAM
Família	2; 3; 6; 13; 14
Colegas da escola	7; 8; 14
Literacia musical	3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
Domínio afectivo	1; 3; 5; 11
Turma, grupo coral	7; 14; 15

Ilustração 24. Tabela da Análise Nicho Cultural x RIAM

Por exemplo, na RIAM nº 14, *aprendi a cantar música portuguesa na escola. Em casa é raro tocar música portuguesa só música romena e em inglês. E agora no natal eu cantei muito as músicas de natal portuguesas*, o elemento significativo que considere contém a ideia de interacção social e cultural, mas também liga a diversos nichos culturais como o convívio familiar, os colegas da escola, a literacia musical e o grupo coral. As RIAM construídas pelos próprios alunos, indicam os nichos culturais onde estes alunos se movem. Compartilho das ideias de Geertz quando utiliza a metáfora da teia de significados construída pelo homem que está suspenso nessa teia. As RIAM referem-se a essas teias de significados construídas pela criança, que suspensão nestes significados transita entre diversos nichos culturais.

Os nichos culturais constituem os campos de actuação referidos nas representações infantis, os *habitats* onde os alunos concentram seus conhecimentos e práticas que constroem a sua aprendizagem musical. Ao relacionar as ideias dos alunos com os seus significados, através das RIAM, percebi que elas também fazem a ligação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula com os múltiplos nichos culturais de convívio desses alunos. Apresento uma ilustração do relacionamento que as RIAM sugerem existir entre o que o aluno vivencia na aula de Educação Musical e os outros nichos culturais que frequenta.

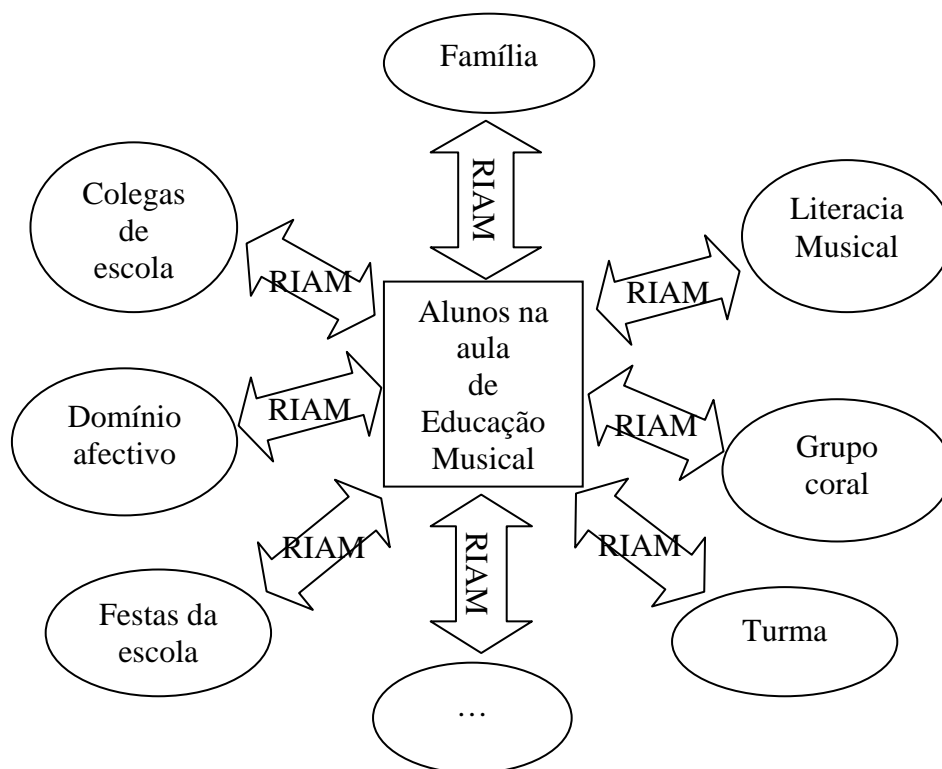


Ilustração 25. Gráfico da Aprendizagem Musical na Representação Infantil

É na sala de aula de Educação musical que a música é apresentada aos alunos como uma ciência, um domínio de conhecimento específico. Os conceitos e as ideias transmitidos pelos professores são adquiridos pelos alunos que compreendem e processam esse conhecimento à sua maneira, de acordo com os seus conhecimentos adquiridos anteriormente, de acordo também com as suas próprias interpretações. Neste processo de aprendizagem as RIAM construídas pelos próprios alunos surgem para revelar particularidades do conhecimento adquirido. Estas particularidades, reveladas através das RIAM, actuam nos múltiplos nichos culturais vivenciados por esses alunos. Deste modo, verificamos que a aprendizagem da criança não é realizada apenas no ambiente da sala de aula, mas também nos vários nichos culturais. Ao fornecerem informação sobre a aprendizagem, as RIAM promovem a interação entre o ambiente escolar, com os conhecimentos adquiridos na sala de aula de Educação Musical, e os vários outros ambientes, nichos culturais que formam a identidade dessa criança.

No gráfico representei os nichos culturais encontrados a partir da análise das representações infantis citadas neste trabalho. No entanto, e como indiquei com simbolicamente com (...) no gráfico, os nichos culturais dos alunos podem ser acrescidos de inúmeros outros como um grupo religioso, de escoteiros, amigos do bairro, e tantos outros ambientes frequentados e vivenciados pelos alunos que de alguma maneira influem na sua formação e aprendizagem. A comunidade do Carregado por ter características multiculturais marcantes pode exercer uma influência maior nos alunos, pois ao viver e estudar em ambiente multicultural, amplia-se o leque de nichos culturais que age nos alunos exercendo uma acção efectiva na sua formação cultural. Num único ambiente, como na Escola Básica Integrada do Carregado, com características multiculturais os alunos podem vivenciar inúmeros nichos culturais. Através deste mesmo ambiente escolar, na sala de aula de Educação Musical, os alunos terão a oportunidade de vivenciar a interculturalidade.

A abordagem etnomusicológica na educação revê-se no estudo dos elementos significativos contidos nas RIAM. Numa perspectiva educacional democrática em que se valoriza a capacidade criativa do aluno e se leva em consideração a sua voz, as representações infantis podem ser tidas em conta no processo de ensino educativo. As RIAM, através dos elementos significativos e dos nichos culturais que comportam podem revelar aos professores não apenas indicativos da aprendizagem musical dos alunos, mas também inúmeros outros aspectos desde os referentes à convivência familiar, à personalidade emocional, e ao envolvimento dos alunos com determinados grupos sociais.

Ao buscar exercer a pedagogia igualitária de James Banks, uma “aprendizagem cooperativa,” os professores podem desenvolver suas próprias metodologias para encontrar as RIAM de seus alunos. E a partir delas, buscar descobrir os elementos significativos que revelam aspectos importantes da aprendizagem dos alunos, desde o que eles pensam, sentem e conhecem sobre a música, até ao que eles esperam da aula de Educação Musical. Deste modo, também, descobrir os nichos culturais que envolvem e influenciam na aprendizagem desses alunos se revela pedagogicamente valioso. Ao considerar as capacidades criativas dos alunos e não apenas vê-los como sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem, os professores poderão desenvolver actividades voltadas para a realidade sociocultural onde esses alunos estão inseridos, promovendo a interculturalidade. Afirmo portanto, que as representações infantis da aprendizagem musical através dos seus elementos significativos e dos nichos culturais que encerram podem desenvolver especialmente o processo educativo intercultural pois, fazem a ligação entre o que os alunos vivenciam em sala de aula e os múltiplos ambientes em que vivem. Esta constatação exprime o objectivo principal da minha tese quando.

3. 3. Educação na Perspectiva Multicultural/Intercultural

Numa sociedade multicultural onde a presença de diversas nacionalidades, línguas, religiosidades e estilos de vida se misturam, a educação surge como um elemento importante que pode interligar grupos sociais, económicos e étnicos. O contexto globalizado da sociedade actual multicultural fornece condições que podem mobilizar uma educação intercultural. Ao promover uma educação intercultural em Portugal o Secretariado Entreculturas do Ministério da Educação encarrega-se de coordenar programas voltados para atender a esta demanda multicultural. Com o objectivo de promover “à igualdade de oportunidades educativas, espera-se que a escola e os professores, na sua tarefa de educar para uma cidadania democrática e interdependente, estejam atentos às complexidades dos movimentos demográficos, às novas realidades sociais, à intensificação das relações, cada vez mais próximas, entre culturas, povos e pessoas; e acima de tudo, tenham em conta as flagrantes situações de desigualdade e injustiça sociais e a consciência, cada vez mais generalizada, do direito, de cada um, à igualdade de tratamento e à afirmação das suas diferenças.” (Cardoso 2001:13). Deste modo o Secretariado busca desenvolver estratégias para de facto pôr em prática a interculturalidade na Educação.

A escola sendo o ambiente onde se pode encontrar pluralidade cultural, é vista pelo Secretariado Entreculturas como o celeiro para desenvolver estratégias para que ocorra não só uma aproximação cultural, mas uma efectiva relação entre as culturas, a interculturalidade. Desse modo a revisão especializada do currículo como orientador do programa escolar, é fundamental para a elaboração de estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade cultural presente na escola. Assim, ao desenvolver um currículo intercultural, proposto por especialistas nas mais diversas áreas do ensino para as escolas, o Secretariado promove uma educação intercultural para uma cidadania global e democrática (ibid:16). Iniciativas como esta tornaram-se mais frequentes nos últimos anos. Como por exemplo o Seminário Europeu para a Educação Intercultural realizado em 1997 a partir de Londres. No âmbito deste seminário a música foi alvo de uma comunicação intitulada “O Papel da Música na Educação numa Sociedade Multicultural: Um Caso Português” apresentada por Maria de São José Côrte-Real. A professora afirma em seu trabalho que a música é uma das formas mais completas e conspícuas de comportamento expressivo, e que suas referências linguísticas e outras são fundamentais na construção de uma identidade cultural (Côrte-Real in Jaine 1998:50). Ao desenvolver programas e estratégias educacionais com a presença da música podem construir-se e estabelecer-se além do reconhecimento da multiculturalidade, a sua interacção e integração, importantes desenvolvimentos na democratização da educação, no acesso às oportunidades educacionais, sociais e culturais.

A promoção da educação intercultural ou multicultural, assim nomeada por alguns autores, consiste no desenvolvimento da igualdade de oportunidades educacionais, e consequentemente na interacção de grupos étnicos e sociais que no ambiente escolar possam relacionar os seus valores culturais de modo a construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Para James Banks a educação multicultural move-se por uma perspectiva pluralista que contemple a diversidade étnica e cultural presente na escola. Segundo o autor, a sua concepção de educação multicultural contempla as dimensões de integração de conteúdos, construção de conhecimentos, pedagogia igualitária, redução do preconceito, e poder cultural escolar. E para a realização efectiva destas dimensões, ou seja da educação multicultural, é fundamental estabelecer programas educacionais que sigam essa perspectiva⁵⁴.

⁵⁴ Entrevista com James Banks através do *link* http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf
Consulta em 01/07/2010.

Também de acordo com a perspectiva de educação multicultural de Banks o conhecimento pode ser distinguido por áreas, como o conhecimento pessoal e cultural; o conhecimento popular; o conhecimento acadêmico dominante; o conhecimento acadêmico transformista; e o conhecimento escolar/pedagógico. O conhecimento pessoal e cultural “resulta do processo de socialização nos contextos familiar e cultural de origem dos alunos” (Cardoso 2001:17). Para Banks, os alunos aprendem através deste conhecimento interpretando e filtrando as experiências vivenciadas na escola e em outras instituições da sociedade de acordo com o seu conhecimento pessoal e cultural. O papel da educação multicultural neste caso é propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam a estes alunos utilizarem os seus conhecimentos pessoal e cultural de modo que os ajudem a compreender as diferenças sociais e culturais, educando para uma cidadania intercultural.

As representações infantis da aprendizagem musical aqui conceptualizadas fazem parte do conhecimento pessoal e cultural dos alunos. Os conhecimentos musicais são ensinados por meio das actividades realizadas em sala de aula e fora dela, os alunos através dos seus conhecimentos pessoal e cultural filtram e interpretam os conhecimentos musicais vistos em sala de aula. Esta interpretação é realizada pelas representações seja quando os alunos realizam as actividades, ou falam a respeito da música, ou quando vivenciam os conhecimentos musicais nos vários nichos culturais por eles frequentados. Ao mesmo tempo que o conhecimento pessoal e cultural dos alunos compreende as RIAM, pode-se dizer que essa área também é um nicho cultural. Pois, se este conhecimento é formado pela “socialização familiar e cultural dos alunos” ele provém de ambiente da origem dos alunos. E portanto, os ensinamentos musicais aprendidos na sala de aula também serão “filtrados” pelas RIAM para actuarem nesse nicho cultural.

O conhecimento popular diz respeito ao conhecimento transmitido pelos meios de comunicação, TV, internet, cinema, imprensa entre outros *media*. Este conhecimento vai-se incorporando no conhecimento pessoal e cultural dando “uma certa massificação e modos generalizados de ver e interpretar a realidade” (ibid:18). Através dos programas televisivos e das novas tecnologias, nas suas publicidades várias induz-se ao consumo e até mesmo à massificação das preferências. Ao analisar as entrevistas realizadas com os alunos constatei a grande influencia que os meios de comunicação têm neles. Quando referem que gostam do grupo musical que toca nos *Morangos*⁵⁵ ou que aprenderam com o irmão mais velho a

⁵⁵ *Morangos com Açúcar* é uma série juvenil transmitida pela TVI desde 2003. Devido aos excelentes resultados de audiência continua no ar com a sétima temporada.

procurar músicas no *youtube*, é revelado o conhecimento popular destes alunos. Ou seja a influência que o conhecimento popular exerce no conhecimento pessoal e cultural, havendo realmente uma incorporação entre estas áreas de conhecimento. A meu ver, a relação entre estes conhecimentos é facilmente detectada através das RIAM quando ligam nichos culturais familiares e da sociedade. Assim se constata como os mais diferentes meios de comunicação a que os alunos têm acesso, influenciam na sua formação e aprendizagem.

O conceito conhecimento acadêmico dominante proposto por Banks é o do conhecimento institucionalizado pela sociedade através de suas organizações acadêmicas como por exemplo as universidades. É o conhecimento “com base em paradigmas científicos eurocêtricos, considerados universais” portanto, a sua ênfase demonstra perspectivas de supremacia da cultura ocidental, unilateralidade perante as relações históricas com outras culturas. Segundo Carlos Cardoso, Portugal ainda assenta seus valores nesta perspectiva dominante o que se reflecte no currículo e manuais das escolas (ibid:18). As aulas de Educação Musical, como as das outras áreas educacionais sendo uma organização institucional tendem transmitir o conhecimento acadêmico dominante.

Se o conhecimento acadêmico dominante detém valores e interesses não questionáveis, “o conhecimento transformista assume que o conhecimento não é neutro mas influenciável pelos interesses humanos, que todo o conhecimento reflecte o poder e as relações na sociedade, e que uma importante finalidade da construção do conhecimento é ajudar a melhorar a sociedade” (Banks in Cardoso 2001:18-19). O conhecimento acadêmico transformista reconhece os domínios políticos e sociais ao longo da história da humanidade, mas também reconhece a “igualdade de todos os seres e das suas culturas” (ibid:19). Na sala de aula que podem encontrar-se estas áreas de conhecimento. Ao mesmo tempo pode revelar-se o conhecimento acadêmico dominante e o conhecimento acadêmico transformista, e ainda o conhecimento escolar/pedagógico que une essas formas de conhecimento e as adequa à realidade do aprendiz.

O conhecimento escolar/pedagógico está presente por exemplo nos guias e manuais de apoio pedagógicos. Este conhecimento traduz a junção do conhecimento acadêmico dominante com o conhecimento popular, e procura fornecer uma visão da sociedade tal como ela é. Se ao conhecimento escolar/pedagógico for acrescido o conhecimento transformista, principalmente pela visão crítica dos professores sobre a realidade social, inicia-se assim um processo de mudança na educação, pois “reconhecem que podem educar os seus alunos para a participação e para a transformação” (ibid:19). Deste modo, o papel dos professores é fundamental na gestão do currículo ao implantar

pedagogias reflexivas e críticas da realidade social, um passo importante no processo educacional, para a inclusão e promoção da igualdade de oportunidades.

De acordo com Banks estes são os diferentes tipos de conhecimento que actuam na formação do indivíduo. Estes tipos de conhecimento actuam em níveis diferentes justificando portanto a perspectiva de uma educação multicultural. Todas estas áreas de conhecimento actuam diferentemente no processo de aprendizagem do aluno, dando-lhe uma formação mais completa e diversificada. Na construção da aprendizagem o aluno tece uma teia de significados para os conhecimentos adquiridos. Os conhecimentos de níveis diferentes produzem significados que podem ser interpretados através das suas representações. Ao interpretá-los é possível compreender e perceber como o aluno desenvolve a aprendizagem e como age com os conhecimentos adquiridos. Assim, os professores podem desenvolver metodologias pedagógicas voltadas para a realidade dos seus alunos.

Ao analisar, no segundo capítulo deste meu estudo, o currículo da Escola Básica Integrada do Carregado na perspectiva da educação multicultural de James Banks, encontrei a dimensão integração dos conteúdos presente na construção do currículo. No entanto para atingir as outras dimensões de uma educação multicultural como a pedagogia igualitária, a redução do preconceito, e o poder escolar e estrutura social, torna-se importante sublinhar que a aprendizagem do aluno se dá através da transmissão de vários níveis de conhecimento, e que estes sendo apresentados adequadamente constroem no aluno uma aprendizagem formada por vários aspectos culturais, portanto multicultural. A meu ver, uma educação multicultural contempla os aspectos múltiplos do conhecimento, e a educação para várias culturas diferentes, sendo que os vários conhecimentos possam abranger culturas diferentes promovendo uma integração, a interculturalidade. Uma educação intercultural, promove junto dos alunos não apenas a aprendizagem dos aspectos culturais, mas sim o compartilhar de aspectos da sua cultura com aspectos da cultura dos outros alunos e professores.

3. 4. Ensino e Aprendizagem Musical no Contexto Multicultural

O processo de globalização nas últimas décadas fez desenvolver não somente aspectos comerciais e tecnológicos, mas migratórios. A diversidade cultural presente no mesmo ambiente social gerou inúmeros discursos e terminologias como a multiculturalidade, interculturalidade e transculturalidade e estes são aplicados em

conjunção com referências à origem étnica, aos movimentos de migração e dos problemas das minorias. Como Huib Shippers sublinha, de acordo com a “visão histórica e conceptual dos termos utilizados, é possível deduzir uma série de definições” (2010:16). Segundo a prática vigente em Portugal e no geral na Europa, utilizo o termo interculturalidade. Penso que ele abrange o termo multiculturalidade que a diversidade cultural exige, e ao mesmo tempo contempla a integração entre as várias culturas. O conceito de interculturalidade “ajuda na compreensão do fenómeno da diversidade cultural na educação musical como uma importante influência sobre a realidade musical do século XXI” (ibid:16). Assim, os termos utilizados são úteis pois “indica posições numa contínua e crescente tolerância para com outras culturas” (ibid:39).

Ao considerar a música não apenas como um som, um produto musical ou um conceito, mas essencialmente como um comportamento expressivo, ela poderá desempenhar na educação em contexto multicultural um papel determinante na promoção da interculturalidade. A música na educação com ênfase nos comportamentos expressivos poderá possibilitar os objectivos da educação intercultural em promover a igualdade de oportunidades para todos independentemente do nível social, da cultura e da etnia, assim como “o direito de manter as suas próprias tradições culturais, identidade, e língua-materna” (Riitta Ufacik in Jaine 1998:50).

As actividades musicais desenvolvidas em grupo manifestam comportamentos expressivos que podem ter forma audível, visível e até mesmo induzir emoções (Côrte-Real 1998:18). Considerar os comportamentos expressivos essenciais no processo da construção da identidade envolve vários aspectos educacionais importantes como os linguísticos, da cultura material, iconográficos, corporais, sonoros, sociais, históricos e inúmeros outros que tornam a música um veículo eficiente na construção da identidade de um grupo, de uma cultura ou de uma nação multicultural (ibid:18). Portanto, a música exerce na educação um papel importante seja na formação pessoal ou de um grupo. Ela promove a interculturalidade, já que vários aspectos culturais podem ser abordados e até vivenciados nas actividades musicais promovendo também uma aproximação cultural de proveniências diversas.

No segundo capítulo deste trabalho apresentei o relatório das visitas à sala de aula com ênfase nos comportamentos expressivos dos alunos oriundos de culturas diferentes. Pude constatar que através das actividades desenvolvidas pelos professores, os alunos podiam representar a sua aprendizagem de várias formas, não apenas ao cantar, ou tocar um instrumento musical, mas através de gestos, de interesse, de envolvimento, de animação

e interação demonstrados na execução do produto musical. Portanto, ao verificar os comportamentos expressivos dos alunos em meio de diversidade cultural constatei que a música favorece a aprendizagem intercultural. Assim, o respeito pela identidade dos outros não é apenas apresentado como uma meta para uma sociedade multicultural, mas de facto vivenciado pelos conhecimentos adquiridos pelos alunos na escola.

Elaborar estratégias e metodologias pedagógicas específicas para um ambiente escolar multicultural e promover uma educação intercultural torna-se um desafio, pois exige um processo de “mudança no ambiente institucional: pela própria natureza da sua organização e formação, a tradução do pensamento educacional em prática” (Shippers 2010:39). A escola ao elaborar o seu plano curricular poderá incluir nas suas metas conhecimentos que contemplem as várias culturas presentes no seu ambiente escolar. Assim como os professores podem elaborar e desenvolver actividades que promovam a interação entre os alunos. Ao fazer uso da música nas mais variadas actividades escolares, pode desenvolver-se uma “miríade de referências [aspectos] associadas com os comportamentos expressivos musicais” (Côrte-Real 1998:18), conseqüentemente não apenas nos aspectos curriculares, e sublinhar-se vertentes importantes da socialização dos alunos.

No caso da unidade curricular de Educação Musical para que de facto seja elaborado um programa que promova a interculturalidade numa sociedade multicultural, Côrte-Real propõe que o programa seja baseado no princípio de “considerar a música não apenas como um som musical, mas como fundamental para o comportamento expressivo cultural; compreender a diversidade cultural promovendo a percepção das diferenças; desenvolver habilidades de análise e diferenciação; e aprender a identificar os principais elementos estruturais de uma cultura musical” (ibid:20). Para a elaboração do programa de actividades em sala de aula, levar em consideração estes princípios é assim questão essencial para a promoção da interculturalidade.

Ao “considerar a música não apenas como um som musical, mas como fundamental para o comportamento expressivo cultural” (ibid:20) valoriza-se a prática musical, e a “experiência afectiva” com a música que segundo Titon se gera e influencia directamente no seu desempenho (2006:16). Cada aluno com identidade cultural própria pode perceber e expressar as suas ideias musicais aprendidas não apenas na sala de aula, mas também nos vários nichos culturais que ele frequenta, interagindo com as mais diversas culturas que o rodeiam.

“Compreender a diversidade cultural promovendo a percepção das diferenças” (1998:20) além de ser um objectivo essencial na promoção da interculturalidade, torna-se também uma tarefa diária no convívio social dos alunos. Quando uma aluna diz que *só ouvia a música calma da minha mãe*, e sua colega fala que *em casa é raro tocar música portuguesa só música romena e em inglês*, e convivem na mesma sala de aula, cantando juntas as músicas de natal, tocando flauta, participando nas mesmas actividades no convívio escolar diário, então podem perceber as diferenças culturais de uma maneira salutar, compreendendo que é possível conviver e respeitar as diferenças culturais. A educação intercultural torna-se ainda também uma importante ferramenta na superação de preconceitos e discriminações raciais promovendo o respeito para com as diferenças.

Um programa que promova a interculturalidade ao “desenvolver habilidades de análise e diferenciação” (ibid:20) contempla a perspectiva do aluno, favorece a expressão das suas ideias ao mesmo tempo que promove a aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, a análise e diferenciação consistem no exercício da contextualização cultural, dando significado ao que se aprende. Assim o aluno desenvolve habilidades que façam sentido para a sua realidade sociocultural. Neste estudo ao analisar as representações infantis da aprendizagem musical dos alunos, posso compreender o modo como constroem a sua aprendizagem, e assim definir melhor as estratégias e metodologias para promover um ensino mais adequado à sua realidade sociocultural e às suas necessidades de conhecimento, importantes para o sucesso educativo.

“Aprender a identificar os principais elementos estruturais de uma cultura musical” (ibid:20) pode ser conseguido seguindo as orientações dadas na Gestão Intercultural do Currículo do Secretariado Enterculturais. No âmbito da Educação Musical, Côrte-Real propõe uma metodologia baseada na audição, em que os alunos possam experimentar as músicas de diversos meios culturais; na investigação, que promove a compreensão do significado cultural das músicas; e na participação em que o aluno pratique a vivência musical intercultural (2001:174). A partir destas orientações os professores podem elaborar actividades musicais de acordo com “o perfil discente de cada turma” (ibid:174), promovendo através das actividades musicais da sala de aula de Educação Musical, a interculturalidade.

Após realizar este estudo vejo que é possível a realização de um ensino que promova a igualdade de oportunidades apesar das diferenças. A primeira fase de todo um processo para uma educação intercultural penso que seja reconhecer a diversidade, tolerar as diferenças e respeitá-las. Se a música é importante não apenas como uma área de

conhecimento científico, mas promotora de criatividade, mediadora do contacto com o outro, congregadora de pessoas, além de despertar emoções e representar a identidade, ela gera comportamentos expressivos, factores essenciais para a compreensão de aspectos culturais.

Como professora, no exercício da minha actividade docente, reconhecer as capacidades criativas dos alunos, ir ao encontro das suas necessidades é para mim um dever. Para poder descobrir as reais necessidades dos alunos e ensiná-los adequadamente busquei investigar a maneira como eles aprendem; estudando as representações infantis da aprendizagem musical, e procurando compreender os significados que a música e o seu ensino produzem no processo de aprendizagem em um meio multicultural. Para tal, valorizar na pesquisa os comportamentos expressivos dos alunos foi essencial para a percepção das suas ideias acerca da música que interferem plenamente na produção musical. Procurei então, mostrar diante desta perspectiva etnomusicológica que a sala de aula é um espaço potencial de onde irradiam e para onde convergem as RIAM no que se refere ao relacionamento com os múltiplos nichos culturais que constituem o ambiente de vida dos alunos. Acredito que leccionar música no ensino generalizado sob esta perspectiva possibilita a interculturalidade.

3. 5. Papel Social na Tarefa Educativa

Aparentemente a tarefa educativa difere da tarefa etnomusicológica. Segundo o educador Swanwick enquanto que a educação é essencialmente intervencionista, provocadora de mudanças e “culturalmente subversiva” a Etnomusicologia detém-se na descrição e mantém-se “culturalmente neutra” (1992:137). Apesar de mostrarem interesses diferentes, estas áreas cruzam-se quando objectivam “transcender ambientes locais e culturais”. Para Swanwick a educação musical “tem de funcionar dentro da polaridade cultural e do pluralismo (...) não importa qual o estilo musical ou o que sua origem poderia ser”. (ibid:137). Esta dualidade nos conceitos vem dos interesses iniciais dessas áreas, mas educar em uma sociedade multicultural consiste fundamentalmente em contemplar as diferenças ao mesmo tempo que respeitar a diversidade e promover a integração entre elas.

Na sociedade actual, ligada muitas vezes por laços criados pela globalização, ou por vezes desatados por esse mesmo fenómeno, o papel da educação torna-se imprescindível na preparação dos jovens para a vida, numa formação crítica e reflexiva. A tarefa educativa que contempla as RIAM, reconhecendo o trânsito da aprendizagem musical nos diversos

nichos culturais, torna-se importante para “transcender ambientes locais e culturais” (ibid:137) objectivo comum entre a Educação e a Etnomusicologia.

A prática musical desperta em contexto social e é “um modo único e diferente pelo qual as pessoas podem tanto se dar como transcender sua existência social” (Finnegan in Swanwick 1999:28). Através das actividades musicais realizadas em sala de aula o processo de aprendizagem é realizado, com o desenvolvimento de habilidades, e com a aquisição de conhecimentos, promovendo a interacção social. A interacção social para Swanwick efectiva-se por meio do “discurso simbólico” motivando acção interpretativa resultante da reflexão e experiência com o ambiente, seja ele físico ou cultural (ibid:26). Acredito que “transcender sua existência social” dá-se neste processo de interacção, ao compreender, interpretar e respeitar os símbolos culturais presentes na sociedade.

Os contextos social e cultural das acções musicais são integrantes do significado musical e não podem ser ignorados ou minimizados no ensino de música (ibid:24) portanto, a interpretação dos significados das acções musicais, e neste caso das representações infantis da aprendizagem musical, está vinculada às condições do contexto social e cultural. A Educação Musical enquanto área do conhecimento e prática pedagógica deve unir acções da produção musical contemplando os vários contextos dessas acções, para que o significado musical inclua funções humanizadoras e concretas da música (ibid:32). A prática musical da sala de aula que compreende os significados sociais e culturais, consequentemente transcende os seus limites físicos, promove de facto a interacção entre vários ambientes culturais.

Ao sublinhar uma nova perspectiva a Educação Musical, seja ela portuguesa ou brasileira, dispõe de formas para promover a interacção entre os vários ambientes culturais, interpretando os significados dos “discursos simbólicos” presentes na produção musical, podendo valorizar os comportamentos expressivos que revelam as ideias acerca da música. Isto porque “a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança” (ibid:25). Se um dos papéis da educação é provocar mudanças, os professores como protagonistas do ensino são os sujeitos que efectivamente poderão promover conhecimentos musicais significativos nos seus alunos, os protagonistas da aprendizagem. Através de novas técnicas e metodologias de ensino os professores desenvolvem “inúmeras possibilidades para transformar sons em melodias, melodias em formas e formas em eventos significativos de vida” (ibid:45). Desta maneira, “um professor que ensina musicalmente compreende isso, e tanto no ensaio como na ‘performance’ vai

moldar e procurar formas expressivas no cantar e tocar de seus alunos. Pode, também, olhar cada ‘performance’ de maneira holística, em vez de ficar satisfeito com a necessária, mas insuficiente fragmentação que pode ocorrer durante o ensaio” (ibid:49). Diante desta abordagem é possível promover uma “aprendizagem significativa” (Duarte Júnior 2004:13) a partir das experiências vividas, condizentes com a realidade dos alunos.

Com a unidade curricular de Educação Musical já efectiva nas escolas portuguesas a mudança para esta nova perspectiva de ensino implicaria uma acção de transformação profunda no que diz respeito nomeadamente ao currículo e à formação de professores. Ao valorizar conceitos musicais e a sua produção, sobre os comportamentos expressivos que carregam os significados da música para o produtor, a unidade curricular de Educação Musical esquece uma parte fundamental da actividade musical. A busca da compreensão dos significados da aprendizagem poderá tornar mais eficiente e útil o ensino da música para o aprendiz. Como afirma Swanwick, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a sua fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que os detalhes da documentação curricular (1999:57).

No contexto de uma sociedade multicultural torna-se importante considerar esta perspectiva de ensino, valorizar a interacção entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assim como os seus comportamentos expressivos. Poder-se-á perceber conseqüentemente como flui a aprendizagem dos conhecimentos, e como se desenvolve a integração cultural. Desse modo, valores como a interculturalidade são implantados no meio social minimizando constrangimentos e promovendo o respeito pelas diferenças entre os grupos culturais.

Como consta da justificação no Projecto de Lei para a Educação Musical se tornar unidade curricular obrigatória no Ensino Fundamental no Brasil, o ensino “não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes.” Considero este estudo especialmente significativo no momento em que a unidade curricular de Educação Musical ainda se encontra em fase de estruturação no Brasil. Julgo assim que vários aspectos desta pesquisa são pertinentes para a Educação Musical no Brasil. Enquanto a disciplina ainda se estrutura, o currículo e seu programa estão em construção, acredito ser relevante considerar a perspectiva etnomusicológica na qual a minha pesquisa se baseia, e dar atenção não apenas aos conceitos e ao produto musical, mas também às formas de comportamentos expressivos, pois será de grande ajuda para estabelecer o seu

programa e efectivar uma educação intercultural. Como cita o Projecto de Lei⁵⁶, o objectivo da Educação Musical não é formar um músico profissional, mas sim promover o acesso a práticas e manifestações musicais. Este objectivo, por si só, justifica a valorização dos comportamentos expressivos, sendo eles quanto a mim, mercedores da maior atenção no processo educativo.

A diversidade cultural em sala de aula promove por si motivações que exploram o carácter multi-media da música e interligação entre diferentes culturas, não apenas conceptualmente mas pelas vivências e experiências entre os alunos, e entre eles e os professores frequentadores de vários nichos culturais exteriores à sala de aula. A interligação de elementos expressa através das representações infantis da aprendizagem musical dos alunos confere significado à aprendizagem e promove a interculturalidade. O intuito de promover uma aprendizagem realmente significativa é questão sine qua non para considerar a perspectiva do aluno e o seu ambiente sociocultural, seja ele um aluno brasileiro, angolano, ucraniano, romeno, português, ou de qualquer nacionalidade. Ainda mais, quando estes se encontram numa mesma sala de aula, onde vivenciam experiências, compartilham valores e juntos constroem a aprendizagem e o respeito pela identidade do outro.

⁵⁶ Lei 11.769/2008 que regulamenta a obrigatoriedade da Educação Musical em todas as escolas do Brasil.

CONCLUSÃO

Observei neste estudo uma mudança pedagógica em contextos Português e Brasileiro no sentido de atender às necessidades do aprendiz, e reconhecer a diversidade cultural de alunos e professores contemplando os seus contextos socioculturais, de modo a promover a interculturalidade. Fi-lo através da análise das representações infantis da aprendizagem musical. Considerei os professores como gestores do ensino para *despertar o gosto e o prazer pela música*, e os alunos como criadores de aprendizagem, *pensei que não fosse capaz de tocar e que não gostava de instrumentos e agora gosto muito, um pouco de tudo*. Enfatizei principalmente os alunos que vivem no Carregado, uma comunidade multicultural, para compreender como ocorre a aprendizagem, e se de facto ocorre uma relação intercultural entre eles.

Comparando as contribuições dos professores e dos alunos sublinho com Swanwick a importância a dar à expressividade, a que eu chamo no meu trabalho de comportamentos expressivos. Para ele “ser capaz de dizer em música somente o que podemos escrever em notação nega tanto a expressividade como o discurso musical dos alunos. Ensinar música musicalmente somente pode ser feito por aqueles que se preocupam e compreendem que a actividade humana que chamamos música é uma forma rica de discurso (1999:108-109). A expressividade para o autor tem o mesmo valor de discurso musical, e para este termo utilizo no meu estudo a representação. No processo de aprendizagem dos alunos tanto os comportamentos expressivos quanto as representações são elementos fundamentais para perceber como acontece a aprendizagem de música. Eles também são elementos essenciais a serem considerados para desenvolver a aprendizagem, da mesma forma que promovem a interculturalidade. Entendo que como os professores dizem que para *despertar o gosto e o prazer pela música* é necessário promover e vivenciar comportamentos expressivos. Os professores, ao promoverem a vivência de experiências musicais dos alunos, despertam habilidades e competências que antes não eram reconhecidas, *pensei que não fosse capaz*, e portanto produzem aprendizagem.

No meu estudo as representações infantis da aprendizagem musical além de revelarem a maneira que os alunos aprendem, as suas visões sobre a música, revelaram também a realidade do seu meio sociocultural. Ao estudar as RIAM dos alunos fui

descobrir os vários nichos culturais que os envolvem e ao mesmo tempo que os alunos habitam, e neste processo procurei interpretar os significados étnicos, a visão social e cultural dos alunos. Uma tarefa que me possibilitou experiências já vividas como professora e ao mesmo tempo como pesquisadora. Desde o primeiro capítulo adotei a compreensão de cultura baseada em Geertz (1973:5), como uma teia de significados construída pelos próprios alunos na qual eles estão suspensos. A interpretação destes significados implicou seguir o modelo tripartido de Merriam (1964:32) que ampliou as possibilidades de compreender os diferentes significados que dão sentido às práticas musicais como cultura, e assim perceber a integração entre as diversas culturas presentes não só na sala de aula de Educação Musical, mas também no Carregado.

No início do trabalho considerei relevante tratar de temas relacionados a Educação Musical, a importância da música no ambiente escolar, a legislação que institui a Educação Musical como unidade curricular tanto em Portugal como no Brasil, e as influências da globalização e dos meios de comunicação tanto para a escola como para o Carregado que abriga uma diversidade cultural notável. A partir de então, defendo que o papel da educação na sociedade multicultural actual também é fomentar a interculturalidade e os valores de tolerância e respeito para com as diferenças. Ao seguir estes temas, começo a descrever o ambiente etnográfico da minha pesquisa, o Carregado e a sala de aula de Educação Musical da Escola Básica Integrada do Carregado.

Apresentados os assuntos relacionados a presença da música na escola e a importância para promover a educação intercultural, metodologicamente no segundo capítulo mostro os procedimentos que utilizei na recolha dos dados para a pesquisa e também faço a descrição do meu campo de trabalho, a Escola Básica Integrada do Carregado, e apresento os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, os professores e os alunos. Para compreender de modo mais amplo o processo de ensino/aprendizagem no contexto multicultural fiz a análise e interpretação do currículo e do programa de Educação Musical da EBI do Carregado segundo a perspectiva da educação multicultural proposta por James Banks, apresentando assim a importância de promover a interculturalidade.

Com a análise da parte teórica do ensino, o currículo e o programa passei para a análise da prática, as aulas de Educação Musical do 5º ano em duas turmas diferentes. Na sala de aula pude concentrar-me na interpretação dos procedimentos tanto realizados pelos professores quanto pelos alunos. Fundamentei minha interpretação etnomusicologicamente segundo o modelo tripartido de Merriam delineado sob a perspectiva de Slobin e Titon

(1992) e referido por Côrte-Real que nomeia *Ideias Acerca da Música, Produto Sonoro e Material da Música e Comportamentos Expressivos Musicais* (2001:172). Tal nomeação não altera a visão dos autores anteriores e sim amplia a análise enfatizando que para atingir a aprendizagem de música os comportamentos expressivos durante as práticas musicais são fundamentais na construção da aprendizagem. Nesta fase de análise e interpretação das aulas o objecto de estudo tornou-se mais evidente, pois os comportamentos expressivos sejam quando os alunos cantam, tocam, batem palmas, falam ou se envolvem com a música, realizam acções que compreendem as representações infantis da aprendizagem musical. Assim, começo a demonstrar meu objecto de estudo, as representações infantis da aprendizagem musical (RIAM) com as suas implicações no campo académico.

Através da análise e interpretação do material etnográfico constituído pelos dados da escola e as RIAM recolhidas durante as aulas e na entrevista mostrei a prática musical dos alunos. A prática realizada em sala da aula, nas actividades festivas na escola, ou nos vários ambientes culturais que os alunos frequentam, os quais chamei de nichos culturais. Estas práticas musicais resultam além da aprendizagem musical, na interacção cultural, dando-se portanto a interculturalidade. Ao focar as RIAM como elemento imprescindível para a realização de uma educação intercultural apoie-me também em Blacking quando afirma que a prática musical é uma espécie de acção social (1995:127-128), e também que a interacção interpessoal vem por meio da prática musical (1992:305). As RIAM, portanto, como práticas musicais podem adquirir múltiplas finalidades como:

- Realizar o contacto interpessoal,
- Promover acções socioculturais,
- Dar sentido à prática musical realizada em sala de aula e fora dela,
- Relacionar o ambiente escolar através das aulas de Educação Musical com os vários ambientes culturais onde o aluno vive,
- Transmitir significados de aprendizagem de um modo dinâmico.

Assim, dediquei ao terceiro capítulo deste estudo as representações infantis da aprendizagem musical, como também a defesa de uma educação que promova a interculturalidade. Ao entender como as RIAM se processam, aproximei-me da percepção da aprendizagem musical das crianças. Portanto, considerar as RIAM permite dar um passo importante na promoção de uma aprendizagem realmente significativa que vai ao encontro das necessidades do aluno, promovendo a interculturalidade, pois elas unem e dão significado aos vários nichos culturais que o aluno frequenta. Sublinhei as ideias de Côrte-

Real quando afirma que a música pela sua forma rica de expressividade é um meio eficiente para gerar comportamentos expressivos (1998:18). Estes comportamentos expressivos vistos como sendo representações infantis são elementos importantes na socialização, para vivenciar experiências, e mesmo em ambiente multicultural podem promover a interculturalidade.

Para a parte final deste estudo, além de rever os assuntos abordados no trabalho como uma retrospectiva do que foi apresentado nos capítulos que constituem esta tese, pretendo também reflectir de forma conclusiva sobre os temas envolvidos lançando a possibilidade para uma futura pesquisa. Na introdução da tese, apresentei inúmeras questões que pretendia investigar na realização da pesquisa, as quais espero ter considerado embora não esgotado. Dividi-as pela busca dos significados das representações, a sua interpretação e as consequências de suas práticas que de uma maneira geral tratei nas etapas do estudo. Não pretendo lançar um novo modelo para a Educação Musical, mas reflectir as suas práticas e promovê-las para que de facto elas sejam significativas para o aluno.

Incluir produtos musicais de diferentes culturas no programa educativo e nas actividades em sala de aula como canções, ritmos, instrumentos musicais não basta para efectivar educação intercultural. Penso que considerar os significados das práticas musicais, os comportamentos expressivos, e as representações infantis no processo de ensino/aprendizagem num contexto multicultural seja um caminho para a realização da educação intercultural. Levar em consideração através do domínio musical as características dos alunos na interpretação de representações como classe social, nacionalidade, género, idade, grupo cultural, para que a aplicação das metodologias de ensino acompanhe as mais diferentes expectativas e seja coerente com a realidade do aluno, parece-me um modo especialmente eficaz para desenvolver uma educação intercultural significativa.

Diante deste estudo julgo que a Educação Musical ganha muito em favorecer experiências musicais, dando um sentido mais amplo aos comportamentos expressivos, e às experiências considerando-as fundamentais na construção da aprendizagem. No conteúdo deste estudo em que recorri a vários autores e seus conceitos, e realizei a análise do material etnográfico, a Educação Musical está vinculada à construção de identidades, é significativa para os alunos e portanto dá um novo sentido ao seu aprender.

Ao realizar este estudo, uni a Educação Musical e a Etnomusicologia, e acredito que a Educação Musical como área do conhecimento poderá assim ampliar as suas concepções, tal como as suas práticas. Considerar a Educação Musical e a Etnomusicologia não como

áreas do conhecimento com objectivos opostos, mas cooperantes, com as suas actuações voltadas para a contemplação e compreensão do ser humano, poderá conduzir a novos olhares não só para as representações infantis como para a prática musical. Creio na colaboração destas áreas para desenvolver uma perspectiva mais ampla que envolvendo a elaboração de currículos e a formação dos professores permita vislumbrar um processo de ensino e aprendizagem não como um mecanismo de acção e resposta, mas como intermediário de relações interpessoais e assim interculturais.

CODA

Quando eu já havia concluído as etapas de observações das aulas e entrevistas com os alunos, faltava visitar o último evento na escola, a festa de Encerramento do ano Lectivo. Voltei à escola para as actividades de encerramento do ano lectivo no mês de Junho. Cheguei a escola e vi toda a movimentação da festa de encerramento, encontrei o pátio enfeitado com bandeirinhas coloridas, manjericos e ornamentos juninos. De um lado, alguns alunos vendiam artigos para angariar fundos para a festa do 9º ano, e do outro lado um ambiente com mesas e cadeiras para desfrutar das comidas e poder conversar. No centro, um palco onde os alunos e professores fizeram as apresentações musicais. Avistei o director da escola e fui ao seu encontro. Saudou-me demonstrando satisfação com minha presença, *sinta-se à vontade, hoje o dia é para conviver*. Após dar uma volta pelos ambientes encontrei o Professor Lélío, que prontamente me entregou o programa com as músicas apresentadas pelo Grupo de Cantares e Viola (Anexo D). Era mesmo um dia de festa, os alunos circulavam pelos vários ambientes, e quando havia uma apresentação concentravam-se na frente do palco. Como eu estava como observadora dediquei-me a registar através da filmagem e fotografias todo o acontecimento, encontrar um significado para tudo o que eu via. Observava as expressões e os movimentos fossem nas apresentações no palco como também nos vários ambientes. No entanto, só fui perceber os elementos significativos para as representações e apresentações que aconteciam no palco e os ocorriam fora dele, principalmente durante a apresentação dos professores que cantaram músicas folclóricas portuguesas. Estava a gravar em áudio e em vídeo esta apresentação quando uma fila de alunos e pais que passava a dançar me agarrou para que eu também pudesse acompanhar as músicas. Uma fila de portugueses, de afro-descendentes, de brasileiros, de adolescentes, de crianças, e de pais que juntos envolvidos pela música conviviam na interculturalidade. (Anexo I – Festa2)

BIBLIOGRAFIA

- Arroyo, Margarete. 2000. "Um Olhar Antropológico sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical." *Revista da ABEM*. 5:13-20.
- Arroyo, Margarete. 2002. "Mundos Musicais Locais e Educação Musical." *Em Pauta*.13 (20): 95-121.
- Artiaga, Maria José. 2003. "O ensino do Canto Coral durante o Período do Estado Novo." *Vozes do Povo: A Folclorização em Portugal, editado por Castelo-Branco, Salwa e Jorge Freitas Branco*. Celta Editora. 265-73.
- Blacking, John. 1973. *How Musical is Man?* Seattle e London: The University of Washington Press.
- _____. 1992. "The Biology of Music-Making." *Ethnomusicology: an introduction*, editado por Helen Myers. Nova York: Macmillian Press. 301-24.
- _____. 1995. *Music, Culture and Experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press.
- Canclini, Néstor García. 1999. *La Globalización Imaginada*. Mexico DF: Paidós.
- Cardoso, Carlos. 2001. *Gestão Intercultural do Currículo 2º Ciclo*. Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação.
- Correia Lima, Diana. 2008. "Herança cultural (Re) interpretada ou a Memória Social e a Instituição Museu." *Releitura e Reflexões*. 1 (1): 33-43.
- Côrte-Real, Maria de São José. 1998. "The Role of Music in the Education of a Multicultural Society: The Portuguese Case." *Towards The Intercultural Classroom*. London. Intercultural Education Partnership. 3:18-21.
- _____. 2001. "Interculturalidade no 2º Ciclo – Expressões: Educação Musical." *Gestão Intercultural do Currículo 2º Ciclo* editado por Carlos Cardoso. Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação. 169-92.

- Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais – Educação Artística*. 2001. Ministério da Educação. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt (último acesso em: 28/06/2010).
- Decisão do Conselho relativa à celebração da Convenção da UNESCO sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. 2005. Paris. Disponível em: <http://www.unesco.pt/pdfs/docs/convdiv.pdf> (último acesso em: 29/06/2010).
- Declarações e Recomendações no Documento de Trabalho da Conferência Mundial sobre Educação Artística. 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/lea> (último acesso em: 29/06/2010).
- Duarte Júnior, João Francisco. 2004. *O Sentido dos Sentidos A Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar.
- Entrevista com James Banks. 1998. Disponível em: http://www.entreculturas.pt/Media/JBanks_interview.pdf (último acesso:01/07/2010)
- Erlmann, Veit. 1993. “The Politics and Aesthetic of Transnational Musics.” *Journal of the International Institute for Traditional Music*. 3-15.
- Feld, Steven. 1982. *Sound and Sentiments: Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Folkestad, Goran. 2002. “National Identity and music.” *Musical Identities* editado por Raymond Macdonald e et al. New York: Oxford University Press. 151-62
- Gainza, Violeta Hemsy de. 1988. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus.
- Geertz, Clifford.1973. “Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture.” *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books. 3-39.
- Giddens, Anthony. 2005. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Goldemberg, Ricardo. 1995. “Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil.” *Pro-Posições*. 6 (3): 103-09.
- Guilbault, J. 2004. “On Redefining the ‘Local’ Through World Music.” *Ethnomusicology: A Contemporary Reader* editado por Jennifer C. New York: Routledge. 137-46.
- Hall, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 1999. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

- Jaine, Susan. 1998. "The Report of The Intercultural Education Partnership (UK) European Seminar: Meeting The Individual Needs of Children from Minority Ethnic Groups." London. Intercultural Education Partnership. 49-57.
- Lima, Emília Freitas de. 2009. "A formação inicial de Professores e a Didáctica na Perspectiva inter/multicultural." *Revista Educação*. 34 (1): 165-78.
- Magnani, José Guilherme e Torres, Lilian de Lucca. 1996. *Na metrópole: Textos de Antropologia Urbana*. São Paulo: Edusp/Fapesp.
- Melo, Ricardo Moreno de. 2003. *A Música e a Questão do Nacional, do Popular e das Identidades Nacionais*. Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro.
- Merriam, Alan. 1964. *The Anthropology of Music*. Evanston: University of Illinois Press.
- Milhano, Sandrina. 2010. "A Prática Musical: Educação e Identidade." *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade*, editado por Oliveira, Miguel e Sandrina Milhano. Leiria: Folheto. 13-25.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. 2001. Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação.
- Plano Anual de Atividades – Ano Lectivo 2009/2010*. 2009. Agrupamento de Escolas do Carregado.
- Programa de Educação Musical – 2º Ciclo*. 2001. Ministério da Educação. Disponível em: www.dgidec.min-edu.pt (último acesso em: 28/06/2010).
- Sans, Paulo de Tarso Cheida. 1994. *A Criança e o Artista: Fundamentos para o Ensino de Artes Plásticas*. Campinas: Papirus.
- Seeger, Anthony. 1987. *Why Suyá sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. 1992. "Ethnography of Music." *Ethnomusicology: an introduction* editado por Helen Myers. Nova York: Macmillian Press. 88-109.
- Shippers, Huib. 2010. *Facing The Music*. New York: Oxford University Press.
- Simosko, Vladimir. 1991. "Ethnomusicology and Education in the 1990s." Comunicação apresentada em Raga-Maga Conference 1991. Disponível em: <http://cfmb.icaap.org/content/26.3/BV26-3art1.pdf> (último acesso em 08/06/2010).

- Slobin, Mark e Jeff Todd Titon. 1992. "The Music-Culture as World of Music." *Worlds of Music* editado por Jeff Todd Titon. New York: Schirmer Books. 1-15.
- Snyders, Georges. 1994. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez.
- Stokes, Martin. 2004. "Music and the Global Order." *Annual Review of Anthropology*. 33:47-72.
- Swanwick, Keith. 1992. "Music Education and Ethnomusicology." *British Forum for Ethnomusicology*. 1:137-44.
- _____. 1999. *Teaching Music Musically*. London. Routledge.
- Titon, Jeff. 2006. *Worlds of Music*. Canadá: Shirmer Cengage Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Enquadramento Geográfico Regional de Alenquer - Portugal.....	35
Ilustração 2 – Mapa da Zona do Carregado	36
Ilustração 3 – Marco da Mala-Posta	37
Ilustração 4 – Inauguração da 1ª Linha de Ferro de Portugal.....	37
Ilustração 5 – Comemoração Centenário 1ª Linha de Ferro de Portugal.....	38
Ilustração 6 – Vista aérea Nó do Carregado.....	39
Ilustração 7 – Ponte da Lezíria – Rio Tejo na Vala do Carregado	39
Ilustração 8 – Central Termoeléctrica do Carregado.....	40
Ilustração 9 – Mapa da Freguesia do Carregado.....	42
Ilustração 10 – Festa na Vila do Carregado.....	43
Ilustração 11 – Escola Básica Integrada do Carregado.	45
Ilustração 12 – Tabela das Etapas do Trabalho de Campo.....	53
Ilustração 13 – Tabela dos Recursos Humanos da EBI do Carregado.....	59
Ilustração 14 – Tabela da Nacionalidade dos Alunos do 2º e 3º Ciclos.....	61
Ilustração 15 – Gráfico da Nacionalidade dos Alunos do 5º ano	62
Ilustração 16 – Gráfico da Nacionalidade dos Alunos do 1º Ciclo	62
Ilustração 17 – Tabela da Análise do Currículo de Educação Musical	66
Ilustração 18 – Tabela Resumo Geral Entrevista com Professores.....	70
Ilustração 19 – Tabela dos Alunos das Turmas Observadas	72
Ilustração 20 – Tabela das Ideias Acerca da Música x Tópicos Representativos.....	94

Ilustração 21 – Gráfico da Representação das Aulas dos Professores	96
Ilustração 22 – Gráfico do Modelo “Music-Culture” de Titon	98
Ilustração 23 – Tabela da Organização da Entrevista com Alunos	102
Ilustração 24 – Tabela da Análise Nicho Cultural x RIAM.....	107
Ilustração 25 – Gráfico da Aprendizagem Musical na Representação Infantil.....	108

LISTA DOS QUADROS DAS AULAS

Aula 1	83
Aula 2	84
Aula 3.....	86
Aula 4.....	87
Aula 5.....	87
Aula 6.....	88
Aula 7	89
Aula 8.....	90
Aula 9	91
Aula 10	91

