

A música como recurso promotor de aprendizagens em História e em Geografia: estudo em contexto

VALVERDE, Ana Raquel

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
raquelvalverde.00@gmail.com

[Recibido enero 2015; aceptado febrero 2015]

Resumo

A natureza da linguagem musical alimenta-se de uma memória afetiva passível de ser transformada em consciência musical, atua como elemento auxiliador da construção de interpretações, reflexões, narrativas e práticas inerentes à formação de uma consciência histórica e geográfica assente nas aprendizagens escolares significativas por parte dos alunos. Centramos o nosso olhar sobre este processo: como pode ser promovido, como se desenvolve e como se manifesta ao nível da sala de aula. Procuramos através do tratamento estatístico e da análise de conteúdo de vários instrumentos de recolha de dados associar as conceções, perceções e opiniões dos alunos, as evidências que permitem identificar indicadores no processo de aprendizagem e a reflexão baseada na nossa experiência de observadores participantes.

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

Abstract

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

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

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

1. Introdução

"A música, sim a música..." (Campos, 1927, in Lopes, 1993, p. 190) e o seu peso e significância que lhe reconhecemos assumiram um lugar determinante na definição da temática do nosso estudo. No entanto, e porque nos deparamos com visões contrárias à nossa e que consideram a música como algo fútil e sem a importância vital que lhe imputamos, perguntamo-nos se de facto a música seria assim tão importante. Ou melhor, segundo uma analogia culinária, pretendemos saber se de facto a música se constitui como uma refeição auditiva rica e nutritiva ou como um cheesecake auditivo (Pinker, 1997, p. 534) no campo do desenvolvimento de aprendizagens em contexto escolar.

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

No fundo, o que pretendíamos indagar e perspetivar estava relacionado com a importância da música vários níveis que permitissem justificar uma intervenção ao nível da prática letiva centrada neste recurso. Assim, as experiências desenvolvidas em contexto de sala de aula concebidas tiveram subjacente o mote de perceber se através da música os alunos poderiam aprender os diferentes conteúdos das disciplinas de História e de Geografia, através de diversas abordagens complementares sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

2. Enquadramento teórico

"Sem música a vida seria um erro" (Nietzsche, 1988, p. 45). Esta expressão de um dos nomes mais sonantes da Filosofia do século XIX assume contornos importantes no âmbito deste estudo, uma vez que

vivemos num mundo sonoro que nos envolve em cada instância da nossa existência e mesmo o silêncio comporta sempre algum som, até alguma melodia, quanto mais não seja a melodia que ecoa nos nossos pensamentos. A verdade é que ubiquidade da música (Clarke et. Al., 2010; Denora, 2000; Levitin, 2007; Boer, 2009; North & Hargreaves, 2008; Juslin et. Al., 2013), a sua antiguidade (Candé, 1980; Levitin, 2007) e a sua ligação com a evolução humana (aliás atestada pela simples constatação de que "sem música poderíamos nunca nos termos tornado humanos" (Boer, 2009, p. 2) tanto a nível da espécie como ao nível das sociedades e culturas, são ideias assentes e amplamente atestadas pelos diversos estudos em torno da música e dos seus usos e influências humanas.

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

Defendemos porém que seria difícil imaginarmos hoje o mundo e mesmo imaginarmo-nos enquanto espécie sem música, sem sons, sem audição musical. Vivemos num *mundo musical* e, como tal, desde o princípio dos tempos acabamos por nos embrenhar e imiscuir em toda a harmonia, melodia, ritmo, compasso, intensidade e sonoridade inerentes à música e tornamo-nos também seres musicais. A verdade é que "não se conhece nem agora nem na História de que há registo, uma cultura humana em que não existisse música" (Levitin, 2007, p. 14).

Quando a tomamos como objeto de estudo, deparamo-nos com o facto de que "a música é, de entre todas as artes, aquela cujo estudo é mais difícil de descrever enquanto disciplina"(Barreto, 1995, p. 12.) e, portanto, quando se aprofunda o estudo dos problemas que levanta,

entramos logo em domínios adjacentes, como por exemplo as ciências sociais e humanas e mesmo as ciências físicas. Contamos entre estas, a musicologia e a etnomusicologia (que abrange todas as abordagens disciplinares para o estudo de toda a música, em todas as suas manifestações e em todos os seus contextos (Parncutt, 2012, p. 146)), a psicologia da música (requer estudos empíricos e teóricos que permitam a compreensão da música associada aos comportamentos que promove (Clarke et. Al., 2010)), psicologia social da música (estudo da forma como a música pode interagir e influenciar os comportamentos das pessoas em relação às numerosas circunstâncias em que é ouvida (North & Hargreaves, 2008), sociologia da música (interesse nos grupos sociais e na sua relação com a produção, distribuição e receção musical (Wright, 2010, p.23) e, por fim, o campo que nos é mais próximo e que está relacionado com as ciências da educação, cuja abordagem se centra na aplicação da música em vários contextos educativos.

Quando escutamos uma música, tanto inadvertidamente (por exemplo quando assistimos aos spots publicitários da rádio ou da televisão) como de forma consciente (quando à noite nos refugiamos no quarto para ouvir aquela música que reflete o nosso estado de espírito), "procuramos estar atentos à descoberta de eventuais sinais, mensagens, sensações, significados" (Stefani, 1985, p. 23) que podem ser manifestados pela música e aos quais atribuímos sentido(s). No entanto, para distinguir o sentido dos sons do sentido da música, devemos lembrar que a música, mais do que uma sequência de sons com sentido, comporta e transporta também em si emoções e sentimentos humanos, aos quais reconhecemos sentidos. Assim, algo que combina tanto uma perspetiva da importância geral da música e a sua potencial importância em termos educativos tem a ver com o seu poder de comunicação.

Assumimos que a música assume-se como a linguagem dos sons, comportando um cariz que nos aporta significados. Estes factos, no dizer de Almeida (1993), assumem-se como "razão de sobra para que a escutemos com um mínimo de atenção e sentido crítico, para que não a deixemos agir como elemento manipulador do subconsciente, droga anestésica do raciocínio ou catalisador de insuspeitadas agressividades" (Almeida, 1993, p. 64). Reconhecemos assim que o poder de comunicação da música pode assumir duas vertentes: a da música como linguagem dos significados, tal como é definida por Meyer (1956), Davies (1994) e Clarke, Dibben e Pitts (2010), e outro que incide sobre um vetor ligado ao campo emocional - música como linguagem das emoções - perspetivada por Cooke (1959), Scherer e Zentner (2001), bem como Daniel Levitin (2006).

O poder de comunicação da música atestado reflete-se de forma muito clara em cada um de nós, ou pelo menos, em todos aqueles que

reconhecem um gosto pela música. Uma vez que ela se encontra à nossa volta, apoderamo-nos dela e incorporamo-la na construção e definição da nossa identidade ao longo do tempo. Assim, podemos defender a ideia de que a música se assume como uma auto tecnologia na construção da nossa identidade, que nos relembra de quem nós somos, quem amamos, os grupos aos quais pertencemos (Denora (2000); Levitin (2008)).

No que respeita ao nosso enfoque, nomeadamente no que é relativo à população específica com quem desenvolvemos o estudo no âmbito do contexto educativo, devemos ter em conta a importância e o impacto que a música assume, não só numa perspetiva global mas também no caso específico da sua incorporação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, atendemos aos trabalhos publicados neste âmbito sobre a ligação entre a música e os adolescentes. É no período da adolescência que verificamos que a música tem uma grande relevância para os jovens e o significado que lhe é atribuído parece estar correlacionado com o seu desenvolvimento psicológico e psicossocial, como destaca Cheong-Clinch (2009). Esta importância é de tal ordem na vida pessoal e social dos adolescentes de todo o mundo, que assume um cariz de relevância maior do que a própria televisão, como é demonstrado pelos estudos de North & Hargreaves (1997; 2008). Schwartz e Fouts (2003) apontam que entre o 7.º e o 12.º ano de escolaridade, o típico adolescente passa mais de 10.000 horas a ouvir música, o que corresponde a um tempo similar gasto nas aulas até ao final do ensino secundário.

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

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

Alguns dos fatores que explicam esta ligação tão forte e tão estreita entre os adolescentes e a música reforçam a ideia de que "a importância

central da música na vida e identidade de muitos adolescentes parece desenvolver-se mais de fora do que dentro da sala de aula" (North & Hargreaves & O'Neill, 2000, p. 271) e num contexto que não inclui os pais nem tão pouco os agentes educativos.

Desenham-se assim várias formas de se ouvir música e que estão relacionadas com as características pessoais do adolescente, da situação específica ou os motivos para se ouvir música e também do contexto em que acontece (físico, social, cultural, educativo).

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

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

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

São vários os estudos e projetos desenvolvidos que mostram que a música se assume como um recurso único para o sucesso da aprendizagem em áreas disciplinares específicas, já que "constitui um meio para a aprendizagem que providencia pontos de entrada nas outras áreas disciplinares em virtude da sua ênfase nos processos de aprendizagem fundamentais, nos conceitos, e nas representações que são partilhadas com as outras disciplinas" (Scripp, 2000, p. 6). Defendemos assim a conceção de uma educação pela música.

Ao indiciarmos a defesa da incorporação da música no currículo escolar temos em consideração uma das teorias mais proeminentes no campo educativo. Falamos da teoria das inteligências múltiplas formulada pelo americano Howard Gardner (Professor de Cognição e educação na Universidade de Harvard), em 1983 na sua obra «*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*».

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

Como quase tudo, também o aprender a aprender se aprende, passando o pleonasma. A aprendizagem torna-se significativa, segundo os teóricos Ausubel, Novak e Reigeluth, quando o aprendiz "encontra sentido naquilo que aprende (...) quando se dão estas três condições: partir dos conceitos que o aluno possui, partir das experiências que o aluno tem e relacionar adequadamente entre si os conceitos aprendidos" (Pérez e Lopéz, 2005, p. 85).

Assim, para promovermos o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa através da música, instigámos processos de identificação, que "estão normalmente reservados aos vínculos fortes, em que há uma quantidade considerável de investimento emocional" (Bruner, 1999, p. 153) pela articulação entre os conceitos/conteúdos, o recurso didático (música),

a intervenção do professor e as especificidades da linguagem musical (tanto do ponto de vista emocional como do ponto de vista dos significados).

Procuramos articular tanto no caso da educação histórica como geográfica, três dimensões que estiveram subjacentes à nossa prática: em primeiro lugar as teorias sobre a educação histórica e geográfica gerais, as diretrizes dos programas e orientações curriculares do currículo de História português em vigor e ainda as especificidades do próprio contexto educativo em que desenvolvemos a nossa investigação.

Em primeiro lugar, no caso da educação histórica, privilegiamos a *cognição histórica situada*, entendida como a aprendizagem histórica “situada na ciência da História” (Schmidt e Barca, 2009, p. 30), cujo conhecimento é construído em função das experiências pessoais dos sujeitos nos “contextos concretos em que os alunos utilizam as suas experiências para dar sentido a um passado que se ajusta sempre às suas ideias prévias” (Barca, 2004, p. 19). Quando procuramos promover a aprendizagem através da utilização da música como recurso promotor de aprendizagens, procuramos ter como meta a promoção da empatia histórica, da inferência histórica e também da consciência histórica dos nossos alunos.

Entendida e reconhecida a música como estratégia e recurso multifacetado (Ribeiro, Nunes e Cunha, 2012, p.3) integrada no processo de ensino-aprendizagem da disciplina, procuramos com toda esta experiência que, através da música, a História chegasse à sala de aula de forma mais próxima do que seria possível através de outro tipo de recurso. A seleção das músicas assumiu um papel fulcral para a promoção de práticas que nos permitissem explorar todas as potencialidades da música aliada ao ensino e aprendizagem da História.

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

enquanto memória pessoal e, portanto, promotora de aprendizagens significativas.

Já a educação geográfica desenvolvida teve como principal mote aquele que é defendido por Sekeff de que, apreciar a música é interpretar o mundo, externo e interno (Sekeff, 2002, p.148-149). Esta foi a principal capacidade atribuída à música/canção no âmbito das experiências desenvolvidas no campo da Geografia que pretendemos desenvolver, ou seja, levar o educando a interpretar e representar o mundo em que vive.

Assim, entendemos e levamos a cabo experiências que permitissem articular o desenvolvimento de conteúdos geográficos objetivos e descritivos com os conteúdos que incorporam a forma como se elaboram os espaços, onde se afrontam valores e estratégias espaciais, concebendo para isso estratégias que conduzissem os alunos a trabalhar com as suas próprias representações espaciais e as dos outros. Além dos conhecimentos e compreensão do mundo e dos fenómenos que nele ocorrem, pretendemos desenvolver uma educação vinculada ao desenvolvimento de *atitudes e valores*.

Com o objetivo principal de que "os alunos exerçam um papel ativo enquanto cidadãos e que tomem decisões adequadas em relação a questões sociais, económicas e ambientais" (Ferreira, 2001, p.271), procuramos, no dizer de Herculano Cachino "fornecer algumas pistas sobre «como olhar para o mundo», na expectativa de que a sua leitura possa marcar *significativamente* as práticas quotidianas dos alunos" (Cachino, 2000, p. 70).

Ao debruçarmo-nos sobre o programa da disciplina de Geografia relativo ao Curso Profissional de Técnico de Turismo, que versa sobre o conhecimento do território português, deparamo-nos com a ideia de que "há que equacionar a sua aprendizagem tendo em conta o valor formativo dos processos de pesquisa em Geografia, na perspetiva de que a utilização de diferentes sistemas de comunicação é importante nos processos de reorganização cognitiva que estruturam as aprendizagens" (Programa da Componente de Formação Científica – Disciplina de Geografia, 2007, p. 7), podendo a música servir estes propósitos, contudo não é referida no documento.

3. Enquadramento metodológico

O estudo apresentado foi desenvolvido no ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, no concelho de Vila Nova de Gaia (Portugal), em contexto de sala de aula e com um conjunto de duas turmas: uma em que lecionámos História e outra em que lecionámos Geografia. O número total de alunos com quem trabalhamos e

que constituiu a nossa amostra atingiu os 53 elementos, embora por motivos que nos foram alheios este número oscilasse.

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

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

Definimos como instrumento de recolha de dados principal o inquérito por questionário. Por conter questões abertas que são de uma riqueza adicional para a nossa investigação, decidimos enveredar também pelo empreendimento e definição da metodologia de análise de conteúdo, que, embora circunscrita apenas a esta tipologia de questão aberta, assume relevância neste contexto. A opção por este método permitiu “interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghioglione e Matalon, 1992, p. 581) através de “numerosas análises de correlação” entre dados (Quivy e Campenhoudt, 1995, p. 189).

A elaboração e a implementação dos instrumentos de recolha de dados passou pela definição das questões dos inquéritos por questionário que nos permitiriam tecer as considerações finais do nosso estudo e ainda foi crucial também a planificação da sua aplicação. Definimos assim que, para os nossos propósitos, deveríamos proceder à implementação de dois inquéritos por questionário de tipologia mista: um no início da nossa investigação/intervenção (que forneceria as conceções prévias dos alunos) e no final da mesma (conceções finais dos alunos).

Por fim, imperou que tratássemos e analisássemos os dados recolhidos, através da conjugação de uma perspetiva quantitativa e qualitativa. Foi este último passo que nos permitiu extrapolar e dar corpo ao nosso estudo e tecer as considerações finais dele emanadas.

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

O fio condutor que norteou a nossa intervenção ao nível da parte prática foi edificado segundo uma lógica de planificação, conceção, implementação e posterior avaliação e reflexão acerca da utilização da música como recurso promotor de aprendizagens quer em História, quer em Geografia.

Para a escolha das músicas a utilizar, procuramos ponderar em primeiro lugar a sua ligação às metas de aprendizagem a trabalhar, a qualidade da música em termos de recurso promotor de aprendizagens e também a relevância do mesmo em termos das preferências dos nossos jovens alunos.

Desta forma, privilegiamos a escolha da canção, já que se apresenta como "o encontro, ou a síntese de três dimensões: a voz, a palavra e a música" (Stefani, 1985, p. 14) e portanto oferece a possibilidade de se interpretarem os múltiplos significados que advêm destas três dimensões, assumindo assim a interpretação da canção escolhida um cariz integral e integrador da dimensão pessoal associada à voz, do poder de comunicação associado à palavra e também à dimensão emocional evocada pela música.

4.1 A música como recurso promotor de aprendizagens em História

Procuramos sempre realizar a articulação entre as orientações curriculares, o recurso e a situação de aprendizagem a ser desenvolvida para alcançar os objetivos pretendidos.

No caso específico da disciplina de História, a lógica subjacente a cada uma seguiu a nossa própria planificação no que concerne à realização das experiências de aprendizagem com a música da forma mais diversificada possível e que incorporou a inclusão da música como recurso para a aprendizagem de atitudes, como recurso selecionado para a realização de atividades de aprendizagens ao nível dos conteúdos definidos pelas metas curriculares e também como recurso incluído em elementos de avaliação tanto formativa como sumativa das aprendizagens dos alunos (Quadro 1).

Quadro 1: Distribuição das atividades realizadas nas aulas de História lecionadas à turma do 8º. ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.

<i>Aula</i>	<i>Domínio</i>	<i>Metas de aprendizagem</i>	<i>Música</i>	<i>Situação de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>
1 (19/11/2013)	Renascimento, Reforma e Contrarreforma	2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante	"Zombie", The Cranberries (1994)	Exploração oral das ideias dos alunos	Promover a atitude de tolerância
2 (11/03/2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa	«Revolutionary Tea», Autor Desconhecido (século XVIII)	Realização de uma ficha de trabalho em pares.	Promover a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas
3 (25/03/2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa	«Ça ira!», Ladré (1790)	Realização de uma ficha de trabalho individual	Promover a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas
4 (20/05/2014)	Revoluções e Estados liberais conservadores	1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa	«Le chant du depart», Música: Étienne Nicolas Méhul; Letra: Marie-Joseph Chénier (1794)	Realização de uma ficha de avaliação sumativa individual	Avaliar a capacidade de interpretação e síntese de fontes diversificadas. Avaliar sumativamente e as aprendizagens dos conteúdos

Fonte: Planos de aula elaborados.

Já no que concerne à Geografia, com o intuito de potencializarmos a música como recurso no maior número de formas possíveis, procuramos planificar e desenvolver experiências de aprendizagem que versassem sobre a articulação da música com os conteúdos temáticos elencados pelo programa, mas também para a sensibilização e exploração por parte dos alunos para questões geográficas atuais e como elementos de avaliação tanto formativa como sumativa das aprendizagens dos alunos (Quadro 2).

Quadro 2: Distribuição das atividades realizadas nas aulas de Geografia lecionadas à turma do 11.º ano com recurso à música, no ano letivo de 2013-2014.

<i>Aula</i>	<i>Módulo</i>	<i>Conteúdo</i>	<i>Música(s)</i>	<i>Situação de aprendizagem</i>	<i>Objetivos</i>
1 (06/11/ 2013)	Módulo B.4. Portugal - a população	B.4.4. A emigração e a imigração.	«Adeus», Júlia Barroso (1958); «Eles», Manuel Freire (1968); «Um português», Linda de Suza (1978); «Postal dos correios», Rio Grande (1996); «Meu país», Valete com Nuno Lopes (2012)	Realização de uma ficha de trabalho de grupo com apresentação oral.	Promover a compreensão das características da emigração portuguesa desde os anos 40 do século XX até à atualidade.
2 (11/12/ 2013)	Módulo B5: Portugal - as áreas urbanas.	B.5. 2. A expansão urbana.	«Empire State of Mind (part II)», Alicia Keys (2010)	Exploração oral das ideias e sensações dos alunos.	Promover a motivação para a aprendizagem e sensibilização para os problemas urbanos.
3 (12/02/ 2014)	Módulo B5: Portugal - as áreas urbanas.	B5.2. A expansão urbana	«Porto Sentido», Rui Veloso (1986)	Realização de exercício incluído no teste de etapa.	Avaliar a capacidade de interpretação e análise de documentos musicais.

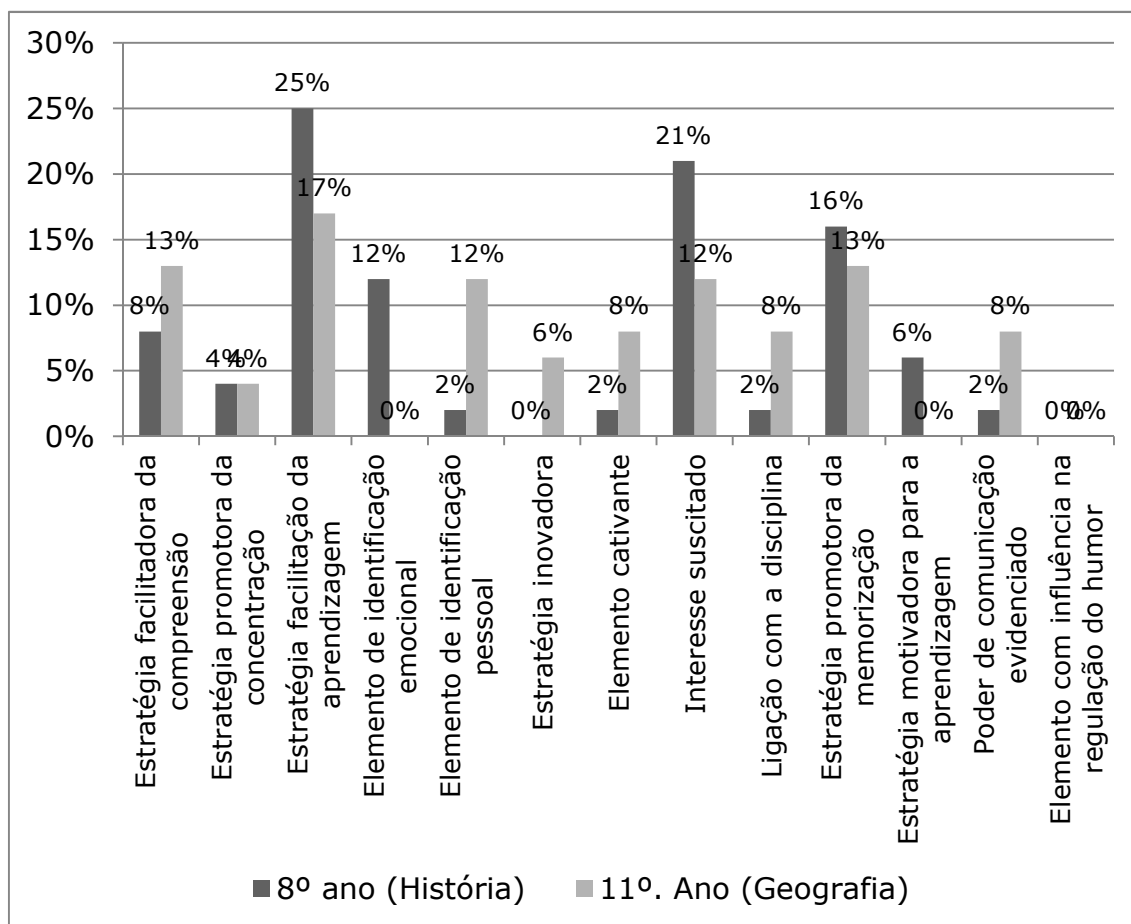
Fonte: Planos de aula elaborados.

4.2. A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia - conceções finais dos alunos

Depois de terminado o percurso de todas as nossas intervenções a nível da prática letiva supervisionada, tanto em História como em Geografia, depois de termos desenvolvido todas as experiências de utilização da música como recurso promotor de aprendizagens bem como as

respetivas reflexões tecidas em torno das mesmas, iremos agora debruçar-nos sobre o balanço que os alunos fazem de todo o processo.

Gráfico 1: Opinião dos alunos do 8.º ano (História) e do 11.º ano (Geografia) sobre a forma como a música influenciou a sua aprendizagem



Fonte: Dados do inquérito inicial e inquérito final aplicado aos alunos.

Se nos dados recolhidos no inquérito inicial para a questão 4.2. *Acha que a utilização da música contribui para aprender melhor? Justifique.* do grupo III. Relação com a música (Gráfico nº. 1), a principal justificação de ambas as turmas residia no facto de considerarem que a música contribuía para aprender melhor pelo *interesse suscitado* pela mesma (24% das ocorrências no caso do 8.º ano e 19% das ocorrências no caso do 11.º ano), o inquérito final dá-nos uma nova visão das opiniões dos alunos. Perante a questão 2.1. *De que forma é que a música influenciou (positiva ou negativamente) a sua aprendizagem?*, pertencente ao grupo IV. Relação entre a música e a aprendizagem, a maioria dos alunos de ambas as turmas refere que a música influenciou positivamente a sua aprendizagem devido ao facto de se constituir como uma *estratégia facilitadora da aprendizagem*, assumindo 25% das opiniões dos alunos no caso da turma do 8.º ano de

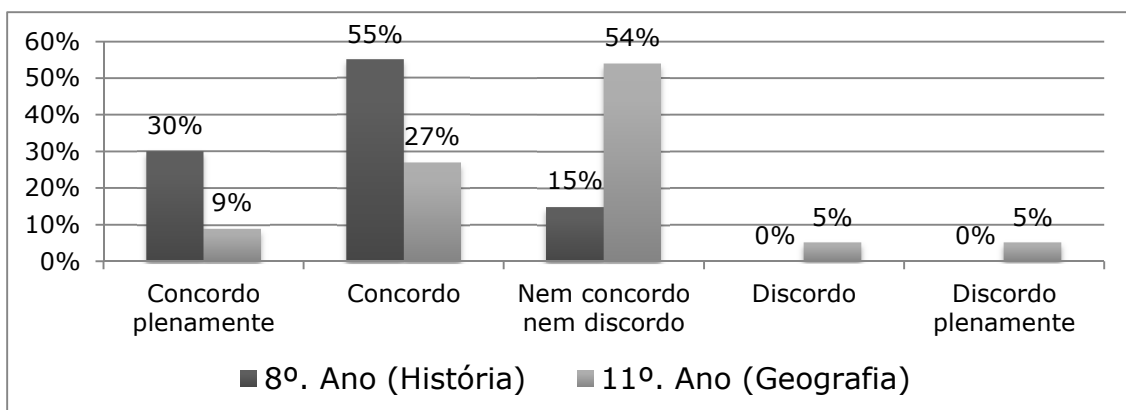
História e 17% no caso da turma do 11.º ano de Geografia. A referência ao *interesse suscitado* pela música assume a segunda posição em termos do peso das opiniões dos alunos do 8.º ano com 21% do total, mas no caso do 11.º ano este fator é relegado para 3.º lugar (com 12% do total de referências) e é suplantado pela opinião de que *estratégia facilitadora da compreensão* e *estratégia promotora da memorização*, ambas com o total de 13% das opiniões.

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

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

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

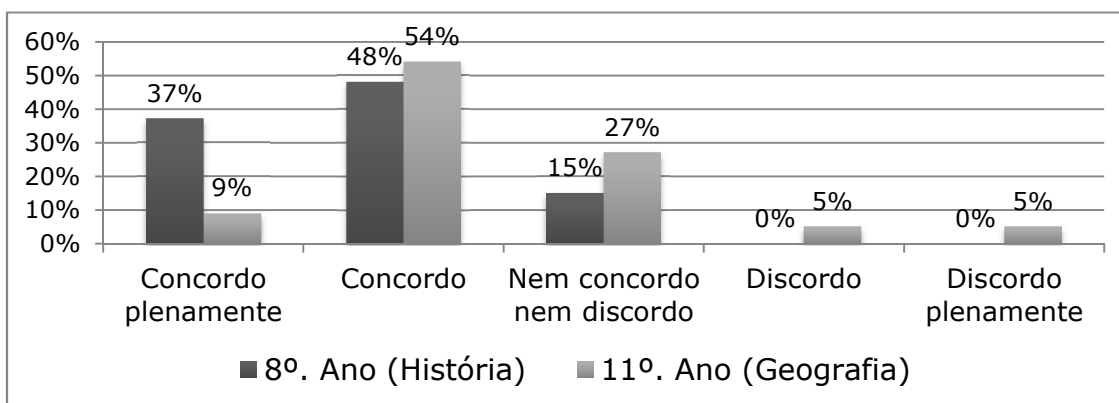
Gráfico 2: Opinião dos alunos do 8.º. ano (História) e do 11.º. ano (Geografia) sobre a afirmação « b) Senti que aprendi mais através da música do que com outro recurso de aprendizagem (textos, imagens, vídeos, etc.) »



Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos.

Quando comparada com o uso de outros recursos de aprendizagem ou didáticos (Gráfico nº. 2), a concordância em que se aprende mais através da música não é totalmente assente. Se no caso dos alunos do 8.º ano na disciplina de História, as opiniões apontam para um nível de concordância plena ou de concordância na ordem dos 84%, no caso dos alunos do 11.º ano de Geografia a opinião sobre este assunto fica um pouco esbatida, pelo facto de 54% dos alunos apresentarem uma opinião neutra, como se não tivessem sido convencidos da eficácia da música enquanto recurso de aprendizagem quando comparada com outros recursos.

Gráfico 3: Opinião dos alunos do 8.º ano (História) (n=27) e do 11.º ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação « d) As emoções que a música me proporcionou fizeram com que sentisse uma maior ligação aos temas estudados».



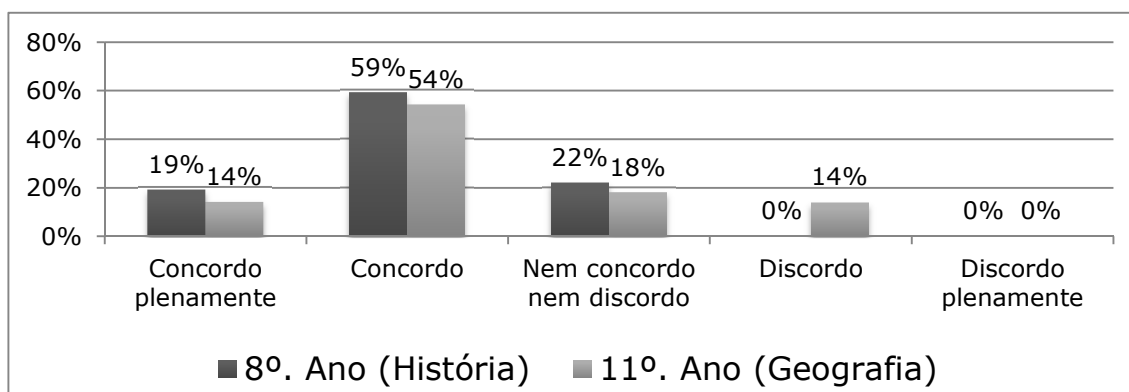
Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos.

No que se refere ao domínio emocional da música (Gráfico nº. 3), verificamos que 74% dos alunos de ambas as turmas admitem concordar plenamente ou apenas concordar que este potenciou uma maior ligação aos temas estudados. Esta indicação pode ser um indício que nos remete para o papel da música no processo de construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos, através da atribuição de significado àquilo que aprendem e que pode ter origem na carga emocional veiculada pelas músicas trabalhadas em contexto de sala de aula.

Quanto à construção de aprendizagens permanentes ou que os alunos considerem "*algo que nunca vão esquecer*", através da música (Gráfico nº. 4), observamos uma concordância em 73% dos casos nas duas turmas. Apesar de basearmos esta questão nas expectativas dos alunos, a verdade é que nos mostra que pelo menos para estes alunos as experiências que implementamos tiveram impacto, obtiveram algum significado para os alunos e são consideradas como algo inesquecível. Se aprender é um processo e se as aprendizagens fazem parte da educação integral do ser humano, então as aprendizagens que interiorizamos e que têm algum impacto em nós, foram aprendizagens que tiveram sucesso enquanto tal.

No entanto, não podemos deixar de realçar que alguns alunos não demonstraram uma posição de certeza absoluta quanto a esta afirmação.

Gráfico 4: Opinião dos alunos do 8.º ano (História) (n= 27) e do 11.º ano (Geografia) (n=22) sobre a afirmação «f) Sinto que o que aprendi através da música nas aulas de História será algo que nunca irei esquecer».



Fonte: Dados do inquérito final aplicado aos alunos.

5. Considerações Finais

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

Uma das vantagens que defendemos e que observamos aquando da utilização da música em contexto de sala de aula é o facto de existir uma *identificação, quer pessoal, quer com a própria disciplina* através da própria música e portanto, os alunos mostram um sentimento de maior proximidade face aos conteúdos programáticos a trabalhar. Os alunos revelam que se sentiram motivados para aprender através da ligação emocional que a música proporcionou com os temas estudados e ao mesmo tempo assumem que sentiram que o que aprenderam através da música será algo que nunca irão esquecer. Esta última aceção faz-nos tecer a ideia de que realmente os alunos sentiram e pelo menos construíram alguns alicerces que permitem assentar o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Atestamos então que a empatia para com os conteúdos programáticos a aprender proporcionada pela música é vital para a promoção da construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos e deixa antever a importância de se articularem os interesses dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem.

Defendemos assim que para a promoção de uma melhor aprendizagem, a articulação entre o contexto escolar e o contexto pessoal e social dos jovens, não só do ponto de vista dos seus interesses e do seu quotidiano mas também na articulação com a comunidade e com "o mundo fora da escola", do qual fazem parte, torna-se urgente e permite tecer fortes laços que possam sustentar este sucesso.

Desta forma, com base nos resultados obtidos, podemos reconhecer a influência positiva que a música assumiu para a promoção das aprendizagens em História e Geografia, nas suas várias vertentes. No entanto, se podemos afirmar que a música promove a construção de aprendizagens não podemos aqui defender um uso da música desmesurado e assumir que se constitui como o único recurso que permite esta construção. Antes pelo contrário e como foi atestado pelos alunos que, na sua maioria assumem sentir que a música é tão importante como outros recursos didáticos, defendemos a implementação de experiências educativas que permitam uma articulação entre recursos de diversa tipologia, em que se inclua a música (como elemento de motivação, de promoção de aprendizagens de conteúdos temáticos, procedimentais ou atitudinais e mesmo como elemento que permita avaliar as aprendizagens realizadas) de forma a abrir os horizontes dos alunos e a mostrar-lhes perspetivas multifacetadas sobre o mundo em que vivem e sobre si mesmos.

Muito ficou por dizer, por escrever e por ouvir e, portanto, cabe-nos neste momento a tarefa de invocarmos o nosso olhar segundo uma visão simultaneamente retrospectiva e prospetiva numa aceção de potencializar o estudo que empreendemos de forma que outras investigações sigam as pegadas que aqui foram deixadas e que continuem a tecer e a percorrer um caminho que possa levar-nos a conclusões mais coesas.

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

«Quando as palavras terminam, a música começa.»

(Heine, 1827. In Barker, 2004, p. 45.)

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, António Vitorino d'. *Música*. Lisboa: Difusão Cultural. 1993
- BARCA, Isabel. "Os jovens portugueses: ideias em História". In *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Dossiê Juventude e Educação*. Santa Catarina: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina. Vol.22, N.º2. 2004.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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