



## **LÁ VÃO A MÚSICA E A PALAVRA DE BRAÇO DADO... —UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA INTEGRADA**

**Carla ANTUNES**

*Instituto Estudos da Criança*

**Maria do Céu de MELO**

*Instituto de Educação e Psicologia*

*Universidade do Minho*

### **RESUMO**

Este texto pretende apresentar uma experiência levada a cabo com alunos do 1º ano da Licenciatura em Ensino Básico e Educação de Infância. Ela integra-se numa investigação mais ampla, cujo objecto de estudo é a Educação Artística Integrada no contexto escolar do 1º ciclo do Ensino Básico. Na experiência que será narrada, o ponto de partida foi a exploração musical da onomatopeia —Catrapaz. Esta foi baseada em propostas de Shaffer (1986), traduzida na criação de partituras e sua performance. Foram analisadas as partituras e as reflexões feitas pelos alunos sobre todo o processo de criação. Identificaram-se também possíveis ramificações entre este tipo de exploração musical e a aprendizagem de saberes de outras expressões artísticas, nomeadamente a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, etc. Serão enunciadas algumas reflexões didácticas, nascentes da análise dos materiais produzidos.

**Introdução-** Situando os nossos estudos e prática docente no contexto escolar do 1º ciclo do Ensino Básico, temos vindo a defender uma educação artística integrada que contemple simultaneamente a especificidade dos saberes e das competências de cada Expressão Artística (EA), a integração entre as várias EAs, e a integração destas com os saberes das outras áreas presentes no Programa Oficial para este ciclo (Melo & Ferraz, 1997; Melo & Barão da Cunha, 1997).

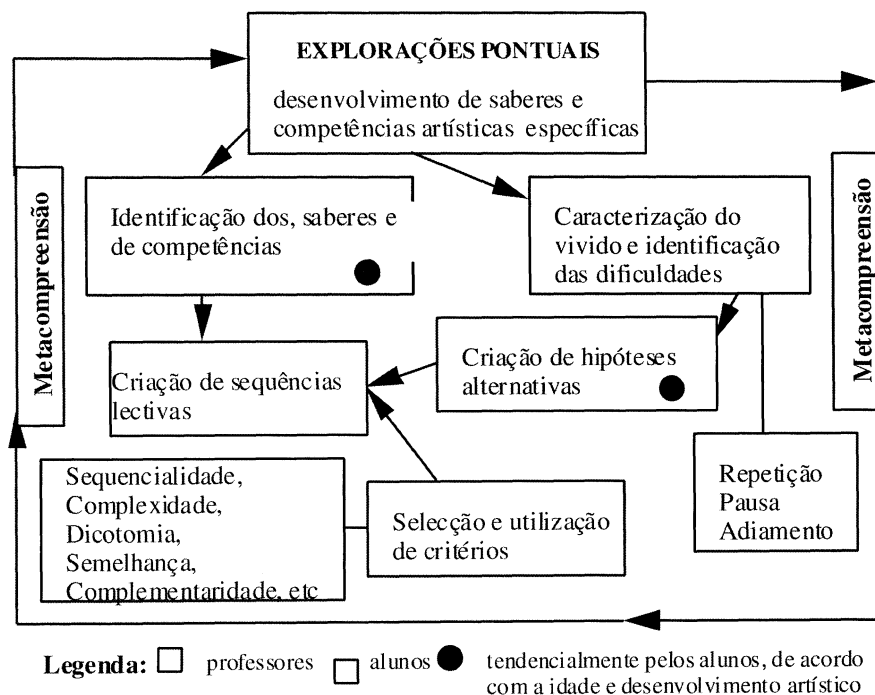
Assumindo estes pressupostos, na disciplina de Drama que leccionamos, existe um módulo intitulado- O som e a voz, onde se abordam os seguintes saberes: -O silêncio e o som; -Qualidades do som e da emissão da voz; -A ritmicidade do som e da palavra: dinâmica, fraseamento e interpretação; -O som e a palavra como elementos de criação; -Improvisação e criação de ambientes sonoros; e o -Uso de artefactos sonoros e de instrumentos musicais. Um outro módulo -A palavra e o texto-, contempla os seguintes aspectos: -A palavra como entidade semântica; -O texto espontâneo e o texto de autor: construção e des-construção e -O texto como indutor de projectos artísticos. Este programa tem uma estrutura modular, o que permite a intersecção integrativa de saberes e actividades.

Tentando levar a cabo este nosso propósito integrativo, e criando pontes com a disciplina de Expressão Musical, decidimos trabalhar a palavra, explorando a sua componente sonoro-musical. Assumiu-se, desde o início, que a preocupação maior era a experimentação e não uma aprendiza-

gem específica dos saberes musicais. Esta opção deveu-se também ao facto de não possuímos com segurança o perfil de competência musical dos alunos. Este facto proporcionou-nos um ambiente humano próximo do que encontramos nas nossas escolas.

Pretendemos narrar uma situação didáctica integrada específica, e nela defender a necessidade de um trajecto reflexivo e decisório do professor e dos alunos (Melo, 2000) face às explorações pontuais vivenciadas pelos alunos. Estas “(...) devem activadas sempre após a delineação do perfil artístico dos alunos reais que temos, tendo sempre presente que ele é provisório e circunstancial. Por outro lado, há que ter em conta que muitas destas explorações são feitas em grupo, que não é apenas um somatório de perfis diferenciados individuais. Existe um perfil grupal, que se vai tecendo ao longo da interacção criativa entre os vários elementos do grupo e que se assumem (por vezes) como uma unidade operante (Melo, 1999). O segundo, é que essa selecção e consequente utilização, devem ser norteadas pelas dificuldades/ insucessos detectadas pelos alunos e pelo professor no próprio desenrolar vivencial das explorações pontuais propostas”. Neste caso concreto, a ausência de um perfil prévio de competências dos alunos, fez com que a nosso trajecto, começasse com as explorações pontuais. Foi com base nele (Ver Diagrama) que desenhámos esta experiência, a sua aplicação e respectiva recolha de informação.

**DIAGRAMA: Explorações pontuais artísticas: trajecto reflexivo e decisório dos professores e dos alunos (Melo, 2000, reformulado)**



Para a escrita deste texto limitámo-nos a analisar as partituras e as respostas ao guião de reflexão, momento escrito de meta-compreensão que deve contemplar três dimensões (Melo, 2000): “(...) a *processual* que contempla a tomada de consciência pelo aluno de todas as actividades cognitivas, emocionais, relacionais, artísticas e estéticas que ocorreram durante as explorações pontuais e/ou durante um determinado processo de criação; a *avaliativa* que focará a eficácia das

competências performativas e dos media artísticos nas suas funções expressiva e comunicativa e finalmente a *volitiva* que inclui a tomada de decisão de escolher e ou encontrar hipóteses alternativas”. Por razões meramente técnicas, não foi possível analisar a gravação das performances.

**1- A experiência-** Esta experiência consistiu na exploração musical da onomatopeia- Catrapaz. Para esta exploração foi dedicada uma aula de 2 horas, levada a cabo com 47 alunos, futuros professores do 1º ciclo e Educadoras de Infância. Esta consistiu nos seguintes passos:

**a)- Prosódia-** Este primeiro momento teve como objectivo explorar as seguintes qualidades/noções do som: intensidade (alto/baixo), altura (grave/agudo), pulsação, ritmo, melodia, crescendo e diminuendo. Para isso foi escolhida a seguinte lengalenga -”Lagarto pintado quem te pintou? Foi uma velha que aqui passou. No tempo da eira, fazia poeira. Salta lagarto desta orelha”. Introduziu-se assim a palavra. Utilizando as suas frases foram exploradas as qualidades acima citadas. Em simultâneo, os alunos aprenderam a identificar e utilizar alguns sinais gestuais que correspondem a essas qualidades, sendo familiarizados no código da direcção vocal. Alguns alunos assumiram o papel de maestro/maestrina. Após a aquisição destas saberes, adicionou-se à prosódia a utilização de alguns instrumentos musicais simples, como os triângulos, maracas, pauzinhos e caixinha chineses, etc. Até este momento, as explorações foram feitas em unísono. De seguida, experimentou-se a execução vocal e musical. Alguns alunos assumiram o papel de maestro/maestrina. Os restantes foram divididos em ‘naipes’, usando, respectivamente: 1-voz, 2-maracas, 3-triângulos, 4- pauzinhos, etc. Experimentou-se assim várias conjugações:

---

- [voz] + [maracas] + [triângulos] + [pauzinhos]  
- [voz (+ intens.)] + [pauzinhos]  
- [triângulos] + [pauzinhos] + [voz (-intens.)]  
- [voz (+ intens.)] + [maracas] + [triângulos] + [pauzinhos (+ intens.)], etc.

---

**b)- Ditado musical-** Este momento, como o título indica, traduziu-se num ditado musical, onde os alunos produziram sons vocalmente, de acordo com as indicações do maestro/maestrina (alunos), como por exemplo:

---

— agudo perfurante —> longos graves —> suaves tornando-se fortes ...  
— súbito forte e curto —> agudas tornando-se graves e longas ...  
— curva melódica elevando —> agora morrendo —> suaves e devagar ...  
— rápido subindo —> súbito, silêncio, etc. ...

---

**c)- Partitura musical vocal gráfica-** Esta última actividade teve como objectivo criar uma partitura musical vocal a ser executada posteriormente com apoio à certas convenções propostas por Shaffer (1986) (Anexo 1) e outras que os alunos inventaram. Esta escrita recorreu também à técnica de recorte e colagem de letras que compunham a palavra Catrapaz. Após a construção desta partitura (11), os alunos ensaiaram e executaram a sua música.

**d)- Reflexão-** Após a apresentação das performances, foi proposto aos alunos que reflectissem individualmente sobre a experiência realizada. Foi-lhes, então, fornecido o seguinte guião:

---

Escreve sobre o que experimentaste nesta experiência de prosódia-musical. Eis alguns itens que te podem ajudar nessa tarefa.  
— Que dificuldades sentiste? Porquê?  
— Das várias explorações, qual delas gostaste mais? Porquê?  
— Que aspectos deviam ser alterados? Porquê?  
— Que desenvolvimentos podiam ser feitos a partir desta experiência?  
Podes falar de outros aspectos à tua escolha. Obrigado.

---

Os itens propostos foram intencionalmente vagos, servindo apenas como um apoio à escrita, de modo a que esta não se tornasse uma mera descrição. As reflexões escritas pelos alunos foram analisadas, tentando daí retirar não só, algumas ilações sobre o processo de meta-compreensão vivenciado pelos alunos, como recolher orientações didácticas futuras (Ver Diagrama).

## 2- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS PRODUTOS REALIZADO

**2.1. As partituras-** Para a realização desta análise criaram-se itens orientadores. Estes con-substanciaram-se nos efeitos/noções musicais que os alunos mobilizaram na criação das suas partituras (Anexo 2). Analisaram-se também quais os elementos fonéticos utilizados pelos alunos na exploração da onomatopeia proposta.

No que diz respeito aos efeitos musicais (Ver Quadro 1), todos os grupos exploraram a altura e o unísono, seguida em frequência de ocorrência a intensidade, a explosão e a emissão em ‘naipes’ diferenciados

### Quadro 1- Efeitos musicais (Nº de ocorrências)

Efeitos	Nº	Efeitos	Nº
Altura	11	Frases	5
Unísono	11	Crescendo	5
Intensidade	9	Silêncio/pausa	4
Explosão	8	Repetição	3
Naipes (grupos)	7	Diminuindo	1
<b>Nº Partituras</b>	<b>11</b>		

Esta frequência deve-se, cremos, a duas ordens de razões. A primeira prende-se com a facilidade de aquisição destas noções e da sua execução. A segunda está relacionada com a técnica de recorte e colagem de letras da palavra *catrapaz* (fornecidas por nós) que foi usada na escrita da partitura. Esta técnica, avaliamos agora, induziu os alunos a usarem com mais facilidade e segurança estes efeitos. No que diz respeito às 8 ocorrências da explosão foi sempre utilizada a sílaba/palavra *-paz*. Cremos, que isso se deve à presença de nela existir um **a** aberto, seguido do **z** fricativo sonoro, possibilitando assim o uso do efeito de explosão. Um outro pormenor que deve ser realçado tem a haver com a noção de frase. As partituras foram feitas em folhas A2, umas usadas na vertical, outras na horizontal. Nesta nossa categorização só foi considerada a existência de frases, quando os alunos intencionalmente expressaram gráficamente que cada sequência tinha um princípio, meio e fim, ou indicando que outra frase começava na ‘linha de baixo’, como se de uma escrita textual se tratasse.

No que diz respeito aos elementos fonéticos (Ver Quadro 2), poder-se-á detectar que apesar desta onomatopeia ter apenas uma vogal [A], apenas 8 grupos a utilizaram como unidade independente. A consoante unanimemente explorada foi a [Z], que para ser emitida a corrente respiratória encontra um obstáculo parcial que a comprime sem contudo a interceptar. Este facto permite que ela seja facilmente dominada para um uso isolado, que se deseje contínuo e sonoro (Cunha & Cintra, 1984). O que de facto ocorreu quando utilizada.

## Quadro 2- Elementos fonéticos (Nº de ocorrências)

Vogal	Nº	Consoante	Nº	Sílaba	Nº	Palavra	Nº
A	8	Z	11	Ca	11	Catrapaz	10
		T	3	Paz	11		
		P	2	Tra	9	Zac	1
		R	2			Capaz	1
		C	1	Catra	1		
<b>NºPartituras</b>	<b>11</b>						

Como o quadro denuncia, os alunos preferiram explorar as sílabas. As mais usadas foram, como era de esperar numa primeira experimentação, as que a palavra catrapaz fornecia: [Ca-Tra-Paz]. Apesar de não podermos nesta análise convocar as gravações, as nossas notas indicam que os alunos ao usarem as sílabas -ca- e -tra- atribuíram à vogal -a-, tanto o seu valor de [a] (aberto) como o valor de [ (semi-fechado). Um grupo jogou com duas sílabas juntas [Catra]. Apenas dois grupos criaram palavras novas: [Zac] e [Capaz]. Quase todos usaram a onomatopeia -Catrapaz- como unidade sonora.

**2.2. As reflexões-** Para a realização desta análise criaram-se algumas áreas temáticas sistematizadoras da informação, que derivaram do guião de reflexão sobre a experiência, já apresentado. O total dos alunos envolvidos nesta experiência foram de 47, mas nem todos apresentaram as suas reflexões (39). No que diz respeito às categorias, elas foram criadas a partir dos nossos objectivos, e recursivamente aos actos de leitura dos textos escritos dos alunos. Analisemo-las, então.

Na área temática -Objectivos- incluíram-se as referências dos alunos que versaram os objectivos que estariam subjacentes à experiência proposta pelas professoras (Ver Quadro 3). Uma primeira constatação é a não ocorrência de referências relacionadas com as crianças. Esta ausência deve-se ao facto dos alunos estarem ainda no 1º ano da Licenciatura, logo ainda pouco sensibilizados para o processo ensino-aprendizagem dos seus futuros alunos, ou pelo desconhecimento de uma linguagem específica didáctica. Neste momento, os alunos estão mais preocupados com a sua vivência individual tentando fruir a sua prática artística, que na maior parte das vezes ocorre pela primeira vez. Daí que apareçam objectivos com o desenvolvimento da imaginação e da desinibição, mas centrados no seu próprio desenvolvimento pessoal.

## Quadro 3- Objectivos da experiência (Nº de ocorrências)

Música	Nº	Voz	Nº
-Qualidades do som	16	-Articulação e colocação	2
-Fazer música	2		
<b>Palavra</b>		<b>Artísticos</b>	
-Decompôr	3	-Imaginação	4
-Interpretações diversas	1	-Desinibição	2
<b>Nº de alunos</b>	<b>39</b>		

Olhando o quadro, é visível a frequência de referências a objectivos da aprendizagem da música. O tipo de conteúdo das frases indicia que houve ao longo desta experiência uma dessacralização no que diz respeito à linguagem musical. Situação que cremos derivar de que na disciplina de Expressão Musical existe naturalmente uma preocupação mais formal e rigorosa, no que diz respeito à aprendizagem destas noções e à notação musical.

Na área temática -Factores mobilizadores e de constrangimento- escolheram-se as referências dos alunos que falassem sobre factores que de algum modo tivessem facilitado ou constrangido a execução das propostas de trabalho (Ver Quadro 4). Nesta categoria existem referências diferenciadas para com duas das actividades propostas. Os alunos omitiram a actividade do ditado musical. Poder-se-á deduzir que este ‘esquecimento’ se deve ao facto de a terem visto como actividade de consolidação da exploração da lengalenga.

No que diz respeito à 1ª actividade- a Lengalenga-, a presença de uma maestrina na actividade de exploração de uma lengalenga, foi encarada como um factor simultaneamente mobilizador e de constrangimento. As alunas que a enunciaram como factor -Pró-, justificaram dizendo que ela proporcionava uma prática artística ‘regrada’, logo com potencialidades de ser bem sucedida. As alunas que vivenciaram esta função salientaram a sensação de liderança (poder) face aos colegas e ainda por cima numa actividade nova, cujas códigos gestuais eram também novos. A presença da maestrina foi vista também como um factor -Contra-, porque os seus gestos não foram bem executados e ou apreendidos, logo afectando a performance propriamente dita. As referências sobre esta categorias vieram tanto de alunos que fizeram de ‘maestro’ como dos ‘cantores’.

#### **Quadro 4- Factores mobilizadores e de constrangimento (Nº de ocorrências)**

<b>PRÓ</b>	<b>Nº</b>	<b>CONTRA</b>	<b>Nº</b>
<b>Lengalenga</b>		<b>Lengalenga</b>	
-Presença de uma maestrina	3	-Obedecer à maestrina	2
-Uníssonos	2		
-Ansiedade	1		
<b>Partitura</b>		<b>Partitura</b>	
-Nº de elementos no grupo	13	-Falta de tempo	21
-Não negociação no grupo	3	-Notação (manipulação)	9
-Tempo suficiente	3	-Negociação no grupo	6
-A onomatopeia escolhida	1	-Nº de elementos no grupo	5
		-A onomatopeia escolhida	3
		-Estética da partitura	2
		-Novidade da actividade	2
		-Falta de imaginação	1
		-Falta de concentração	1
<b>Nº de alunos</b>	<b>39</b>		

No que diz respeito à 2ª actividade -a Partitura-, o argumento mais utilizado como item -Pró- foi o número de elementos. Os alunos afirmaram que um grupo grande proporciona mais variedade na criação dos efeitos sonoros. Como argumento -Contra-, as razões apresentadas focavam a dificuldade de encontrar consensos para a fase inevitável das escolhas. A dificuldade de encontrar consenso tem a haver também com a presença de líderes demasiado impositivos, em simultâneo com a ‘desistência de defender as suas ideias’ por parte dos outros elementos. A presença de falta de tempo para a criação da partitura é outro dos constrangimentos enunciados. Esta falta de tempo é sentida tanto para a a experimentação pontual dos efeitos, quer para os ensaios da partitura final e para a reformulação, se necessária ou desejada. Esta razão contamina um outro factor -a notação. Cremos que é possível deduzir que as referências à notação têm a haver ou com a falta de tempo para testar as convenções propostas e para criar novas que lhes parecessem mais funcionais induzindo-os numa maior eficácia performativa.

Na área temática -Juízos sobre o vivido- agruparam-se todos os juízos que os alunos formularam sobre os seus sentimentos e impressões (Ver Quadro 5).

A emissão de juízos artísticos e estéticos no que diz respeito à obra foram relativamente poucos. Este limitaram-se a focar a procura da harmonia sonora e alguns efeitos musicais pontuais. Poder-se-á deduzir que isso se deve à falta de prática de análise artística, e ou à falta de conhecimentos musicais que pudessem sustentar essa mesma análise e posterior crítica.

#### Quadro 5- Juízos sobre o Vivido (Nº de ocorrências)

<b>Específicos/artísticos</b>	<b>Nº</b>	<b>Gerais/comportamento</b>	<b>Nª</b>
- ‘Ver uma obra nossa crescer’	4	-Interessante, motivador, etc.	16
-Efeitos musicais	4	-Diversidade de partituras	13
-Encontrar a harmonia sonora	3	-Aliviar o stress	1
- Sensibilidade musical	1		
<b>Nº de alunos</b>	<b>39</b>		

Outra hipótese explicativa poderá ser encontrada na inovação da proposta. Sendo nova para eles, ela criou uma pressão psicológica que fez com que os alunos se preocupassem com ‘o criar a todo o custo’, não gerindo o tempo disponível para se ouvirem a si mesmos e para a experimentação / reformulação. Para isso ocorrer, teria sido necessário que cada grupo tivesse audiogravado a sua criação musical, permitindo-se depois a sua reformulação. Esta falta técnica foi da responsabilidade das professoras. Assim, os alunos preferiram emitir juízos de carácter pessoal, juízos estes generalistas que tanto se podiam aplicar a esta como a outra qualquer actividade artística.

Na área temática -Ideias de trabalho futuro- consideraram-se as propostas de trabalho que os alunos enunciaram como sendo passíveis de serem feitas no futuro, a partir desta experiência (Ver Quadro 6).

Em primeiro lugar, era de esperar a quase ausência de ideias que focalizassem crianças, como atrás já foi referido (ver Quadro 3-Objectivos), Mesmo assim, existem algumas referências relacionadas com a aprendizagem da Música e da Língua Portuguesa.

#### Quadro 6- Ideias de trabalho futuro (Nº de ocorrências)

<b>Trabalho c/ crianças</b>	<b>Nº</b>	<b>Dança</b>	<b>Nº</b>
-Ensino da música	4	-Coreografia	24
-Ensino de lengalengas	3		
-Ensino da leitura	2		
<b>Expressão Dramática</b>		<b>Música</b>	
-Situações dramáticas	10	-Instrumentos musicais	4
-Sonoplastia	5	-Outras onomatopeias	3
-Luminotecnia	1	-Unir partituras	1
		-Partituras individuais	1
<b>Nº de alunos</b>	<b>39</b>		

No que diz respeito, às outras expressões artísticas, existem referências à Expressão Dramática. Esta presença baseia-se nas vivências ocorridas na aula de Drama, onde o Som foi explorado como

indutor de situações dramáticas ou como ambiência sonora das mesmas. A maioria dos alunos associou esta experiência com um trabalho coreográfico. Uma vez mais, esta presença tem a haver com a existência prévia de explorações das qualidades do movimento (Laban), explorações que foram sempre sustentadas com sons isolados, frases melódicas simples ou músicas.

### 3- ALGUMAS REFLEXÕES DIDÁCTICAS

Neste momento último do nosso tempo tentaremos sistematizar as nossas reflexões, acompanhando assim o trajecto reflexivo e decisório expresso no diagrama proposto no início deste texto. Neste momento de metacompreensão, simultaneamente baseado nas reflexões e obras dos alunos e na nossa própria análise, é-nos possível apresentar as seguintes reflexões que ousam ser também orientações para práticas futuras. Organizaremos, sintetizando, estas reflexões nos seguintes domínios:

**1. Saberes-** Parece-nos óbvio e essencial dedicar mais tempo à exploração e aprendizagem de saberes ligados à aprendizagem da linguagem musical. Como defendemos que uma prática de educação artística integrada deve respeitar a especificidade de cada EA, parece-nos que esta aprendizagem deveria ser assumida pela Educação Musical, e ou, idealmente pela leccionação em cooperação com a Educação Dramática. Esta experiência pode servir como um momento de diagnóstico para ambos os professores, desenhando posteriormente as sequências didácticas de acordo com o perfil artístico que os alunos demonstrem ter. Defendemos também que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos de fonética. A identificação do modo como são produzidas e os seus valores fonéticos permitirá aos alunos criar critérios de selecção das vogais, consoantes e sílabas a serem exploradas musicalmente. O professor deve também basear as suas propostas de onomatopéias (palavras ou textos) de acordo com as suas características fonéticas (e naturalmente semânticas). O professor deve também promover a audição comentada de obras musicais que adoptem o mesmo tipo de exploração. Podemos dar como exemplo, as seguintes obras: -"Stimmung" de Stockhausen; "RA" de Shaffer; "Concierto en canto" de Fátima Miranda e "Polifonias Mango" do Zaire.

**2- Condições de trabalho-** No que diz respeito a este domínio, consideramos essencial a dedicação de mais tempo para a aprendizagem dos saberes musicais, como já referido, quer no que diz respeito às qualidades do som e efeitos/noções da dinâmica musical, seja no que diz respeito à exploração de lengalengas. Mais tempo será necessário para o trabalho de criação da partitura, sua experimentação e reformulação, devendo os gravadores estar presentes para que este momento possa ser eficaz. Outra condição material ser considerada é a existência de espaços (salas) diferentes para cada grupo. Esta 'intimidade' espacial não só é importante para a audibilidade clara dos trabalhos, como para a existência de um ambiente de isolamento desinibidor. Outro aspecto a comentar é a organização dos grupos. Com base nas reflexões dos alunos e em estudos anteriores (Melo, 1999), cremos que este factor interfere variavelmente no processo de criação artística. Reconhecemos que é muito difícil 'controlar' a formação dos grupos, quer no que diz respeito aos seus elementos e ao seu tamanho. Neste caso concreto, poder-se-á dizer que um grupo com mais de 5 elementos constrange a discussão necessária à criação da cumplicidade criativa e à formação de consensos. Apesar de não expresso por escrito, muitos alunos partilharam oralmente a ideia de que seria interessante fazer partituras individuais.

**3- Técnicas-** Reconheceu-se que a técnica de recorte e colagem das letras fornecidas pelas professoras criou de certo modo uma coacção nas escolhas dos efeitos musicais. Advogamos em experiências iniciais o uso da caneta, lápis e lápis de côr. A utilização das letras recortadas ou outras téc-



nicas visuo-plásticas devem ser posteriormente utilizadas, numa fase onde intencionalmente se promova a integração da Expressão Visual -Plástica. À medida que a educação musical dos alunos for sendo desenvolvida, a notação tradicional e outras mais contemporâneas podem ser utilizadas.

**4- Desenvolvimentos-** Muitas ideias poderão ser implementadas posteriormente a esta experiência. A dicção, área de aprendizagem considerada muito árida, pode ser contaminada artisticamente por este tipo de trabalho. O mesmo se pode aplicar ao estudo das lengalengas e outros jogos de linguagem escrita e oral. A exploração dramática e teatral é um espaço de criação que pode ser enriquecido, com propostas deste tipo, como por exemplo: - Criação de uma música que induza uma narrativa teatral, ocorrendo simultaneamente sequências de acção sonoras e literárias; - Exploração musical e teatral das lengalengas, relacionando o seu conteúdo substantivo, o seu ritmo e melodia e movimento que possa originar (Ex: Café com pão- de Manuel Bandeira). Outra relação possível poderá ser estabelecida com a Dança. A partir da exploração musical de uma onomatopeia, poder-se-á criar novas palavras geradas a partir do movimento. A sua dinâmica determinará a criação de novas palavras, sílabas, etc. (Ex: O uso de movimento fluido e de vários planos poderá induzir ao efeito de crescendo/diminuindo de um determinado som). Uma análise pormenorizada do programa do Ensino Básico-1º ciclo também poderia dar-nos múltiplas pistas de projectos de integração entre este tipo de exploração musical com as outras áreas nele contempladas, nomeadamente com a Matemática, Meio Físico e Social, etc.

Para terminar, e de acordo uma vez mais, com o trajecto reflexivo e decisório já expresso, tentámos criar um instrumento a ser utilizado pelo professor e pelos alunos para avaliar a experiência realizada, instrumento que passamos a descrever.

#### **Grelha de reflexão sobre a criação da partitura e sua performance (GREPA)\***

- 1- Que objectivos estiveram subjacentes a esta proposta de trabalho?
- 2- Que conhecimentos se desenvolveram nesta proposta?
- 3- Quais as dificuldades encontradas? Quais os factores que contribuíram para a sua ocorrência? Factores materiais? Exemplifica. Foram factores relacionais? Exemplifica.
- 4- Quais os aspectos que foram bem sucedidos? Quais os factores que contribuíram para a sua ocorrência? Foram factores materiais? Exemplifica. Foram factores relacionais? Exemplifica.
- 5- Como decorreu o processo de criação da partitura? Quais foram os problemas encontrados? A notação era legível? Quais eram as deficiências? Eram de origem inteligibilidade gráfica? A organização dos sinais gráficos no espaço era clara? Permitiu a clarificação da duração do tempo musical? Permitiu a explicitação de ritmos diferenciados? Permitiu a explicitação de alturas diversificadas? Foi utilizada uma diversidade de fontes sonoras (timbres)? Foram utilizadas diferentes intensidades? Foi utilizada a simultaneidade /sobreposição de melodias (sons)? A vossa obra teve uma forma intencionalmente definida?
- 6- Como decorreu a performance? Quais foram os problemas encontrados? Exemplifica.
- 7- Quais os saberes que deveriam ser mais explorados? As noções/efeitos musicais? Exemplifica. Fonética? Exemplifica. Notação? Exemplifica.
- 8- Enuncia o que gostaste mais de fazer e porquê?
- 9- No caso de se repetir a mesma proposta, crês que seria relevante em termos de aprendizagem, criar partituras individuais? Unir as partituras dos grupos numa só? Explorar outras onomatopeias e outras palavras, proposições, textos, etc.? Outras hipóteses? Exemplifica.
- 10- Que projectos poderiam ser feitos a partir (ou com) desta proposta? Quais as expressões artísticas que privilegiarias nesses projectos? Como? Justifica.
- 11- Desses projectos quais os que poderiam ser feitos com crianças? Justifica.

Esta grelha pode ser utilizada como guião para uma conversa, ou como guião de um registo escrito, a ser realizado individual ou em grupo.

No início da escrita deste texto, assumimos que somos professoras de Expressão Dramática que advogam na sua prática docente uma educação artística integrada entre várias Expressões Artísticas. Temos a certeza de que outra implementação e outra reflexão seria apresentada, se tivéssemos trabalhado com um professor de Educação Musical. Estamos pois abertas a desafios e a críticas. Temos como crença medular que nas Artes, talvez mais do que em qualquer outro saber, o tempo e o espaço nos obriga a ter como pele e bússola a provisionalidade e a humildade.

## **BIBLIOGRAFIA**

Cande, R. (1983). *A Música. Linguagem, estrutura, instrumentos*. Lisboa: Edições 70.

Cunha, C. & Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Melo, M.C. ; Ferraz, A. (1997). As Expressões Artísticas no Programa do 1º ciclo do Ensino Básico: a disciplinarização e a integração. In Pacheco, J.A. et all (orgs.). *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Braga, Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, 151-159.

Melo, M.C. (1999). A Tabuada e o AEIOU. O processo de criação artística em grupo nas narrativas individuais. In SPCE. *Investigar e Formar em educação*. Textos 1º vol. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 451-465.

Melo, M.C. (2000). *A Educação artística na Infância: o trajecto reflexivo e decisório do professor e dos alunos*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Os Mundos Sociais e culturais da Criança. Universidade do Minho. Instituto Estudos da Criança. Braga. Janeiro. (no prelo).

Pires-Antunes, C. (1995). "*A integração das artes*". Comunicação apresentada no VII Encontro Nacional da Associação de Professores de Educação e Comunicação Visual, Aveiro (não publicada).

Pires-Antunes, C. (1997). A Expressão Dramática no 1º ciclo: Perspectivas de Formação. *Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco*. Ano II. Número Especial. Actas do Encontro: Culturas de Aprendizagem, 219-227.

Shaffer, R. M. (1986). *O Ouvido pensante*. S.Paulo: UNESP Editora.

## ANEXO 1-ALGUMAS PROPOSTAS DE CONVENÇÕES (SHAFFER, 1986)

- 1- Deixe o tamanho da letra ou palavra ditar a sua intensidade (alto, baixo)
  - 2- Deixe a posição da letra ou palavra ditar a sua altura (agudo, grave)
  - 3- Se uma palavra for quebrada ou seguida por uma linha ondulante, deverá ser cantada /entoada
  - 4- Se estiver interrompida deverá ser interrompida
  - 5- Se explodir, a voz explodirá com ela rapidamente (ou implodir)
  - 6- Se estiver pontilhada, deverá ser surrurada
  - 7- Se agrupada, várias pessoas em simultâneo (bloco)
  - 8- Encontrar um efeito gráfico para determinar a duração dos efeitos, etc
- Deixe a sua imaginação decidir a criação de outros efeitos visuais -

