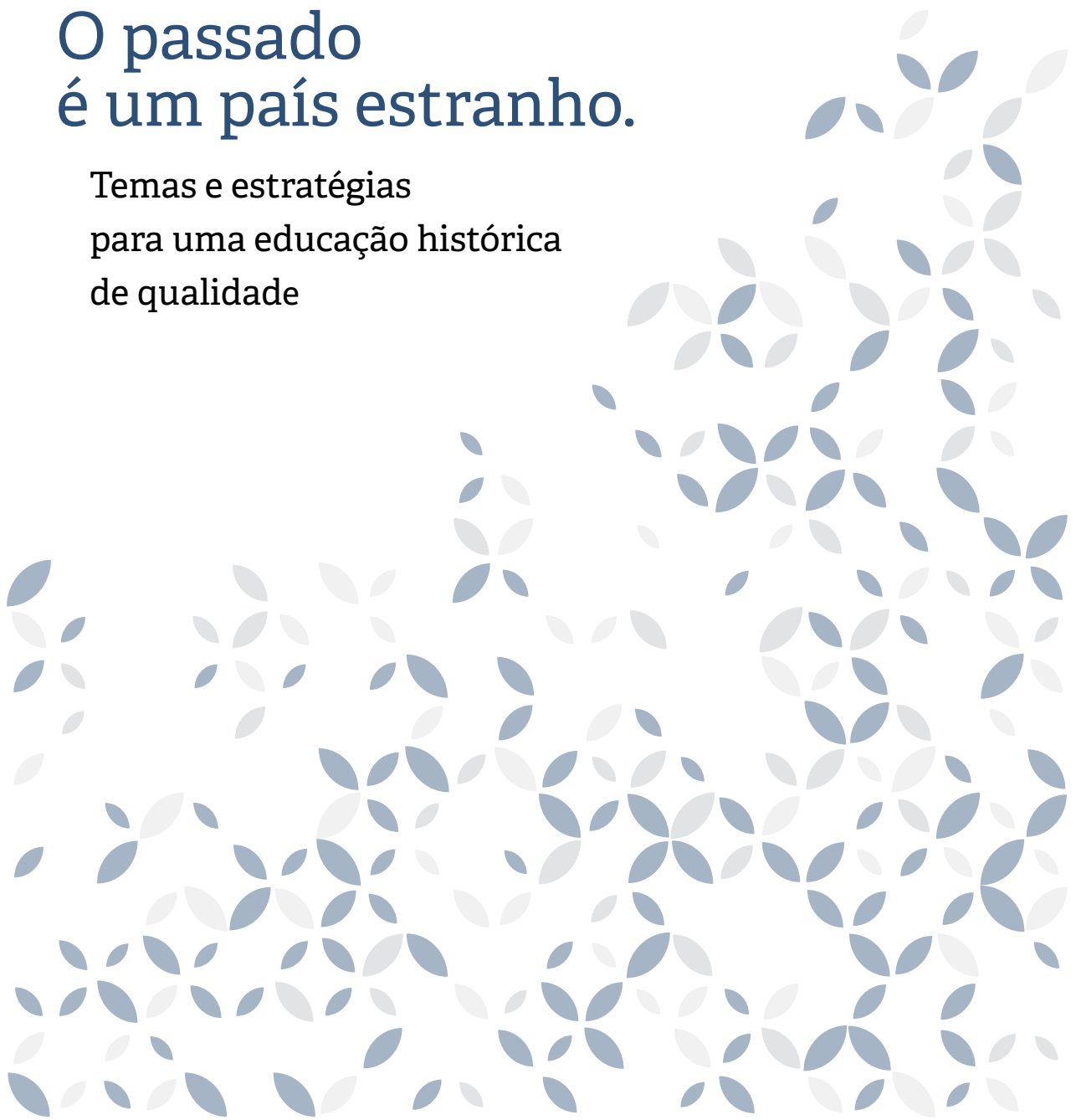


Luís Grosso Correia
(organização)

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias
para uma educação histórica
de qualidade



Título

O passado é um país estranho.

Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade

Organizador

Luís Grosso Correia

Editor

**Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Biblioteca Digital**

Capa e tratamento gráfico

Pedro Lima

Infografia dos capítulos

Autores

ISBN:

978-989-8969-94-1

outubro | 2021

Suporte:

Eletrónico



Todo o conteúdo desta publicação,
exceto onde esteja identificado,
está licenciado sob uma Licença Creative Commons.

A expressão escrita e conteúdo dos capítulos
é da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

Luís Grosso Correia, Introdução	02
Miguel Angel Silva, Espacialidade.....	09
Anabela Costa Gomes, Cidade Educadora.....	35
Armando Duarte Figueiredo, Ruínas e experiência do lugar	67
Vítor Fontes, Mitos e Lendas.....	89
Carla Ferreira, Música.....	122
Maria João Duarte, Dramatização	152
Ana Isabel Dias, Fotografia	173
Pedro Pateira, Mapeamento conceptual.....	213
Mónica Costeira, Concepções de História	244
Luís Grosso Correia, Temas vivos	264
Notas biográficas do/as autores/as	289

Música

Carla Ferreira*

O presente capítulo nasce da reflexão sobre um conjunto de experiências, sustentadas num quadro teórico, sobre a pertinência da música no processo de ensino e aprendizagem de História, particularmente na sua componente modeladora de experiências de aprendizagem. Música, emoções, sentimentos, aprendizagem e o nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, podem incitar a emergência de significados outros a partir de conteúdos históricos trabalhados pelos alunos.

1. Breve história

Tentar precisar as origens da música, implica, forçosamente, observar as origens da nossa própria espécie. Roland de Candé (1980), refere-nos que cerca de cinquenta mil anos antes de Cristo, o *homo sapiens* começou a inventar a música. A música terá nascido, refere o autor, num processo simultâneo ao da invenção da própria linguagem humana, adquirindo a par, uma utilidade na luta pela vida. E múltiplas terão sido as razões que motivaram o homem primitivo a especular com o som. A sua utilidade na condução dos animais, terá certamente adquirido vantagem fulcral na vida dos nossos antepassados. Mas a seu tempo esta arte encontrará outras funções dentro das comunidades. O som, ou toda uma sucessão de sons, adquire determinados conteúdos, ainda que não emocionais, transformando-se num importante meio de comunicação. O som, por exemplo, chegava mais longe e a comunicação entre aldeias afastadas era desta forma, mais bem conseguida.

Paulatinamente, os sons musicais transcendem as utilidades meramente práticas e passam a satisfazer outras necessidades do homem pré-histórico, como por exemplo as necessidades dos sentidos, uma vez que, o homem primitivo, já apreciava uma cantilena sussurrada, para adormecer os sentidos (Gorina, 1971). E sobretudo porque a música era uma dádiva dos deuses, tudo era possível através dela. Amaldiçoavam-se os espíritos maus, afastavam-se as doenças e até a própria morte. Nascia com o homem primitivo a intenção de perturbar, de agitar, enfim de afetar o outro, através dos sons.

No berço da nossa civilização, a música colmatou as mais diferentes e diversificadas necessidades, associadas à religião, à magia, à medicina e até à guerra e foi na Grécia que as novidades começaram a brotar. Sinónimo de sabedoria, mestria e habilidade, os gregos utilizaram durante muito tempo a palavra *Sophia* para designar a música. E todos, na Grécia, se interessavam por música. "Platão recomendou-o – a educação infantil iniciava-se pela educação musical, com base no canto ritmado" (Magalhães *apud* Dinis, 2006: 95). Mas também Sócrates sabia que o estudo da música era uma das mais belas disciplinas (Bernstein, s/d.).

Segundo Candé (1980), todos estes filósofos da Grécia antiga diziam o que os chineses, antes deles, já o tinham dito. Mas agora, nestes novos contextos, a música elevava-se, transformava-se em algo que era absolutamente necessário estudar, amar e sobretudo proteger. A sua

* Citar como:

Ferreira, Carla (2021). Música. In Luís Grosso Correia (org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade*. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 122-151. DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa5>.

influência na política, na nação e até na prosperidade dos povos era irrefutável. Os gregos, decididamente, atribuíram à música uma importante função moral porquanto esta desenhava e projetava o carácter dos homens, devendo por isso ser indispensável na educação. Diziam os antigos gregos, “a boa música incita à acção profícua. A música má diminui a força de vontade e chega a anulá-la completamente” (Herzfeld, s/d: 25).

Os romanos, por sua vez, copiaram os gregos. Entre aqueles que eram mais abastados, era frequente alguns (ainda que muito poucos) dedicarem-se à aprendizagem musical. Contudo, os romanos não são conhecidos como grandes músicos. Nero teve a pretensão de ser um cantor extraordinário. Ninguém o ousou contrariar. Terá sido o mais ambicioso dos imperadores, pretendendo fazer-se admirar como músico. Conta um cronista, que à hora da sua morte, mais do que preocupado em se arrepende dos seus crimes, pergunta: “Que artista se parece comigo!” (*idem*, 27).

Mais tarde, já com o Cristianismo a disseminar-se rapidamente através do Império Romano, todo um novo e importante património musical proliferará. As grandes invasões submergiram muitas das manifestações espirituais do império. Mas a música não terá sucumbido. “O facto de a música não ter sucumbido deve-se à circunstância de o canto formar parte do culto cristão, que não era um produto da civilização romana” (Gorina, 1971: 42). O império da música (o canto cristão) sobreviveu, encontrando na Igreja um lugar importante para o seu desenvolvimento e evolução.

Com o advento da Idade Média, num mundo onde apenas os monges sabiam ler e escrever, a música refugiou-se sobretudo nos mosteiros, encontrando-se estritamente ligada à liturgia eclesiástica. Nestas incipientes manifestações litúrgicas, a música ganha uma função e fim, meramente religioso, destinando-se a expressar a modesta obediência da vontade humana à ordem divina. Contudo, serão estes ambientes de fervor religioso, que vaticinarão o irromper de uma nova forma musical – o primitivo canto gregoriano – que até à eclosão do ciclo trovadoresco, permanecerá como a única manifestação musical de que há testemunhos (Gorina, 1971). “Este canto, depois de passado pelo crivo unificador do papa Gregório Magno (591-604), tornou-se protagonista quase exclusivo da expressão musical europeia da Alta Idade Média” (*idem*, 43). Afastaram-se, deste modo, todas as influências e hábitos musicais de outras regiões e, desde então, deu-se o nome de gregoriano – também chamado de cantochão – ao canto da Igreja Católica.

Ainda no período da Idade Média, assistimos ao irromper da linguagem do amor, na música. A par dos mosteiros, importantes centros de preservação e criação intelectual e artística, existiam outras comunidades que encontraram na música e na poesia, uma nova forma de exprimir a linguagem do amor. Nascia o canto ao amor humano. E, surpreendentemente, “os brutos feudais caem aos pés das Damas; e estas, outrora humilhadas, encerradas, submetidas, tornam-se as senhoras (...)” e “aparecem mais belas a olhos vistos. Nasce a época dos trovadores, poetas e músicos maravilhosos” (Candé, 1980: 21). A época, em que, apesar da miserável condição humana do povo, ajudou à difusão, através da música, de um novo mundo de fábulas, de lendas e do amor. “A clássica figura do cantor que se faz acompanhar com uma guitarra ou um alaúde nas coplas à sua amada junto da torre principal de um castelo”, escreve-nos Gorina, “é uma imagem falseada da realidade social e mental dos trovadores, imagem desfigurada pela sua idealização romântica, mas que oferece ao mesmo tempo um ponto de verdade ao ilustrar um aspecto até então insólito: o do amor cortesão” (1971: 49). As canções trovadoras, para além do amor (impossível, ideal, cortesão), falavam ainda de maridos poderosos e ciumentos, do cavaleiro pobre, da morte, da política, religião, e de muitas outras coisas. Com a figura do trovador, o palco deixa de ser unicamente a Igreja e a cena litúrgica, e extravasa para a rua, para a taberna, para o palácio. Os

destinatários são agora muitos, que se rendem aos arrebatamentos de um mundo de fantasia, mas onde a música desperta para um novo papel – o da diversão.

No período renascentista, todo um novo espectro do conhecimento é apresentado ao Homem. O espírito dominante, sobretudo na Europa Ocidental, caracteriza-se pelo enorme interesse dedicado ao conhecimento, ao saber, mas também à cultura. As novas descobertas transformam não só o mundo, como o próprio Homem que, desenvolve uma melhor percepção de si e inclusive das suas próprias emoções (Bennett, 1982). A Renascença “é uma arte de viver, (...) um mundo tranquilo, em que se repousa duma Idade Média cruel, que nunca mais acabava” (Candé, 1980: 30), e assiste-se a uma rutura, por vezes violenta, como nota Vieira de Carvalho (1999), com uma ordem social e política, que acompanha uma outra rutura: a da conceção de música como ordem (característica representativa das complexas canções polifónicas¹), passando-se a valorizar, na música, a componente afetiva, como expressão dos próprios sentimentos. Uma “rebelião dos afectos”, mostrando que também o sentimento se sublevava contra a razão. “A música surgiu em primeiro lugar para exprimir as paixões (...) em segundo (...) para comunicá-las com igual força aos espíritos de mortais em seu benefício e vantagem” (Branco *apud* Carvalho, 1999: 30).

Numa época, como esta, rica em significados e onde os recém-chegados princípios artísticos passam a ser discutidos - muitas das vezes em confronto direto com a Igreja -, os compositores demonstrarão um maior interesse pela música profana e pela composição de peças para instrumentos. Contudo, os maiores tesouros musicais renascentistas continuaram a ser a música litúrgica. Os músicos, dedicando-se aos muitos estilos possíveis de então, produziam música para a Igreja. Música de acompanhamento de órgão para canto, quer coral quer no estilo *a cappella*. A harpa e a flauta, agora introduzidas serão usadas na composição de elegantes músicas de câmara para o Palácio, enquanto que, e num processo simultâneo, outras músicas de sociedade despontavam com o intuito de alegrar as noites dedicadas à arte. O *madrigal*², que parecia encontrar-se num período de decadência, ocupa nestes cenários um lugar de destaque, transformando-se na modalidade mais solicitada.

Estavam agora, reunidas as condições necessárias para o irromper de um novo prazer artístico – a ópera. Segundo Karl Scheffler, “a ópera é uma criação da mentalidade artística e da mescla de formas barroca” (*apud* Pahlen, 1991: 99). Sendo o Barroco, a expressão de um dos períodos mais fortes e criativos da História Ocidental, este consegue dar a conhecer uma nova modalidade de representação artística, que percorreu os séculos até aos nossos dias, repleta de vida, intensidade dramática, acontecimentos explosivos, e obras duradouras. Um novo prazer artístico, que beneficia, sobretudo, da situação extravagante evidenciada neste período, através da festividade, do esplendor e da sensualidade, elementos fortificantes da própria essência do Barroco. E a música conseguiu decididamente revelar muitas destas características. “No Barroco unem-se violentos contrastes: uma dor universal, que corrói por dentro o indivíduo diante da iminente velhice de uma cultura, mesmo que ele, pessoalmente, tenha um coração alegre (...) mantém-se firme ao lado de um desejo de usufruir a vida, que é produto da resignação. Ambos, a dor universal e o desejo de usufruir, encontram forçosamente vazão na arte” (*idem*, 99). E como no Barroco tudo tende para o voluptuoso e tudo se coloca em evidência, tudo será também levado para o palco.

¹ Polifonia – canto a múltiplas vozes, que emerge na Europa medieval, e passa a ser por séculos o estilo de música predominante (Pahlen, 1991).

² Canção baseada em modelos poéticos. O madrigal é uma música de câmara e não uma música coral, para alguns cantores e instrumentistas sentados à volta de uma mesa (Candé, 1980: 35).

A música, como não poderia deixar de ser, apresenta-se em consonância. Exuberante, festiva e solene. Novas percepções mais refinadas e mais ricas são igualmente dadas a conhecer, sendo frequentes os contrastes de timbres e de intensidades. E porque instrumentos sem timbre sensual, não encontravam espaço nestes novos contextos, surgem grandes conjuntos de instrumentos de cordas, intensificando e diferenciando o som. Vive-se e respira-se a alegria sonora. E a música sintoniza-se, como acrescenta Pahlen, com a nova imagem de vida: “alegria sonora, excitação sonora e sensualidade sonora” (1991: 100).

São duas, as características mais importantes da música no Classicismo: harmonia e equilíbrio. Todo o som pomposo e sensual, por vezes dramaticamente exagerado, mas amado pelos mestres do Barroco, serão agora substituídos por uma música aprazível, mais cortês e refinada. Toda a simplicidade e clareza, incansavelmente desejada pelo Homem do século XVIII, acaba por se refletir na música desta época, que parece agradar e despertar o interesse de todos.

Tudo, no entanto, se irá alterar com a chegada do Romantismo. Se até aqui, encontrávamos por detrás de cada composição, homens impelidos por interesses morais, homens que mais não eram do que dadores de um trabalho (porque a obra musical era criada no sentido de agradar a quem a tinha encomendado), com o Romantismo o motivo da criação artística, ergue-se como um impulso irresistível, no peito do artista (Herzfeld, s/d).

Pahlen, refere-se ao Romantismo como a expressão máxima da nostalgia que, impele forçosamente, o homem a confessar todos os seus sentimentos, toda a sua intimidade. Os estados da alma, as ideias, as sensações, acabam por se refletir nas artes e na própria música. E agora, “o que vivia no íntimo, envergonhadamente escondido, é (...) confiado à obra, que é destinado ao próximo, ao amigo, à amada e, finalmente, a estranhos, que o Romantismo considera irmãos (...). A arte romântica é a arte da confissão” (1991: 204) e, por conseguinte, a música abraçará um papel semelhante. O romântico observa-se, estuda-se, entranha-se na sua própria alma, relata-nos, o autor. É livre, é apaixonado. Desvairado tantas vezes, nos febris estados da sua paixão, que lhe oferece, no entanto, todo um turbilhão de sentimentos que, rapidamente são adaptados em formas artísticas. Imbuídos num excessivo egocentrismo, tornam-se mais individualistas, esboçando o cliché de que o artista, deve sofrer, se pretende alcançar a criação genuína.

Hauser refere a propósito do romantismo: “desde o Gótico, o desenvolvimento da sensibilidade não conheceu nenhum impulso mais forte, e o direito do artista de seguir a voz do seu sentimento e da sua natureza provavelmente nunca antes foi acentuado com tamanha incondicionalidade” (*apud* Pahlen, 1991: 210). Neste sentido, muito dificilmente a música aparecerá, no romantismo, sem conteúdo. A personalidade dos artistas, imprimirá certamente o seu cunho, nas diferentes composições. No entanto, tudo no Romantismo, é rapidamente passível de se transformar em música: as paisagens, o mar, a noite e o luar, as decepções, a morte, o vivido, o ambicionado, o casamento, as estações do ano, e, claro, o amor, o amor trágico, como o de Romeu e Julieta, Pelléas e Mélisande, ou Tristão e Isolda.

Nunca a música terá sido tão livre como no Romantismo, e esta adotará um sentido próprio, transcendendo a própria musicalidade. Pahlen (*idem*), avança uma ideia que na nossa opinião, resume a verdadeira aceção da música do Romantismo: música como linguagem própria, como meio de expressão dos pensamentos, dos sentimentos e ideais.

Como corolário lógico do individualismo, característico deste período, proliferam a partir da segunda metade do século XIX, um pouco por toda a Europa, os movimentos nacionalistas, que se irão adivinhar também no campo musical. Autores como Bennett (1982) destacam a necessidade,

que muitos compositores deste período anunciaram, em se libertarem das influências germânicas, dominantes até então. Deliberadamente, passam a exprimir, através da música, os emergentes sentimentos nacionalistas, mediante a introdução de melodias ou ritmos do folclore dos respetivos países. Poucos foram, no entanto, aqueles que genuinamente se dedicaram ao estudo cauteloso, deste folclore, com o intuito de, e através de testemunhos válidos e autênticos, aprenderem mais.

O século XX dará a conhecer novas e fascinantes tendências musicais. Este será também o período em que a música conhece as mais diversificadas técnicas que possibilitarão a criação de novos sons. A música viverá o período mais empolgante da sua história. Por outro lado, e se até aqui, tinha sido relativamente fácil, identificar o estilo musical adotado em cada época, pelos diferentes compositores, a partir de agora, a música apresentar-se-á como uma mistura de diferentes tendências.

No dealbar do século XX, a Europa saboreava a *Belle Époque*, época das muitas descobertas científicas dos progressos técnicos, do futurismo, cubismo, a época das notáveis transformações culturais que se irão refletir em novos modos de pensar e viver, como nos refere Candé (1980). A nova arte musical deveria, por conseguinte, atender aos anseios deste novo mundo. A música também se destinaria, por conseguinte, a um novo Homem, que adorava divertir-se nas festas e, entusiasmar-se com os novos sons musicais do blues, ragtimes, jazz, ou o music hall.

Porém, e quando a Primeira Guerra Mundial termina, o mundo, tinha mudado completamente e a lembrança do sofrimento infligido pelo conflito, conduziu os jovens artistas a reivindicar o prazer, a "loucura", e a liberdade. "A sobriedade que se seguiu à Primeira Guerra Mundial clamava por direções artísticas mais firmes, clamava por ruído, sensação, pela destruição dos valores antigos" (Pahlen, 1991: 361). A arte - provocadora e contestatária, nas palavras de Candé – será assim chamada a desempenhar um papel determinante e, na música, será sobretudo o jazz a conseguir o papel principal. Descoberto pelos europeus, logo no despontar do século, o jazz será recebido, por um "mundo musical, ultrassofisticado, ébrio de harmonias requintadas" (Candé, 1980: 201). O jazz "uma espécie de combinação de negros americanos, *dance music* rítmica sincopada e uma instrumentação não convencional pelos padrões tradicionais" (Hobsbawm, 1996: 185, itálico no original), assume-se, como a revelação de uma arte selvagem, despertando uma "aprovação universal entre a vanguarda, menos pelos seus próprios méritos do que como mais um símbolo de modernidade, da era da máquina, uma quebra com o passado" (*idem*). Muitas foram as vozes que se elevaram para o condenar, mas os anos seguintes, aqueles que a História apelidou de *loucos*, conseguiram consagrar o sucesso deste movimento musical.

Novos conceitos, alimentados pela recém-criada indústria musical, emergem, de seguida, e a música será agora apelidada de erudita (ou clássica), em oposição à outra música, mais popular (à arte do povo, uma arte menor que se destina à comercialização e consumo das massas). Este novo tipo de criação musical é depois apontado como um produto que atende sobretudo às regras comerciais, em detrimento das regras estéticas. "O facto de certos autores de canções serem grandes artistas, capazes de nos encantarem ou de nos comoverem, nada altera as coisas. Os arranjos conformistas que sofrem quase todas as canções fecham a muitos as portas da História, abrindo-lhe as do Lucro", escreve-nos Candé (1980: 204).

Podemos igualmente perceber que, viveremos a partir de agora, uma época em que o compositor responderá efetivamente a uma necessidade social. A busca incessante pela música, implicará por isso a profissionalização do mesmo. Neste sentido "a etiqueta de música de consumo não deve ser tomada em sentido pejorativo", porquanto na música e independentemente do seu nível de criação, a obra-prima pode acontecer e não será certamente a sua etiqueta a estabelecê-lo, mas antes o potencial expressivo do seu autor (Gorina, 1971: 86).

Em meados do século, um novo estilo musical agita os ambientes sonoros. Falamos do rock, que nasce como o produto da combinação de diversos fatores, de carácter económico, social, mas também musical. Os ventos de mudança, que arrastam consigo, novos ideais de paz e de liberdade, aliados aos progressos técnicos nas áreas, quer da gravação, quer da reprodução sonora, concorrem para que este fenómeno musical se transforme num *“acontecimento sem equivalente nas outras épocas e nas outras civilizações; um acontecimento que exerceu influência sobre a eclosão de certas músicas novas (...) estimulando uma tendência de aproximação dos géneros”* (Candé, 1980: 204, itálico no original).

Ainda que, os intelectuais ligados à música encontrem alguma dificuldade aquando da defesa do rock como arte, uma pequena viagem na história da música do século XX, permitir-nos-á perceber a importância deste género musical não só no âmbito do panorama musical, mas também no âmbito social. O rock passa a ser definido como *“uma música de rebelião, mais precisamente de rebelião adolescente, “da mesma forma que os Waldgänger, os proscritos noruegueses da alta idade média, recorriam às florestas para encontrar um espaço onde pudessem dizer não e assim adquirir um verdadeiro estatuto de rebelde; (...) o fan do rock encontra na música que ouve o espaço onde pode dizer: não sou um dos vossos, pelo menos por enquanto”* (Bouchev, 1991: 10). Os valores que os pais tentavam inculcar aos jovens, são agora colocados em causa, compelidos por este tipo de música que parecia induzir e simultaneamente espelhar este gosto pela rebelião. Esta passou - sobretudo nos países ocidentais - a desempenhar um papel fulcral na vida dos adolescentes e os jovens *“à medida que iam ouvindo música mais rebelde, mais agressiva”* (Hodgson, 1997: 182) começavam a dançar e a ter um aspeto, também diferente.

Na década de 60, a música popular norte-americana - relegada para segundo plano, sobretudo nos anos imediatamente após o findar do segundo conflito mundial - renasce, através da ação do pai da folk, Woody Guthrie. Os acontecimentos políticos, deste período, (crise de Cuba; o assassinio de John Fitzgerald Kennedy; a guerra do Vietname, entre outros) ofereceram o ensejo para que a renovação musical da folk americana acontecesse, estabelecendo-se uma ligação confiante entre as raízes da canção popular e a política.

Mas também na Europa, e à semelhança do que acontecia nos Estados Unidos da América, os cantores de intervenção (do pós-Segunda Guerra Mundial), associavam tradições musicais (por vezes seculares), à crítica sociopolítica, originando todo um novo panorama musical diversificado, a começar na *“chanson em França”* passando pela *“canção política na Alemanha”* até *“às canções humorísticas e de cabaré”* (Zapatka, 2004:115).

Em Portugal, e sobretudo nos primeiros trinta anos do século XX, será o fado e sobretudo o fado de cariz social, a assumir relevância significativa, no panorama musical. Eduardo Raposo fala-nos da importância que este tipo de música (também conhecido e apelidado de fado operário ou libertário) assume na difusão de novas ideias, incitando e desenvolvendo a cultura popular. O fado cumpriu então, uma função axial nomeadamente no *“tratamento lírico de temas sociais como a fome, a miséria, a luta contra os patrões, a fé numa vida melhor no futuro onde a vitória final seria um dado adquirido”* (Raposo, 2007:23).

Porém, ao período culturalmente fecundo vivenciado durante a 1ª República, ergue-se, com o golpe militar de 28 de maio de 1926, o regime ditatorial, que irá fomentar *“um movimento de crispação ideológica profundamente adverso a qualquer forma de actividade artística reforçado ainda pela política de puritanismo moral e austeridade económica de Salazar (...) para quem a instrução e a cultura não constituíram nunca uma prioridade”* (Nery e Castro, 1991: 165). Vedados os acessos ao debate e

troca de ideias, de qualquer natureza, o país encerra também as portas às influências culturais, intelectuais e estéticas de vanguarda levando, inevitavelmente, à extinção do “surto de criatividade literária, plástica e musical verificado nas primeiras décadas do século” (*idem*, 166). Aos compositores portugueses de então restavam, sem quaisquer dúvidas, poucas opções. Ou colaboravam, como nos referem os autores Nery e Castro (*ibidem*, 170), com convicção, oportunismo ou resignação nas ações propagandísticas do Estado Novo; ou compunham para a gaveta; ou então empreendiam esforços de criação artística que evidenciassem contestação aberta ao regime e à sua direção estética.

É precisamente aqui que podemos observar a obra de Fernando Lopes-Graça. Com *Canções Heroicas* e *Canções Regionais Portuguesas*, Fernando Lopes-Graça oferece-nos uma poesia de carácter manifestamente interventivo/resistência/denúncia, uma poesia que, como denota Vieira de Carvalho, estabeleceu comunicação com “um público essencialmente formado por operários, camponeses, estudantes e intelectuais do campo democrático, antifascista” (*apud* Raposo 2007: 27).

Lopes-Graça sobrevém, assim, no panorama musical português e durante o Estado Novo, “como a personalidade dominante (...) facto tanto mais paradoxal porquanto toda a actividade se desenvolve assumidamente à margem dos circuitos institucionais oficiais do regime” (Nery e Castro, 1991: 171). E a sua música conseguiu um feito único: a congregação do povo, dando-lhes força, consistência e identidade.

A sua obra define ainda os princípios que orientarão o canto de intervenção até ao 25 de Abril de 1974, a saber: “1 - a poesia mais expressiva da realidade portuguesa, numa perspectiva de antifascismo e de esperança no futuro; 2 - o interesse pela música regional portuguesa, numa perspectiva de autenticidade e de respeito pela cultura tradicional” (Raposo, 2007: 26). A obra de Fernando Lopes-Graça, pode assim historicamente considerar-se, “como a última tentativa, e sem dúvida a mais consequente, de concepção de um estilo musical nacional, por via de uma assimilação aprofundada do carácter idiossincrático da música rural tradicional” (Nery e Castro, 1991: 172). O seu trabalho, único na música portuguesa, revela-nos encantos, qualidade e vicissitudes ímpares.

Todavia, o virar da década de 50, dá-nos a conhecer um novo tipo de música, ancorada sobretudo na contestação política ao regime e que será apresentada e liderada com particular consistência por José Afonso. Esta renovação musical operada, como nos escreve Raposo (2007), a partir de Coimbra e em estreita ligação com a própria universidade, foi determinante para o lançamento das bases da nova música popular portuguesa. A importância do denominado movimento coimbrão é ainda mais importante se atendermos ao facto de que será a partir do fado de Coimbra, que toda a subsequente evolução do chamado canto de intervenção se irá apoiar. “Obras como a de José Afonso e Adriano Correia de Oliveira constituem seguras provas de tal facto e documentos ímpares sobre a génese da música popular portuguesa dos nossos dias” (Correia, 1984: 19).

Indissolúvel destes novos ambientes musicais, encontramos as novas preocupações sociais, políticas, literárias e humanas, a nova consciência da mudança, que emerge aliada ao desejo de um novo país. Algo começa definitivamente a mudar, de uma forma lenta, mas irreversível. “O sopro do tempo, a corrente das ideias, o próprio fluir da História tinham chegado a Coimbra e provocaram um fervilhar de iniciativas, interrogações, buscas (...) uma extrema tensão geradora duma nova mentalidade e de uma nova maneira de ser” (Alegre *apud* Raposo, 2007: 59).

Canta-se, por conseguinte, também de maneira diferente, entrando-se, claramente, numa nova fase da música popular portuguesa. Esta culminará nas baladas e nas trovas cujos

promotores principais – José Afonso e Adriano Correia de Oliveira – fizeram vincar, através de um desejo permanente de intervenção política, de contestação e resistência.

Vários são os aspetos apontados capazes de justificar este salto qualitativo. Mário Correia alista alguns, que considera como os mais flagrantes e evidentes: i) a renovação da poesia portuguesa na canção, que assume a partir de então, um carácter nitidamente contestatário; ii) a gradual abertura a formas musicais populares, percebidas como a raiz necessária para um cancionero vivo e eficaz em termos culturais, políticos e sociais; iii) a alternativa válida ao canto velho, (algo que notoriamente não passou despercebido ao regime, cujas tentativas de esvaziamento de conteúdo periférico das baladas, auguravam sobretudo esvaziar de sentido e importância, as obras de José Afonso, Adriano, Luís Cília e outros); iv) o contributo basilar não só para o estímulo criativo mas também para a proliferação de condições capazes de fazer chegar até nós, as vozes que no exílio também começavam a cantar (1984: 23). Não devemos, contudo, pensar que entre o início da década de 60 e o início da de 70, esta nova música portuguesa foi serva da estrutura musical da balada. Pelo contrário. Esta foi uma época marcada pela riqueza e variedade musical, um período indiscutivelmente criativo “de avidez, de controvérsia, de bom gosto, de perseguições e proibições, um período que preparou o terreno para os eventos de 1971” (*idem*, 29). Um período que, ao explorar a balada-canção, permitiu que a evolução acontecesse e abriu caminho para as subsequentes propostas musicais, que irão assinalar o início da nova canção portuguesa.

O ano de 1971 marca, por conseguinte, o início de uma nova fase, marcada pela inovação na música portuguesa. *Cantigas do Maio*, de José Afonso, delimita indubitavelmente o ponto de partida, “foi o desarme absoluto – José Afonso provou que quando se entende e se cria de um ponto de vista evolutivo e autêntico, não há paragens, retrocessos ou estagnação” (Correia, 1984: 30). Urgia, nos inícios da década de 70, encontrar-se no panorama musical português, algo tecnicamente mais elaborado, mais evoluído, transpor os limites da balada, e esse encontro dá-se decididamente com José Afonso. Encerra-se assim uma fase da música portuguesa, caracterizada por temas como “a emigração (...), o regresso, as guerras e os senhores, a juventude perdida, a esperança sem fundo, o medo e os fantasmas”, e dá-se início a “uma época nova onde (...) cantar bem e compor melhor serão condições a exigir à canção útil; da afirmação da palavra à desafinação das cordas, à percussão das peles e teclas, à imaginação nos arranjos, à criação melódica, à vocalização justa” (*idem*, 47).

As transformações musicais que o século XX nos dá a conhecer, não encontram, como nos escreve Candé (1980), paralelo em outras épocas, ou período histórico. O que muda radicalmente, sobretudo em termos musicais, é a diversidade musical, a excepcional e extraordinária diversidade de géneros, sendo que pela primeira vez, na história da música, ouve-se e executa-se música de todos os tempos. É igualmente no século XX que a música supera todas as distâncias do planeta, e a voz humana converte-se, em algo extraordinariamente potente graças à gravação do disco, graças ao CD, ao mp3, aos mp4 e, toda a parafernália de equipamentos disponíveis para a manifestação da música. A gravação permitiu por outro lado, “conservar a música e fazer comparações” (*idem*, 210) e através do comércio dos discos, e radiodifusão, o número de ouvintes aumentou exponencialmente.

Muito poderíamos acrescentar a esta história da música do século XX. Podíamos afirmar, com Maurice Fleuret, que já nenhum autor consegue verdadeiramente escrever uma história da música contemporânea “de tal maneira estão as coisas já tão longe, ainda tão próximas e sempre tão fluidas” (*apud* Candé, 1980: 217). A dificuldade, acrescentaríamos, adensa-se perante a infinidade da variedade de sons, estilos, géneros, e formas da música do nosso tempo.

Parece-nos, no entanto, relevante, neste momento, questionarmo-nos com Friedrich Herzfeld, se a música representará para todos nós, o que em tempos mais remotos representou para os gregos? Terá hoje a música, “uma elevada indução moral” (s/d.: 258)? Conseguirá, ainda, expressar o que de melhor existe no mais íntimo dos nossos sentimentos, igualando na emoção humana e no arrebatamento sobre-humano, a música do Romantismo?

Emerge, por fim, a vontade de saber qual o futuro reservado para a música. As respostas afloram com alguma complexidade, tornando-se difícil sintetizar em poucas palavras, as diferentes concepções e opiniões retratadas na literatura da especialidade. Escolhemos, por isso, terminar, esta breve reflexão sobre a história da música, com as singelas palavras de Mário Simões Dias (citadas por Cartaxo, 1996: 311), sobre a música e o seu futuro:

“Não há nada mais imprevisível do que o futuro da música. Avara dos seus segredos e das suas intenções, ela guarda consigo a chave do seu destino”.

2. A música como estímulo emocionalmente competente

Num olhar mais atento, a literatura especializada revela-nos que, durante muito tempo, existiu uma convicção generalizada de que a música expressava emoções. Emoções, facilmente reconhecidas por todos e que arrebatavam o ser humano, abandonando-o na expressão dos seus sentimentos.

Sabemos hoje, no entanto, que o poder inerente à música é mais abrangente e profundo que a mera expressão de emoções e sentimentos. A música não expressa emoções. Ela evoca emoções. Induz decisivamente fortes emoções nos seus ouvintes, percecionadas, física e mentalmente. Esta é, aliás, uma das suas características mais marcantes, sendo muitas vezes apontada, como a razão pela qual as pessoas ouvem música.

A relação entre a música e as emoções é, tema considerado e estudado pelo neurocientista Daniel Levitin. Este autor faz questão de sublinhar que “o que nos faz gostar de música é uma experiência emocional. Não analisamos a execução de notas erradas e desde que não nos retirem a fantasia, a maioria de nós não dá por elas” (Levitin, 2007:215).

Conflituante, à luz dos conhecimentos atuais, a ideia da subjetividade na perceção musical, encontra refutação, por exemplo, num estudo realizado por Carol Krumhansl, em finais da década de 90. Krumhansl demonstrou que a música oferecida aos sujeitos envolvidos no estudo, suscitava/provocava de imediato, toda uma série de emoções. “Music with a quick tempo in a major key (...) brought about all the physical changes associated with happiness in listeners. In contrast, a slow tempo and minor key led to sadness” (*apud* Leutwyler, 2001: 3).³ Deste modo hoje (contrariando todas as cétricas reivindicações de Eduard Hanslick⁴ no século XIX) podemos afirmar que a música evoca as mais diferentes emoções. Desencadeia emoções, em todos nós: boas, más, mais fortes, menos intensas, sendo que estas podem ser desencadeadas, até pela música barata,

³ As emoções originam todo um conjunto de conhecidas respostas fisiológicas. Assim, por exemplo, as emoções de tristeza diminuem a frequência do pulso; aumentam a pressão arterial; provocam uma queda na condutividade da pele, e aumentam igualmente a temperatura. O medo, por outro lado, aumenta o ritmo cardíaco enquanto que a felicidade, faz-nos respirar mais depressa. De referir, que as respostas fisiológicas à música, foram monitorizadas de forma contínua, (segundo a segundo), o que aumenta consideravelmente a precisão dos dados, do estudo (Leutwyler, 2001).

⁴ Eduard Hanslick, abalou os alicerces da estética musical em desenvolvimento na Europa dos meados do século XIX, quando declarou que a finalidade da música não era a de suscitar sentimentos, e que a representação dos mesmos, não constitui o seu conteúdo (cf. Videira, 2004).

como nos refere António Damásio (2000: 56), mas cujo poder, no entanto, nunca deverá ser subestimado. As emoções induzidas pela música são reais e processadas de forma similar, às emoções não musicais.

António Damásio fala-nos da emoção humana e de como esta é verdadeiramente extraordinária e especial. Sublinha, que as emoções não são uma característica, exclusivamente humana. Os animais também as têm o que, em certa medida, poderia levar-nos ao entendimento de que afinal não existe, nas emoções, nada de especificamente humano. No entanto, refere o autor, “há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial” (*idem*, 55).

Goleman (2006), fala-nos também do papel das emoções na vida do ser humano, sublinhando a ideia de que as emoções funcionam como guias fundamentais, nas nossas vidas. “Os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais e (...) a nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder desses sentimentos, paixões e desejos” (2006: 19). Olhar para a natureza humana e descurar o poder das emoções é, como sublinha o autor, olhar e não ver, porquanto “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (*idem*, 20). Toda a decisão e ação humana são absorvidas pelos sentimentos mais profundos, pelas paixões e desejos, enfim, pela emoção, mais do que pelo pensamento ou mente racional.

Encontrar na literatura uma opinião consensual sobre o que são emoções, é uma tarefa delicada, sobretudo quando os muitos cientistas desta área, parecem também não conseguir chegar a um acordo. Por outro lado, não devemos deixar de considerar, que durante muito tempo, as emoções não foram valorizadas e que, durante grande parte do século XX, não constaram da agenda de trabalhos dos grandes estudiosos. Atribuía-se, como nos escreve Damásio, a responsabilidade, à sua grande subjetividade. A emoção, diz-nos o autor, “era demasiado fugidia e vaga. Estava no pólo oposto da razão, indubitavelmente a mais excelente capacidade humana, e a razão era encarada como totalmente independente da emoção (...). Os românticos colocavam a emoção no corpo e a razão no cérebro. A ciência do século XX deixou o corpo de fora, deslocou a emoção de novo para o cérebro, mas relegou-a para camadas neurais mais baixas, aquelas que habitualmente se associam com os antepassados que ninguém venera. A emoção não era racional, e estudá-la também não era” (2000:59).

Também a psicologia académica, dominada em meados do século XX, pelos comportamentalistas (na linha de B. F. Skinner), pensava que só o comportamento passível de ser observado objetivamente podia ser cientificamente estudado. E mesmo com o advento da revolução cognitiva, em finais da década de 60, “o foco da ciência psicológica voltou-se para as maneiras como a mente regista e armazena as informações e para a natureza da inteligência” (Goleman, 2006: 62). As emoções continuavam fora do espectro dos cientistas cognitivos, que manifestavam a convicção de que a inteligência humana pleiteava uma análise fria e dura dos factos. “Muito à maneira de Mr. Spock de *O Caminho das Estrelas*, o arquétipo da informação pura e não obnubilada pelo sentimento” (*idem*, 62, itálico no original).

Parece-nos, por outro lado, claro, que existe uma certa tendência para acreditarmos na ideia de que o ser humano é sobretudo um ser racional. Quantos de nós já não afirmaram que esta é a característica que nos diferencia dos restantes animais? Na reflexão sobre esta questão, lembremos as conceções de Humberto Maturana (2002) a respeito da racionalidade e da emoção.

Maturana oferece-nos uma visão que realça, por um lado, a importância da reflexão nas nossas vidas e, por outro, a importância das emoções sobre a razão. "Dizer que a razão caracteriza o humano", avança o autor, "é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada" (2002: 15). Culturalmente as emoções tendem a ser desvalorizadas, e temos tendência a falar "como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos" (*idem*, 16). Porém, uma tal situação advém sobretudo do facto de, persistentemente, não refletirmos colocando *antolhos* (utilizando a terminologia do autor) que nos impedem de visualizar o cruzamento diário da razão com a emoção. Não há ação humana sem uma emoção que a constitua. Não há ação sem emoção.

As palavras de Damásio, na introdução do seu livro *O Erro de Descartes* (1997), são igualmente elucidativas, da perspetiva tradicionalista sobre a natureza da racionalidade. Escreve-nos o autor, "fui advertido, desde muito cedo, de que as decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto a água e o azeite. Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não eram autorizadas a penetrar, e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção" (1997: 13).

Nos últimos anos, no entanto, a ciência (sobretudo nas áreas das ciências cognitivas), têm vindo a debruçar-se mais atentamente sobre as emoções. "Uma nova geração de cientistas transformou a emoção no seu tema preferido", escreve Damásio (2000: 61), sendo que a conjeturada oposição entre emoção e razão deixa, assim, de ser automaticamente aceite, tendo a investigação laboratorial demonstrado "que a emoção, faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisões, para o pior e para o melhor" (*idem*, 61). Acrescentando que, "não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção (...) a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente" (*ibidem*, 62).

Em *O Erro de Descartes* (1997), Damásio aborda o papel da emoção e do sentimento na tomada de decisões e conta-nos que os nossos juízos intelectuais e morais são efetivamente condicionados e modelados por emoções. E, se tivermos em conta que o papel das emoções é fulcral e central, mais facilmente percebemos porque condicionam as nossas decisões, as nossas expressões, a excelência do juízo e da própria inteligência.

Ainda sobre o poder das emoções, Daniel Goleman, adscrive no seu livro, *Inteligência Emocional* (2006), que também, "os sociobiólogos destacam a preeminência do coração sobre a cabeça em momentos cruciais quando conjecturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana. As nossas emoções afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto" (*Idem*, 20).

Falar de emoções, não é falar em sentimentos, pelo menos à luz das conceções de Damásio. A este respeito, também Humberto Maturana, refere no seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (2002) que, "as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento", pois "do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções, são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos" (*idem*, 15). Damásio propõem-nos, igualmente, que, "o termo *sentimento* deva ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são

publicamente observáveis” (2000: 62, *italico no original*). O que significa, segundo nos escreve o autor que, não podemos observar sentimentos nas outras pessoas (embora, manifestamente, o consigamos fazer em nós próprios), mas podemos claramente observar, nas outras pessoas, determinados aspetos das emoções. As emoções são, ações ou movimentos, perceptíveis no corpo, na voz ou em comportamentos específicos, na sua maioria públicos, enquanto que os sentimentos são privados, são invisíveis, encontram-se escondidos dos olhos do público, sendo perceptíveis apenas ao seu devido proprietário. O mundo das emoções, acrescenta Damásio, “é, sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno” (2010: 143). Enquanto que os sentimentos, “são *percepções* compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções” (*idem*, 143, *italico no original*).

Existe, assim, e segundo as concepções de António Damásio, uma complexa cadeia de acontecimentos no organismo que se inicia com a emoção e termina no sentimento, sendo que as emoções desenrolam-se no corpo e os sentimentos na mente. Na justificação do motivo, pelo qual as emoções precederam os sentimentos, Damásio, atenta ao curso da evolução biológica, onde as emoções apareceram primeiro e só depois os sentimentos, “as emoções foram construídas a partir de reacções simples que promovem a sobrevivência de um organismo e que foram facilmente adoptadas pela evolução” (2003: 46). Na distinção entre emoção e sentimento, apresentada pelo autor, podemos claramente perceber que, as emoções são uma série de respostas (químicas e neuronais), que alteram o nosso estado interior (músculos, vísceras, comportamentos específicos) originadas quando o cérebro deteta um determinado estímulo emocional competente (como por exemplo a música). “A emoção é um programa de acções, e o resultado das acções é a alteração do estado corporal” refere-nos Damásio (2010: 155). Já os sentimentos surgem, quando tomamos consciência das emoções corporais, quando adquirimos consciência do estado corporal, no momento em que estas emoções são transferidas para determinadas zonas cerebrais. O sentimento de uma emoção é assim “a ideia do corpo a funcionar de uma certa maneira” (Damásio, 2003: 103). É a percepção de um certo estado do corpo. O pensamento do nosso corpo a funcionar de uma determinada maneira. Esta distinção, afigura-se de importância fundamental, para o autor, porquanto refere, “se os sentimentos fossem meros agrupamentos de pensamentos com certos temas, como seria possível distingui-los de outros pensamentos? Como seria possível manter a individualidade funcional que justifica os sentimentos de emoções como um processo mental particular?” (*idem*, 105). Sem referência ao estado do corpo, depauperam-se irremediavelmente o conceito de sentimento e emoção. Nesta linha de ideias, o autor sublinha que, os sentimentos emocionais são funcionalmente diferentes, porque “a sua essência consiste em pensamentos sobre o corpo surpreendido no acto de reagir a certos objectos e situações. Quando se remove essa essência corporal a noção de sentimento desaparece (...) deixa de ser possível dizer sinto-me feliz, e passamos a ser obrigados a dizer penso-me feliz” (*ibidem*, 105).

O sentimento de emoção, emerge assim da ideia do corpo, da experiência do corpo em determinados estados, aprazíveis ou não, sempre que este é perturbado pelo processo emocional, ou seja, sempre que o corpo é perturbado por um estímulo emocionalmente competente, (como por exemplo a música⁵), que desencadeia a emoção.

Enquanto “acontecimentos mentais proeminentes”, como refere Damásio (2003: 203), os sentimentos têm, digamos assim, a capacidade de evocar a atenção para as emoções desencadeadas

⁵ Tomamos a música como exemplo, considerando que esta representa no contexto deste trabalho, o foco da nossa atenção

pelo estímulo emocionalmente competente, o que possibilita que o cérebro humano, integre todos os objetos e situações que provocaram emoções. Além disso, nota o autor, “os sentimentos chamam também a atenção para as consequências da situação emotiva: por exemplo, o que se está a passar com o objeto que desencadeou a emoção? Qual a razão por que o objeto emocionalmente competente provocou uma tal resposta? Quais os pensamentos que surgem na sequência da emoção?” (*idem*, 203). Os sentimentos são indubitavelmente importantes para o aperfeiçoamento do processo inerente à administração das nossas vidas, garantindo simultaneamente que acontecimentos importantes não passem despercebidos. Como sublinha o autor, “os sentimentos colocam um carimbo nos mapas neurais, um carimbo em que se pode ler Preste atenção!” (*ibidem*, 204).

Mas, são igualmente fundamentais, para a aprendizagem e o lembrar dos objetos e/ou situações emocionalmente competentes. A memória de situações sentidas promove a procura e/ou evitação, consoante os sentimentos positivos e/ou negativos associados. E é nesta ideia que reside o pilar do nosso trabalho.

Os sentimentos, como reforça Damásio, não são supérfluos, porquanto “a complicada es-cuta que executam na profundidade de cada um de nós é extremamente útil. Não se trata simplesmente de confiar nos sentimentos e de lhes dar a possibilidade de serem árbitros do bem e do mal. Trata-se, sim, de descobrir as circunstâncias nas quais os sentimentos podem, de facto, ser um árbitro, e de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos de forma que eles possam guiar o comportamento humano” (2003: 204).

3. O cérebro e a música

Ao longo dos anos, a música foi observada e estudada sob a ótica da matemática, da antropologia, passando pela psicologia, pela filosofia e muitas outras áreas científicas. Nos últimos anos, porém, tem sido a neurociência, a prestar relevante atenção ao estudo da música e tem sido graças a esta e, em particular graças à neurociência cognitiva⁶, que novas perspetivas têm vindo a emergir sobre a relação entre o cérebro humano e a música.

Daniel Levitin apresenta no seu livro *Uma paixão humana - o seu cérebro e a música*, uma relação (que nos parece interessante) entre a mente humana, a neurobiologia e a música, que contraria, a ideia de que, a interpretação da música é algo profundamente subjetivo e de âmbito pessoal, ou algo que se modifica substancialmente de indivíduo para indivíduo e/ou de cultura para cultura. Se assim fosse, se todos os seres humanos ouvissem a música de forma diferente, questiona-nos o autor, como poderíamos “explicar que determinadas peças emocionem tantas pessoas – por exemplo, o *Messias* de Handel ou o *Vincent (Starry Starry Night)* de Don McLean?”. Por outro lado, acrescenta, “se ouvimos música da mesma forma, como explicar as grandes diferenças que existem nas preferências musicais – porque é que para uns a grande autoridade musical é Mozart e para outros Madonna?” (Levitin, 2007: 19, itálico no original).

Porventura, e ao contrário do que sempre acreditamos, estará a música nos nossos cérebros, e não nas nossas interpretações individuais, que dela fazemos?

O autor refere-nos que “a música pode (...) ser pensada como um tipo de ilusão perceptiva, na qual os nossos cérebros impõem ordem e estrutura a uma sequência de sons” (*idem*, 116). Isto é, a

⁶ A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as atividades mentais superiores e o comportamento (Rato e Caldas, 2010: 627).

uma determinada sequência de sons, o cérebro humano, atribui uma determinada disposição e uma determinada organização. Porém, o grande mistério da música, ainda reside no modo como essa estrutura nos consegue elevar à experimentação de reações emocionais. Na verdade, e como sublinha, “não ficamos, de facto, muito lacrimejantes ao experimentar outro tipo de estruturas nas nossas vidas, como um saldo bancário bem gerido ou a disposição ordeira dos produtos de primeiros socorros numa farmácia (*ibidem*, 116)”. Qual será então o fator ou mecanismo que nos conduz às emoções, quando conhecemos um determinado tipo de ordem musical? A resposta em parte, parece encontrar-se na estrutura de escalas e acordes. No entanto também a estrutura do nosso cérebro permite explicar, por que razão uma determinada ordem musical, nos eleva à sensibilização.

Se a nossa capacidade de darmos sentido à música encontra-se relacionada com a nossa organização estrutural neuronal, a pergunta que se segue é: como é que o cérebro aprende essa estrutura? E para explicar a conformidade entre as estruturas neuronais e a estrutura musical, Levitin esboça uma analogia com as ideias de Noam Chomsky (gramática universal). O cérebro humano aprende a estrutura implícita na música desde o momento que nasce. “Os nossos cérebros aprendem uma espécie de gramática musical que é específica da música da nossa cultura, tal como nós aprendemos a falar a língua da nossa cultura” (*Levitin*, 2007: 115).

Os indivíduos encontram-se assim imersos numa determinada cultura, onde, desde muito cedo, iniciam a instituição de esquemas cognitivos para a música, o que lhes permite conhecer os movimentos da sua música. E este é um mecanismo que acontece mesmo quando passivamente nos encontramos a ouvir música. Assim, e a par das justificações de ordem técnica (estrutura de escalas, acordes, etc.,) podemos afirmar que a estrutura dos nossos cérebros e os seus detetores de características atuam conjuntamente e extraem a informação acerca do encadeamento dos sons que ouvimos. Posteriormente, “o sistema computacional do cérebro combina-os num todo coerente, baseando-se quer no que pensa que deve estar a ouvir, quer nas expectativas” (*idem*, 116).

Esta última ideia (a das expectativas), introduz um novo elemento na nossa reflexão. A nossa reação aos sons organizados está confrontada com os nossos esquemas musicais, a organização dos sons (estrutura de escalas e acordes), mas torna-se também expectável o envolvimento de um elemento inesperado, sem o qual a música ficaria emocionalmente fraca e automatizada. Assim, a maneira como gostamos da música, encontra-se ligada à nossa capacidade para aprender essa estrutura, assim como à nossa capacidade de previsão (as expectativas). O mais interessante é que a música parece comunicar connosco através de violações sistemáticas das nossas expectativas. Violações essas, magistralmente engendradas por compositores e músicos que, “vão controlando quando devemos ou não preencher essas expectativas” (*ibidem*, 118). Toda a experimentação de emoções, que tantas vezes sentimos com a música (lágrimas, excitações, euforias...), é o resultado da hábil manipulação das nossas expectativas. A essência da música, parece residir precisamente na criação e manipulação das nossas expectativas⁷. Como sublinham os autores Andrade e Konkiewitz, “expectations (...) addresses the question what and when, (...) what tones or chords are expected to occur and when, in a given musical sequence” (2011: 149). E quando a música é demasiado previsível, o final expectável, e a variação de notas e acordes, não envolvem, um qualquer elemento de surpresa, então, não hesitamos em considerar a música demasiado simples e muito pouco desafiadora.

⁷ Um exemplo que nos é dado pelo autor para se entender melhor o significado de expectativas, poderá ser percecionado na audição da canção I Want You (She's So Heavy) dos Beatles. Para além do final hipnótico e repetitivo da canção, esperamos um final, para a canção, mais em sintonia e de acordo com a nossa experiência da música, e com o que aprendemos, sobre como as canções terminam (isto é, lentamente, em diminuindo, etc.). Contudo e aqui neste caso concreto, a canção termina abruptamente, no meio de uma nota, dando inclusive a sensação de que alguém desligou a corrente elétrica.

Nos últimos anos, e sobretudo graças aos métodos e tecnologias inovadoras (de imagiologia cerebral) muito se tem aprendido sobre o cérebro humano. Estudos mais recentes⁸ refutam assim a ideia simplista de que a arte e, por conseguinte, a própria música são processadas no hemisfério direito do nosso cérebro, e demonstraram que a simples audição da música distribui-se por todo o cérebro. Com o avanço dos tempos e à medida que a própria música também se modifica e se vai desenvolvendo, acompanhando inevitavelmente o nosso mundo real, o cérebro humano atualizará as suas considerações relativamente aos futuros sons, continuando a sua admirável aventura de extrair satisfação e prazer, sempre que os sons organizados ocorrem em conformidade com as suas expectativas. “Uma espécie de anedota musical”, como nos refere Levitin (2007: 198), mas na qual todos nos encontramos envolvidos.

4. A música no processo de ensino-aprendizagem da História

O nosso estudo empírico, desenvolvido no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*, do segundo ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, nasce a partir da reflexão, sobre um conjunto de deduções, sustentadas pela teoria, sobre a música, emoções, sentimentos, aprendizagem e do nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, poderiam incitar a emergência de significados verdadeiramente sentidos pelos alunos. Pretendia-se deste modo, verificar se a música, em contexto de sala de aula poderia conduzir ao despertar de uma aprendizagem significativa. Tendo como objetivo central, conhecer a relação entre estas duas variáveis, o nosso estudo, sobrevirá, no entanto, das ideias e conceções dos alunos, relativamente ao uso da música nas aulas, mas também das inferências e considerações da realidade observada, ao longo de todo este processo. A partir da nossa questão central, outras questões de natureza subsidiária foram igualmente enunciadas procurando-se particularmente obter respostas, complementares, auxiliaadoras e eventualmente mais clarificadoras, ao longo do processo, a saber: i) *a música, contribui para a modelação das perceções afetivas e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula?*; ii) *qual o contributo desempenhado pela música, em contexto de sala de aula?*; iii) *quais as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas?*

O nosso plano de intervenção, foi desenvolvido essencialmente em duas fases. Uma primeira, onde elegemos o campo de ação; definimos a calendarização das aulas e, procedemos à conceção/edificação das experiências de aprendizagem, que perspetivassem atividades de carácter investigativo. E uma segunda fase, onde procedemos à implementação das atividades em sintonia com os conteúdos temáticos, escolhidos e à recolha dos dados.

Decidimos calendarizar o nosso trabalho empírico, em História, para o terceiro período do ano letivo de 2011/2012, de forma a que as atividades e experiências de aprendizagem, edificadas, potenciais auxiliaadoras da nossa investigação, coincidissem com a subunidade temática: *Portugal: do autoritarismo à Democracia*, subunidade que englobava os seguintes conteúdos temáticos: *a perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime; o tardio desenvolvimento económico; os movimentos de independência e a guerra colonial; o marcelismo: a liberalização fracassada; a revolução de Abril e o processo revolucionário*. Por condicionantes temporais, o nosso estudo terminou, na análise da revolução de Abril, não tendo sido abordado o processo revolucionário.

⁸ Como por exemplo o estudo de Levitin e colegas (Levitin, 2007: 17).

Na análise do programa curricular de História no terceiro ciclo do ensino básico, constatamos nas observações e sugestões metodológicas oferecidas que, “a abordagem do passado recente da sociedade portuguesa (...) constitui uma excelente oportunidade para o professor promover a abertura à diversidade de opiniões, de forma a pôr em prática valores que se querem consensuais, como os da liberdade e da democracia” (ME, volume II: 77). Quando nos decidimos pela utilização da música, nas aulas de História, objetivávamos aproveitar as possibilidades que esta oferecia e, em especial, tirar proveito da sua potencial componente modeladora de atitudes positivas nos alunos face à aprendizagem da História. A sua aplicação poderia ainda ajudar na troca e transformação de ideias, e no exaltar do espírito crítico dos alunos, o que nos permitia, e no encalço das sugestões avançadas pelo programa de História, cumprir algumas das suas recomendações. Iríamos assim, por meio de uma perspetiva sincrónica, revisar o nosso passado musical, de forma a conduzir os alunos, à construção do conhecimento histórico. Finalmente, estas experiências promovidas através da música, porque são mais consistentes, mais palpáveis e mais concretas, abriam ainda possibilidades de crescimento nos alunos de “fortes emoções e sentimentos”.

As nossas estratégias deveriam, começar, tendo por base as músicas de contestação sendo que e após um processo de pesquisa e análise das possíveis canções a utilizar, decidimos, a partir de uma lista significativamente numerosa, optar pelas seguintes cantigas, pertencentes ao repertório da denominada *canção de intervenção*, a saber: *Trova do Vento que Passa* (1963), *Cantar da Emigração* (1970) e *Canção com Lágrimas* (1970), por Adriano Correia de Oliveira; *Os Vampiros* (1963), *Menina dos Olhos Tristes* (1971), *Grândola Vila Morena* (1971) e *Venham mais Cinco* (1973), por José Afonso; *Mudam-se os Tempos Mudam-se as Vontades* (1971), por José Mário Branco; *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), por Carlos Mendes; *A Tourada* (1973), por Fernando Tordo; e *Liberdade* (1974), por Sérgio Godinho.

Estávamos, na nossa opinião, não só a decidirmo-nos por um tipo de documento histórico, cujo papel foi verdadeiramente interventor na sociedade portuguesa do período em questão, como estaríamos igualmente a reconhecer a sua importância, no enquadramento dos objetivos definidos no âmbito da nossa intervenção educativa. A planificação desta subunidade temática (*Portugal: do autoritarismo à democracia*), iniciou-se com a canção *Trova do vento que passa* (1963) de Adriano Correia de Oliveira. Pretendíamos, através desta canção, alcançar vários intentos. Primeiro, a explanação da situação política, económica e social do país, durante o período em análise. Depois, a introdução e explicação de conceitos como *intervenção*, *música de intervenção*, *canto de intervenção*. Finalmente, a construção de um ambiente, adequado à operacionalização dos conteúdos temáticos (a saber: *a recusa da democratização*; *o tardio desenvolvimento económico*).

Julgamos ter encontrado, aqui, um ponto de partida, porquanto a canção de Coimbra, (que caracteriza de forma abrangente a *Trova do Vento que Passa*), predominantemente triste e melancólica, ostentava toda “uma linha melódica (...) e um *pathos* tipicamente romântico” (Raposo, 2007: 65, itálico no original), que nos abria caminhos, para a difícil tentativa de articular a sensibilidade com a História, as emoções e o pensamento.

Solicitamos aos alunos que após a audição da canção *Trova do Vento que Passa*, recorressem à letra da canção e, num exercício de reflexão crítica, interpretação e análise da mesma, nos indicassem quais as suas perceções e opiniões. Nesta viagem pela memória da nossa história recente através da música, e porque se pretendia igualmente desenvolver um trabalho pedagógico abrangente, desafiador e sobretudo cativante com os alunos, pensamos, aquando da planificação, apresentar de seguida a canção *Os Vampiros* (1963) de José Afonso. Porém, e porque urgia articular os

conhecimentos dos alunos com os conteúdos temáticos a abordar, foram igualmente introduzidas pistas e oferecidas indicações e explicações aos alunos, de forma a conseguirem articular a respetiva letra, a sua mensagem e os conteúdos científicos. Devidamente contextualizada, a canção, criou-se ainda espaço na aula para que os alunos expressassem as suas sínteses interpretativas, baseando-se no que tinham aprendido e nas informações da canção.

No decorrer desta aula, foi apresentada ainda a canção *Cantar da Emigração* (1970), de Adriano Correia de Oliveira. Um bonito poema que nos permitia abordar a emigração portuguesa de uma forma que, em nossa opinião, poderia mostrar-se mais cativante e interessante. Através da audição da música e interpretação da letra, foi pedido aos alunos que identificassem o tema a que a canção se referia. Tivemos por este motivo o cuidado de não incluir na letra da canção, o título da mesma, ou outra qualquer referência passível de identificar o assunto em destaque. Pretendia-se assim, e ao contrário do que nos propusemos realizar, com a fonte musical anterior, analisar a letra com os alunos, discutir os aspetos menos claros, cruzar opiniões e tirar conclusões, para que, e através de um diálogo vertical e horizontal, no relacionamento e interpretação da mensagem, todos compreendessem a ideia globalmente transmitida, promovendo-se a construção de um conhecimento histórico, que desponta de uma perspetiva crítica fundamentada.

Na mobilização dos conteúdos temáticos, relativos à guerra colonial, tornava-se imperativo, e na linha de sugestão apresentada pelo próprio programa curricular da disciplina de História, levar os alunos a reconhecer os pesados custos humanos e materiais resultantes da guerra colonial. Este objetivo teria de ser alcançado tendo, uma vez mais, por base, a música, e particularmente o canto de intervenção. Do vasto conjunto de músicas inicialmente selecionadas, as nossas escolhas foram-se afunilando, tendo-se finalmente versado sobre, *Canção com Lágrimas* (1970), de Adriano Correia de Oliveira, *Menina dos Olhos Tristes* (1971), de José Afonso e *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), interpretada por Carlos Mendes. Observamos na escolha destas fontes musicais: i) a mensagem contida, (eventualmente facilitadora no processo de construção do conhecimento histórico sobre a guerra colonial); ii) a carga emotiva associada à melodia e tonalidade das canções (que poderia levar os alunos a uma maior compreensão empática dos dramas associados à guerra colonial); iii) a autoria das mensagens, incluídas em *Canção com Lágrimas* e *Segunda Canção com Lágrimas* (porquanto estaríamos a proporcionar aos alunos a perspetiva de alguém⁹ que viveu e conheceu por dentro o maior dos dramas associados à guerra colonial - as perdas humanas – inculcando, na nossa opinião, uma maior objetividade histórica, às fontes em análise). Com *Menina dos olhos Tristes*, de José Afonso, cedemos especial atenção à intencionalidade do autor nas palavras da canção. Com este *libelo* contra a guerra colonial, como nos escreve Eduardo Raposo (2007), pretendíamos que os alunos conhecessem como, através do *canto de intervenção*, também se projetava o provável destino do soldado que vai à guerra e volta num caixão de pinho. O poema de Reinaldo Ferreira, transformado numa canção melódica, transmite-nos a dor da ausência e da morte, e, na apresentação da mesma, decidimos, num exercício de complementaridade, apresentar aos alunos um pequeno vídeo com imagens do embarque de tropas portuguesas para o ultramar. Posteriormente, quisemos saber as opiniões dos alunos. Pedimos, para o efeito que atendessem à melodia da canção, à sua harmonia e ritmo e que articulassem estes elementos constitutivos com a letra e mensagem contida. O nosso esforço de planificação tendia para que os alunos pudessem exprimir os seus pontos de vistas, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades críticas de análise e síntese.

⁹ Ambas as canções de autoria de Manuel Alegre.

Com a canção *A Tourada* pretendíamos que os alunos realizassem, a partir de determinados conceitos apresentadas na canção, pesquisas de informação em documentos escritos que lhes possibilitassem interpretar e compreender a mensagem da canção, o significado da letra, o alcance, profundidade e intencionalidade das palavras de Ary dos Santos. Num subsequente exercício de análise e interpretação, no tratamento da informação e interpretação das fontes, os alunos chegaram à temática *O marcelismo: a liberalização fracassada*. Foi organizado um glossário com vocabulário de suporte, considerando a intrincada e complicada letra da canção e atendendo, ao facto de estarmos a planificar uma aula para alunos do 9º ano de escolaridade. Para além do glossário, foram identificados termos de compreensão mais difícil, que mereceram ainda uma explicação da nossa parte.

Embora, a análise das letras fosse fundamental para o normal desenvolvimento dos conteúdos temáticos, nunca descuramos a música no seu todo – isto é, música e letra. A ideia foi sempre partir das características da música, para incentivar, despertar o interesse dos alunos para a sua mensagem e levá-los a vivenciar momentos emocionais significativos. Procurávamos deste modo, privilegiar primeiro o domínio afetivo (ou domínio das atitudes dos alunos), de forma a potenciar a posterior abordagem da temática (domínio cognitivo).

Na recolha dos dados empíricos, foram aplicados, um conjunto de instrumentos, que acreditávamos serem capazes de nos fornecer dados e informação com relevância para o estudo em questão. Para além da nossa reflexão pessoal sobre a experiência vivenciada ao longo deste estágio, importava aferir e inferir, por outro lado, as percepções e conceções dos alunos sobre a utilização da música em contexto de sala de aula. Como forma de aceder a esses objetivos, decidimos construir, uma escala de diferencial semântico; um questionário por inquérito (com questões abertas e uma questão fechada), e solicitar aos alunos, um inventário de sensações, na audição de determinados momentos musicais.

A constituição da amostra ficou, naturalmente, condicionada à composição das turmas que nos foram atribuídas, durante o estágio. Neste sentido, este estudo abrangeu 54 alunos (26 na turma de História) do 3º ciclo do ensino secundário, maioritariamente do sexo feminino, 36 raparigas (67%) e 18 rapazes (33%), com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade¹⁰.

Procurámos num primeiro momento, com o nosso questionário, aferir, mas também inferir as opiniões e ideias dos alunos sobre a utilização da música no processo de ensino-aprendizagem da História, pretendendo simultaneamente verificar se estas seriam, ou não, coerentes entre os elementos que constituem a nossa amostra. Constituído por duas partes, o questionário, apresentava numa primeira, uma questão de identificação (género do inquirido), e três questões fechadas, respondidas numa escala de Likert de sete pontos (1= Discordo completamente; 7= Concordo completamente), onde foi pedido aos alunos, que indicassem o grau de concordância ou discordância com as seguintes afirmações: i) *estive mais atento à aula por causa das músicas que foram apresentadas pela professora*; ii) *a aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria*; iii) *quando se usam músicas nas aulas (...) aprendo mais facilmente*.

A segunda parte, integrava uma questão aberta que, procurava aferir a opinião dos alunos inquiridos, sobre a utilização da música em contexto de sala de aula, e inferir através das afirmações oferecidas, eventuais pontos de vista, úteis, complementares e, eventualmente competentes, na

¹⁰ Foi considerada a idade dos alunos, constante das respetivas listas de turmas.

fundamentação das nossas hipóteses. Procedeu-se posteriormente a uma simplificação das respostas, conseguidas com a pergunta aberta do questionário, através da codificação das mesmas a um pequeno número de categorias sendo que (e para que a codificação fosse o mais correta possível), dispusemos do texto exato das respostas, sem qualquer triagem, resumo ou simplificação. Os resultados obtidos a partir das questões fechadas, foram por seu lado, objeto de análise das frequências e percentagens, o que nos permitiu analisar a discordância, indecisão e concordância dos alunos em relação às afirmações de cada questão do questionário. À pergunta, *“Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora”* reconhecemos que a maioria dos alunos, posicionaram-se positivamente em relação à afirmação. Mais de metade dos alunos (85%), concordam que as músicas apresentadas, explicam e justificam, a maior atenção nas aulas.

Quadro 1: Composição da amostra por género e turma.

Turma	Raparigas		Rapazes		Totais	
	N	%	N	%	N	%
8º ano	16	57%	12	43%	28	100%
9º ano	20	77%	6	23%	26	100%
Total	36	67%	18	33%	54	100%

Quadro 2: Níveis de concordância dos alunos, com a afirmação *“Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora”*.

Opções de Resposta	Turma 9º ano (História)	
	Frequência	%
Discordo completamente	0	0%
Discordo bastante	0	0%
Discordo	1	4%
Nem concordo, nem discordo	3	12%
Concordo	7	27%
Concordo bastante	9	35%
Concordo completamente	6	23%
Total de alunos	26	100%

A partir da tabela, abaixo apresentada, observamos igualmente que, na disciplina de História, os resultados mostram a grande unanimidade nas respostas dos alunos. 88% dos alunos (23 no total, 8 concordam, 6 concordam bastante e 9 concordam completamente), foram otimistas em relação à utilização da música nas aulas, considerando que estas foram aulas mais interessantes, porquanto a professora utilizou músicas para ensinar a matéria.

Quadro 3: Níveis de concordância dos alunos, com a afirmação
 “A aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria”.

Opções de Resposta	Turma 9º ano (História)	
	Frequência	%
Discordo completamente	0	0
Discordo bastante	0	0
Discordo	0	0
Nem concordo, nem discordo	3	11,5
Concordo	8	30,8
Concordo bastante	6	23,1
Concordo completamente	9	34,6
Total de alunos	26	100

Da análise à questão, “Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente” atentamos valores no terço superior da escala, o que sugere que os alunos inquiridos no âmbito deste estudo, apresentam uma grande coerência nas suas opiniões. Dos 26 alunos inquiridos, seis (23%), demonstraram indecisão, na resposta à afirmação: “Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente”. No entanto, reconhecemos que em História, mais de metade dos alunos (77%) indicaram o seu grau de concordância em relação à música e aprendizagem

Quadro 4: Alunos que dizem aprender mais facilmente quando se usam músicas na sala de aula.

Opções de resposta	Turma 9º ano	
	Frequência	%
Discordo Completamente	0	0%
Discordo bastante	0	0%
Discordo	0	0%
Nem concordo, nem discordo	6	23%
Concordo	14	54%
Concordo bastante	5	19%
Concordo completamente	1	4%
Total de alunos	26	100%

Acreditamos ser legítimo afirmar que, os resultados parecem indicar existir uma clara relação entre a música e o interesse dos alunos pelas temáticas em análise, durante as aulas de História. Consideramos também que, as respostas apresentadas, revelam que os alunos têm perceção que as aprendizagens são facilitadas com o recurso à música. No entanto, estes resultados revelam apenas as perceções dos alunos, sobre as suas aprendizagens. Uma validação mais aprofundada, nomeadamente através do recurso a uma linha empírica que validasse a retenção dos conteúdos apreendidos pelos alunos (por exemplo um teste de etapa), poderia permitir-nos, na análise, uma sustentação menos subjetiva, destes dados.

Na análise categorial das significações manifestas pelos alunos, foi-nos igualmente possível, perceber que:

- i) a música é potenciadora e/ou facilitadora das aprendizagens (a música é simultaneamente anunciada como tendo uma dupla função: recurso pedagógico que opera na facilitação das aprendizagens);
- ii) a música evoca respostas emocionais semelhantes, e que este processo facilita a compreensão empática dos conteúdos programáticos (cumprindo a par um papel importante na modulação das perceções afetivas e atitudinais dos alunos, em contexto de sala de aula).

As grelhas finais de análise de conteúdo, apresentam cinco categorias edificadas com base nas opiniões recolhidas em História, a saber: *interesse e atenção suscitados*; *estratégia facilitadora da aprendizagem*; *estratégia diferente no processo de ensino/aprendizagem*; *pelos emoções e sensações*; *como experiência a repetir*.

Na categoria *Interesse e atenção suscitados*, identificamos nas opiniões manifestadas, considerações positivas, porquanto as experiências de ensino/aprendizagem promovidas através da perspetiva da música, incitaram o interesse e a atenção pelos temas em análise.

Quadro 5: Exemplos incluídos na categoria *Interesse e atenção suscitados*

Fonte	Texto analisado
OH1	"Acho que a utilização de músicas nas aulas de História foi interessante e divertido (...)"
OH2	"Acho que torna as aulas mais interessantes e chama mais a atenção (...)"
OH5	"Acho o método bastante interessante (...) é cativante e penso que assim consegue cativar a atenção dos alunos"
OH13	"(...) também nos desperta mais interesse. O ensino através da música é (...) mais chamativo e mais interessante para os alunos"
OH22	"Penso que a utilização da música nas aulas de História, poderá ser uma forma de cativar mais a nossa atenção, mantendo-nos mais interessados nas aulas."

Noutra perspetiva, mas ainda dentro desta categoria, emergem apreciações que refletem o desinteresse dos alunos pela disciplina de História, mas que nos permite em simultâneo inferir que, as nossas experiências educativas, despertaram/suscitaram interesse e atenção, ("*Bom, penso que a utilização de músicas nas aulas de história é bastante interessante, pois assim uma pessoa não adormece (...).*" OH4; "*Concordo plenamente com a utilização de músicas porque fazem a História divertida, pois para mim História é uma disciplina chata visto que é só decorar textos e ler documentos.*" OH12).

Definimos ainda, durante o tratamento dos dados provenientes das opiniões dos alunos, uma outra categoria – *estratégia facilitadora da aprendizagem* – já que se tornou claro nas mensagens dos mesmos, a ideia de que a música é potenciadora e/ou facilitadora das aprendizagens. Esta categoria regista um peso significativo em História.

Quadro 6: Exemplos incluídos na categoria *estratégia facilitadora da aprendizagem*.

Fonte	Texto analisado
OH6	"(...) assim uma pessoa aprende mais depressa."
OH10	"Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor (...)."
OH14	"(...) a História, ao som da música compreende-se muito melhor. E os alunos (...) ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom (...)."
OH15	"(...) conseguimos aprender bem as matérias. Espero que esta ideia se mantenha."
OG11	"Eu aprendo muito mais facilmente na aula com música do que quando a aula é feita através de fichas e dos livros (...)"

A categoria *Estratégia diferente no processo de ensino-aprendizagem*, permitiu-nos, após a sua construção e posterior interpretação, identificar um maior número de ocorrências na disciplina de História (18%) e atender às justificações dos alunos, sobre a música enquanto suporte das estratégias edificadas.

Quadro 7: Exemplos incluídos na categoria *Estratégia diferente no processo de ensino-aprendizagem*.

Fonte	Texto analisado
OH5	"(...) é inovador, pois é algo que não se costuma fazer (...)"
OH10	"Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor (...)."
OH9	"(...) é uma maneira nova e diferente de aprender (...)"
OH13	"A utilização de músicas nas aulas de História é uma ideia original (...). A História chega até aos alunos de uma forma (...) criativa (...)."
OH25.	"(...) uma experiência diferente das que estamos habituados nas outras aulas."

Finalmente, na análise das opiniões dos alunos, enquadradas na categoria *emoções/sensações*, a opinião emergente, mais comum entre os alunos, é a de que gostaram muito das aulas, onde a História foi observada, através da perspetiva musical. Mencionam, a par, existir uma relação entre a música e o evocar de sensações.

Na análise das redações dos alunos, sobressai, e numa apreciação global, a opinião de que a utilização da música nas aulas de História, suscitou mais atenção e aumentou o interesse dos mesmos, pelos conteúdos temáticos em análise. Esta foi, aliás, a grande referência em História, onde muitos dos alunos referenciam não gostar da disciplina, mas que a música, ao facilitar a compreensão dos conteúdos (compreensão global das mensagens e linguagem implícita à música) tornou a História mais apelativa e cativante. Encontramos ainda nas nossas interpretações, referências à *descontração* que a música ofereceu na sala de aula. O ambiente descontraído em que as aulas foram sendo construídas, através da vertente da música, poderá ter contribuído para a opinião, manifestada pelos alunos, de que se aprendeu com mais vontade e mais facilmente, concorrendo este facto para as ideias manifestadas, por alguns, de que a utilização da música deveria ser uma constante no processo de ensino/aprendizagem. Não devemos, por fim, descurar a opinião que frisou a ideia de que: "(...) acabamos por ficar com a música na cabeça o que nos vai fazer lembrar (...)" (OH24). Embora isolada, a opinião remete-nos para considerações de ordem teórica e para reflexões anteriormente já enunciadas sobre a capacidade que o ritmo, a melodia e desenho de uma boa música, têm, de ficar gravados nas nossas memórias, o que nos aviva em simultâneo, as nossas crenças nos pressupostos que sustentam este trabalho.

Quadro 8: Exemplos incluídos na categoria *emoções/sensações*

Fonte	Texto analisado
OH14	"Adorei ter aulas de História com música!"
OH17	"Dá prazer ter aulas com música!"
OH22	"Assim poderá acabar-se com a ideia de que as aulas de História são aborrecidas."
OH9	"Conseguimos experimentar as sensações que anteriormente eram sentidas".

Na categoria *emoções/sensações*, uma análise mais atenta, permite-nos ainda concluir que as intenções, (música como facilitadora da compreensão empática dos temas; música como modeladora das experiências de aprendizagem), subjacentes às nossas escolhas musicais, foram observadas/expressadas por determinados alunos. Exemplos como: "Conseguimos experimentar as sensações

que anteriormente eram sentidas” (OH9), ou “(...) as músicas incentivam (...) a entender as sensações produzidas” (OG27), podem clarificar melhor esta ideia e levar-nos a deduzir que as músicas, apelaram à sensibilidade e às emoções dos alunos.

Numa perspetiva mais holística, concluímos ainda que esta última categoria, deverá ser considerada como auxiliadora na compreensão das duas primeiras categorias, enunciadas: *estratégia facilitadora da aprendizagem*, e *interesse e atenção suscitados*. Fundamentalmente porque, se as músicas evocaram emoções e sentimentos nos alunos, não devemos desatender ao papel fundamental destas na aprendizagem, com implicações ao nível do desenvolvimento de significados profundamente sentidos. “As emoções conduzem o trio formado por atenção, significado e memória”, refere-nos Jensen (2002: 142). Por conseguinte, “as acções que orquestramos para envolver as emoções de um modo produtivo farão um “trabalho a triplicar” para captar os três”.

No âmbito do nosso estudo, utilizamos ainda o diferencial semântico, para medir as perceções e opiniões dos alunos, relativamente às músicas: *Segunda Canção com Lágrimas (1972)* e *A Tourada (1973)*. O processo implicou a definição do conceito a ser avaliado, que no âmbito deste trabalho, seriam as *músicas referenciadas* e a descrição por meio de adjetivos, das características do conceito a ser avaliado. Atendendo ao facto de não existirem padrões, os adjetivos foram escolhidos, tendo-se sobretudo em conta, a melhor conformidade dos mesmos ao objeto em estudo, sendo que foram reunidos/identificados pares de adjetivos, considerados pertinentes no contexto deste trabalho.

Na construção da nossa escala, foram apresentados/identificados doze pares de adjetivos bipolares (antónimos), relacionados com as músicas, em formato de escala avaliativa de sete pontos, a saber: *alegre/triste; bonita/feia; agradável/desagradável; harmoniosa/desarmoniosa; calma/agitada; emocionante/desinteressante; divertida/aborrecida; original/banal; relaxante/stressante; simples/complexa; feliz/infeliz; boa/má*.

Considerando que, a aplicação da escala de diferencial semântico em todas as canções que integraram as nossas experiências educativas, não seria exequível, decidimos escolher dois momentos que em História coincidiram com a audição da *Segunda Canção com Lágrimas (1972)*, na operacionalização dos conteúdos temáticos sobre a *Guerra Colonial* e *A Tourada (1973)*, na abordagem ao conteúdo temático *O marcelismo: a liberalização fracassada*.

Quadro 9: Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *Segunda Canção Com Lágrimas (1972)*.

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	1,69	1	4
Bonita/Feia	5,42	4	7
Agradável/Desagradável	4,92	1	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	4,73	1	7
Calma/Agitada	5,34	1	7
Emocionante/Desinteressante	5,76	1	7
Divertida/Aborrecida	3,65	1	7
Original/Banal	5,54	1	7
Relaxante/Stressante	4,66	1	6
Simples/Complexa	3,07	1	6
Feliz/Infeliz	2,19	1	4
Boa/Má	5,00	1	7

Tendo em conta os resultados obtidos com a escala de diferencial semântico, após o seu tratamento estatístico, estes permitem-nos concluir que: i) os alunos consideraram a canção: *Segunda Canção com Lágrimas (1972)*, uma canção triste (média obtida de 1,69), mas bonita (média 5,42), tendo-se observado alguma ambivalência nos itens três e quatro da escala, uma vez que a média encontrada foi de 4,92 para os adjetivos *agradável/desagradável* e 4,73 para *harmoniosa/desarmoniosa*. Pode-se, no entanto, verificar que as respostas a estes dois itens, registaram uma amplitude do 1 ao 7, o que indica as diferentes perceções registadas na mesma turma. Observamos ainda, que a média de 5,34 no quinto par de adjetivos *Calma/Agitada*, e de 5,76 no par *Emocionante/Desinteressante*, permite-nos deduzir que a música foi considerada pelos alunos como sendo calma e emocionante. Com base nos resultados, é ainda possível observar que o item *Divertida/Aborrecida*, teve uma média de 3,65, no entanto e conforme se pode igualmente observar na tabela nº 4, as respostas a este item, revelaram uma grande amplitude, porquanto encontramos neste par de adjetivos respostas que variam do nível 1 ao 7.

Parece-nos importante frisar que, o tratamento oferecido aos dados da escala de diferencial semântico, apenas nos permite apresentar conclusões, à luz da análise estatística descritiva simples a que a mesma foi sujeita. No entanto esta análise possibilita-nos partir de um ponto de vista meramente intuitivo, para a observação da existência de uma certa concordância entre os alunos, na atribuição das suas respostas.

Partindo da análise da tabela apresentada, podemos por fim, assentar que os alunos inquiridos (turma de História 9º ano), confessam que a canção é alegre (6,19), bonita (6,12), agradável (5,88), harmoniosa (5,5), agitada (1,96), e emocionante (5,07). Em simultâneo, revelaram uma certa ambivalência na resposta aos itens *Divertida/Aborrecida* e *Original/Banal*, ambos registando médias de 4,96 e 4,85, respetivamente. Em complementaridade podemos ainda adicionar que *A Tourada (1973)*, de Fernando Tordo, foi considerada pelos alunos, uma canção stressante (2,62), complexa (3,23) feliz (5,46) e boa (5,85).

Quadro 10: Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *A Tourada (1973)*.

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	6,19	1	7
Bonita/Feia	6,12	4	7
Agradável/Desagradável	5,88	4	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	5,50	3	7
Calma/Agitada	1,96	1	5
Emocionante/Desinteressante	5,08	1	7
Divertida/Aborrecida	4,96	2	7
Original/Banal	4,85	3	7
Relaxante/Stressante	2,65	1	4
Simples/Complexa	3,23	1	7
Feliz/Infeliz	5,46	1	7
Boa/Má	5,85	4	7

Ainda na recolha de opiniões sobre o papel da música em contexto de sala de aula, foi pedido aos alunos, para que durante a audição e processamento musical das canções, (*Segunda Canção com Lágrimas (1972)* e *A Tourada (1973)*) registassem, as sensações/emoções evocadas

com a audição musical. Este inventário, e os dados que este nos forneceu, foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo.

De uma forma geral, da análise percebe-se que, o sentimento mais inventariado, pela turma na audição de *Segunda Canção com Lágrimas*, foi *tristeza*, com vinte ocorrências, registando um valor percentual de 39%, seguindo-se, com um peso menos significativo, *infelicidade* e *raiva*, com quatro ocorrências, cada. Os alunos, referem ainda, *desânimo* e *amor*, com três ocorrências cada, e *angústia*, *desespero*, *calma*, *saudade*, *revolta* e *pena* com duas ocorrências cada. Registamos ainda, embora com uma ocorrência cada, as seguintes sensações: *melancolia*, *mágoa*, *descontentamento*, *nostalgia* e *solidão*.

Com a audição da canção *A Tourada (1973)*, constatou-se o inverso. Ou seja, de um total de oito emoções e sentimentos enunciados, que consolidam as categorias criadas, emerge com um peso percentual de 48%, o sentimento *alegria*, com vinte ocorrências, seguindo-se, *felicidade* com 19% do total das ocorrências. Com uma ocorrência cada, outras respostas foram registadas como: *agitação* (cinco ocorrências); *revolta* (três ocorrências); *diversão* (duas ocorrências), *ironia* (duas ocorrências); *ternura* e *ritmo*.

Articulando a nossa linha de raciocínio, com os dados apresentados, reconhecemos que, e como expectável, os alunos vivenciaram momentos emocionais significativos e semelhantes, aquando da percepção musical das canções apresentadas. A análise feita e tratamento estatístico posterior, permitte-nos afirmar que as vivências emocionais foram análogos/idênticas, entre os alunos inquiridos e que estes não identificaram individualmente respostas emocionais diferentes. Este facto revela-se congruente com as nossas expectativas, e com os objetivos traçados, aquando das planificações.

Quadro 11: Sensações evocadas pela canção: *Segunda Canção com Lágrimas (1972)*

Categorias	Unidades		Fonte/ Código
	Nº	%	
Tristeza	20	39%	ISH2, ISH3, ISH4, ISH5, ISH6, ISH7, ISH8, ISH9, ISH12, ISH13, ISH16, ISH17, ISH19, ISH20, ISH21, ISH22, ISH23, ISH24, ISH25, ISH26.
Infelicidade	4	8%	ISH6, ISH9, ISH14, ISH24.
Raiva	4	8%	ISH10, ISH16, ISH17, ISH20,
Desânimo	3	6%	ISH2, ISH3, ISH5.
Amor	3	6%	ISH13, ISH15, ISH16,
Angústia	2	4%	ISH2, ISH21.
Desespero	2	4%	ISH3, ISH5.
Calma	2	4%	ISH6, ISH9.
Saudade	2	4%	ISH7, ISH11
Revolta	2	4%	ISH8, ISH17
Pena	2	4%	ISH10, ISH25.
Melancolia	1	2%	ISH12
Mágoa	1	2%	ISH13
Descontentamento	1	2%	ISH14
Nostalgia	1	2%	ISH18
Solidão	1	2%	ISH1
Total	51	100%	

Quadro 12: Sensações evocadas pela canção: *Segunda Canção com lágrimas* (1972)

Categorias	Unidades de enumeração		Código
	Nº	%	
Alegria	20	48%	ISH1, ISH2, ISH3, ISH4, ISH5, ISH6, ISH7, ISH9, ISH10, ISH11, ISH13, ISH14, ISH15, ISH16, ISH18, ISH20, ISH21, ISH22, ISH23, ISH25
Felicidade	8	19%	ISH2, ISH7, ISH11, ISH16, ISH23, ISH25
Agitação	5	12%	ISH11, ISH13, ISH15, ISH22, ISH24
Revolta	3	7%	ISH8, ISH17, ISH20
Diversão	2	5%	ISH7, ISH21
Ironia	2	5%	ISH8, ISH17
Ternura	1	2%	ISH9
Ritmo	1	2%	ISH11
Total	42	100%	

Notas finais

O neurocientista Daniel Levitin (2007) propõe-nos uma outra perspetiva sobre o fascínio humano pela música, uma visão que une música e ciência e, algumas considerações sobre a complexidade das relações do cérebro humano com a música. Uma teoria (aceitando, como faz questão de sublinhar, que possa um dia vir a ser substituída por uma nova verdade) que explica a relação existente entre a nossa estrutura cerebral e a estrutura musical; o significado da música e do prazer musical; e de como a música invoca em todos nós emoções, e sentimentos.

A música encerra em si o poder de evocar emoções. É também som organizado, indubitavelmente, mas esta organização tem de envolver um qualquer elemento inesperado, para que possa defraudar as nossas expectativas. “As excitações, desânimos e lágrimas que experimentamos com a música são o resultado de as nossas expectativas serem engenhosamente manipuladas por compositores hábeis e pelos músicos que a interpretam” (Levitin, 2007: 117). Sendo esta experiência emocional, o motivo que nos faz gostar da música.

Conjeturamos, neste trabalho, pontos de ligação entre as conceções anunciadas por Daniel Levitin (2007), e os hipotéticos cenários observáveis em contexto de sala de aula. Quais seriam os resultados e consequências? Como poderíamos aproveitar as potencialidades oferecidas pela música – e mais especificamente com a música que Manuel Alegre (1992) definiu, como o veículo da história e de memória, para informar e para formar, dar e passar testemunho (o canto de intervenção) - em contexto de sala de aula.

Atentámos, evidentemente e sem hesitação, ao seu valor informativo, (importante para a análise e compreensão dos conteúdos temáticos a abordar), apreciamos o seu mérito enquanto fenómeno social e cultural, mas acolhemos também a ideia de a música exercer um forte poder de atração em todos nós, sensibilizando-nos e suscitando emoções e sentimentos.

Emergiu, ao longo da construção deste trabalho, também a necessidade de considerar as informações que os avanços registados (sobretudo nos últimos anos), no âmbito das neurociências, nos têm revelado.

Falar de emoções e tentar perceber as suas implicações nos sistemas cognitivos implicava também fazer referência às conceções de António Damásio e às suas ideias que preconizam que os seres humanos tendem a relembrar mais facilmente acontecimentos que envolvam componentes emocionais; e que as emoções adequadas, apressam e aceleram a tomada de decisões. Com Damásio (1997, 2000, 2003, 2010) tentamos, assim, demonstrar a importância dos sinais emocionais no processo de raciocínio.

Questionamos além disso, as possibilidades de comprometer e implicar as emoções, sensações e sentimentos (evocados pela música) produtivamente na análise, interpretação e compreensão dos diferentes assuntos a abordar em contexto de sala de aula, e especificamente na abordagem dos conteúdos temáticos da disciplina de História.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alegre, M (1979). *Praça da Canção*. Mem Martins: Livros de Bolso Europa-América.
- Alegre, M (1992). Adriano Trovador do tempo novo. In *Recordar Adriano Correia de Oliveira*. Seixal: Edição da Comissão de Homenagem a Adriano Coreia de Oliveira.
- Almeida, A.V. (1993). *O que é Música*. Lisboa: Difusão cultural.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget Editora.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., Pinto, M.H. (2012). *Sim, a História é importante! O trabalho de fontes na perspectiva da educação histórica*. Porto: Porto Editora
- Andrade, P., & Konkiewitz, E. (2011). Brain and the music: a window to the comprehension of the interactive brain functioning. *Ciências & Cognição*. Vol. 16 (1), pp. 137-164.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A.; Moreira, M. (2008). *Sinais da História*. Lisboa: Edições Asa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bennett, R. (1982). *History of music*. Cambridge: University Press.
- Bernstein, L. (1954). *The Joy of Music*. New York: Simon and Schuster, Inc.
- Borges, M.J.; Cardoso, J.P (2008). *História da Música Vol.I*. s.l.: Sebenta Editora.
- Câmara, A. C., Ferreira, C.C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M.
- Candé, R. (1980). *O convite à música*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta
- Cartaxo, A. (1996). *Ao sabor da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Damásio, A. (1997). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Maia: Circulo de Leitores.
- Dinis, M.C.M. (2006). *O uso da música na aula de História: Concepções de professores*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gleitman, H., Fridlung, A. J., Reiseberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Harris, M. (2009). *Music and the young mind: Enhancing brain development and engaging learning*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Herzfeld, F. (s.d.). *Nós e a Música*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Ilari, B. (2005, Outubro IX). A música e o desenvolvimento da mente no início
- Jäncke, L. (2008). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*, **7**, 21. <https://doi.org/10.1186/jbiol82>
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Lisboa: Edições Asa.
- Ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Inst. Piaget.
- Leutwyler, K. (2001, January 22). Exploring the musical brain. *Scientific American*. (disponível em: http://cogweb.ucla.edu/ep/Music_Leutwyler_01.html).
- Levitin, D. (2006). Em busca da mente musical. In B.S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Levitin, D. (2007). *Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio Lda.
- Lopes, L., Nogueira-Martins, L. A., Andrade, A. L., Barros, A. L. (2011). Escala de diferencial semântico para avaliação da percepção de pacientes hospitalizados frente ao banho. *Acta Paulista de Enfermagem*, Vol. 24, N.º 6, 2011, pp. 815-820.
- Maron, P. (2003). *Afinando os ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica*. São Paulo: Annablume Editora.
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- ME/DGE (2001). *Geografia, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Merriam, A. (1964). *The Antropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História*. Vol. II. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M. C. (2003). *O Ensino da História numa escola em transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Pahlen, K. (1991). *Nova História Universal da Música*. São Paulo: Melhoramentos.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, E. M. (2005). O canto e o cante a alma do povo. *Público*, 25.04.2005. (disponível em: http://cantoresintervencao.com.sapo.pt/ERAPOSO_OcantoeoCante.pdf).
- Raposo, E. M. (2007). *Canto de intervenção*. Lisboa: Público.

Rickard, N. S., Toukhsati, S. R., & Field, E. (2005, December). The effect of music on cognitive performance: Insight from neurobiological and animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*. 4 (4), pp. 235-261.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sacks, O. (2008). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. London: Picador.

Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Coord.), *Profissão Professor*. (pp.63-92). Porto: Porto Editora.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

Silva, A., Pinto, J. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, L. (s.d.). Educação pela arte. Vila Real: Departamento de Artes e Offícios, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. (disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10728).

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Stefani, G. (1986). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.

Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In Silva, A. S., Pinto, J. M. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Valls Gorina, M. (1971). *Que é a Música? Reflexões em torno do facto musical*. Lisboa: Editorial Verbo.

Vieira de Carvalho, M. (1999). *Razão e sentimento na comunicação musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Fontes Musicais

Afonso, J. (1963). Os Vampiros. In *Os Vampiros*. (Faixa 1, 2 min., 52 seg.). s.l., s.e.

Afonso, J. (2003). [CD]. Menina dos olhos tristes. In *Abril antes de Abril*. (Faixa 10, 4 min., 31 seg.). Lisboa: Movieplay.

Afonso, J. (2004). [CD]. Venham mais cinco. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 14, 2 min., 56 seg.). Lisboa: EMI – Valentim de Carvalho.

Afonso, J. (2004). [CD]. Grândola Vila Morena. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 16, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay.

Branco, J. M. (1996). [CD]. Mudam-se os tempos mudam-se as vontades. In *Mudam-se os tempos mudam-se as vontades*. (Faixa 10, 4 min., 36 seg.). Lisboa: Movieplay.

Carvalho, P. (2004). [CD]. E Depois do Adeus. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 15, 3 min., 20 seg.). Lisboa: Movieplay.

Godinho, S. (1990). [CD]. Liberdade. In *À Queima-Roupa*. (Faixa 1, 3 min., 16 seg.). Lisboa: Polygram Discos.

Mendes, C. (2004). [CD]. Segunda canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1*. (Faixa 12, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2003). [CD]. Cantar da Emigração. In *Abril antes de Abril*. (Faixa 11, 2 min., 53 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1*. (Faixa 11, 3 min., 14 seg.). Lisboa: Movieplay.

Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Trova do Vento que Passa. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 13, 3 min., 19 seg.). Lisboa: Movieplay.

Tordo, F. (2004). [CD]. A Tourada. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 4, 3 min., 22 seg.). Lisboa: Movieplay.

