



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

**O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOBRE A MÚSICA TRADICIONAL:
UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA DE TIMBILA DO CURSO DE MÚSICA**

Por

Edson Gopolane Uetela Uthui

Doutoramento em Inovação Educativa

Nampula, Outubro de 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE
Faculdade de Educação e Comunicação

**O Desenvolvimento de Competências sobre a Música Tradicional:
Uma Análise da Disciplina de Timbila do Curso de Música**

Tese de Doutoramento submetida à Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique como requisito parcial para obtenção do grau académico de Doutor em Inovação Educativa

Por Edson Gopolane Uetela Uthui

Supervisora: Professora Doutora Hildizina Norberto Dias

Co-supervisora: Prof. Doutora Andrea Albuquerque Adour da Camara

Nampula, Outubro de 2019

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta Tese nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta Tese foi produzida por mim e é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique.

Edson Gopolane Uetela Uthui

Maputo, Outubro de 2019

AGRADECIMENTOS

Endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus docentes do curso de Doutoramento em Inovação Educativa, pelo empenho e paciência na “abertura de caminhos” para que eu pudesse aceder ao conhecimento científico, mas também, pela sua contribuição para que eu me aprimorasse como Homem capaz de contribuir para a sociedade.

De forma particular, agradeço ao Prof. Doutor Martins Laita, a Prof^a. Doutora Ir. Alice Nhamposse e ao Prof. Doutor Pe. Adérito Barbosa pelo apoio permanente e incondicional que me prestaram desde o primeiro contacto com a universidade e durante o período de formação, estando em Moçambique ou Portugal.

Aos meus colegas do curso e amigos, pelos efervescentes debates científicos sobre a educação nas variadas facetas, pelas contribuições que me foram dando durante a formação, mesmo quando estivéssemos em pontos diferentes do mundo, sublinhando-se Almeida Gomundanhe, Ívan Collinson, Olavo Deniasse e Vilma Tomásia. De Portugal, Marco Freitas da Universidade Nova de Lisboa e do Brasil, Joêzer da Pontifícia Universidade Católica, por terem melhorado a forma como olhar para este trabalho.

Um agradecimento especial é para as minhas supervisoras, a Professora Doutora Hildizina Dias, Professora Catedrática da Universidade Pedagógica de Moçambique e a Prof^a Doutora Andreia Adour, Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil, pela disponibilidade, interesse, dedicação e orientação que ao longo do tempo de formação e depois de realização e desenvolvimento deste trabalho sempre demonstram.

A direcção, docentes e aprendentes da escola, em particular do curso de Licenciatura em Música, com enfoque para os da disciplina de Timbila, onde e com quem desenvolvi a pesquisa, pela preciosa ajuda que me prestaram no processo de colheita de dados.

À minha família, Pais Mestre João Uthui e dra. Rute Uthui, Irmãos, Sra. Celeste Uthui, dra. Uguí Uthui, e eng. Dickson Uthui meus Tios, Marta, Nadinho, Eulália e Djodjo, que me suportaram nesta aventura, e deram de si para mim nos meus momentos de carência. A minha família de acolhimento, Avó Simione, Tia Carlota, Mana Helena, Issufo e Zinha.

Agradeço aos meus amigos, Sabudo Manhenga, Freitas Manjate e Eunice Cumbe a quem devo parte das minhas viagens de estudo e a Sheila Mário por tudo.

Agradeço à Igreja Metodista Unida, às Paróquias de Nampula e de Malhangalene, aos que através delas, directa ou indirectamente deram o seu contributo. Agradeço a Deus, o provedor de tudo, por este sonho ser hoje uma realidade.

DEDICATÓRIA

Eu dedico todo este trabalho e os seus resultados aos meus pais pelo investimento que foram fazendo em mim, passando por grandes privações, durante cerca de 27 anos de escola. Dedico aos meus irmãos e aí incluo Wuyane e Bongane, que viveram tudo isto de perto, na esperança de que lhes sirva de inspiração para que definam um objectivo bom para as suas vidas, lutem por esse objectivo bom, sem perder o foco, até que o concretizem.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
DEDICATÓRIA.....	vi
Lista de siglas.....	x
Lista de quadros.....	xi
Lista de figuras.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 2 - MÚSICA TRADICIONAL: DOS SABERES LOCAIS AOS CONTEÚDOS CURRICULARES.....	26
2.1 Definição de termos.....	26
2.1.1 Currículo.....	26
2.1.2 Desenvolvimento curricular.....	28
2.1.3 Gestão curricular.....	29
2.1.4 Docentes como gestores curriculares.....	31
2.1.5 Desenvolvimento de competências.....	33
2.1.6 Conteúdos programáticos.....	44
2.1.7 Selecção de conteúdos.....	46
2.2 Ensino de música tradicional.....	60
2.3 Teoria Musical.....	87
2.3.1 Sobre o ritmo.....	90
2.3.3 Sobre a harmonia.....	97
2.4 Métodos e conteúdos para instrumentos.....	99
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	109
3.1 Participantes.....	110
3.1.1 Selecção de participantes.....	110
3.2. Contexto local.....	111
3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	111
3.3.1 Entrevista.....	113
3.3.2 Questionário.....	114
3.3.3 Análise documental.....	115
3.3.4 Pesquisa bibliográfica.....	117
3.3.4 Observação não participante.....	118
3.4 Validade e fiabilidade.....	120
3.5 Plano de análise de dados.....	122
3.6 Limitações do estudo.....	124
3.7 Aspectos sobre ética.....	124
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO DOS DADOS – PERCEPÇÕES SOBRE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS.....	126
4.1 Categoria de análise 1 - Conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila.....	128

4.1.1 Subcategoria de análise - Plano Temático.....	128
4.1.2 Subcategoria de análise - Plano Analítico.....	129
4.1.3 Subcategoria de análise - Plano de Aula	133
4.1.4 Subcategoria de análise - Entrevistas	133
4.1.5 Subcategoria de análise - Questionários.....	153
4.1.6 Subcategoria de análise - Observação às aulas	164
4.2 Categoria de análise 2 - Habilidades musicais desenvolvidas com os conteúdos da disciplina de Timbila	168
4.2.1 Subcategoria de análise - Plano Temático.....	168
4.2.2 Subcategoria de análise - Plano Analítico.....	169
4.2.3 Subcategoria de análise - Plano de Aula	170
4.2.4 Subcategoria de análise - Entrevistas	171
4.2.5 Subcategoria de análise - Questionários.....	174
4.2.6 Subcategoria de análise - Observação às aulas	179
4.3 Categoria de análise 3 - Atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila	183
4.3.1 Subcategoria de análise - Plano Temático.....	183
4.3.4 Subcategoria de análise - Entrevistas	184
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – DOS CONTEÚDOS ÀS COMPETÊNCIAS	190
5.1 Conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila	191
5.1.1 Plano Temático.....	191
5.1.2 Plano Analítico	193
5.1.3 Plano de Aula	197
5.1.4 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre os conhecimentos.....	197
5.2 Habilidades musicais desenvolvidas com os conteúdos da disciplina de Timbila.....	241
5.2.1 Plano Temático.....	241
5.2.2 Plano Analítico	242
5.2.3 Plano de Aula	243
5.2.4 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre as habilidades.....	244
5.3 Atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila	251
5.3.1 Plano Temático.....	251
5.3.2 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre as atitudes	252
CAPÍTULO 6 - PLANOS TEMÁTICOS PARA A DISCIPLINA DE TIMBILA	259
CAPÍTULO 7 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	304
Referências bibliográficas	317
APÊNDICES	329
APÊNDICE I: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES.....	330
APÊNDICE II: ENTREVISTAS COM ESTUDANTES.....	331
APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES.....	332
APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES.....	335
APÊNDICE V: FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	338
ANEXOS	341
ANEXO 1 - PLANO DE ESTUDOS PARA A VARIANTE CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA ..	342
ANEXO 2 - PLANO DE ESTUDOS PARA A VARIANTE ARTÍSTICO- PERFORMATIVA.	343

ANEXO 3 - PLANO DE TEMÁTICO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO PRINSIMPAL – VARIANTE CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA.....	344
ANEXO 4 - PLANO DE TEMÁTICO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO PRINSIMPAL – VARIANTE ARTÍSTICO-PERFORMATIVA	345

Lista de siglas

CEC – Centro de estudos Culturais

ECA – Escola de Comunicação e Artes

ECA-UEM – Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane

EP – Ensino Primário

ESG – Ensino Secundário Geral

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

Lista de quadros

Quadro nº1	Quadro de especificações, inspirado em Roegiers & Ketele (2004)	42
Quadro nº2	Critérios gerais propostos por Diogo (2010)	52
Quadro nº3	Critérios específicos por tipo de conteúdo, propostos por Diogo(2010)	52
Quadro nº4	Sistematização e comparação dos critérios de selecção de conteúdos	55
Quadro nº5	Sistematização e comparação da estrutura do <i>ngodo</i> , concerto de orquestra de timbila	74
Quadro nº6	Movimento musitso	77
Quadro nº7	Movimento ngeniso	78
Quadro nº8	Movimento Mdano	79
Quadro nº9	Movimento Joosinya	80
Quadro nº10	Movimento Cidanuwana combidi	81
Quadro nº11	Movimento Joosinya cibudo combidi	81
Quadro nº12	Movimento Mzeno	82
Quadro nº13	Movimento Nsumeto mabandla	82
Quadro nº14	Movimento Mabandla	83
Quadro nº15	Movimento Citoto ciriri	83
Quadro nº16	Movimento Musitso kugwita	84
Quadro nº17	Movimento Muhumiso	84
Quadro nº18	Sistematização da grafia dos termos musicais que designam os movimentos dos <i>mingodo</i>	86
Quadro nº19	Relação entre perguntas de pesquisa, técnicas de recolha de dados e instrumentos de recolha de dados.	120
Quadro nº20	Relação entre os instrumentos de recolha de dados e as perguntas de pesquisa	127
Quadro nº21	Critério “relação conteúdos-objectivos”	263
Quadro nº22	Competências – I Semestre	268
Quadro nº23	Distribuição de horas – I Semestre	270
Quadro nº24	Competências – II Semestre	274
Quadro nº25	Distribuição de horas – II Semestre	276
Quadro nº26	Competências – III Semestre	279
Quadro nº27	Distribuição de horas – III Semestre	280
Quadro nº28	Competências – IV Semestre	283
Quadro nº29	Distribuição de horas – IV Semestre	284
Quadro nº30	Competências – V Semestre	288
Quadro nº31	Distribuição de horas – V Semestre	289
Quadro nº32	Competências – VI Semestre	292
Quadro nº33	Distribuição de horas – VI Semestre	292
Quadro nº34	Competências – VII Semestre	296
Quadro nº35	Distribuição de horas – VII Semestre	297
Quadro nº36	Competências – VIII Semestre	300
Quadro nº37	Distribuição de horas – VIII Semestre	300

Lista de figuras

Figura 1	Entendimento do conceito de competência	35
Figura 2	Elementos que levam à competência	36
Figura 3	Esquema de construção de situações de aprendizagem	38
Figura 4	Esquema de construção/elementos de situações-problema	40
Figura 5	Patamares de competências	41
Figura 6	Diagrama de critérios de selecção de conteúdos curriculares	56
Figura 7	Mapa geomusical – Elaborado por Salomão Manhiça, PhD em Etnomusicologia	62
Figura 8	Sequência de notas do <i>xilandzane</i>	67
Figura 9	Sequência de notas do <i>sanje</i>	67
Figura 10	Sequência de notas do <i>dole</i>	67
Figura 11	Sequência de notas do <i>mbingwe</i>	68
Figura 12	Sequência de notas do <i>debiinda</i>	68
Figura 13	Sequência de notas do <i>xikhulu</i>	68
Figura 14	Fórmula de compasso dois por quatro sem acidentes	91
Figura 15	Fórmula de compasso dois por quatro com acidentes fixos	91
Figura 16	Fórmula de compasso três por quatro sem acidentes	91
Figura 17	Fórmula de compasso três por quatro com acidentes fixos	91
Figura 18	Fórmula de compasso quatro por quatro sem acidentes fixos	92
Figura 19	Fórmula de compasso quatro por quatro com acidentes fixos	92
Figura 20	Pentagrama com fórmula de compasso dois por quatro e figuras rítmicas	92
Figura 21	Pentagrama com fórmula de compasso três por quatro e figuras rítmicas	93
Figura 22	Pentagrama com fórmula de compasso três por quatro e figuras rítmicas	93
Figura 23	Exemplar 1 de <i>mbila</i> com 18 teclas da ECA-UEM	232
Figura 24	Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 1 de <i>mbila</i> da ECA-UEM	233
Figura 25	Distribuição das notas, tons e semitons no piano	234
Figura 26	Exemplar 2 de <i>mbila</i> com 18 teclas da ECA-UEM	235
Figura 27	Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 2 de <i>mbila</i> com 18 teclas da ECA-UEM	236
Figura 28	Exemplar 1 de <i>mbila</i> com 16 teclas da ECA-UEM	237
Figura 29	Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 1 de <i>mbila</i> com 16 teclas da ECA-UEM	238
Figura 30	Exemplar 2 de <i>mbila</i> com 16 teclas da ECA-UEM	239
Figura 31	Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 2 de <i>mbila</i> de 16 teclas da ECA-UEM	240
Figura 32	Aplicação do critério de validade do ensino	264
Figura 33	Aplicação do critério sobre o nível dos aprendentes	265
Figura 34	Alinhamentos horizontal e vertical	266

Resumo

O presente trabalho, que constitui um requisito para culminação dos estudos doutorais, é uma reflexão sobre educação, tomando como foco a parte referente ao currículo, sendo que na reflexão se toma por objecto a disciplina de Timbila, dentro do curso de Licenciatura em Música. É uma reflexão sobre as competências que os aprendentes desenvolvem na disciplina de Timbila, considerando os conteúdos que nela são tratados, é uma reflexão que se orienta por dois objectivos gerais, o de analisar as competências sobre a música tradicional desenvolvidas pelos aprendentes na disciplina de Timbila e o de propor Planos Temáticos para a disciplina de Timbila. O alcance dos objectivos da investigação guia-se por um conjunto questões da investigação sendo que a primeira questiona a relação entre os conteúdos da disciplina e os conhecimentos pré-definidos no currículo; a segunda, questiona a relação entre os conteúdos da disciplina e as habilidades pré-definidas no currículo e a terceira, questiona a relação entre os conteúdos da disciplina e as atitudes dos aprendentes em relação aos mesmos. Este é um trabalho que sob ponto de vista de relevância teórica e prática, pretende trazer um contributo para a construção de uma base teórica que oriente o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Timbila, mas, também, da música tradicional moçambicana no geral, para além de, contribuir para a melhoria da qualidade da formação musical, sob ponto de vista de processos e meios, relevância e eficácia, a partir da selecção de conteúdos curriculares sobre música tradicional, bem como, a sua transposição didáctica, portanto, para o currículo. Este trabalho levanta questionamentos sobre os conteúdos leccionados na disciplina de Timbila, tendo como referencial o conjunto de competências que se definem para que os aprendentes desenvolvam e como resultado, percebeu-se que, por um lado, a selecção de conteúdos curriculares não observou ao mínimo dos critérios que se recomendam para o efeito e por outro lado, os aprendentes não desenvolvem competências preconizadas, ressalvando-se a parte referente às habilidades de execução, sendo que ainda assim, tais habilidades estão abaixo do nível pré-definido. O capítulo quinto deste trabalho, apresenta a componente de inovação curricular resultante da pesquisa e que suporta a sua relevância a diferentes níveis. Trata-se da proposta de Planos Temáticos para a disciplina de Timbila, cujos conteúdos, foram seleccionados, tratados e submetidos ao processo de transposição didáctica tendo por base o conjunto de critérios propostos por especialistas, que são referenciados no quadro teórico. Por essa razão estes planos são um contributo para que os objectivos do curso e em particular, da disciplina sejam atingidos. Sob ponto de vista metodológico, a pesquisa toma o paradigma interpretativo, que a leva pela abordagem qualitativa, procurando compreender fenómenos dum grupo social, é uma pesquisa aplicada, exploratória-descritiva e toma o carácter bibliográfico associado ao documental. Os participantes, respondentes da pesquisa, são os aprendentes do curso, concretamente os que tem o instrumento *mbila* como Instrumento Principal, tendo sido seleccionados na base do método de amostragem não probabilística, por conveniência.

Palavras-chave: Competências, Currículo, Inovação Curricular, Música Tradicional, Timbila.

Abstract

The present work composes a requirement for culmination of doctoral studies, is a reflection about education, focusing on the curriculum and in this reflection is taken as object the Timbila subject within the music degree. This reflection is about the ability that the learners develop on Timbila Subject considering the contents that are treated in. It's a reflection that is guided by two general aims: to analyze the competences about traditional music developed by the learners on Timbila subject and to propose Thematic Plans for Timbila subject. The pursuit of research objectives is guided by a set of research questions: the first one is the relationship between course contents and predefined curriculum knowledge; The second questions the relationship between the subject and pre-defined abilities in the curriculum and the third questions the relationship between the subject contents and the learners attitude towards them. This is a work that, from the point of view of theoretical and practical relevance, aims to contribute to the construction of a theoretical basis that guides the teaching and learning process in Timbila subject but also of the mozambican traditional music in general, besides to contribute improving the quality of music training on the point of view of the processes and means, relevance and efficiency, from the selection of curricular contents about traditional music, as well as its didactic transposition to the curriculum. This work raises questions about contents taught on Timbila subject, having as a reference the set of competences that define for learners to develop and as a result it was realized that, on the other hand, the selection of the curriculum contents did not observe minimum criteria that are recommended for the purpose, on the other hand, the learners did not develop recommended skills, except for the part related to execution skills and yet such abilities are beneath pre-defined level. The fifth chapter of this work presents a constituent part of curriculum innovation that results of the research and support its relevance for different levels. This is the proposal of Thematic Plans for the Timbila subject whose contents were selected, treated and submitted to the process of didactic transposition based on a set of criteria proposed by experts that are referenced in the theoretical framework, for this reasons, these plans helps to achieve the course objectives. From a methodological point of view, the research takes an interpretative paradigm, which takes it by the qualitative approach, seeking to understand phenomena of a social group, in an exploratory-descriptive applied research and takes bibliographic character associated with documentary. Respondent participants are learners of the course specifically those with *mbila* instrument as their main instrument, and were selected on the basis of the non-probabilistic sampling method for convenience.

Key-words: Competences, Curriculum, Curriculum Inovation, Traditional Music, Timbila.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é uma tese produzida no âmbito dos estudos de Doutoramento em Inovação Educativa e que se apresenta à Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica como uma etapa para a culminação dos estudos referidos.

A tese versa sobre o “*O desenvolvimento de competências sobre a música tradicional, na disciplina de Timbila do Curso de Licenciatura em Música*”. O objecto de estudo é a disciplina de Timbila¹ e nela os conteúdos programáticos, com vista a identificar as competências que os aprendentes desenvolvem sobre a música tradicional a partir desses conteúdos programáticos.

Timbila, que aqui é tratada como uma disciplina do Curso de Licenciatura em Música é uma manifestação cultural que combina música, dança, poesia e a representação cénica, é uma manifestação do povo Chope localizado numa área a sul da província de Inhambane, distrito de Zavala e a norte da província de Gaza, distrito de Manjakazi (Junoud, 1975; Dias, 1986 e Munguambe, 2000). O curso de Licenciatura em Música centra-se na parte musical desta manifestação cultural, trabalhando nas diferentes disciplinas aspectos como a classificação de instrumentos, a execução do instrumento e a composição musical.

Com vista a contribuir para melhor compreensão do leitor apresentam-se em seguida alguns momentos da história dos Estudos Musicais em Moçambique desde a Independência até ao presente momento. A formação musical, formal, em Moçambique inicia em 1977 com a criação do Centro de Estudos Culturais, que teve como precursores Aveni Bakir Awendila, também chamado Abílio Filipe Awendila, Calisto Mijigo Malido e Tobias Simão Lindolondolo. Estes saíram das Zonas Libertadas, em 1972, para formação musical de nível superior na República

¹ Timbila com inicial em maiúscula refere-se à disciplina do curso de Licenciatura em Música.

Democrática Alemã, tendo-se seguido Amândio Didi Mungwambe, Fausto Caldeira e José Queirós (Escola Nacional de Música, 2011).

O Centro de Estudos Culturais dividia-se em Departamentos, em que o Departamento de Música associava-se ao de dança na que se chamava Escola Nacional de Música e Dança, dirigido por Gabriel Simbine e conferindo aos seus aprendentes o nível Básico.

Em 1982, deu-se o encerramento do Centro de Estudos Culturais e a criação da Escola Nacional de Música, que iniciou as suas actividades de forma experimental em 1983, passando ao funcionamento pleno em 1991, após a aprovação e publicação dos seus estatutos (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991).

A criação da Escola Nacional de Música foi projectada para a valorização e promoção da “chamada” música moçambicana através do seu estudo (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991), em paralelo, o INDE/MINED-Moçambique (2003a), preconiza a valorização das expressões artísticas na vivência familiar, comunitária e escolar, ao mesmo tempo que prevê o trabalho em sala de aulas com ritmos, danças e músicas nacionais (INDE/MINED-Moçambique, 2003b).

A Escola Nacional de Música é até ao momento a única escola pública especializada no ensino de música, criada para leccionar os níveis básico e médio, contudo, leccionando apenas o básico (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças, 1991). Esta instituição integra no seu currículo a Timbila, no entanto, inserida na disciplina de Percussão, em que o seu papel é o de complementar o instrumento principal que é Bateria. Portanto, não existem especialistas em Timbila, formados pela Escola Nacional de Música, existem sim especialistas em Bateria com conhecimentos sobre Timbila e outros instrumentos de percussão.

Em 2006, com a criação do Curso de Licenciatura em Música intensifica-se o olhar sobre o património musical moçambicano, quando se afirma ser um dos objectivos do curso a valorização das culturas musicais tradicionais ou urbanas da nação (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

A existência no curso de Unidades Curriculares como a de Seminário sobre Construção de Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique, com o objectivo de desenvolver o conhecimento musicológico voltado para o contexto moçambicano, mas também a disciplina de Instrumento Principal, em que um deles pode ser tradicional, sublinham o objectivo do curso (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Ainda, no ano de 2016, a Universidade Pedagógica de Moçambique criou o curso de Licenciatura em Artes Cénicas, entretanto introduziu a primeira turma em 2018 (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2016). As tarefas ocupacionais dos graduados deste curso são a leccionação de Educação Musical e Expressão Dramática e Dança, Artes Cénicas, mas também a actividade de gerar iniciativas ligadas às Artes Cénicas, bem como a direcção de programas sobre música, teatro e/ou dança, para além da organização de eventos relacionados com estas artes (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2016).

Por um lado, o Curso de Licenciatura em Música integra algumas disciplinas relacionadas com a música tradicional, por outro lado, o Curso de Licenciatura em Artes Cénicas ministrado pela Universidade Pedagógica integra, no seu currículo a disciplina de Dança Tradicional Moçambicana (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2016).

O Plano Temático do Curso de Licenciatura em Artes Cénicas não explora a componente musical que à dança se associa, enquanto a disciplina de História da Música Africana e Moçambicana, não explora os fundamentos musicais (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2016).

O Curso de Licenciatura em Artes Cénicas ministrado pela Universidade Pedagógica, também integra a disciplina de Prática de Instrumento, que se desenvolve apenas sobre a guitarra que não

é um instrumento tradicional e nem de origem moçambicana (Universidade Pedagógica de Moçambique, 2016).

O presente estudo orienta-se para o estudo das competências sobre a música tradicional moçambicana, que se desenvolvem na disciplina de Timbila, buscando contribuições para melhorar o currículo, nas instituições vocacionadas à formação musical.

Neste contexto, pretende também levar ao aprofundamento das acções de reflexão no campo curricular, quer em instituições vocacionadas a formação musical, mas também a nível do Programa do Ensino Básico e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, sempre em relação a componente de formação musical.

Para o estudo das competências, analisam-se o conhecimento, portanto os conteúdos, as habilidades e as atitudes desenvolvidos. Tem-se em conta os critérios, a organização, o ordenamento e a sequenciação, tudo a volta das disciplinas sobre a música tradicional e as competências desenvolvidas pelos aprendentes, tomando por base os objectivos definidos atinentes ao património musical tradicional moçambicano. Pretende-se analisar os conteúdos programáticos da disciplina de Timbila e identificar as competências a partir deles desenvolvidas pelos aprendentes em relação à música associada à timbila².

A partir deste ponto, o presente estudo poderá levar ao aumento do acervo de trabalhos moçambicanos sobre a área de formação de professores e estudos curriculares e por outro lado, contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre currículo e formação de professores no contexto artístico e musical, em particular.

² timbila – refere-se a manifestação cultural e/ou a música a ela associada.

À partida, assume-se que haja possibilidades de se identificar lacunas a nível curricular, primeiro se se considerar que por um lado, há poucos docentes formados em música e/ou noutras áreas a fins, por outro, não há registo de métodos específicos para instrumentos tradicionais moçambicanos.

É nesta perspectiva que se levanta o problema de investigação. As disciplinas, constituídas e integradas em planos de estudos de qualquer curso, consubstanciam-se nos conteúdos programáticos. Os conteúdos, que são a matéria a ser leccionada (Aranha & Martins, 1998, citado em Lopes 2012) resultam de uma selecção de saberes expostos na sociedade e transformados, para em seguida serem compilados, organizados e constituírem uma disciplina, na qual se irão leccionar. Por outro lado, a selecção dos conteúdos obedecem a determinados critérios (Pedra, 1993; Dias, 2014).

Os saberes locais sobre a música tradicional moçambicana carecem de sistematização, sendo por isso que diferentes estudos se têm realizado a volta desta prática cultural. São esses saberes que irão constituir os conteúdos programáticos e as disciplinas a serem ensinadas nos cursos, no caso, no de Licenciatura em Música ministrado pela UEM.

Para cada disciplina há um conjunto de pré-requisitos que se espera que os aprendentes desenvolvam em resultado da frequência dessa respectiva disciplina (Gaspar & Roldão, 2007).

A Universidade Eduardo Mondlane (2005), no Plano de Estudos direccionado à Variante Científica e Pedagógica, faz referência a cinco disciplinas voltadas para a música tradicional, entre elas a de Etnomusicologia, no 1º e 2º anos; a de Instrumento Principal, no 1º e 2º anos; a de Trabalho de Campo em Etnomusicologia, no 1º semestre do 4º ano; a de Análise Organológica de Instrumentos Tradicionais Moçambicanos, no 1º semestre do 4º ano e a de Seminário de Construção de Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique, no 2º semestre do 4º ano.

Na Variante Artístico-Performativa a Universidade Eduardo Mondlane (2005) prevê as disciplinas de Etnomusicologia, no 1º e 2º anos; a de Instrumento Principal durante os quatro anos e a denominada Seminário de Construção de Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique, no 1º semestre do 4º ano.

A avaliar pelos Planos Temáticos de cada uma das disciplinas, a que se centra na componente da música tradicional sob o ponto de vista da Teoria Musical é a disciplina de Instrumento Principal, através da qual se espera que os aprendentes desenvolvam competências a volta dos fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento, da técnica do instrumento, à volta do repertório, bem como no que respeita à leitura e execução/interpretação de partituras e/ou outros sistemas de notação da música do instrumento (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Julga-se que uma das questões que se levanta à volta dos aprendentes da disciplina de Timbila em relação a ela própria é se os conteúdos curriculares levam a que se atinjam os objectivos de aprendizagem definidos.

A questão levanta-se pelo facto de não haver sistematização da música tradicional moçambicana e em associação, se verificar que os aprendentes da disciplina de Timbila, por um lado, executam o instrumento, no entanto, apenas um dos vários que integram a família timbila e que constituem a *ngodo*, orquestra de timbila. Por outro lado, demonstram dificuldades em se referir, nominalmente, aos instrumentos que integram a *ngodo*, bem como a posição de cada um dos instrumentos e as respectivas funções musicais.

Parece também, que os aprendentes apresentam dificuldades em listar e sequenciar os movimentos da *ngodo* e da mesma forma, não conseguem descrever as características de cada um dos movimentos sob ponto de vista de tonalidade, andamento, estrutura e outros aspectos de teoria musical subjacentes à musicalidade da timbila.

Havendo dificuldade em termos de conhecimento dos movimentos e suas características, questiona-se também sobre as competências dos aprendentes, na perspectiva em que não executam o repertório dos mestres clássicos, Katine e Gomukomo apontados por (Tracy, 1948; Dias, 1986 e Munguambe, 2000).

Na sequência, e considerando a perspectiva de Gómez (2011), segundo a qual a atitude dos aprendentes é importante para o processo de aprendizagem, levanta-se igualmente o questionamento sobre as competências dos aprendentes em relação aos conteúdos curriculares para a disciplina de Timbila.

Este conjunto de colocações e descrições nos parágrafos anteriores constituem a base para a principal questão de pesquisa que é: Será que as competências na disciplina de Timbila relacionam-se com a selecção de conteúdos e estratégias para o desenvolvimento de habilidades e atitudes?

Declarado o problema do estudo, sob forma de questão de pesquisa, gera-se um conjunto de objectivos, a serem atingidos pela própria pesquisa. Primeiro o objectivo geral, que no caso particular desta pesquisa são dois, (i) o de analisar as competências sobre a música tradicional desenvolvidas pelos aprendentes na disciplina de Timbila e (ii) o Propor Planos Temáticos para a disciplina de Timbila.

Em seguida, os objectivos específicos, através dos quais se atingirão os gerais, já declarados. (i) identificar os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes a partir dos conteúdos programáticos da disciplina de Timbila; (ii) Descrever as habilidades dos graduados na execução da Timbila e (iii) Caracterizar as atitudes dos graduados em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila e (iv) Elaborar Planos Temáticos para a disciplina de Timbila.

A pesquisa é conduzida tendo como orientação as questões de investigação, derivadas do problema da mesma. As questões de investigação são:

- Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes aos conhecimentos pré-definidos no currículo?
- Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes às habilidades prédefinidas no currículo?
- Que atitudes têm os aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila?

Estas questões assentam-se na perspectiva segundo a qual, disciplinas como estas devem versar sobre linguagem musical, que possibilitará aos aprendentes aceder aos elementos fundamentais da própria música mas também às suas descrições metodológicas (Platzer, 2009). Na sequência, associam-se os conhecimentos teóricos, as habilidades derivadas da prática e a atitude que motiva e ao mesmo tempo é motivada pelos dois primeiros aspectos.

Os pressupostos da não sistematização dos princípios que regem a Música Tradicional Moçambicana, da existência, em número reduzido, de professores de disciplinas sobre música tradicional com formação formal e da não existência de métodos, documentados, para instrumentos musicais tradicionais, constituem parte importante da origem desta pesquisa.

O facto de o pesquisador ter sido formado pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane, associado ao de ter sido docente na mesma instituição, permitiu fazer estas constatações tidas neste estudo como pressupostos para a sua realização.

Em associação, a preocupação com o produto da formação musical em Moçambique, em particular, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane e, por extensão, em outras instituições de ensino nas quais, quem orienta a formação musical, em níveis iniciais, é formado pela ECA-UEM e a formação que provê pode ser uma reprodução da que recebera.

Outrossim, é o facto de haver países que se interessam pelo património cultural moçambicano, em particular o tradicional, com enfoque para a timbila, trazendo à Moçambique estudantes e

pesquisadores de universidades dos seus respectivos países para aprender sobre esta manifestação, que foi elevada à categoria de património cultural imaterial da humanidade pela UNESCO.

As áreas de Desenvolvimento Curricular, Gestão Curricular e Garantia de Qualidade, combinadas com a de formação musical constituem interesse para o pesquisador deste estudo, sendo por isso que frequentou o curso de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional e o de Doutoramento em Inovação Educativa, com o objectivo de realizar estudos que possam contribuir para o melhoramento qualitativo da formação musical nas instituições moçambicanas fazem parte da justificação e motivação para a realização do presente estudo, que se entende relevante.

A relevância teórica deste estudo centra-se na perspectiva de contribuir para a construção de uma base teórica que suporte o processo de ensino-aprendizagem da música tradicional na disciplina de Timbila.

Esta pretensão toma como base a aceção de autores como Med (1996) que defendem que o processo de ensino-aprendizagem da música não se pode restringir ao aperfeiçoamento da execução instrumental mas, deve alargar-se o domínio da ciência da música, a qual se acede através do estudo da teoria da música.

O suporte teórico que se pretende prover à disciplina de Timbila servirá de contributo para que os aprendentes dominem aspectos básicos da música e que acedam a aspectos importantes, considerados parte da linguagem musical segundo (Platzer, 2009). Por essa via, será um contributo para sistematização e formalização da linguagem musical específica da música tradicional moçambicana.

No caso actual, são exíguos e até certo ponto pouco abrangentes, os estudos publicados sobre a timbila, na sua componente musical, versando sobre as notas musicais, a relação entre elas, sobre a harmonia e seus princípios, para além de outros aspectos.

A relevância prática está no facto de o estudo constituir um contributo para a melhoria da qualidade na formação musical sob ponto de vista de planificação curricular, na medida em que se objectiva levar às instituições públicas vocacionadas à formação musical, um conjunto de inovações voltadas para concepção e selecção de conteúdos de aprendizagem sobre a música tradicional.

Este é um estudo que se pretende que contribua também para os cursos das Ciências de Educação, na medida em que traz reflexões que poderão ajudar noutros estudos ligados à planificação curricular, gestão curricular e alinhamento curricular.

Do presente estudo espera-se a elaboração de uma proposta de currículo para a disciplina de Timbila, um currículo que possa servir de base para outras disciplinas similares e/ou relacionadas, cujo enfoque seja a música tradicional moçambicana, um currículo que leve os aprendentes ao desenvolvimento de competências considerando os domínios de conhecimentos, habilidades e atitudes propostos por (Sacristán, 2000).

A realização deste estudo toma por base princípios e orientações de metodologia científica aplicáveis, sendo que para captar cada um dos três aspectos antes referidos, conhecimentos, habilidades e atitudes, e que configuram competência, utiliza-se a entrevista semi-estruturada aos aprendentes e docentes, inquiridos o mesmo grupo e a observação às aulas da disciplina de Timbila.

É de referir que este é um estudo que orienta pelo paradigma interpretativo, tomando uma abordagem qualitativa, enquadrando-se no quadro das Pesquisas Exploratórias e Descritivas. A parte referente a proposta de Planos Temáticos foi elaborada com base na pesquisa bibliográfica.

No que diz respeito ao referencial teórico, este trabalho é voltado às competências desenvolvidas pelos aprendentes do curso de Licenciatura em Música, em resultado do seu contacto com os conteúdos curriculares da disciplina de Timbila.

A respeito disto, as obras de autores como Ribeiro (1999), Sowel (2000), Diogo (2010), Libâneo (2013), Dias (2014), entre outros, constituíram o grupo importante para a construção do referencial teórico em relação à matéria de conteúdos curriculares. Tendo servido de base para a parte musical, concretamente a timbila, autores como Tracey (1948), Dias (1986), Mbande (2001), Munguambe (2000) e Manuence (2014).

A organização do estudo obedece a uma sequência de sete capítulos, nomeadamente: Introdução, onde se faz a apresentação do assunto a ser tratado no estudo, a declaração do problema, a apresentação dos objectivos e também se abordam questões ligadas a origem do próprio estudo.

O segundo capítulo centrado no de enquadramento teórico, no qual são apresentadas as ideias patentes noutros estudos e que se refiram e/ou se relacionem com o objecto deste estudo. Este capítulo apresenta também a contextualização sob ponto de vista teórico, nele descreve-se o processo de formação musical sob ponto de vista de estrutura curricular.

O terceiro capítulo que é dedicado aos processos metodológicos, referindo-se aos participantes no estudo, critérios de selecção, instrumentos de recolha de dados, forma de garantia de validade e fiabilidade, mas também, os aspectos ligados a ética na escrita académica.

O quarto capítulo que é onde se faz a apresentação dos dados, em função das categorias definidas para o estudo, que no caso são três, e também, das unidades de registo, que neste estudo são seis.

No quinto capítulo, intitulado “Dos conteúdos às competências” o centro está na análise dos dados, sendo que no sexto, apresenta-se a proposta dos Planos Temáticos para a disciplina de Timbila, a inovação resultante do presente estudo.

O sétimo e último capítulo apresentam-se as conclusões e recomendações, tendo sempre em consideração o problema e os objectivos do estudo.

CAPÍTULO 2

MÚSICA TRADICIONAL: DOS SABERES LOCAIS AOS CONTEÚDOS CURRICULARES

Este capítulo é constituído pela discussão dos conceitos tidos como centrais para o estudo. Constitui também este capítulo o conjunto de reflexões feitas por outros estudiosos à volta do objecto deste mesmo estudo, referindo-se igualmente às eventuais limitações dessas reflexões e a diferença, em termos de orientação, que este estudo tomará em relação a essas reflexões já feitas (Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007 ; Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009). É de referir que é com base na combinação desses conjuntos de dados que se forma a base teórica que fundamenta o estudo (Mutimucuo, 2008).

A área da música é uma área de estudo sobre a qual escasseiam materiais bibliográficos em Moçambique, embora existindo noutros países. Especificamente, sobre a componente de música tradicional e música tradicional moçambicana inserida no currículo de formação musical reduz-se ainda mais a possibilidade de aceder a materiais bibliográficos.

Os trabalhos sobre a música tradicional moçambicana não dão enfoque ao processo de ensinoaprendizagem, não se referem a aspectos curriculares, por isso, esses trabalhos não foram seleccionados para esta pesquisa.

2.1 Definição de termos

2.1.1 Currículo

Cícero (106 a.C. – 43 a.C.), considerado pai do currículo, utilizou o termo para se referir ao trajecto percorrido pelos seus discípulos durante a aprendizagem, estabelecendo uma comparação com

uma pista de corridas (Doll, 2000, citado em Pacheco, 2005). Sacristán (2000) afirma que o conceito de currículo carece de sistematização, o que se justifica pelo facto de ser de utilização, relativamente, recente no campo educacional.

Em paralelo, faz-se referência às variadas propostas de definição de currículo, sendo que Sowell (2000), apresenta três das várias propostas que ao longo do trabalho vão sendo referidas. Para Sowell (2000), currículo é uma tradição cumulativa de conhecimento organizado, mas também pode ser currículo, uma forma de pensamento. Ainda segundo Sowell (2000) currículo é o planificado de aprendizagem.

Pacheco (2001) considera que as reflexões sobre o conceito de currículo devem estar associadas a outros conceitos, o de sociedade, o de Homem, o de Mundo e o de Informação. Currículo é também tido como, caminho a seguir, mas também era tido como veículo (Slo, 2009).

Obriga-se assim, a identificação do contexto de abordagem e tendo o currículo duas funções essenciais, em que uma é a consciencialização social do indivíduo e a outra é a determinação da vida escolar (Gaspar & Roldão, 2007) que propõe uma análise do conceito no contexto educacional.

Seguindo esta orientação sobre a necessidade de enquadramento da definição num contexto, e no caso, no contexto educacional, Henson (1995), mais do que definir currículo, apresenta elementos que, no seu entender, devem estar integrados no currículo, designadamente os objectivos, geral e específicos, a selecção e a organização de conteúdos e os padrões de ensino-aprendizagem.

Currículo é toda a aprendizagem cuja planificação e direcção se fazem pela escola com vista a atingir os seus objectivos educacionais (Tyler, 1949, como citado em Gaspar & Roldão, 2007). Neste estudo toma-se como referência a definição na qual se entende currículo como sendo o conjunto de experiências organizadas e orientadas pela escola (Pacheco, 2005).

2.1.2 Desenvolvimento curricular

A percepção sobre o desenvolvimento curricular passou igualmente, tal como foi a de currículo, por várias definições, sendo que se mantem existentes diferentes perspectivas de definição do conceito de desenvolvimento curricular.

Desenvolvimento Curricular é um plano que visa estruturar o ambiente de ensino-aprendizagem, coordenando os elementos tempo, espaço, materiais, equipamentos e o capital humano (Wiles & Bondi, 1998, como citado em Gaspar & Roldão, 2007). Por outro lado, entende-se que o desenvolvimento curricular é um processo de estudo e aperfeiçoamento do próprio currículo, o que acontece de forma contínua (Tanner & Tanner, 1980, como citado em Gaspar & Roldão, 2007).

São duas definições que se entendem complementares uma em relação a outra, na medida em que o estudo e o aperfeiçoamento do currículo incide nas matérias ou conteúdos de aprendizagem tendo em conta as variações temporais, dos materiais, do capital humano e do equipamento. Por outro lado, o estudo é contínuo, precisamente, porque em função do tempo, do espaço, dos materiais e do capital humano vão sofrendo alterações que podem influenciar o processo de ensinoaprendizagem.

A complementar, Pacheco (2005) refere que desenvolvimento curricular é a construção de um plano em que se integra o contexto, a justificação e as condições da aplicação. Na sequência, Coll (1987) acrescenta, dizendo que o desenvolvimento curricular corresponde a um projecto educativo.

Este plano concebe-se podendo tomar diferentes estruturas, a que se chamam modelos, entre eles o administrativo, o normativo, o crítico-analítico, o interaccional, o comportamental, o computacional, o de acção-investigação e o demonstrativo (Gaspar & Roldão, 2007).

Gaspar e Roldão (2007) afirmam que os modelos administrativo e normativo, que são prescritivos, caracterizam-se por seguir uma estrutura linear, em que a implementação segue passos definidos previamente e é baseada na regulação e no controlo.

Os modelos interaccional e crítico-analítico, também chamado modelo interpretativo, são considerados reconstrucionistas e orientam-se pela contínua análise, interpretação dos processos com possibilidade de operacionalização, que se deve entender como significando uma busca pela adaptação aos principais intervenientes, docentes e aprendentes (Gaspar & Roldão, 2007).

O modelo comportamental, igualmente chamado modelo orientado para o produto, e o modelo computacional, também chamado modelo centrado no computador, são modelos orientados pelo contexto, em que se incluem os materiais e as ferramentas (Gaspar & Roldão, 2007).

Em relação aos modelos de acção-investigação e demonstrativo, afirma-se que se centram na reflexão e questionamento associados à prática operacional (Gaspar & Roldão, 2007).

2.1.3 Gestão curricular

A gestão curricular é pensada tendo como base o respeito pelas particularidades dos aprendentes, quer sejam as cognitivas ou as culturais e a partir daí, surge a necessidade importante de fazer face aos desafios no processo de ensino-aprendizagem daí derivados (Cosme & Trindade, 2012).

O entendimento existente sobre a gestão curricular é proposto por Roldão (2008) considerando que é o processo que visa garantir que as aprendizagens previstas sejam atingidas. Complementando esta aceção, esta autora, num outro momento, considera que a tomada de decisões sobre o currículo em acção, a avaliação sobre os seus resultados e a consequente adequação dos processos é que definem a gestão curricular (Roldão, 1999a).

Jesus e Resende (2013) entendem que gestão do currículo é o ponto central e de intercessão entre a planificação curricular e o desenvolvimento curricular. Esta posição pode ser sustentada pela aceção segundo a qual o currículo é também decidido ao nível da escola (Pacheco, 2001). Deve ser preservada a autonomia da escola, para a selecção de disciplinas, módulos, conteúdos e realização de actividades culturais e envolver a comunidade que a envolve no processo de ensinoaprendizagem (Gimeno, 1992, como citado em Pacheco, 2001).

Os pressupostos inerentes à acção docente, entre os quais o de dedicação de atenção particularizada aos aprendentes, levam a que o docente (re)organize os conteúdos programáticos, as estratégias de ensino-aprendizagem e todas as outras condições e recursos necessários, o que significa uma gestão curricular adequada (Gaspar & Roldão, 2007).

A gestão curricular, que aqui se refere, tem o seu ponto central na planificação, sendo que esta divide-se em três momentos, o de análise, o de decisão e o de concretização (Roldão, 1999b). Essa planificação deve ter uma base de orientação que é o conjunto de conteúdos curriculares e objectivos de aprendizagem (Libâneo, 2013a).

Roldão (2008), reforçando o que se disse antes sobre a gestão curricular, trata do surgimento da escola como uma instituição curricular com a função de fazer com que os aprendentes nela inscritos aprendam efectivamente, sobre o conjunto de aprendizagens definidas, recaindo por isso, sobre a instituição escola, a responsabilidade pela definição e aplicação dos mecanismos que garantam o alcance desse desiderato, o de aprendizagem.

Este processo de garantir que as aprendizagens previstas sejam aprendidas é que se considera gestão curricular (Roldão, 2008). Ainda, segundo Roldão (1999a), o processo de gestão curricular implica tomar decisões sobre o currículo em acção, avaliar os resultados e adequar as acções inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A responsabilidade da escola em relação à gestão curricular é materializada pelos indivíduos a ela vinculados, portanto, os agentes escolares e entre estes o enfoque é dado ao professor, de quem se espera, segundo Roldão (1999b), uma participação activa em todas acções inerentes ao desenvolvimento curricular, desde a concepção à implementação, bem como a avaliação.

Libâneo (2013b) refere que a participação do professor no processo de desenvolvimento curricular de estar assente numa intencionalidade, objectivos e conteúdos de aprendizagem, possibilitando assim coerência no referido processo. Neste sentido, Niquice (2006) afirma ser necessário que se padronizem e uniformizem os processos de ensino-aprendizagem durante o currículo em acção, como forma de fazer com que os aprendentes, na sala de aulas, aprendam todos aprendam a mesma coisa.

2.1.4 Docentes como gestores curriculares

O docente, na sala de aulas é o primeiro responsável pela condução do processo de ensinoaprendizagem e no contexto do currículo em acção, este docente deve atentar às características dos seus aprendentes, de forma particularizada (Sacristán, 2000), o que pressupõe que o docente exerça a actividade de gestão curricular.

A gestão curricular, que aqui se refere, tem o seu ponto central na planificação, sendo que esta, divide-se em três momentos, o de análise, o de decisão e o de concretização (Roldão, 1999a). Essa planificação deve ter uma base de orientação que é, o conjunto de conteúdos curriculares e objectivos de aprendizagem (Libâneo, 2013a).

Gaspar e Roldão (2007) apresentam, a propósito, um princípio da gestão curricular, o princípio de identificação da especificidade da missão da escola e da função profissional dos professores, segundo o qual, deve ser feita uma contextualização ao currículo, considerando a situação real de implementação de modo a que se possa levar todos os aprendentes à aprendizagem efectiva.

Libâneo (2013a) considera que independentemente das dificuldades que haja e da sua complexidade, os aprendentes tem o direito ao sucesso escolar, o que pressupõe, outra vez, a aprendizagem efectiva.

Nesse contexto, o docente, na qualidade de gestor curricular, toma a responsabilidade na avaliação dos resultados da implementação curricular, a partir da qual, poderá decidir pela revisão, reforma ou mudança curricular (Roldão,1999a) e por essa via, a construção do currículo, mas também a sua adequação, requerem a participação de forma activa e reflexiva do próprio docente (Libâneo, 2013a).

A participação activa e reflexiva do docente na construção do currículo é entendida como sendo de realização de correcções pedagógicas com base no seu conhecimento científico, ensinando e levando os aprendentes à aprendizagem, sendo precisamente isto se entende por gerir o currículo, na opinião de (Roldão,1999b).

Considerando a importância da participação do docente na construção do currículo, avaliando e decidindo sobre a sua adequação, chama-se este para uma posição em que se assume como elemento principal na construção mas também na gestão do currículo, visto que é a ele que se exigem os resultados do processo educativo e por se considerar ser através dele que a sociedade avalia a escola (Pacheco, 2011). Por tanto, se os aprendentes não sabem sobre alguma coisa que supostamente deveriam saber a partir da escola e que esta diz ensinar, a responsabilidade é do professor.

A partir dos pressupostos trazidos pelas aceções acima, remete-se à consideração da ideia segundo a qual, em função da avaliação feita pelos docentes sobre o processo de ensinoaprendizagem pode-se decidir pela introdução de conteúdos não antes previstos e/ou pela mudança de na sua abordagem em sala de aulas, tudo considerando os saberes locais trazidos ou não pelos aprendentes.

A introdução dos referidos conteúdos deverá respeitar por um lado, a sequência e a necessidade, por outro lado, o ideal que se tem, mas também, a coordenação com os conteúdos já em lecionação (Glatthom, Boschee & Whitehead, 2006). A sequência, remete a definição de objectivos de aprendizagem claros e concisos, colocação de ideias complexas a seguir às simples, consideração das habilidades dos aprendentes na definição de estratégias de ensino, observância dos tópicos em currículo de espiral com nível de aprendizagem avançado (Glatthom, Boschee & Whitehead, 2006).

2.1.5 Desenvolvimento de competências

Os planos de estudos dos cursos são concebidos com base num conjunto de intencionalidades que são a expressão dos anseios da sociedade, de forma geral. Estas intencionalidades conduzem igualmente a concepção dos planos temático, analítico e de aula, sendo que se desdobram em objectivos de aprendizagem, sendo que estas acepções remetem ao desenvolvimento de competências.

A Competência é entendida, originariamente do Latim “*competentia*”, como sendo produção e resolução (Machado, 1952). O termo evoluiu e passou também a significar capacidade, idoneidade e capacidade legal de julgar (Porto Editora, 1998).

Evoca-se uma outra origem do termo competência, considerando-se que tenha surgido no contexto empresarial, tendo em seguida se desenvolvido no contexto educacional por via da ideia de formação profissional inicial e/ou primária (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005). Segundo a mesma fonte, o conceito de competência foi desenvolvido com o objectivo de criar oposição ao conceito de qualificação, portanto, para além do certificado de habilitações literárias o interesse das instituições empresariais passou para as respostas dadas ou não pelos profissionais às diferentes situações.

Entretanto, surge a ideia de “competência linguística”, negando o behaviorismo linguístico que apregoava que a aprendizagem da linguagem se dá por tentativa e erro, defendendo que, ao contrário, existe uma estrutura interna que permite que o humano produza e compreenda qualquer língua (Chomsky, 1955, como citado em Dolz & Ollagnier, 2002).

No contexto educacional, Roldão (2008) refere-se à “competencialização” do cidadão, o que significa tornar o indivíduo competente, considerando ser esta a essência da escola e a complementar, Perrenoud (2000) afirma que competência não é, em si um saber, mas é sim, a capacidade de que o indivíduo se deve dotar para mobilizar esse saber como recurso para enfrentar situações.

Nesse sentido, faz-se referência a três dimensões da competência, a dimensão de habilidades relacionada ao saber fazer, a dimensão de atitudes ligada ao querer fazer e a dimensão de conhecimento, associado ao saber (Barbosa, Correia, Ibraimo, Nascimento & Laita, 2016).

Nessa perspectiva, Roldão (2008) considera que “competência” se refere ao sistema de conhecimentos declarativos, condicionais e processuais, que derivam de esquemas operatórios que permitem identificar e resolver problemas de forma eficaz. Competência também se entende como sendo estágios de conhecimento, habilidades, valores e atitudes que o aprendente desenvolve em resultado do processo de ensino-aprendizagem a que se submete (MINED, 2001 como citado em Mutequia & Carangueza, 2014).

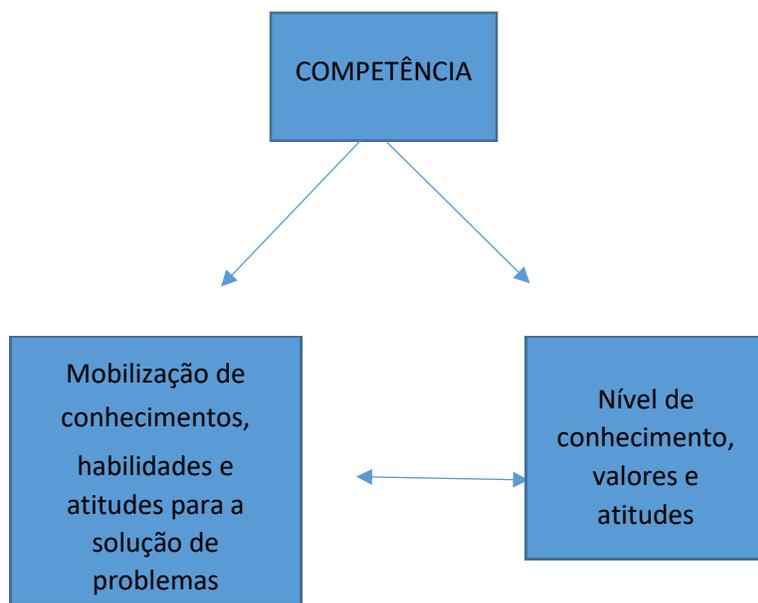


Figura 1: Entendimento do conceito de competência.

Pela figura entende-se que não se trata de definições e/ou entendimentos contrários do conceito de competência, trata-se sim de entendimentos complementares e directamente relacionados, isso na medida em que, se assume que quanto maior o nível de conhecimentos, valores e atitudes sobre uma determinada matéria o aprendente tiver, maior capacidade este mesmo aprendente terá para mobiliza-los com vista a solucionar problemas.

A instituição “escola” tem no fundamento último da sua existência e pertinência para a sociedade a garantia de fazer com que os aprendentes aprendam, efectivamente, sobre um conjunto de domínios pré-definidos (Roldão, 2008). Nesse sentido, para que se chegue à competência, é importante que se estabeleça uma ligação entre os conteúdos curriculares e os objectivos de aprendizagem, mas também, que se estabeleça uma ligação entre os conteúdos curriculares e as situações de aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Na sequência, afirma-se que a competência se atinge a partir do conjunto de habilidades que são trabalhadas durante o processo de ensino-aprendizagem, considerando que este seja voltado para

o raciocínio e contextualização (Barbosa, Correia, Ibraimo, Nascimento & Laita, 2016), o que remete a práticas reflexivas.

Esta acepção completa-se com a acepção segundo a qual para se chegar à competência é importante que os docentes adotem práticas reflexivas e promovam o desenvolvimento de consciência crítica (Perrenoud & Thurler, 2002), mas também com a acepção segundo a qual, não se pode tomar o conjunto de matérias a leccionar como o fim, mas, como meios para que se atinjam as competências pré-definidas (Roldão, 2008).

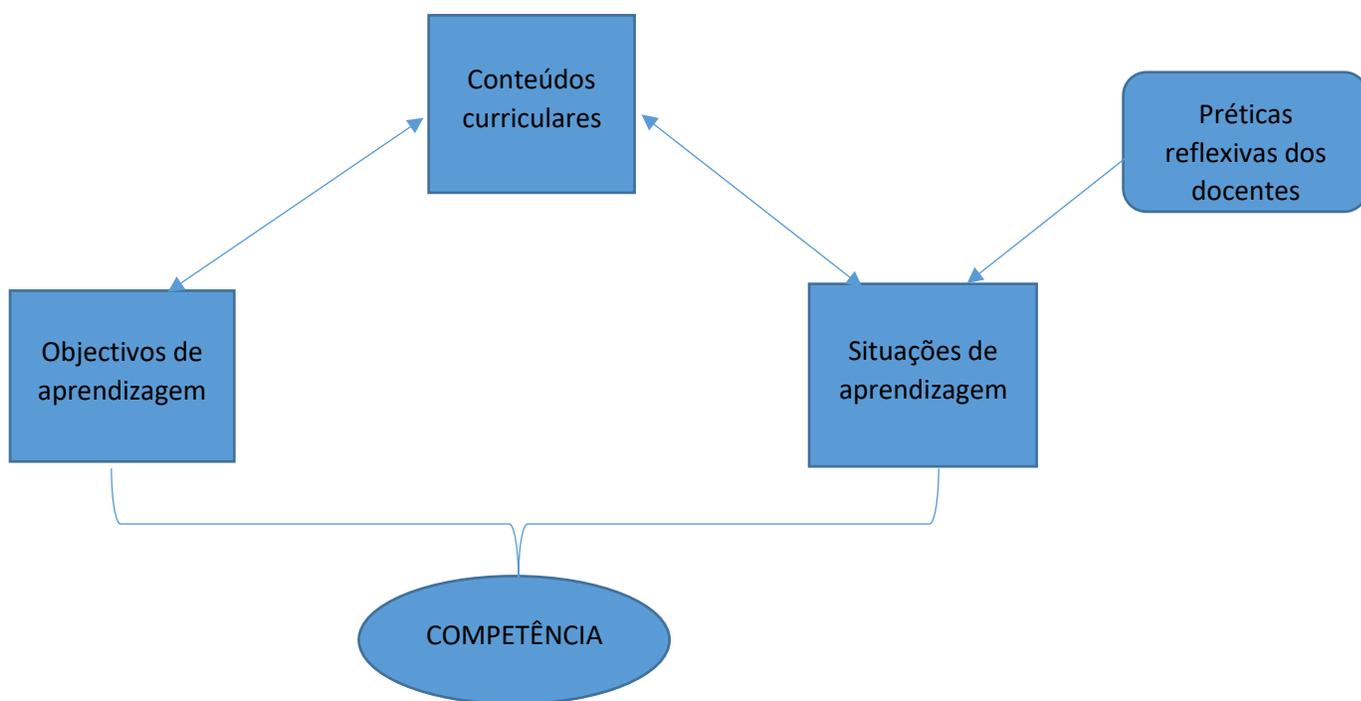


Figura 2: Elementos que levam à competência

No meio escolar, a abordagem de competência faz-se dando primazia ao conjunto de actividades que o aprendente deve desenvolver para, posteriormente, mobilizar os conhecimentos e experiências daí resultantes, de modo a que atinja os objectivos de aprendizagem definidos (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005). Assim, no contexto educacional, tem-se competência como forma pela qual se identificam aprendizagens substantivas, funcionais, úteis e eficazes (Sacristán, 2011).

Na sequência, Dolz e Ollagnier (2004) questionam a existência da ideia de competência no currículo, a diferentes níveis, ao mesmo tempo que afirmam a possibilidade e necessidade de definir indicadores de competência e hierarquizá-los, sendo que nesse contexto, Sacristán (2000) considera que a distribuição de competências pelo currículo deve respeitar os factores determinantes nos campos social, cultural e material.

Por outro lado, chama-se atenção em relação ao processo de formulação de competências, devendo-se para isso, atentar ao tipo de tarefa que se atribui, sendo esta, o reflexo do que se pretende que o aprendente faça, mas também, deve-se atentar aos suportes e condições para a execução da tarefa dada, o que determina o sucesso dessa tarefa (Roegiers & Ketele, 2004).

Portanto, por um lado, as tarefas a que se submetem os aprendentes durante o processo de ensinoaprendizagem, tem que estar relacionadas com o que se pretende que este aprendente seja no fim da formação. Por outro lado, ao atribuir as tarefas, deve-se garantir que as condições para a realização dessas tarefas estejam disponíveis.

Para Gaspar e Roldão (2007), as competências são, precisamente, o que na escola e através do currículo se objectiva alcançar, estes autores afirmam também que, as competências estão subjacentes a ideia de que o que se aprende na escola deve ser útil e por isso aplicado na vida social e profissional do aprendente para que este possa progredir.

É na sequência desta combinação de percepções que se apontam aspectos importantes e que orientam o currículo na perspectiva de competências, sendo um deles o conhecimento, por parte dos aprendentes, sobre os objectivos que se espera que atinjam, o outro, a consideração que se deve ter em relação ao tempo que cada aprendente precisa para desenvolver a aprendizagem e por fim, a atenção à quantidade e qualidade das aprendizagens conseguidas pelos aprendentes (Bordenave & Pereira, 1970, como citado em Mutequia & Caranguenza, 2014).

Perrenoud (2000) considera que o desenvolvimento de competências, tal como se referiu antes é determinado também pela concepção de situações de aprendizagem que se conformam como os objectivos e conteúdos de aprendizagem e que esta actividade carrega exigências técnicas particulares e nesse sentido, não se pode assumir que qualquer professor em exercício das suas funções, conduzindo uma aula, crie automaticamente situações de aprendizagem.

Perrenoud (2000) afirma, em sequência, que a concepção de situações de aprendizagem é feita considerando um conjunto de cinco itens, portanto, os conteúdos, as representações dos aprendentes, as limitações dos aprendentes, os dispositivos e sequências didácticas e, por fim, as actividades de pesquisa para os aprendentes.

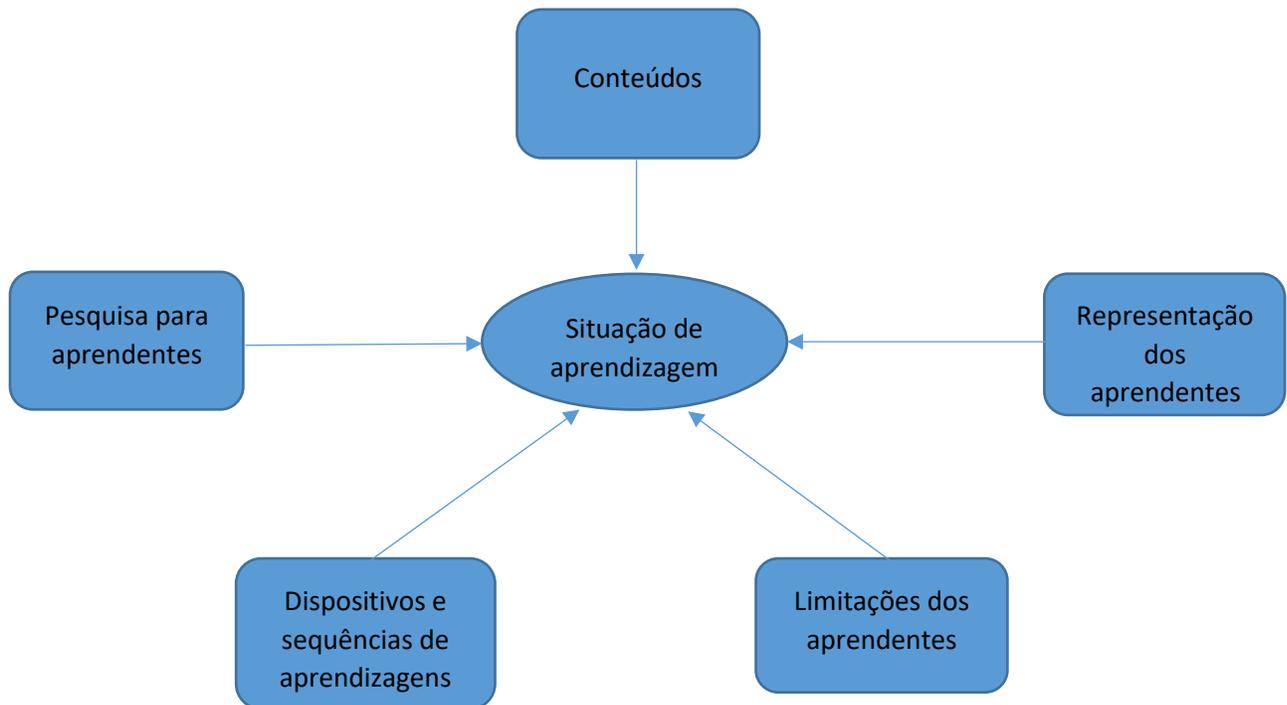


Figura 3: Esquema de construção de situações de aprendizagem

Para que haja desenvolvimento de competências no processo de ensino-aprendizagem é importante que, por um lado, as tarefas a que se submetem os aprendentes tenham um suporte teórico que forneça indicação clara sobre a justificação da escolha de tal tarefa e por outro lado, a quebra de

rotinas, significando que as tarefas não sejam escolhidas pelo simples facto de sempre se terem escolhido tais tarefas (Perrenoud, 2000).

Esta acepção remete à ideia do ser reflexivo anteriormente referido, consubstanciada na afirmação segundo a qual o currículo é maleável e/ou mutável na sua natureza, permanecendo estável na orientação sobre a sua finalidade, conferindo-o assim, legitimidade (Gaspar & Roldão, 2007).

A acepção também remete à ideia de que não é útil que o aprendente apenas tenha conhecimentos, se não se pode servir deles e nem possa servir a sua comunidade com tais conhecimentos (Perrenoud, 2000), sendo que a partir daqui Gaspar e Roldão (2007) falam em saber em uso como oposto ao saber inerte, aquele que é vazio.

Gaspar e Roldão (2007) dão um exemplo directamente associado ao centro desta pesquisa, ao referir que o conhecimento e o entendimento sobre a música de Ludwig Van Beethoven pode não ter utilidade prática como tal mas, é útil na medida em que possibilita mais entendimento para além desta música e ao mesmo tempo mais fruição.

Entende-se, portanto, que o músico, na sua prática musical estará em condições de atingir níveis mais elevados em resultado do conhecimento e entendimento da música de Beethoven, das teorias que a conduzem. Para que tal aconteça dessa forma é importante que se divida o tempo sendo, uma parte para a aquisição de saber e outra para que se aprenda a utiliza-los (Perrenoud, 1998, como citado em Roegiers & Ketele, 2004), o que pressupõe um currículo integrador, na perspectiva de (Roegiers & Ketele, 2004).

O desenvolvimento de competências depende também da submissão do aprendente a situações-problema, conjunto combinado de dados atinentes a realização de uma tarefa (Roegiers & Ketele, 2004), portanto, uma situação-problema pode ser parte de uma situação de aprendizagem. Segundo estes mesmos autores a concepção de uma situação problema deverá

considerar o suporte que são os materiais disponibilizados ao aprendentes, a tarefa e a consigna, que são as instruções sobre o procedimento para a realização das tarefas.

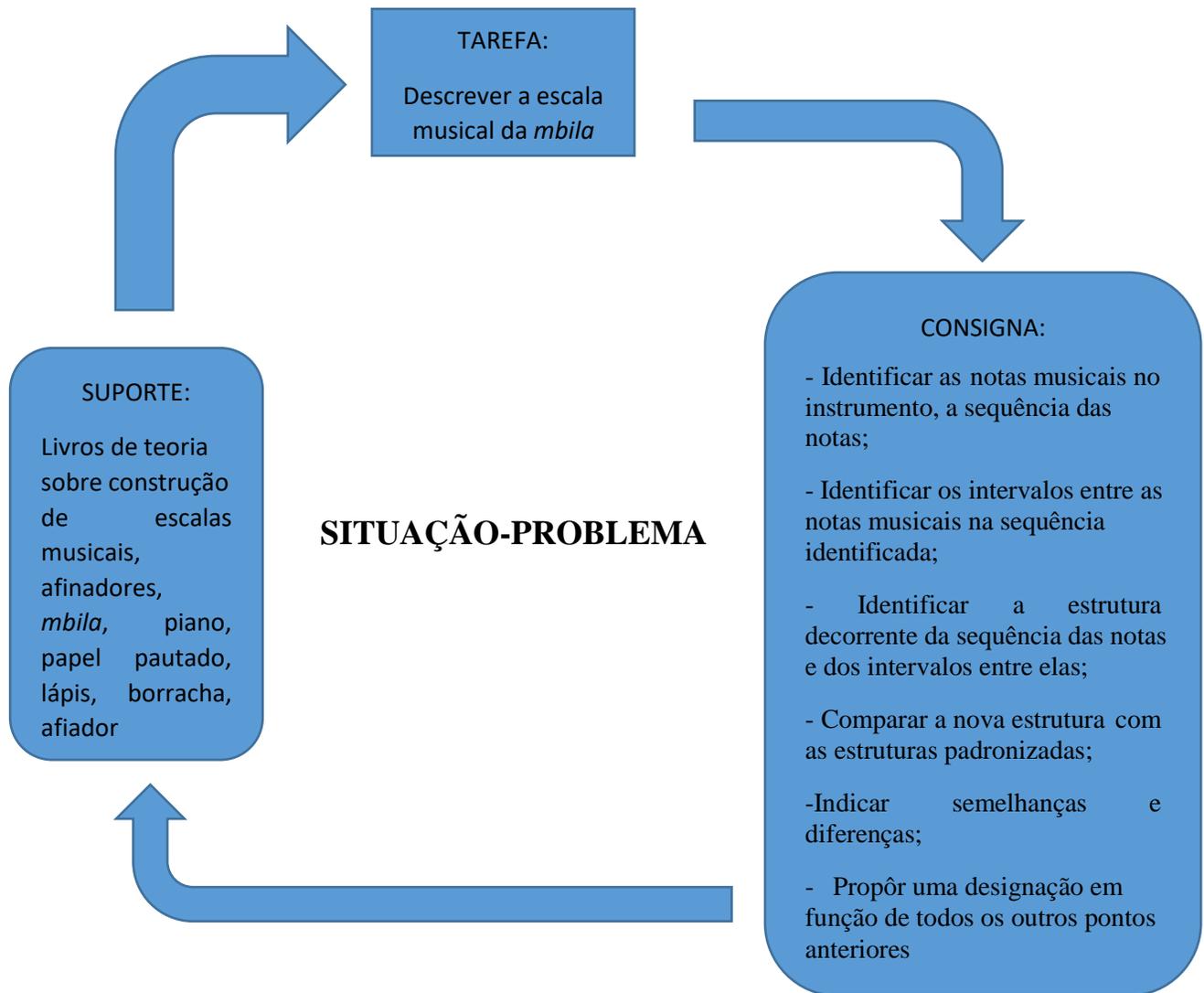


Figura 4: Esquema de construção/elementos de situações-problema

Outro aspecto a considerar no desenvolvimento de competências é, segundo Roegiers e Ketele (2004), a decomposição da competência em fragmentos de competência, a que chama competências intermédias, utilizando o método de patamar de competência ou o quadro de especificação. O método de patamar consiste em identificar competências necessárias para que através delas se desenvolva outras competências, enquanto, o método de quadro de especificação consiste em agrupar objectivos específicos necessários para o desenvolvimento de uma competência e relaciona-los, por um lado, com as capacidades necessárias para que se atinjam esses objectivos e por outro, com os conteúdos (Roegiers & Ketele, 2004).

Nesta perspectiva, o exemplo anterior, sobre a descrição da escala musical da timbila, referida na figura 4, pode agora ser tida como uma competência intermédia, considerando que é um patamar para a competência “fazer análise musical da timbila”.

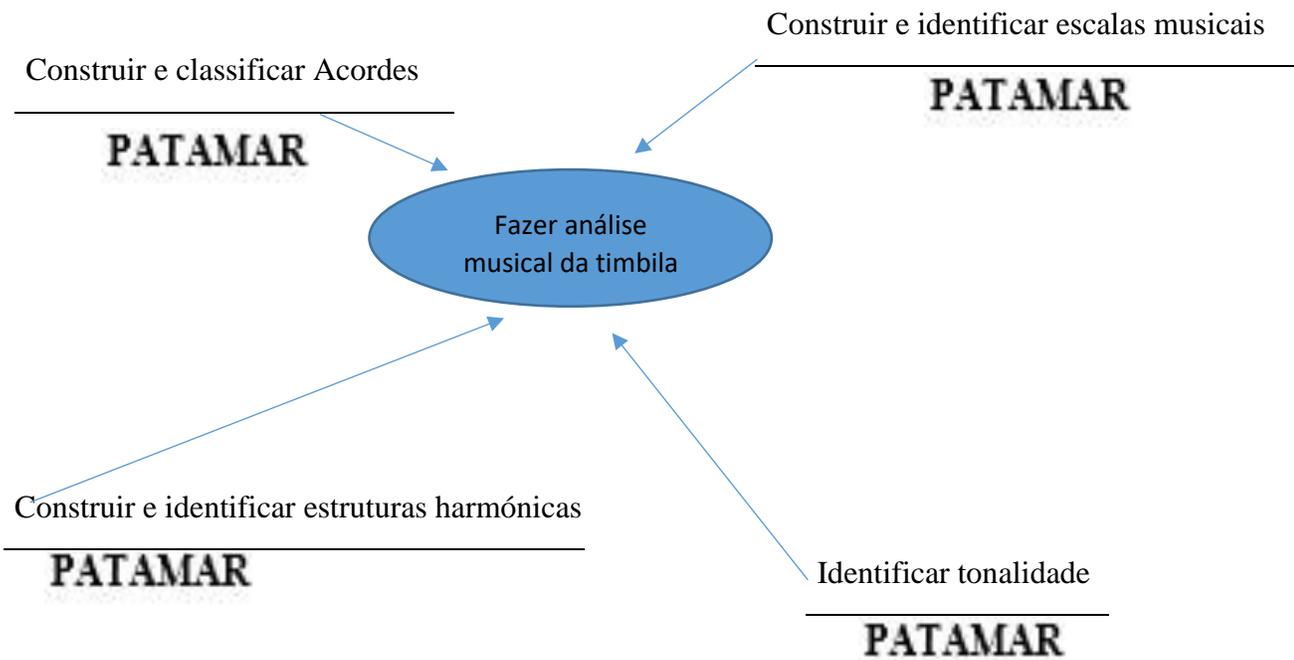


Figura 5: Patamares de competências

Através da figura 5 pode-se compreender que, para que o aprendiz desenvolva competência para fazer a análise musical precisa antes, ter desenvolvido outras competências, precisa ter desenvolvido competências de construção e classificação de acordes, de construção e identificação de escalas, de identificação de tonalidades e de identificação de estruturas harmónicas, para além de outras.

Utilizando a mesma competência “fazer análise musical da timbila”, com recurso ao quadro de especificação, a fragmentação aconteceria como se mostra no quadro a seguir.

Quadro nº1: Quadro de especificações, inspirado em Roegiers e Ketele (2004)

Conteúdos Capacidade	Acordes	Escalas	Tonalidade	Estrutura harmónica
Localizar as notas no pentagrama	Construir acordes	Construir escalas		
Ler pauta			Identificar a tonalidade de uma música	Identificar a estrutura harmónica de uma música

Portanto, neste quadro nº1 percebe-se que em primeiro lugar definem-se os conteúdos importantes, os saberes a serem processados pelos aprendentes e como por exemplo tem-se os acordes, as escalas, a tonalidade e a estrutura harmónica.

Em seguida, definem-se os objectivos específicos que se esperam que sejam atingidos pelos aprendentes e que uma vez atingidos, conferir-lhes-ão competência para fazer análise musical da timbila. São esses objectivos o de construir acordes, o de construir escalas, o de identificar a tonalidade de uma música e o de identificar a estrutura harmónica de uma música.

Depois de identificados dos objectivos, identificam-se as capacidades que os aprendentes deverão ter para que consigam chegar a cada um dos objectivos específicos. Nesse sentido, ao atingir os objectivos, estar-se-á a desenvolver a competência definida.

Existe o pressuposto de que a existência de uma competência é reconhecida quando o aprendente é capaz de seleccionar procedimentos e/ou desencadear processos adequados com vista a solucionar situações nova e complexas e não quando apenas segue um determinado procedimento para uma situação já conhecida (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005).

Partindo desse pressuposto, e entendendo que a competência não é inerente a uma única situação, mas a um conjunto de situações diferentes, faz-se referência aos conceitos de “família de situações”, que congrega diferentes situações, desdobradas em tarefas partilhando elementos comuns (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005).

Compreende-se desta acepção que ao se determinar que o aprendente deva desenvolver a competência de construção e classificação de escalas musicais ou de análise musical, pretende-se que, de facto, ele possa construir uma escala musical pensando no violino e o possa fazer pensando na *mbila*. Que possa analisar a Mazurca alla turca de Mozart, indicando a sua tonalidade, as partes em que se divide, as cadências e outros aspectos, tal como o possa fazer em relação a Mwemisso, música de timbila de Venâncio Bande.

Ao se definir uma competência, considerando os aspectos acima referidos, é importante que se observe se as tarefas que constituem a família de situações comungam da mesma estrutura (Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2005), proporcionando assim que o aprendente seja capaz de resolver qualquer situação nova do mesmo âmbito.

Assim, definindo-se que o aprendente deva desenvolver competência tocar ao piano, a escala de Sol maior a duas oitavas com mãos separadas, define-se ao mesmo tempo que este aprendente deva tocar qualquer outra escala maior a duas oitavas, visto que a estrutura das tarefas é a mesma,

portanto a estrutura de uma escala maior é igual em qualquer escala e nesse sentido o movimento da mão e dos dedos é igual, e também o grau de dificuldade imposto, duas oitavas, é o mesmo.

É nesse contexto que Sacristán (2011) afirma numa das suas teses sobre as competências, que a meta da educação é a funcionalidade, na medida em que o que se aprende tem que ser utilizado na dimensão acção, na intelectual e na expressiva, que coincide com as ideias de cognitivo, motor e emotivo.

Transcorrido este tópico, colecta-se um conjunto de percepções sobre o conceito de “competência” mas também sobre o processo de desenvolvimento dessas mesma competência ao mesmo tempo que se expuseram linhas de enquadramento ao campo da formação musical, o que se justifica com a afirmação segundo a qual a competência é sempre inerente a um contexto, podendo-se ser, por isso competente para composição e não para regência (Macedo, 2002).

2.1.6 Conteúdos programáticos

Os conteúdos programáticos corporizam o currículo e são entendidos como o que se vai ensinar, a matéria a leccionar (Diogo, 2010), portanto, os conteúdos programáticos, também chamados conteúdos curriculares, constituem um meio, o meio pelo qual se atingirá o conjunto de objectivos educacionais definidos no currículo (Menengolla & Sant’Anna, 1991).

Levanta-se a discussão sobre a relação entre os conteúdos curriculares e o conhecimento, sendo que nesse sentido, refere-se que, por um lado, tem-se os conteúdos que são a matéria, tópicos a serem abordados e por outro, o conhecimento que é o resultado da relação entre o sujeito que conhece e o objecto que é conhecido (Aranha & Martins, 1998, como citado em Lopes 2012).

O conhecimento é o tratamento, individual, que o indivíduo faz de um determinado conteúdo que por sua vez, é o objecto do saber (Rodrigiers & Ketele, 2004). Portanto, quando se fala de

conhecimento, refere-se de um conteúdo apropriado pelo indivíduo, saber, e processado a nível cognitivo.

O conhecimento é transmitido aos aprendentes na sala de aulas através das experiências de aprendizagem que se lhes proporcionam, sendo que para essa transmissão, a base é o conteúdo, tomado como ponto de partida para aquisição de conceitos, princípios, habilidades e atitudes úteis para a vida (Haydt, 2011). É considerando esta importância dos conteúdos que se dá importância também ao processo de selecção dos mesmos.

Para Pedra (1993), a selecção de conteúdos curriculares deve observar os destinatários, a actualidade do conhecimento científico e a realidade cultural. Lopes (2012) aponta sete aspectos a considerar na selecção de conteúdos, significação, adequação às necessidades sócio-culturais, interesse, validade, utilidade, possibilidade de reelaboração e flexibilidade.

Ainda sobre os critérios de selecção dos conteúdos, Diogo (2010) agrupa em **(i) científicos**, integrando a validade, a coerência e a significatividade; **(ii) psicológicos**, referindo-se a compatibilidade como o desenvolvimento do aprendente e ao potencial de motivação do aprendente para a aprendizagem e por fim, **(iii) os sociais**, que remetem à possibilidade de relaciona-los com o cotidiano do aprendente e com o seu meio sócio-económico e cultural.

Estabelecendo uma relação entre os dois autores percebe-se que existe, por um lado, concordância relativamente aos critérios, no entanto e por outro, a reelaboração e a flexibilidade, são dois critérios referidos apenas por (Lopes, 2012). É de realçar que existe a percepção de que a selecção de elementos, a transformação desses elementos em conteúdos curriculares e a sua integração nos planos curriculares constituem um dos problemas mais importantes da educação (Pedra, 1993).

2.1.7 Selecção de conteúdos

A música tradicional esteve sendo ensinada e aprendida, privilegiadamente, de forma não formal, mas também, de forma informal (Vilar, 2006), ao contrário da música erudita europeia e também do jazz e nesse sentido, os instrumentos musicais tradicionais e, em particular, a *mbila* se ensinam e se aprendem no contexto das práticas comunitárias.

De forma geral, Sopa (2014) faz menção a um chamado, feito por José Craverinha nas décadas 50/60 para a valorização do património musical moçambicano, a música folclórica, a música tradicional protegendo-a das influências da música estrangeira. Nessa altura, segundo o mesmo autor, estudiosos como Hugh Tracy, Margot Dias, Henry Junod, Gerard Kubik e Belo Marques eram os que pesquisavam e publicavam sobre a música tradicional moçambicana.

No contexto educacional, especificamente em relação ao currículo, há um conjunto de objectivos curriculares que se definem, referentes ao que se pretende que os aprendentes sejam capazes de saber e/ou fazer decorrente das aprendizagens a que se tiverem submetido (Gaspar & Roldão, 2007). Estes autores afirmam ainda que, a concretização desses objectivos faz-se por meio dos conteúdos curriculares.

É a partir destas acepções que se assume importante a dedicação de um espaço para que se dê enfoque aos conteúdos curriculares, sua fonte, sua identificação, sua selecção, incluído os critérios e procedimentos para a referida selecção e introdução no currículo.

O estudo da música tradicional em meio formal, de escolas oficiais, começa, ainda que não de forma específica, através da introdução de conteúdos relacionados a nível do Ensino Básico (INDE/MINED-Moçambique, 2003a; INDE/MINED-Moçambique, 2003b; INDE/MINED-Moçambique, 2003c).

A níveis mais elevados e especializados de formação, a Escola Nacional de Música introduziu no seu currículo as disciplinas de Canção Tradicional, Timbila e Marimba, refira-se que esta

instituição é a única pública em Moçambique vocacionada para a formação musical de níveis básico e médio (Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério da das Finanças, 1991).

A instituição que forma licenciados em música, integra no seu currículo as disciplinas de Instrumento Principal, fazendo parte em cada uma delas a *mbila* (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). Refira-se que esta instituição é a única pública em Moçambique vocacionada para a formação de nível superior em música.

Neste tópico, o foco direcciona-se para a selecção de saberes que são, posteriormente, leccionados na disciplina de Timbila.

Sobre os conteúdos curriculares, Ribeiro (1999) começa por elucidar a respeito da definição do conceito, referindo-se que se está a falar de um conjunto de conhecimentos extraídos da totalidade da cultura disponível, que é normalmente organizado em áreas ou matérias disciplinares e que sejam utilizáveis pelos professores para efeitos de ensino.

Ainda no esclarecimento do conceito, chamam-se conteúdos curriculares o conjunto de matérias e de actividades comportadas na educação e no ensino, particularmente (Lief, 1976), entende-se também, que seja a substância, portanto, a essência da aprendizagem e a acrescentar, entende-se por conteúdos curriculares a aprendizagem intencionalmente visada (Gaspar & Roldão, 2007).

Diogo (2010), sem deixar de concordar com a percepção sobre conteúdos curriculares dos autores antes citados, apresenta outra perspectiva. Os conteúdos curriculares não podem ser entendidos apenas como conhecimentos mas também, e/ou de forma associada, como destrezas e habilidades, valores e normas que se pretendem fazer dominar pelo aprendente (Rivilla & Mata, 2002 como citado em Diogo, 2010).

Ribeiro (1999) chama a atenção para o facto de, por um lado, haver distinção entre o *saber que*, e o *saber como*, em que o primeiro é referente a informações específicas sobre determinado fenómeno e o segundo, é referente ao método de tratamento e investigação dessas informações, por outro lado, de que nem todo o conteúdo se vale por si.

Libâneo (2013a) continua a chamada de atenção referindo-se à necessidade de não se adoptar uma percepção de conteúdos curriculares que os torne estáticos e cristalizados, ignorando a potencialidade mental do aprendente e separando-os do contexto sociocultural desse mesmo aprendente, sendo que por aí, o aprendente não os entende como importantes e nem se dá a exercícios mentais com vista a sua aquisição e/ou assimilação, estabelecendo-se condições propícias para o insucesso escolar.

Estas acepções levam à ideia de selecção dos conceitos, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, habilidades, destrezas e experiências que posteriormente irão configurar conteúdos curriculares a serem integrados no espaço de ensino-aprendizagem formal, escolar. Leva às questões sobre como são seleccionados e/ou com base em que critérios o são.

Antes de se abordarem os critérios de selecção dos conteúdos curriculares, sugere-se que se abordem os elementos constituintes dos conteúdos curriculares, que são os que os caracterizam. Nesse sentido, apontam-se como elementos dos conteúdos curriculares, na percepção de Libâneo (2013a), os conhecimentos sistematizados, as habilidades e os hábitos de forma combinada, as atitudes e por fim as convicções.

A sistematização dos conhecimentos é tida como base do processo instrucional, sendo o meio pelo qual se chega ao desenvolvimento da personalidade na globalidade, portanto os conhecimentos sistematizados são o objecto a ser assimilado pelos aprendentes (Libâneo, 2013a).

Libâneo (2013a) aponta a combinação de habilidade e hábitos como sendo respectivamente a qualidade intelectual precisa para a assimilação dos conhecimentos, e por outro lado, o modo de agir que leva à independência eficaz do estudo, que se pretende activo.

As atitudes e também as convicções são referentes ao posicionamento, em função do sentimento, por parte do aprendente, em relação às situações e desafios da vida quotidiana (Libâneo, 2013a). Portanto, para este autor, a combinação destes elementos, possibilita que através dos conteúdos curriculares o aprendente desenvolva capacidades cognitivas.

Indicados os elementos dos conteúdos curriculares, faz-se referência a tipificação dos próprios conteúdos curriculares, apontando-se três tipos de conteúdos designadamente, conteúdos cognitivos, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais (Diogo, 2010). Segundo este autor, o primeiro tipo de conteúdos é referente a conceitos, dados e factos, o segundo, a procedimentos, destrezas e habilidades e por fim o terceiro, que é referente a atitudes, valores e normas.

Sobre os critérios de selecção dos conteúdos curriculares, começa-se por realçar de forma repetida que a fonte dos conteúdos é a cultura associada à experiência humana (Ribeiro, 1999) e em relação aos critérios, este autor indica a instrumentalidade, a validade e significado, a relevância social, o equilíbrio entre a estabilidade e a profundidade, a adequação à experiência e capacidade dos aprendentes, a validade do ensino, finalizando com a relevância e significado pessoal.

Sobre a instrumentalidade, o mesmo autor considera que os conteúdos devem ser, em si um meio para a concretização dos objectivos curriculares, em relação a validade e significado, relaciona-se com a actualidade e significatividade dos conteúdos no contexto cultural inseridos, já o terceiro critério, sobre a relevância social, que inere à relação entre os conteúdos e as exigências reais culturais e/ou sociais do momento e futuras (Ribeiro, 1999).

O critério relacionado com o equilíbrio entre a extensão e profundidade, remete à relação entre o nível de abrangência e o nível de especificidade, enquanto o critério de adequação à experiência e

capacidade do aprendente é inerente ao nível de desenvolvimento do aprendente e a relação com outros conteúdos já por este aprendido antes, um outro critério, sobre a viabilidade do ensino, refere-se à possibilidade de transmissão e desenvolvimento em contexto de formação escolar, sendo que a viabilidade de ensino não significa sempre viabilidade de aprendizagem (Ribeiro, 1999).

Em relação ao critério de relevância e significado pessoal, faz-se referência à potencialidade que os conteúdos têm de despertar no aprendente curiosidade e interesse em aprender mais (Ribeiro, 1999). Portanto, os conteúdos curriculares têm que, em si, ser objecto de atracção para o aprendente, levando a que este se interesse por ele e pelos outros relacionados.

Apresentados os critérios indicados por Ribeiro (1999), apresentam-se a seguir os indicados por Sowell (2000), que são apenas quatro, entre eles o de validade e significação, o de aprendizabilidade, o de adequação e o de consistência. Estes dois autores, embora haja divergência no número de critérios indicados e na designação de alguns, eles convergem no conceito de um e de outro como, por exemplo o de validade e significação, como será explicado mais adiante.

Sowell (2000) fala do critério de validade e significação de forma separada, referindo-se que a validade está relacionada à solidez necessária que os conteúdos devem apresentar para levar o aprendente a atingir os objectivos de aprendizagem prescritos numa disciplina e essa solidez, deve segundo o autor, ser entendida como conjunto de elementos que fundamentem tal conteúdo. A significação é relativa ao carácter que os conteúdos devem ter proporcionando aprendizagem significativa dos aprendentes.

Sobre o critério de aprendizabilidade, o autor entende como a relação entre a habilidade do aprendente e os conteúdos, visto que não se pode seleccionar, deliberadamente, conteúdos para dificultar o aprendente, ainda assim, este entendimento não assegura que os conteúdos, a partida, sejam aprendíveis (Sowell, 2000).

Em relação ao terceiro critério elencado, isto é a adequação, Sowell (2000) afirma que os conteúdos devem ir de encontro à necessidade de satisfação das necessidades e expectativas dos aprendentes e tal satisfação deve ser a longo prazo e nas diferentes dimensões d vida social.

O último critério é o de consistência que, segundo Sowell (2000), é relativo ao alinhamento entre os conteúdos seleccionados para integrar o currículo e as características reais, sociais e culturais. Ao mesmo tempo é relativo à demanda dos empregadores e às suas exigências em termos de nível de alfabetização, bem como às áreas de alfabetização do seu interesse.

Diogo (2010) divide os critérios em dois grupos, um geral e outro específico, sendo que para o autor, os critérios gerais são o de natureza científica, o de natureza psicológica e o de natureza social. Os critérios específicos são apresentados estabelecendo relação com os tipos de conteúdos curriculares anteriormente apresentados.

Nesse contexto, apontam-se como critérios específicos para conteúdos conceptuais o valor para a compreensão do assunto em pauta, a importância para a construção de novos conceitos, relação com conceitos e dados já aprendidos, possibilidade de abordar por meio de processos motivadores e atractivos, necessidade de envolvimento do aprendente na sua aprendizagem (Diogo, 2010).

Em relação aos critérios específicos para conteúdos procedimentais indicam-se o da possibilidade de assegurar o domínio de conteúdos mais básicos, como são os que respondem a necessidades imediatas, os que levam o aprendente à eficácia na realização de tarefas e constituam pré-requisito para outras aprendizagens (Diogo, 2010). Ainda sobre conteúdos procedimentais, o mesmo autor indica outros dois critérios, o que neste trabalho se adota como gradualismo, do mais simples ao mais geral e o referente ao nível do aprendente.

Os conteúdos atitudinais são seleccionados considerando os critérios de atitudes relacionadas com os valores e normas da escola mas também da aula e seguidamente, a coerência entre as atitudes e os métodos a utilizar (Diogo, 2010).

Quadro nº2 – Critérios gerais propostos por Diogo (2010)

Critérios gerais	
Critérios	Em que consiste
Natureza científica	Validez Coerência Significatividade
Natureza psicológica	Adequação ao nível de desenvolvimento do aprendiz
Natureza social	Funcionalidade Relação com experiências quotidianas/contexto sociocultural

Quadro nº3 – Critérios específicos por tipo de conteúdos, propostos por Diogo (2010)

	Tipo de conteúdo.		Conceptuais	Procedimentais	Atitudinais
	Nº				
C R I T É R I O S	1	Valor para a compreensão do assunto em pauta	Possibilidade assegurar o domínio de conteúdos mais básicos	Atitudes relacionadas com os valores e normas da escola mas também da aula	
	2	Importância para a construção de novos conceitos	Gradualismo	Coerência entre as atitudes e os métodos a utilizar	
	3	Relação com conceitos e dados já aprendidos	Nível do aprendiz		
	4	Possibilidade de abordar por meio de processos motivadores e atractivos			
	5	Necessidade de envolvimento dos aprendentes na sua aprendizagem			

Libâneo (2013a) apresenta cinco critérios, o de correspondência entre os objectivos gerais e os conteúdos, o relativo ao carácter científico, o de carácter semântico, o de relevância social e o de acessibilidade e solidez.

O critério de correspondência entre os objectivos gerais e os conteúdos, considera que os conteúdos têm que reflectir os objectivos sociais e pedagógicos sistematizados na formação cultural e científica, sendo capazes de levar o aprendente à participação activa na vida social, cultural e económica da comunidade (Libâneo, 2013a). O autor, sobre o critério de carácter científico, afirma que se atenta à existência nos conteúdos de factos, conceitos e métodos que decorrem da Ciência Moderna.

O carácter semântico, enquanto critério de selecção de conteúdos, refere-se à necessidade de os conhecimentos a delinear não se apresentarem em temas genéricos mas, sejam e/ou estejam sistematizados, com uma lógica interna que permita a relação e interacção entre os assuntos, sendo que, no tocante ao critério quarto, sobre a relevância social, busca-se a relação entre os saberes sistematizados, conteúdos, e as experiências práticas sociais, garantindo o atingir dos objectivos curriculares definidos (Libâneo, 2013a).

O último critério apresentado por Libâneo (2013a) é o da acessibilidade e solidez, segundo o qual, os conteúdos devem ser compatíveis com o nível de desenvolvimento mental do aprendente.

Na discussão sobre os critérios a utilizar no processo de selecção de saberes a serem transformados em conteúdos curriculares, é trazida mais uma autora que apresenta uma quinta proposta de critérios. A solicitação destes cinco autores para efectivarem o debate sobre este assunto, embora possa parecer escusada pelo número, assume-se neste trabalho, relevante pelos factos de cada um apresentar uma abordagem e uma terminologia diferentes, quantidades de critérios também diferentes e por estarem dispostos em ordem cronológica de produção de suas propostas, o que pode possibilitar, não só no âmbito deste trabalho mas de outros estudos, outro tipo de análises sob ponto de vista de evolução ou não da percepção do assunto.

Dias (2014) aponta oito critérios que são o de relação entre conteúdos e objectivos da disciplina, o de natureza da disciplina, o referente à actualidade, validade e representatividade científica, o de adequação à maturidade intelectual e à idade do aprendente, o de carga horária e material didáctico disponíveis, o de flexibilidade, o de recepção e apreensão pelo aprendente e o de pertinência.

Estes critérios são seguidamente explicados, cada um em relação ao que significa efectivamente. A volta da relação entre os conteúdos e os objectivos da disciplina refere-se que se deve garantir que estes estejam alinhados entre si (Dias, 2014). Sobre a natureza da disciplina, considere-se o facto de esta ser teórica ou prática (Dias, 2014).

O terceiro critério apresentado, o de actualidade, validade e representatividade científica não é explicado pela autora, entretanto o quarto, remete à ideia de que o conteúdo tem que se adequar à capacidade intelectual do aprendente, que por sua vez, é influenciada pela idade (Dias, 2014).

O critério de carga horária e material didáctico é tido para que se atente ao tempo lectivo mas também aos livros, cadernos e outros materiais necessários para a disciplina e que realmente existam disponíveis (Dias, 2014). A autora explica sobre o critério de flexibilidade, que os conteúdos têm que permitir adaptações em função do andamento e estilo de aprendizagem do aprendente.

Os conteúdos seleccionados devem permitir que o próprio aprendente, uma vez tendo-os assimilado, os maneje e utilize (Dias, 2014). A terminar, a autora refere-se ao critério de pertinência, considerando que o aprendente deve entender os conteúdos seleccionados como importantes no e para o seu processo de formação, bem como para a sua vida.

Em geral, os autores presentes neste debate apresentam critérios em quantidade e designação diferentes, tal como se havia referido, no entanto, em relação a parte deles é possível identificar convergência entre uns e outros, não havendo um único critério de selecção de conteúdos que seja subscrito por todos.

Em seguida, apresenta-se um quadro que congrega os critérios propostos pelos cinco autores chamados para corporizar o debate neste trabalho, a partir do qual se pode aferir a colocação sobre a sua relação.

Quadro nº4 – Sistematização e comparação dos critérios de selecção de conteúdos

AUTORES E RESPECTIVOS CRITÉRIOS				
Ribeiro (1999)	Sowel (2000)	Diogo (2010)	Libâneo (2013)	Dias (2014)
Instrumentalidade	Validade e significação	Natureza científica	Correspondência conteúdosobjectivos gerais	Objectivos da disciplina
Validade e significado			Carácter científico	Disciplina teórica/prática
Relevância social	Aprendizabilidade			Actualidade, validade e representatividade científica
Equilíbrio entre a estabilidade e a profundidade		Adequação	Natureza psicológica	Carácter semântico
Adequação à experiência e capacidade dos aprendentes	Relevância social			Carga horária e material didáctico existente
Validade do ensino		Consistência	Natureza social	Acessibilidade e solidez
Relevância e significado pessoal	Recepção e apreensão pelos aprendentes			
				Pertinência

Apresentado o quadro, apresenta-se em seguida um diagrama explicativo, mostrando sobre que critérios de selecção de conteúdos curriculares os autores concordam e em quais não se verifica tal concordância.

Diagrama de critérios

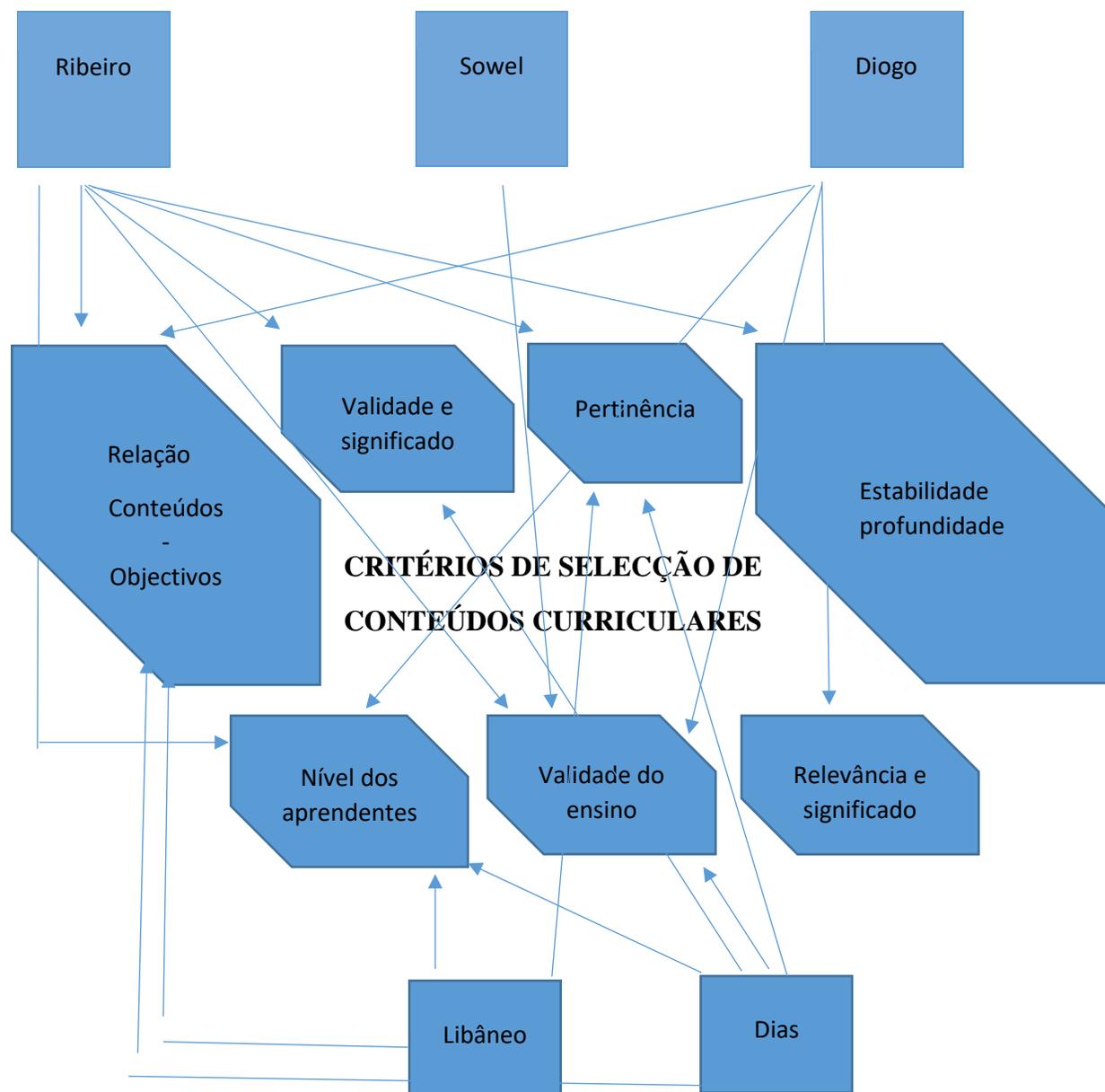


Figura 6: Diagrama de critérios de selecção de conteúdos curriculares.

Depois de se falar sobre a fonte dos conteúdos curriculares, sobre os tipos de conteúdos curriculares, sobre os elementos dos conteúdos curriculares e também sobre os critérios para a selecção desses conteúdos curriculares, fala-se em seguida do processo de organização desses conteúdos curriculares com vista a sua utilização no contexto de ensino-aprendizagem.

Sobre a organização dos conteúdos, Diogo (2010) afirma que tem a ver com o espaço temporal no qual deverá decorrer o processo de ensino-aprendizagem de cada um dos conteúdos curriculares seleccionados. Segundo este mesmo autor, a organização dos conteúdos curriculares implica ordená-los e sequenciá-los de modo a que se possa estabelecer uma sequência também no processo de ensino-aprendizagem e para o efeito, remete à análise de tarefas dos próprios conteúdos.

Dias (2014) trata de graduação e continuidade dos conteúdos e também de uma sequência lógica entre eles. Para a organização dos conteúdos curriculares a autora propõe duas possibilidades, uma que preconiza a graduação do simples ao complexo e outra, que preconiza o estabelecimento da interdisciplinaridade e integração, aproximando e relacionando-os com os conteúdos de outras disciplinas e/ou áreas do saber.

Esta acepção remete a um outro tópico, ainda dentro do desenvolvimento curricular, o de alinhamento curricular, em que se pensa o programa de uma determinada disciplina e/ou classe/nível na sua relação com o da classe/nível seguinte e/ou anterior, mas também, em que se pensa o programa de uma disciplina na sua relação com as outras dentro do mesmo nível, chamando-se a isso alinhamento vertical e horizontal respectivamente (Gaspar & Roldão, 2007).

O conceito de “alinhamento curricular” traz consigo a ideia de conjunto de acções realizadas pelo docente com vista a proporcionar ao aprendente um ambiente de aprendizagem que o deverá levar a atingir os objectivos de aprendizagem definidos (Biggs, 2002).

Com estas acepções entende-se que o processo de organização dos conteúdos curriculares implica que se dê atenção focalizada para o alinhamento curricular, garantido que os conteúdos

seleccionados não configurem um conjunto de saberes desconectados dos outros saberes de outras disciplinas e consequentemente do curso.

Com estas aceções entende-se também que os conteúdos seleccionados devem se suportar nos conhecimentos adquiridos pelo aprendente noutras disciplinas para se consolidarem e desenvolverem, da mesma forma que devem contribuir para que os conhecimentos a que os aprendentes se hão-de submeter nessas outras disciplinas sejam igualmente consolidados e desenvolvidos, uma espécie de reciprocidade entre disciplinas.

Niquice (2014) suporta esta aceção afirmando que é importante que se garanta o relacionamento entre os conteúdos de diferentes disciplinas e que esse relacionamento seja no sentido vertical mas também no horizontal de modo a que se estabeleça continuidade e integração na aprendizagem.

Diogo (2010), tal como se referiu anteriormente, trata da análise de tarefas como passo inicial na organização de conteúdos, e essa análise, pode ser condutista ou cognitivista, sendo que a primeira é centrada na ideia da lógica da acção, portanto a aprendizagem faz-se na sequência das execuções das referidas tarefas, enquanto, a segunda, centra-se na identificação do grau de dificuldade de cada tarefa para que se realizem consecutivamente da menos a mais complexa.

No mesmo contexto e a consubstanciar esta aceção, Henson (1995) afirma, alicerçando-se na teoria de tábua rasa de John Locke associada à filosofia de John Dewey (aprender fazendo) que os conteúdos curriculares e as tarefas de aprendizagem não podem ser vistos de forma dissociada. Para este autor, a selecção de conteúdos curriculares já remete, ao mesmo tempo à definição de tarefas de aprendizagem através das quais os conteúdos serão operacionalizados.

Entende-se então, que em função dos objectivos de aprendizagem definidos, sabendo-se de forma clara o nível que se pretende que o aprendente atinja, quer seja de conhecimento sobre as teorias subjacentes à musicalidade da timbila, no seu todo, como de execução, virtuosismo, da *mbila*

enquanto instrumento, passar-se-á à identificação das tarefas a serem realizadas pelo aprendente e que lhe levem ao objectivo.

Seguindo a posição de Diogo (2010), pode-se entender que, para que se atinjam objectivos de aprendizagem relacionados com o conhecimento sobre a Teoria Musical subjacente à musicalidade da timbila, dever-se-á optar por uma análise cognitivista identificando e ordenando as tarefas de aprendizagem de forma gradual, indo do mais simples para o mais complexo.

Por outro lado, pode-se associar a análise cognitivista a análise condutista, principalmente para concretização de objectivos ligados à técnica de execução instrumental, portanto identificar tarefas de aprendizagem, que podem ser exercícios de execução do instrumento, que possibilitem que durante a prática o aprendente desenvolva técnica necessária.

Não se fazendo aqui um retorno ao conceito de conteúdo curricular, entende-se que está nos quatro parágrafos imediatamente anteriores a concretização da posição de Niquice (2014), segundo a qual não se tomem os conteúdos curriculares apenas na perspectiva do binómio aquisição-repetição mas também e principalmente na perspectiva de possibilitar que o aprendente intervenha e actue sobre fenómenos da realidade a partir de tarefas concretas.

Os conteúdos curriculares, tal como se tinha referido anteriormente e agora se realça por Libâneo (2013a), constituem a base objectiva do processo instrucional, são orientados para a concretização dos objectivos definidos no currículo e são operacionalizados pelos métodos de ensinoaprendizagem. Portanto, e como diz Lief (1976), os aprendentes acedem aos conteúdos através dos métodos pedagógicos definidos considerando as características da disciplina em causa e aos procedimentos epistemológicos da mesma.

Uma nota a considerar é a de que a combinação dos conteúdos curriculares com os objectivos curriculares é que propicia a definição do método a utilizar no processo de ensino-aprendizagem de uma determinada disciplina (Libâneo, 2013a), nesse sentido impõe-se a definição clara de cada

um dos três elementos, objectivos curriculares, conteúdos curriculares e posteriormente o método de ensino-aprendizagem, como forma de garantir o sucesso educacional, sob ponto de vista de eficácia curricular.

Há no entanto, um conjunto de obstáculos que emergem no processo de selecção de conteúdos curriculares, entre eles, a quantidade de informação existente na cultura disponível (Henson, 1995), que é a fonte a partir da qual se buscam os saberes a corporizam os conteúdos curriculares (Ribeiro, 1999).

Também se apontam, como obstáculos a limitação existente para captação de conceitos essenciais para a percepção da disciplina em estudo e a preferência pessoal pela disciplina, associada ao tempo que o professor dedica ao estudo e a pesquisa de melhores e actualizados saberes a serem transformados em conteúdos curriculares, bem como a identificação das respectivas actividades de aprendizagem (Henson, 1995). Para este autor, esta é uma acção que os professores devem ter como contínua no exercício das suas funções.

2.2 Ensino de música tradicional

A percepção sobre a música tradicional parte, aqui, da decomposição do próprio conceito, definindo-se primeiro o conceito de “música” e em seguida, o de “tradicional”.

Em relação à música, diferentes possibilidades se apresentam, tendo-se seleccionado a que considera a música como sendo a arte de exprimir ideias através do som (Dourado, 2004) e a que entende como organização do som (Ball, 2010). Em associação, traz-se a ideia de ritmo, melodia e harmonia enquanto elementos da música, trazida por (Bona, 2004) e a partir desta associação, entende-se que música é a combinação de sons em função dos seus elementos.

O conceito de “tradicional” é entendido nos Dicionários de Língua Portuguesa como sendo relativo à tradição que, por sua vez, se refere aos hábitos e costumes (Porto Editora, 2012). A partir deste pressuposto, associa-se o conceito de “jazz tradicional”, que se refere às correntes consideradas antigas do jazz (Dourado, 2004), nesse sentido, assume-se como música tradicional a que se integra no manancial de hábitos e costumes de uma comunidade, no caso, a moçambicana, e que se tem transmitido de geração em geração.

No entanto, de forma geral, Nettl (2005) considera que o conceito de “música”, por um lado, varia de comunidade para comunidade e, por outro lado, o conceito pode ser inferido a partir do valor que essa comunidade dá à prática musical, e essa prática musical apresenta características comuns a certas comunidades e diferentes em relação a outras.

A música tradicional moçambicana tem suas características, partilhadas com a de outros países do mundo (Junod, 1975). Para melhor abordagem deste aspecto sugere-se uma aproximação à Nettl (2005) que reflecte sobre a distribuição da música pelo mapa geográfico do mundo, em função das suas características, derivando daí as áreas musicais, também chamadas áreas geomusicais.

Nettl (2005) apresenta três áreas geomusicais cujas fronteiras não obedecem às fronteiras administrativas dos territórios. O autor apresenta, como se pode ver no mapa a seguir, a área designada Europa e África-Sub-sahariana, a área designada África do norte, Ásia sudoeste e meridional e Indonésia e por fim a área chamada Indoamérica, Ásia oriental, Sibéria setentrional, Finlândia e Hungria.

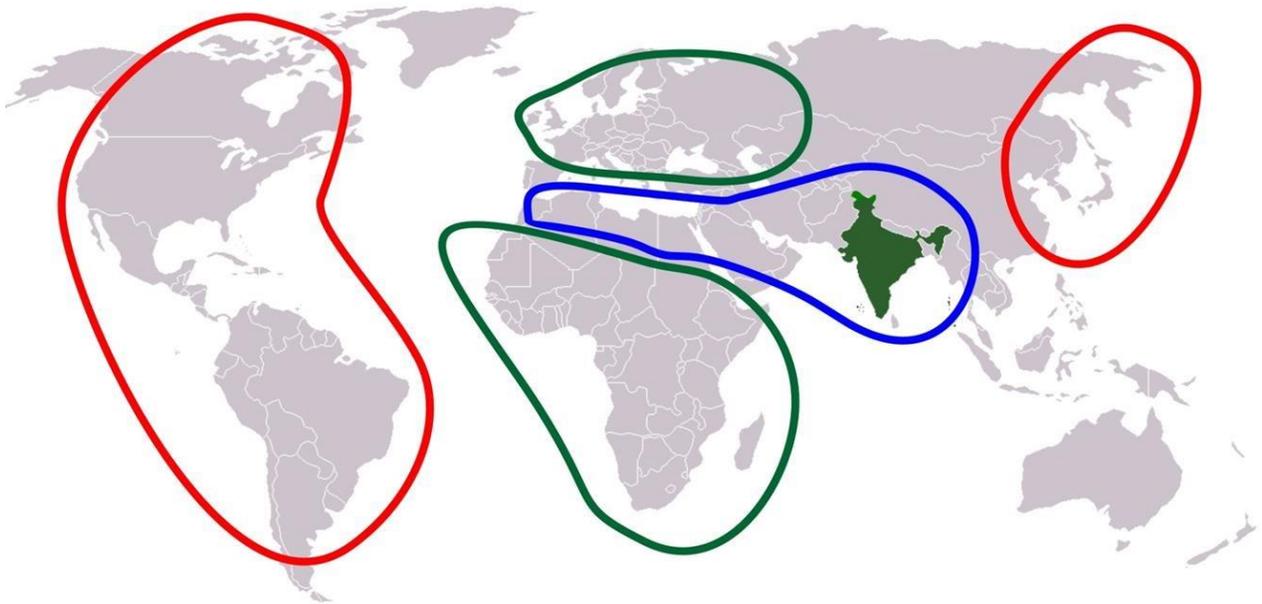


Figura 7: Mapa geomusical – Elaborado por Salomão Manhiça, PhD em Etnomusicologia.

Moçambique pertence a área designada Europa e África-Sub-sahariana e partilha com os outros países da mesma área materiais isométricos, escalas diatónicas e intervalos de terças, quartas e quintas paralelas nas suas polifonias (Netll, 2005).

Junod (1975) já tinha feito referência à semelhança na estrutura da escala, chegando a afirmar que os africanos da tribo Tsonga, em Moçambique, utilizam a escala dos europeus, com oito sons. Este autor também se referiu à ocorrência de intervalos de terças e quintas paralelas na música com a qual teve contacto no território moçambicano.

Centrando no continente africano, Nkenticia (1974) é um dos estudiosos que reflecte sobre as características da música ao nível do continente e dessas suas reflexões identificaram-se, como características da música dos países da África, ao sul do Sahara, a sensibilidade para o metrónomo, a antifonia, a polirritmia, a síncope e a predominância da percussão.

A música tradicional moçambicana tem também características que são próprias das manifestações culturais que caracterizam os diferentes grupos étnicos que compõem o povo moçambicano (Soares, 1980; Dias, 1986). No entanto, segundo Junod (1975), existem características particulares das manifestações culturais de cada grupo étnico, portanto, cada grupo étnico tem nas suas manifestações culturais a sua música e características próprias nessa e dessa música.

Este estudo centra-se na música associada à *timbila*, que é uma manifestação cultural do grupo étnico *Chope*, pertencente à grande família dos *Tsonga*, localiza-se numa área a sul da província de Inhambane, no distrito de Zavala e a norte da província de Gaza, no distrito de Manjakazi (Junoud, 1975 e Dias, 1986). Segundo Ngunga (2014) este povo é falante da língua *cicopi*³, cuja pronúncia é *tchitchopi*.

A *timbila* é uma manifestação cultural que se considera importante na e para a construção da identidade cultural moçambicana (Newitt, 1997, como citado em Barros, 2013). É uma manifestação de importância internacional, tendo sido reconhecida em 2005, como património imaterial da humanidade pela UNESCO (Manuense, 2014).

Um espaço em que se evidencia a *timbila*, manifestação cultural, é o *M'saho*, designação de um festival de *timbila*, também entendido como a dança das *timbilas* onde se apresentam várias orquestras de *timbila* e em que em cada uma dessas orquestras se apresentam diferentes instrumentos, *mbila* (Lutero, 1980) tendo sido inicialmente de carácter competitivo.

Em relação ao ensino da música tradicional, Kubik (1979) sugere que em África, este está relacionado ao conjunto de elementos referentes à socialização do indivíduo. Este autor apresenta duas perspectivas sobre o processo de ensino-aprendizagem da música em África, sempre no contexto tradicional, a formal, em que os aprendentes aprendem do seu mestre a medida que

³ Lea-se *tchitchopi*

executam suas peças sendo que para isso devem fazer parte do seu grupo, e a informal, em que os aprendentes aprendem por imitação e absorção lenta.

Kubik (1979) apresenta também o processo de ensino-aprendizagem de música numa abordagem formal em que se inseria numa escola de iniciação, no entanto, chama a atenção para o facto de esse processo de ensino-aprendizagem juntar a música à dança, visto que nas tradições africanas as artes combinam-se e existem sob forma de manifestações culturais segundo (Nketia, 1974).

Um exemplo de uma manifestação cultural, nos moldes antes referidos, é a timbila. Timbila é o nome da manifestação cultural mas, é também o nome, no plural, do principal instrumento musical utilizado nessa manifestação sendo que no singular a designação desse mesmo é *mbila* (Munguambe, 2000).

Este instrumento é comparado ao denominado marimba, característico do povo Ambundo, povo natural e habitante de algumas partes da província de Malange, Centro-Norte de Angola (Nelo, Soares & Catarino, 2017).

O processo ensino-aprendizagem da música tradicional em Moçambique assenta-se na oralidade, não havendo por isso, registo das experiências do próprio processo de ensino-aprendizagem (Silambo, 2017).

Tomando em consideração o pressuposto de constituição de conteúdos programáticos a partir dos saberes locais, tal como se referiu anteriormente, associado à prática de ensinar a música tradicional, existente nas comunidades africanas, entende-se que há, de facto, saberes locais a volta da música tradicional e em particular da timbila que de geração em geração se vão transmitindo, ainda que de forma formal, informal e/ou não formal.

A *mbila*, que alguns chamam marimba, é da família dos xilofones, caracterizando-se por ter teclas fixas e seus respectivos ressonadores (Dias, 1986). Manuense (2014) afirma que a *mbila* surge

como um instrumento de colectividade e não um instrumento a solo, sendo que as *mingondo*, plural de *ngondo*, orquestra de timbila, integravam até quarenta instrumentos e instrumentistas.

Dias (1986) descreve a estrutura do instrumento, explicando que as teclas são montadas sobre uma estrutura de madeira, elas ficam suspensas sobre a referida estrutura, seguradas por fios de couro, enquanto a estrutura, é construída à base do tronco de mafurreira, sendo que o seu término, da estrutura, em cada extremidade, coincide com o ponto de fixação do arco, em grade parte e que serve de pega do próprio instrumento.

As teclas são feitas de *mwendje*, espécie de madeira de uma árvore que ocorre, principalmente, na zona de Zavala. Depois de cortadas, as peças de madeira são expostas ao fogo e, seguidamente, talhadas para as afinar (Dias, 1986). Segundo esta autora a afinação é feita cavando as teclas, uma a uma na parte inferior, no centro e nas extremidades até se atingir o som pretendido e após a afinação, as teclas são fixadas na base do instrumento amarrando-se nas duas extremidades e nos pontos de menor vibração.

A fixação das teclas obedece a uma ordem, sendo que da esquerda do instrumentista para a sua direita vão se montando da mais grave a mais aguda, sendo que por baixo de cada uma se fixa uma cabaça que funciona como caixa-de-ressonância e que corresponde em tamanho à tecla (Dias,1986). É de salientar que as caixas-de-ressonância são feitas na base do casco da massala, fruto silvestre da zona (Junod, 1975).

Dias (1986) explica ainda que, num intervalo de duas em duas teclas colocam-se cavaletes que ajudam no suporte dos fios de couro e por conseguinte das próprias teclas. As amarrações são feitas utilizando couro de boi e folhas de palmeira, sendo que para cada, há uma função específica, considerando a resistência e maleabilidade de cada um dos materiais.

Na descrição da timbila, enquanto manifestação cultural, apresentam-se as designações de cada *mbila* que constitui a orquestra, o *ngodo*, sendo o *chilandzane*, que equivale ao soprano, *sanje*,

correspondendo ao alto ou contralto, os instrumentos *dole* e *mbingwe*, que correspondem ao tenor, seguindo o *debiinda* que equivale ao baixo e por fim o *chikhulu* que é o contrabaixo (Dias, 1986). Segundo esta mesma autora o *ngodo* tem dezasseis instrumentos, dos quais, sete *sanje*, considerado o instrumento principal, quatro *chilandzane*, dois do tipo *debiinda*, mesmo número para *chikhulu* e um *dole* ou *mbingwe*.

Junod (1975), na caracterização do instrumento, entende que a primeira nota, a mais grave, é um Mi bemol e entende também que o oitavo grau no instrumento é também um Mi bemol o que configura a escala completa de oito graus. No entanto em cada um dos seis instrumentos, a nota mais grave tem a sua própria altura e este autor não faz referência a um determinado instrumento.

Na sequência, Dias (1986) descreve o *sanje* como um instrumento com dezasseis teclas, sendo que a de nome *hombe*, localizada no centro é a principal e em termos de afinação a nota se localiza entre um Dó e um Si, com 252 vibrações por minuto. Segundo esta autora a escala deste instrumento é heptatónica, sendo que a transcrita pela autora foi extraída de um único instrumento.

Embora os dois autores falem em tons diferentes, não se pode afirmar que estejam em contradição e nem se quer estejam em consonância, visto que, enquanto o primeiro fala das notas extremas, que no sistema padrão seriam a tónica, o segundo fala da nota central, que no piano coincide com a nota Dó de índice 3 segundo (Mascarenhas, 1999).

Uma diferença entre os dois autores é de que enquanto o primeiro fala num instrumento, sem designação específica, contendo dez teclas a segunda, aponta num instrumento de dezasseis ao que designa de *sanje*. No entanto, Dias (1986) indica dois instrumentos do *ngodo*, orquestra de timbila, constituídos por dez teclas, sendo eles *xilandzane*, soprano e *debiinda*, baixo, havendo por isso que se trabalhar sobre amostras, tal como diz (Junod, 1975).

Em seguida, apresentam-se as escalas de cada um dos instrumentos propostos por Dias (1986) e segundo a autora, colhidas apenas numa comunidade, no *ngodo* de *Banguza*.

Xilandzane, instrumento equivalente ao soprano, com dez teclas.

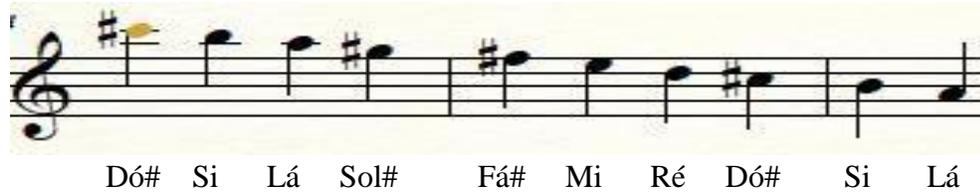


Figura 8: Sequência de notas do *xilandzane*.

Senje, que corresponde ao alto, composto por dezasseis teclas.



Figura 9: Sequência de notas do *sanje*.

Dole, instrumento com dezasseis teclas e que é associado ao tenor.



Figura 10: Sequência de notas do *dole*.

Mbingwe, de dezasseis teclas e relacionado igualmente com o tenor



Mi Ré Dó# Si Lá Sol Fá# Mi Dó# Si Lá Sol Fá Mib Ré

Figura 11: Sequência de notas do *mbingwe*

Debiinda, instrumento com dez teclas de equivalência ao baixo.



Dó# Si Lá Sol# Fá# Dó Si Lá# Sol Lá

Figura 12: Sequência de notas do *debiinda*.

Xikhulu, com quatro teclas e cinco na zona de *Macupulane*, é o instrumento correspondente ao contrabaixo.



Mi Ré Dó# Si

Figura 13: Sequência de notas do *xikhulu*.

Existem duas dúvidas que se geram em torno das características sonoras do instrumento, *mbila*, especificamente no que às escalas diz respeito. A primeira dúvida é em relação a altura real das notas do instrumento, Dias (1986) afirma que alguns graus por si transcritos não correspondem às alturas exactas produzidas pelo instrumento e a justificação para isso é a de que o sistema de

notação padrão, desenvolvido e difundido pelo ocidente, não permite o registo de quartos ou fracções de tons.

A segunda dúvida é em relação a intencionalidade dos construtores das timbila na definição dos graus e conseqüentemente na construção e definição da escala em cada um dos instrumentos do *ngodo* (Dias, 1986). Por um lado, Dias (1986) afirma haver diferenças de afinação entre os diferentes *ngodo*, diferentes orquestras de timbila, por outro, afirma-se que não se pode criar espaço para negação da intencionalidade da afinação dos instrumentos (Tracey, 1948, como citado em Dias, 1986).

Tracey (1948) chama atenção, a respeito, para o facto de se tratar de dois contextos musicais distantes e diferentes, ao que chamou duas musicologias, que quando não se considera coloca-se em questão o nível de desafinação da música tradicional africana em relação a escala padrão.

Há também referência às escalas, com entre quatro e sete graus, sendo que os graus das escalas variam entre grupos étnicos (Nketia, 1974), ainda, em relação aos instrumentos da família dos *xilofones*, como é o caso da *mbila* (Dias, 1986), os graus da escala ordenam-se numa sequência do grave para o agudo, podendo-se encontrar casos em que a sequência é determinada pelo padrão melódico da comunidade.

Em relação especificamente à timbila, identificou-se uma forma própria a que se comparou com a suite da música erudita ocidental, em que cada andamento tem suas próprias características, neste caso concreto, havendo movimentos só de música instrumental, outros em que se junta o coro e outros ainda em que só se tem a música instrumental e a dança ou música instrumental a dança e o coro (Dias, 1986).

A suíte, a que se compara o *ngodo* da timbila, é uma composição geralmente em música instrumental cuja organização se faz por uma sequência de peças para dança e é executada por um instrumento solistas ou por uma pequena orquestra (Dourado, 2004).

Hodeir (2002) começa por se referir a origem do termo afirmando que é da língua francesa com o significado de sequência ou sucessão e daí para música, o autor completa a explicação acima referindo que as diferentes peças que constituem a suíte são, normalmente, da mesma tonalidade e a uma estrutura idêntica.

Tracey (1948) nas suas observações aos diferentes concertos de diferentes mestres de timbila levantou e registou as respectivas estruturas. Segundo este autor, o *ngodo*, no caso o concerto de orquestra, do mestre Katini, observada na vila de Zavala, distrito de Inhambene, apresenta uma estrutura com dez movimentos, na sequência que se segue:

O primeiro movimento é *Musitso wokata*. É um movimento que se caracteriza por ser exclusivamente de orquestra, no qual se apresenta a introdução, que no contexto musical, baseado no sistema padrão, é a parte inicial da música, chagando a doptar-se de carácter independente em relação a obra toda (Dourado. 2004).

O segundo movimento denominado *Musitsu wembidi*, é igualmente de orquestra, caracteriza uma segunda introdução e é executado num andamento de 180 P/m, presto. O terceiro movimento, com a designação *Ngeniso*, maraca a entrada do dançarino a solo.

O quarto movimento é o no qual se dá o chamamento para a performance do grupo de dançarinos. É um movimento que acontece num andamento de 240 P/m, portanto, acima do prestíssimo e chama-se *Mdano*. Referindo-se que este é o andamento mais rápido de entre os que integram o conjunto dos chamados apressados (Vieira, n.d.).

O quinto movimento é chamado *Doosinya*. É um movimento executado no limite transitório de presto para o prestíssimo, o que corresponde a um andamento de 200 P/m e é dedicado à dança, acompanhada pela música instrumental, embora haja um momento de cano por parte dos dançarinos.

O sexto movimento, *Jibudu*, é executado num andamento de 248 P/m, portanto acima do prestíssimo. É um movimento igualmente dedicado à dança, a chamada segunda dança, sempre acompanhada pela música instrumental da orquestra, *ngondo*, sendo que também apresenta um momento cantado pelos dançarinos no final da performance.

Mzeno, é o sétimo movimento do *ngondo*. O movimento é dedicado à música cantada e instrumental, é executado num andamento de 240 P/m, um andamento mais rápido que o prestíssimo, o mais rápido dos andamentos.

Tracey (1948) considerou este o movimento mais atractivo para os europeus, no contexto das diferentes musicologias antes referidas. Neste movimento reduz-se o andamento para 180 P/m, presto, voltando a tempo no fim e se suprimem os chocalhos apresentando-se apenas o canto e a orquestra.

O oitavo movimento é o *Mabandla*, executando num andamento de 256 P/m, tal como o anterior movimento, é um andamento acima do prestíssimo. Este movimento é dedicado aos conselheiros.

O nono movimento, chamado *Ndjiriri cokugwita*, é o movimento que marca o fim da dança e é executado em 264 P/m, acima da velocidade prevista no sistema musical padrão, ocidental (Vieira, n.d.). Neste movimento, reserva-se um espaço para o canto no final, depois do qual se executa o hino nacional português, uma execução orquestral e em uníssono.

O fim do *ngodo* é marcado pelo décimo movimento cuja designação é *Musitso wokata kugwitisa*, que é uma repetição da abertura, neste momento marcando o fim do *ngodo*.

Importa referir que Tracey (1948) observou, em concerto, diferentes orquestras e uma delas foi a do mestre Katini, sendo que observou o seu concerto composto em 1940 e também o composto em 1943, este último que é o que se descreveu acima.

Os concertos do mestre Katini apresentam diferenças no número de movimentos, onze no *ngodo* de 1940 e *ngodo* de 1943, mas também nos nomes atribuídos a cada um desses movimentos (Tracey, 1948), no entanto o autor não explica o móbil desta diferença. No entanto a escolha deste *ngodo* para descrição neste trabalho deveu-se ao facto de ser o que mais detalhadamente foi abordado por Tracey (1948).

Outros estudiosos que se dedicaram ao estudo da timbila e foram trazidos para este trabalho, entre eles Dias (1986), que no seu livro aponta para uma sequência de movimentos na qual se pode ter até três introduções, aberturas, sendo todas de carácter instrumental.

Esta posição sem contradizer, diferencia-se da posição de Munguambe (2000) segundo a qual, a introdução, a que chama de *Mitshitsho*, cujo significado é introdução ou ambientação, podendo existir no *ngodo* em número de 5 no máximo, coincidindo com o *ngodo* de Gomukomu, composto entre 1942 e 1943, apresentado por (Tracey, 1948).

Dias (1986) afirma que o primeiro movimento a seguir às introduções, independentemente do número, é o da entrada dos dançarinos, ao que chamou *ngweniso*. A seguir ao *ngwenisso* Dias (1986) refere-se a dois movimentos consecutivos dedicados à dança, *dosinya* e *chibudo*, sendo que na sequência vem o movimento que chamou canto grande, *mzeno*.

Os movimentos seguintes são o *nsumeto*, no qual os conselheiros fazem a sua preparação, o *mabandhla*, dedicado aos conselheiros, o *njiriri*, que marca o fim da performance dos dançarinos e por fim o *mutsitso*, que é um movimento de música instrumental, em que a orquestra encerra o concerto (Dias, 1986).

Manuence (2014) dedicou-se igualmente ao estudo da timbila e fez referência ao *ngodo* apresentando uma sequência de movimentos diferente em número mas também em relação as designações apresentadas e descritas na óptica de Hugh Tracey (1948). A autora afirma que existe uma estrutura definida para o *ngodo*, ainda assim, há algumas variações de *ngodo* para *ngodo*.

Segundo Manuence (2014) os movimentos do *ngodo* são:

- *M'thsithso*, que é um movimento de música instrumental que desempenha o papel de abertura.
- *Mungueniso*, segundo movimento do concerto, no qual se chama atenção para a entrada dos dançarinos, com alguns momentos cantados. Portanto, neste movimento tem-se música instrumental e vocal, mas também a dança.
- *Mwemiso*, o terceiro movimento, em que se tem em palco a orquestra, música instrumental, e a dança.
- *M'chuyo*, também designado por *m'dhano wa hombe*, que em português significa a grande chamada, configurando um apelo para a atenção do público à apresentação em palco. É o quarto movimento do concerto e ele a autora não faz descrição sobre a característica musical.
- *Cibhudhu* é o quinto movimento, é referente à dança tal como a própria tradução indica, dança movimentada. Percebe-se que é um movimento caracterizado por música instrumental e dança.
- *M'zeno*, traduzido como canto solene, é o sexto movimento e apontado como o mais importante do *ngodo*, concerto, dada a relevância da informação contida no canto e por isso definido como movimento para ser escutado. É um movimento de música instrumental, música vocal e dança suave.
- *M'thsumeto*, neste movimento volta-se à dança.
- *Mabandla*, movimento de música instrumental e de dança.

- *Muhumiso*, é o nono movimento e último do concerto, em que se retiram do palco os dançarinos e a orquestra encerra.

Em relação as diferenças referidas anteriormente, Tracey (1948) afirma que o *ngodo* pode ter entre nove e onze movimentos.

Quadro nº5 – Sistematização e comparação da estrutura do *ngodo*, concerto de orquestra de timbila.

AUTORES E RESPECTIVAS SEQUÊNCIAS OBSERVADAS									
Nº	Tracey (1948)				Dias (1986)	Mbande		Munguambe (2000)	Manuence (2014)
	1940		1943 e 1942/3			(1992)	(2001)		
	Katini Gomukomu		Katini Gomukomu						
1	<i>Musitso wokata</i>	<i>Msitso wokata</i>	<i>Musitso wokata</i>	<i>Msitso wokata</i>	<i>Mutsitso</i>	<i>Mtsitso (5 introduções, designadas por parte 1, 2, 3, 4 e 5)</i>	<i>M´tsitso (introdução)</i>	<i>Mitshiitsho (5 introduções, sem designações próprias)</i>	<i>M´thsithso</i>
				<i>Msitso wembidi</i>					
				<i>Msitso woraru</i>					
				<i>Msitso womune</i>					
				<i>Msitso woklanu</i>					
2	<i>Musitso wembidi</i>	<i>Msitso wembidi</i>	<i>Musitso wembidi</i>	<i>Ngeniso</i>	<i>Mutsitso</i>	<i>Mngeniso</i>	<i>M´tsitso</i>	<i>Mngeniso ou Mngeno</i>	<i>Mungueniso</i>
3	<i>Musitso woraru</i>	<i>Msitso woraru</i>	<i>Ngeniso</i>	<i>Ndano</i>	<i>Ngweniso</i>	<i>Mwemiso</i>	<i>M´ngeniso</i>	<i>Mwemiso ou Chidanwana,</i>	<i>Mwemiso,</i>
4	<i>Ngeniso</i>	<i>Ngeniso</i>	<i>Mdano</i>	<i>Cidana cacidoko</i>	<i>Mdano</i>	<i>Mchuyo</i>	<i>Mchumyo ou Mdhano</i>	<i>Mdano</i>	<i>M´chuyo ou m´dhano wa hombe</i>
5	<i>Mdano</i>	<i>Mdano</i>	<i>Doosinya</i>	<i>Cibudo cossinye</i>	<i>Dosinya</i>	<i>Chibhudhu</i>	<i>Chibhudhu</i>	<i>Dosinya</i>	<i>Cibhudhu</i>
6	<i>Joosinya</i>	<i>Cidanuwana combidi</i>	<i>Jibudu</i>	<i>Cibudo cossinye kambe</i>	<i>Chibudo</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Chibhudu</i>	<i>M´zeno</i>
7	<i>Joosinya cibudo combidi</i>	<i>Cibudo</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mabandla</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mzeno</i>	<i>M´thsumeto</i>
8	<i>Mzeno</i>	<i>Mzeno</i>	<i>Mabandla</i>	<i>Nsumeto Mabandla</i>	<i>Nsumeto</i>	<i>Msitso wogwita</i>	<i>Kuhawuzela</i>	<i>Mtsumeto mabandla</i>	<i>Mabandla</i>
9	<i>Mabandla</i>	<i>Mabandla</i>	<i>Njiriri</i>	<i>Mabandla</i>	<i>Mabandhla</i>			<i>Mabandla</i>	<i>Muhumiso</i>
10	<i>Citoto ciriri</i>	<i>Njiriri cive kwako ngoma</i>	<i>Musitso wokata kugwitisa</i>	<i>Yokugwitisa yengoma</i>	<i>Njiriri</i>			<i>Mtshitsho wo khata kugwitisa</i>	
11	<i>Musitso kugwitisa</i>	<i>Msitso kugwita</i>		<i>Msitso wokata kugumiro</i>	<i>Mutsitso</i>				

No quadro anterior expõem-se as sequências dos movimentos dos diferentes *mingodo* observados e descritos pelos diferentes estudiosos, sendo que Tracey (1948) é o único que faz referência aos nomes dos compositores de cada *ngodo* observado, incluindo o ano de sua composição.

Munguambe (2000) apresentou e explicou aspectos sobre os quais os outros autores não fizeram referência, por exemplo, o significado de cada uma das designações de cada um dos movimentos, para além de outros aspectos a reflectir em seguida. Este autor, ao contrário dos outros já referenciados, afirma que o *ngodo* integra entre 8 a 15 movimentos e não 11, o máximo indicado por Tracey (1948).

Em relação à introdução, Munguambe (2000), tal como se referiu antes, afirma que o *ngodo* pode ter entre 1 e 5, ao contrário do intervalo entre 1 e 4, apresentado por outros autores antecedentes neste trabalho. No que se refere ao significado, segundo este autor, o termo *Mtshitsho* tem origem na palavra *ku-tshitsha* cujo significado é introduzir.

Mngeniso ou *Mngeno*, movimento que se executa a seguir ao *Mtshitsho* são termos que vem da palavra *Ku-ngena* e tem como significado entrar (Munguambe, 2000). Ainda Segundo este autor, o movimento seguinte é *Mwemiso* cuja origem é *ku-emisa*, portanto, colocar em pé. Este movimento é também designado *Chidanwana*, que significa pequeno chamamento.

O quarto movimento, que é o que se dedica ao chamamento aos dançarinos, é designado por *mdano*, da palavra *ku-dana*, que significa na língua portuguesa “chamar” (Munguambe, 2000). *Mchuyo* ou *mdano wa hombe* é o quinto movimento sobre o qual o autor limitou-se a dizer que é referente à grande chamada.

Ainda sobre a tradução e/ou significado, já teria dito antes, em relação ao quarto movimento que *mdano* significa chamar (Munguambe, 2000), por outro lado, *mdano wa hombe* corresponde à

grande chamada, pode-se então inferir que o significado de *mdano wa hombe* na língua portuguesa é precisamente grande chamada.

Seguidamente, a partir do termo *kusinya* cuja tradução para língua portuguesa é dançar, deu-se origem a palavra *Dosinya*, o sexto movimento do *ngodo* e que é dedicado à dança (Munguambe, 2000).

O sétimo movimento, Segundo este mesmo autor é chamado *Chibhudu*. *Chibhudu* é uma palavra onomatopeica, cuja origem é um som natural (Porto Editora, 2008). Munguambe (2000) entende que o som que se produz com o batimento do escudo no chão “bhu”, pelos dançarinos, é que deu origem à palavra *Chibhudu*, que corresponde à dança, esta que é curta e feita de forma lenta

Ku-zena cuja tradução para Português é “tocar devagar”, deu origem ao termo *mzeno*, oitavo movimento e dedicado ao canto, sendo o movimento mais importante do *ngodo* e no qual a plateia tem espaço para participar cantando (Munguambe, 2000). Em seguida, apresenta-se o movimento *mtsumeto*, para retirada dos dançarinos. Sobre a tradução, o autor não se debruçou.

Em relação aos movimentos *mtsumeto mabandla*, em que se dá a preparação dos conselheiros *mabandla*, dedicado aos conselheiros, em que se dá a divisão dos dançarinos em dois grupos, manifestando-se com cantos e saltos, Munguambe (2000) não se refere à origem dos termos e nem se quer às respectivas traduções.

Munguambe (2000) também não se referiu à origem e nem à tradução da expressão que marca o fim do *ngodo*, referindo apenas que o fim do *ngodo*, *mtshitsho wo khata kugwitisa* é a repetição de uma das introduções. Por outro lado, embora tenha falado em *ngodo* que integra entre 8 a 15 movimentos aponta apenas 10 movimentos, como sendo os principais e os outros, sobre os quais não fez referência, são variações que se notam diferentes de zona para zona no que chamou território *copi*.

Ainda na reflexão sobre os diferentes movimentos constituintes dos diversos *mingodo*, passa-se à caracterização do *ngodo*, como um todo, mas dos movimentos em separado. Refira-se que o *ngodo* é comparado a uma suite e nesse sentido, procurar-se-á apresentar características também da suite.

Movimento *musitso*

Quadro nº6 – Movimento *musitso*.

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940 1943 (Tracey, 1948)	1º <i>Musitso wokata</i> 2º <i>Musitsu wembidi</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental	Sem informação
	1º <i>Musitso wokata</i>	Sem informação	Sem informação		1'45''
	2º <i>Musitsu wembidi</i>	180P/m- Presto			Sem informação
Gomukomu 1943 (Tracey, 1948)	1940 <i>Msitso wokata</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental	Sem informação
	1º <i>Msitso wokata</i> 2º <i>Msitso wembidi</i> 3º <i>Msitso woraru</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
	4º <i>Msitso womune</i> 5º <i>Msitso woklanu</i>				
	(Dias, 1986)	1º <i>Mutsitso</i> 2º <i>Mutsito</i>	Sem informação		Sem informação
Mbande -1992	1º <i>Msitso wokata</i> 2º <i>Msitso wembidi</i> 3º <i>Msitso woraru</i> 4º <i>Msitso womune</i> 5º <i>Msitso woklanu</i>		Sem informação		55'' 2'44'' 2'54'' 2'33'' 3'34''
(Munguambe, 2000)	Mitshitsho	Sem informação	Sem informação	Instrumental	Sem informação
Mbande – 2001	M'tsitso		Sem informação		3'21''
	M'tsitso		Sem informação		4'54''
(Manuence, 2014)	<i>M'thsithso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental	Sem informação

Movimeto *ngeniso*

Quadro nº7 – Movimento *ngeniso*

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini (Tracey, 1948)	1940 <i>Ngeniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	1943 <i>Ngeniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	4'45''
Gomukomu (Tracey, 1948)	1940 <i>Ngeniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	1943 <i>Ngeniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Dias, 1986)	<i>Ngweniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
Mbande -1992	<i>Mngeniso</i>		Sem informação		4'45''
(Munguambe, 2000)	<i>Mngeniso</i> ou <i>Mngeno</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
Mbande – 2001	<i>M'ngeniso</i>		Sem informação		5'53''
(Manuence, 2014)	<i>Mungueniso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental	Sem informação

Movimento *Mdano*

Quadro nº8 – Movimento *Mdano*

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940 1943 (Tracey, 1948)	<i>Mdano</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	<i>Mdano</i>	240 P/m	Sem informação		20'40''
Gomukomu 1940 1943 (Tracey, 1948)	<i>Mdano</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	<i>Ndano</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
(Dias, 1986)	<i>Mdano</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	4º <i>Mdano</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	5º <i>Mchuyo</i> ou <i>mdano wa hombe</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
(Manuence, 2014)	<i>M'chuyo</i> ou <i>m'dhano wa hombe</i>	Não tem o movimento	Não tem o movimento	Não tem o movimento	Não tem o movimento

Movimento sinya

Quadro nº9 – Movimento Joosinya

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940	<i>Joosinya</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	1943 <i>Doosinya</i> (Tracey, 1948)	200 P/m – Presto/prestíssimo	Sem informação	Instrumental com dança (canto ligeiro)	40'20''
Gomukomu 1940 1943 (Tracey, 1948)	Não tem o movimento				
(Dias, 1986)	<i>Dosinya</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	<i>Dosinya</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Manuence, 2014)	Não tem o movimento				

Movimento Cidanuwana combidi

Quadro nº10 – Movimento Cidanuwana combidi

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Gomukomu 1940 (Tracey, 1948)	<i>Cidanuwana combidi</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Munguambe, 2000)	<i>Mwemiso</i> ou <i>Chidanwana,</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Manuense, 2014)	<i>Mwemiso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação

Joosinya cibudo combidi

Quadro nº11 – Movimento Joosinya cibudo combidi

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940	<i>Cibudo</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança (canto ligeiro)	Sem informação
	Jibudo	248 P/m	Sem informação	Instrumental com dança (canto ligeiro)	4'10''
Gomukomu 1943 (Tracey, 1948)	Cibudo	Sem informação	Sem informação	Instrumental Com dança	Sem informação
	<i>Cidana cacidoko</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	<i>Cibudo cossinye kambe</i>	Sem informação	Sem informação		Sem Informação
(Dias, 1986)	<i>Chibudo</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	<i>Cibhudhu</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Manuence, 2014)	<i>Chibhudu</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental Com dança	Sem informação

Movimeto *Mzeno*

Quadro nº12 – Movimento Mzeno

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
1940 Katini	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto com acompanhamento instrumental suave	Sem informação
	<i>Mzeno</i>	240P/m - 180P/m - 240P/m	Sem informação	Instrumental com canto	5'58''
1943 (Tracey, 1948)	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto com acompanhamento instrumental suave	Sem informação
	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
1940 Gomukomu	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto com acompanhamento instrumental suave	Sem informação
1943 (Tracey, 1948)	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
(Dias, 1986)	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	<i>Mzeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto com acompanhamento instrumental suave	Sem informação
(Manuence, 2014)	<i>M'zeno</i>	Sem informação	Sem informação	Canto com dança suave	Sem informação

Movimento *Nsumeto Mabandla*

Quadro nº13 – Movimento Nsumeto mabandla

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
1940 Katini	Não tem o movimento				
1943 (Tracey, 1948)					
1940 Gomukomu	Não tem o movimento				
	<i>Nsumeto Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
1943 (Tracey, 1948)	<i>Nsumeto Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Dias, 1986)	<i>Nsumeto</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	9° <i>Mtsumeto</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	10° <i>Mtsumeto mabandla</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
(Manuence, 2014)	<i>M'tsumeto</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental Com dança	Sem informação

Movimeto *Mabandla*

Quadro nº14 – Movimento *Mabandla*

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940 (Tracey, 1948)	<i>Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	<i>Mabandla</i>	256 P/m	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
Gomukomu 1940 (Tracey, 1948)	<i>Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	<i>Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Dias, 1986)	<i>Mabandhla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	<i>Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
(Manuence, 2014)	<i>Mabandla</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental Com dança	Sem informação

Movimento *Citoto ciriri*

Quadro nº15 – Movimento *Citoto ciriri*

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940 (Tracey, 1948)	<i>Citoto ciriri</i>			Instrumental com dança	3'
	<i>Njiriri</i>	264 P/m	Sem informação		
Gomukomu 1940 (Tracey, 1948)	<i>Njiriri cive kwako Ngoma</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança, com acompanhamento de percussão (só para algumas zonas)	Sem informação
	Não tem o movimento				
(Dias, 1986)	<i>Njiriri</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3' a 5'
(Munguambe, 2000)	Não tem o movimento				
(Manuence, 2014)	Não tem o movimento				

Movimeto *Musitso kugwitisa*

Quadro nº16 – Movimento Musitso kugwita

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
Katini 1940	<i>Musitso kugwitisa</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	1943 (Tracey, 1948) <i>Musitso wokata kugwitisa</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
Gomukomu 1940	<i>Msitso kugwita</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental - Repetição do 1º movimento	Sem informação
	<i>Yokugwitisa yengoma</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	Sem informação
	1943 (Tracey, 1948) <i>Msitso wokata kugumiro</i>	Sem informação	Sem informação		Sem informação
(Dias, 1986)	<i>Mutsitso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança	3´ a 5´
(Munguambe, 2000)	<i>Mtshitsho wo khata kugwitisa</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental com dança ou com canto	Sem informação
(Manuence, 2014)	Não tem o movimento				

Movimento *Muhumiso*

Quadro n°17 – Movimento Muhumiso

Compositor/estudiosos	Movimento	Andamento	Tonalidade	Tipo	Duração
(Manuence, 2014)	<i>Muhumiso</i>	Sem informação	Sem informação	Instrumental Com dança	Sem informação

Durante a análise aos diferentes *mingodo* apresentados neste trabalho, verificou-se haver diferenças na grafia de cada um dos autores referenciados, ainda que se tratando da mesma língua, a língua *copi*. Este facto levou a que se procurasse aproximar e encontrar consenso sobre a escrita desses termos, embora não seja do âmbito deste trabalho, mas por se assumir que são termos musicais e que as diferenças podem gerar ambiguidades técnicas.

O quadro que segue, apresenta as diferenças de grafia encontradas nos estudos dos autores referidos neste trabalho e também, a posição de especialistas em línguas e/ou linguística bantu, expressa no relatório do seminário de padronização das línguas bantu.

Tal como se referiu antes, este trabalho tem o seu objecto dentro das línguas bantu, na família *Tsonga*, sendo que a língua específica em causa é a *cicopi*, falada predominantemente nas zonas Sul da província de Inhambane e Norte da província de Gaza e Segundo Firmino (2000), por cerca de 245.591 pessoas em Moçambique, ao abrigo do senso de 1997.

Com base nestes pressupostos recorre-se neste trabalho aos relatórios sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas com vista a encontrar uma grafia que se possa adoptar para os termos técnicos musicais próprios do contexto da música tradicional moçambicana e, particularmente, no contexto da timbila.

Quadro nº18 – Sistematização da grafia dos termos musicais que designam os movimentos dos *mingodo*.

AUTORES E RESPECTIVAS FORMAS DE GRAFIA							
Nº	Tracey (1948)				Dias (1986)	Munguambe (2000)	Manuence (2014)
1	<i>Musitso</i>	<i>Msitso</i>			Mutsitso	Mitshitsho	<i>M'thsithso</i>
2	<i>Ngeniso</i>				<i>Ngweniso</i>	<i>Mngeniso</i> ou <i>Mngeno</i>	<i>Mungueniso</i>
3						<i>Mwemiso</i>	<i>Mwemiso</i> ,
4	<i>Mdano</i>			<i>Ndano</i>			<i>m'dhano</i>
5				<i>Cidana</i>			
6	<i>Joosinya</i>		<i>Doosinya</i>		<i>Dosinya</i>		
7	<i>Cibudo</i>		<i>Jibudu</i>	<i>Cibudo</i>	<i>Chibudo</i>	<i>Chibhudu</i>	<i>Cibhudhu</i>
8		<i>Cidanuwana</i>				<i>Chidanwana</i>	
9	<i>Mzeno</i>						<i>M'zeno</i>
10				<i>Nsumeto</i>	<i>Nsumeto</i>	<i>Mtsumeto</i>	<i>M'ihsumeto</i>
11	<i>Mabandla</i>				<i>Mabandhla</i>		
12	<i>Ciriri</i>	<i>Njiriri</i>			<i>Njiriri</i>		
13							<i>Muhumiso</i>
14	<i>Kugwitisa</i>	<i>kugwita</i>	<i>Kugwitisa</i>	<i>Yokugwitisa</i>			

As células que se apresentam em branco, nas colunas do quadro anterior, referem-se aos casos em que a grafia é concordante ou aos casos em que o autor em causa não fez referência ao movimento. No que a sequência dos movimentos de respeito, não se obedeceu estritamente à sequência apresentada por qualquer um dos autores pelo facto de os mesmos não serem unânimes em relação, quer a quantidade de movimentos, quer a designação dos mesmos.

Em relação aos textos cantados, estes carregam geralmente críticas sociais aos membros da comunidade ou as autoridades, sem deixar de lado os acontecimentos considerados bons e por isso que o *ngondo* é tido como um espaço de divulgação e exposição dos feitos da comunidade

(Dias, 1986). E segundo esta autora, é a parte textual que dá início à preparação do *ngondo*, seguindo-se a composição da música propriamente dita.

Caracteriza-se a música como sendo de elevado grau de complexidade, com execução virtuosa dos seus instrumentistas, em que o canto é falado, principalmente, e as melodias tomam uma característica descendente (Dias, 1986).

Em geral, para Tracey (1948), a percepção da música tradicional africana, particularmente da *timbila* requer tempo de contacto para assimilação, associado ao desafio de a notação musical, escrita musical, não caracterizar a prática musical africana.

Após esta contextualização das características da *timbila* enquanto música tradicional moçambicana, passa-se a abordar o processo de formação musical em instituições formais, especificamente o processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais.

2.3 Teoria Musical

Teoria Musical é um conceito entendido como se referindo à disciplina que elabora sobre os elementos musicais (Dourado, 2004), Med (1996) acrescenta, que é a disciplina que estuda, de forma geral, as regras da música. Partindo desses pressupostos, neste subtópico serão foco os elementos da música e as regras que regem as suas relações.

O mote para que se traga à apresentação neste trabalho o subtópico sobre Teoria Musical está no facto de se considerar que, primeiro, a música não é só arte mas é também ciência, o que significa que o músico precisa associar ao seu talento a técnica, que se adquire por meio de estudo, segundo, que a música não se resume ao domínio da técnica instrumental mas ao domínio também e de forma combinada da ciência da música e terceiro, que o meio para atingir a ciência musical é a teoria da música (Med, 1996).

Pilhofer e Day (2013) apresentam uma ideia contrária, segundo a qual, não se depende do conhecimento de teoria musical para que se seja bom músico e que sendo bom músico, já se tem conhecimento sobre teoria musical, não se tendo sim, domínio da terminologia adequada. Os autores justificam a sua posição afirmando que a prática musical é anterior ao estudo da própria música, por essa via, anterior à própria teoria musical.

Sanin (2010), sem aprofundar a discussão, afirma que a Teoria de Música é uma disciplina que possibilita que o aprendente construa por si próprio a sua percepção sobre a música a partir do seu próprio ponto de vista, sem que seja a partir do ponto de vista do seu professor.

Pilhofer e Day (2013) concordam e afirmam, complementando, que a Teoria de Música leva o aprendente a dominar coisas básicas como ler uma partitura respeitando o andamento, como também poder antecipar o desfecho de uma música em execução, o que segundo Platzer (2009), configuram a linguagem musical.

Oliveira (1998) trata da análise musical, referindo que não se chega à análise musical se não pela Teoria da Música e nisso se justifica a necessidade de produção de material bibliográfico sobre as matérias. Para este autor a sistematização e a apropriação destas matérias sobre teoria de música, por parte dos músicos, compositores e instrumentistas, permiti-lo-á atingir eficácia na sua prática profissional.

Assumindo a parte consensual do debate, que aponta para a importância do estudo da teoria musical, Platzer (2009) orienta-se para os conteúdos a abordar e defende que o primeiro que se deve aprender em materiais bibliográficos especializados em música, é a linguagem musical, que mais do que permitir que os aprendentes acedam aos elementos que são base da música, a linguagem musical permite que os aprendentes acedam às suas descrições metodológicas.

Os manuais de Teoria de Música abordam várias matérias, por exemplo o sobre a designação e localização das notas musicais no pentagrama, também abordado nos métodos de instrumentos musicais, como poderemos ver, as matérias sobre as figuras musicais, claves, formas rítmicas e

acidentes (Cebolo, 2009). Portanto, seria a secção sobre notação musical, entendida por Dourado (2004) como escrita da música.

Med (1996) segue a mesma orientação no seu livro intitulado teoria da música, dedicando espaço considerável para de forma detalhada falar sobre como escrever as notas musicais no pentagrama, como utilizar as claves, que são figuras que dão nome às notas, segundo (Dourado, 2004), também, segundo aquele autor, sobre como utilizar as linhas suplementares.

As matérias sobre figuras musicais, sobre notação musical e associadas a elas, sobre estética na escrita são um conjunto de conteúdos do programa da própria disciplina de Teoria de Música em cursos de formação musical (Universidade Eduardo Mondlane, 2005) e por essa razão, neste subtópico, neste trabalho dar-se-á enfoque às matérias que se entendem determinantes na construção do pensamento musical.

Nesse sentido, uma das matérias tratadas na Teoria de Música que leva à percepção sobre a música é o ritmo, que segundo Cebolo (2009) é um dos elementos da música e nele a relação entre as figuras rítmicas, que também são chamadas figuras de valor. Med (1996) afirma que se deve ter as figuras rítmicas agrupadas de modo a representarem uma unidade reconhecível, o que remete à fórmula de compasso e às formas rítmicas, sendo que a respeito fala das divisões binária e ternária.

No campo da teoria de música podem-se desenvolver competências a nível da percepção das leis que regem a própria música, tal como se referiu anteriormente e neste sentido, sendo que, neste caso o objecto é a musicalidade da *timbila*, em subtópicos anteriores Junod (1975) analisa a relação entre os graus da escala da *mbila*, pode-se afirmar que professores e os aprendentes de *timbila* deverão dedicar-se a continuar esta reflexão dentro e no âmbito do processo de ensinoaprendizagem. A análise deste autor remete, na perspectiva de Cebolo (2009), à ideia de melodia, que afirma ser outro elemento da música.

Cebolo (2009) refere-se a um terceiro elemento que é a harmonia e que está ligada a relações entre os graus da escala e ao mesmo tempo, a construção de acordes musicais. No caso da música africana esta matéria é tratada por Nketia (1974), referindo-se às características da música polifónica africana e a respeito da música tradicional moçambicana Junod (1975) afirma que embora se ouça, neste contexto musical, linhas melódicas de contralto e do tenor, é importante que se conheçam as leis da harmonia musical da música tradicional moçambicana.

Oliveira (1998) chama atenção para o dinamismo das leis que regem a musica, quer sejam orientadas para a teoria musical ou para a análise musical, isso porque elas são mutáveis em função do dinamismo que se gera com os estudos sobre o pensamento teórico da música, a partir dos quais, surgem nova propostas de modelos musicais buscando responder e satisfazer diferentes contextos de práticas musicais.

2.3.1 Sobre o ritmo

É importante a matéria sobre a forma rítmica associada à fórmula de compasso e à divisão dos tempos musicais, sendo porque a partir desta matéria é que se determina a estrutura rítmica da música. Károlyi (1965) associa ao ritmo o movimento, o tempo e a regularidade, Cebolo (2009) concorda com esta percepção mas acrescenta a intensidade e considera que estes todos constituem elementos caracterizadores da qualidade intrínseca do som.

A definição de ritmo é a que referi como combinação das figuras rítmicas em função dos seus valores (Vieira, n.d.), para Cebolo (2009), ritmo é a combinação de sons e silêncios com base na acentuação e na relação de valores, enquanto Dourado (2004) diz que ritmo é um dos três elementos da música e entende-se como sendo a divisão do tempo em partes perceptíveis e mensuráveis.

A divisão dos tempos leva à ideia de compasso, que Med (1996) define como divisão de uma peça musical em séries regulares de tempo, mas, Zamacois (2009) chama compasso à unidade de medição da música, enquanto, Dourado (2004) diz ser compasso a unidade métrica da música.

A regular o compasso, existe a fórmula de compasso constituída por um número em forma de fracção, em que o numerador indica o número de tempos existentes em cada compasso e o denominador, indica a qualidade da figura a utilizar (Cardoso & Mascarenhas, 1996). Cebolo (2009) chama à fórmula de compasso, signos de compasso, sendo que a explicação em torno da função é coincidente com a dos autores que lhe antecedem.

Dourado (2004) fala em compassos binário, ternário e quaternário, no entanto, explicando melhor, Cebolo (2009) estabelece correspondência e apresenta para o compasso binário a fórmula de compasso 2/4, para o compasso ternário a fórmula 3/4 e para o compasso quaternário a fórmula 4/4. E voltando à nomenclatura das fórmulas de compasso, Vieira (n.d.) chama 2/4 de dois por quatro, 3/4 de três por quatro e 4/4 de quatro por quatro.

Ainda segundo este autor as fórmulas de compasso são colocadas no pentagrama logo a seguir a clave e caso haja acidentes fixos, a seguir a estes, como se pode ver nas figuras seguintes:



Figura 14: Fórmula de compasso dois por quatro sem acidentes.



Figura 15: Fórmula de compasso dois por quatro com acidentes fixos.



Figura 16: Fórmula de compasso três por quatro sem acidentes



Figura 17: Fórmula de compasso três por quatro com acidentes fixos.

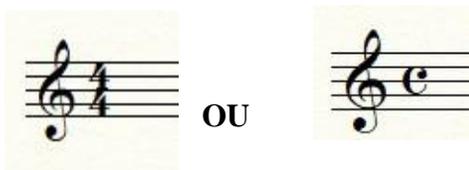


Figura 18: Fórmula de compasso quatro por quatro sem acidentes fixos.

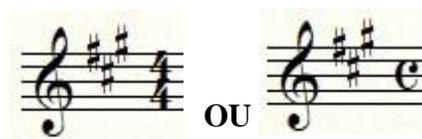


Figura 19: Fórmula de compasso quatro por quatro com acidentes fixos.

A música divide-se em compasso, como se referiu (Med, 1996) e em cada compasso, os trechos musicais dividem-se em tempos conforme (Zamacois, 2009). A distribuição dos tempos pelos compassos é determinada pela fórmula de compasso e também determina a forma rítmica da música (Cebolo, 2009) que para este autor é a espécie do compasso e pode-se ver nos exemplos expostos nas figuras seguintes.

Fórmula de compasso dois por quatro

Compasso

Compasso

Compasso

Mínima – figura rítmica que vale dois tempos.

Semínima – figura rítmica que vale um tempo.

Colcheia – figura rítmica que vale meio tempo.

Este trecho tem três compassos e cada um dos compassos comporta dois tempos. Tendo fórmula de compasso dois por quatro, a sua forma rítmica é binária.

Figura 20: Pentagrama com fórmula de compasso dois por quatro e figuras rítmicas.

Fórmula de compasso três por quatro

Compasso

Mínima pontuada – figura rítmica que vale três tempos.

Semínima pontuada – figura rítmica que vale um tempo e meio.

Colcheia – figura rítmica que vale meio tempo.

$2 + 1 = 3$

$1 + \frac{1}{2} = 1\frac{1}{2}$

Este trecho tem cinco compassos e cada um dos compassos comporta três tempos. Tendo fórmula de compasso três por quatro, a sua forma rítmica é ternária.

Figura 21: Pentagrama com fórmula de compasso três por quatro e figuras rítmicas.

Fórmula de compasso três por quatro

Compasso

Semibreve – figura rítmica que vale quatro tempos.

Este trecho tem cinco compassos e cada um dos compassos comporta três tempos. Tendo fórmula de compasso três por quatro, a sua forma rítmica é ternária.

Figura 22: Pentagrama com fórmula de compasso três por quatro e figuras rítmicas.

Se por um lado as fórmulas de compasso determinam a distribuição dos tempos pelo compasso e daí resulta a forma rítmica, por outro a forma rítmica é importante na determinação da forma musical. A respeito desta afirmação, chama-se atenção para que não se considerem sinónimas as ideias de forma musical e estrutura musical (Hodire, 2002).

Dourado (2004) refere-se à forma musical como sendo o plano de organização da composição respeitando aspectos com a tonalidade, o tema, as variações e as repetições. No mesmo sentido Hodire (2002) afirma que o conceito de forma integra em si o conceito de estrutura e na sequência Károlyi (1965) considera que a forma coloca à disposição do compositor uma estrutura sobre a qual ele poderá desenvolver sua composição.

Existem diferentes formas musicais e Hodire (2002) faz referência a essas várias formas como por exemplo a abertura, a ária, o bailado, a balada, a cantata, a chacona, o coral, o estudo, a fuga, o madrigal, a missa, a ópera, a serenata, a sinfonia, a sonata, a suite e a tocata.

No contexto musical de Moçambique e especificamente na música tradicional existem formas musicais com características próprias e concordando com esta perspectiva, Junod (1975) compara a *timbila*, enquanto música, com uma suite, reconhecendo a complexidade patente na composição.

2.3.2 Sobre a melodia

A análise dos graus da escala da *mbila* apontada por Dias (1986) remete a que se trabalhem os intervalos musicais (Cebolo, 2009), que são a distância entre dois graus, ou seja, entre duas notas (Platzer, 2009), que Zamacois (2009) entende como diferença de altura entre dois sons. A importância dos intervalos musicais centra-se no estabelecimento de uma relação entre dois graus, portanto entre uma nota musical e a outra (Med, 1996).

Ainda sobre os intervalos musicais, Zamacois (2009) afirma que a distância mínima no sistema musical padrão é o semitom, também chamado meio-tom e, portanto, os intervalos podem ser de

semitom. No mesmo contexto, faz-se referência à relação que existe entre o intervalo musical e a escala musical, justificada pelo facto de pela definição, segundo Károlyi (1965), a escala musical ser a sucessão de graus no sentido ascendente ou no sentido descendente, a partir de uma nota qualquer até ao seu oitavo grau e entre os diferentes graus da escala existirem intervalos musicais.

A escala musical integra, ao mesmo tempo, intervalos de tom, e de semitom (Zamacois, 2009), sendo que o intervalo de tom é aquele que resulta da sobreposição de dois intervalos de semitom. Os intervalos são classificados com base em diferentes critérios, entre eles o número de notas e a altura (Cebolo, 2009) e um terceiro lado, a classificação dos intervalos que determina a classificação da escala (Károlyi, 1965).

A classificação das escalas musicais leva a que elas tenham uma designação em função da estrutura que apresentam, que por sua vez, resulta dos intervalos gerados pelas disposições das notas. A propósito, Károlyi (1965) e Cebolo (2009) apresentam diferentes escalas e as diferenças na classificação dos diferentes intervalos nelas distribuídos.

Outra matéria a ser tratada neste tópico é a referente à tonalidade. A tonalidade é entendida como sinónimo de escala por (Platzer, 2009). No entanto, para Zamacois (2009) tonalidade é sinónimo de tom. Károlyi (1965) considera tonalidade um sistema que orienta as escalas e/ou os tons em função de um centro a que se chama tónica.

Cebolo (2009), não se distanciando muito, chama tonalidade ao conjunto de tons e semi-tons integrados num sistema em que o som fundamental é a tónica que por sua vez, determina o comportamento dos outros sons do sistema. Med (1996) corrobora afirmando que é tonalidade a interdependência a que se submetem os graus da escala em relação a sua tónica, que é o centro de todos os movimentos.

Uma explicação mais aprofundada é a que referi que a tonalidade que surgiu no séc. XVI como um elemento central da música que, no entanto, foi perdendo força no séc. XX, é a construção

de melodias e harmonias tomando como base uma escala cujos graus obedecem à tónica (Scholes, 1964) e a acrescentar, o mesmo autor, diz que tonalidade é o plano tonal de uma composição.

Dourado (2004) considera que a perda de força da tonalidade se deu um séc. antes, no séc. XIX, com o impulso de compositores como Wagner que deram impulso ao atonalismo. Dourado (2004) entende, entretanto, como sendo a relação das notas e acordes com a centralidade da tónica.

Sobre a tónica, chama-se ao primeiro grau da escala, que é ao mesmo tempo o último grau da mesma escala (Cardoso & Mascarenhas, 1996), sendo que Cebolo (2009) completa e complementa afirmando que o último grau, embora seja também tónica, encontra-se a uma oitava mais aguda. À tónica reserva-se a função de dar nome à escala (Med, 1996) mas também a de determinar a tonalidade de uma peça musical (Dourado, 2004).

Inerente à classificação de intervalos, em função da distância entre as suas notas constituintes, inerente também às escalas e sua nomenclatura, que resulta da disposição dos diferentes intervalos, mas também à tonalidade, que emerge das escalas, em função da escala em causa, um centro tonal diferente, chama-se atenção para a armadura de clave que se associa aos acidentes musicais.

Sobre o assunto, Zamacois (2009) começa por tratar dos modos da escala, afirmando que as escalas podem ser de modo maior ou de modo menor, dependendo da disposição dos intervalos na sequência dos seus graus. Numa escala de modo maior entre a tónica, primeiro grau ou fundamental e o terceiro grau forma-se um intervalo classificado como terça maior, ao mesmo tempo, entre a tónica e o sexto grau o intervalo que se forma classifica-se como sexta maior (Vieira, n.d.).

Ainda sobre o mesmo assunto, em relação às escalas de modo menor, afirma-se que entre a tónica e o terceiro grau forma-se um intervalo de terça menor, enquanto, e ao mesmo tempo, entre a

tónica e o sexto grau forma-se um intervalo de sexta menor (Vieira, n.d.). Para este autor, estas são as características mais importantes na classificação e/ou nomenclatura das escalas musicais.

Zamacois (2009) afirma que as escalas diferentes de Dó maior e de Lá menor devem recorrer aos acidentes musicais para que entre os seus intervalos possam satisfazer às características enunciadas anteriormente. Acidente musical é uma figura musical que se coloca antes da nota com a função de alterar a entoação (Med, 1996), Dourado (2009) afirma que os acidentes alteram as notas musicais de forma ascendente ou descendente em semitom.

São apresentados como acidentes o sustenido #, cuja função é alterar a altura da nota em semitom e de forma ascendente, o bemol *b*, que tem a função de alterar a altura do som em semitom no sentido descendente, também o bequadro, que se-lhe reserva a função de anular o efeito dos outros dois acidentes (Med, 1996).

2.3.3 Sobre a harmonia

A harmonia não é uma matéria a ser desenvolvida pela Teoria de Música, ela é uma disciplina em si e foca-se nos seus próprios conteúdos, ainda assim, há na Teoria de Música um momento dedicado à harmonia e como se pode notar, alguns tratadistas de Teoria de Música, de entre os chamados para este trabalho, não abordam sobre a harmonia nos seus tratados de Teoria Musical, a exemplo de (Vieira, n.d, e Cardoso & Mascarenhas, 1996). Cebolo (2009) apresenta uma definição de harmonia e seguidamente três exemplos de harmonização e por essa razão inclui-se no grupo dos tratadistas que não abordam a matéria.

Os tratadistas que contemplam como matéria de seus livros a harmonia centram-se nos acordes, como se pode ver em Med (1996) que embora ensaie uma definição para harmonia, fala da definição de acordes, da construção dos acordes e sua disposição na escala, da progressão dos acordes, fala sobre inversão dos acordes, fala sobre os acordes consonantes e os dissonantes, sobre a classificação dos acordes, a sua nomenclatura e da cifragem dos próprios acordes.

Zamacois (2009) também começa por definir harmonia mas é sobre os acordes que se vai debruçar, fazendo referência aos mesmos assuntos abordados pelo autor anterior, no entanto acrescentando a função tonal dos acordes e de forma breve faz referência às notas estranhas ao acorde.

Károlyi (1965), diferente de todos os outros, retrata a história a harmonia, define-a, estabelece a diferença entre as disciplinas teoria de música e harmonia, fala de ornamentos, na perspectiva vertical e não horizontal, de cadências, a modulação e dedica uma parte, ainda que breve, ao contraponto e a análise musical.

Em relação à percepção do conceito harmonia, Cebolo (2009) afirma que é o conjunto de notas agregadas à melodia, que a embelezam, que formam contracantos e acordes, enquanto, Károlyi (1965) diz ser harmonia a combinação de dois ou mais sons simultâneos.

Para Zamacois (2009), a mais importante definição refere-se à harmonia como a parte da técnica musical que se debruça sobre a simultaneidade dos sons. Por outro lado, Platzer (2009) entende harmonia como o conjunto de regras que conduzem os acordes no seu encadeamento de forma aplicada a um estilo musical, a acrescentar afirma ser o lado vertical da música.

No entendimento dos tratadistas de harmonia, o termo, embora seja o convencional e universalmente aceite é ambíguo e confuso, entende-se como a técnica que estuda a simultaneidade do sistema tonal (Tarchini, 2004). Grignon (1948) diz que harmonia é o estudo das leis que regem a construção de acores bem como a as relações que se estabelecem entre os próprios acordes.

Antes, fez-se referência à caracterização da melodia e da polifonia na música africana em que Nketia (1974) aponta o número de graus das escalas mais frequentes, entre quatro e sete e aponta também a algumas características da música de instrumentos da família dos xilofones, nos quais se enquadra a *mbila*. No mesmo senti e de forma mais específica, Junod (1975) disse ser importante compreender as leis que regem a harmonia da música da timbila, enquanto música.

2.4 Métodos e conteúdos para instrumentos

A começar este tópico, reproduz-se a pergunta colocada pelos professores de música Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), sobre como poderia a Ciência, preservando as características essenciais da arte poderia contribuir para o ensino da música.

No Sec. XIX, por um lado, marca-se o início da formação musical formal, cuja efectivação acontece no conservatório, tendo sido o primeiro o de Paris (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012), por outro lado, dá-se o aparecimento de uma técnica, considerada nova na época, era uma técnica de execução de piano e com isso, surgiram diversas peças musicais concebidas com o propósito de difundir essa técnica e ajudar os músicos a se doptarem dela (Scholes, 1964), segundo este mesmo autor essas peças musicais eram denominaram-se estudos.

Conservatório é, segundo Scholes (1964), uma escola de música, no entanto, Dourado (2004), diz não ser só uma escola de música, mas, uma instituição vocacionada ao ensino de música, inicialmente só para o nível básico. Ainda sobre a percepção de conservatórios, afirma-se que o foco da sua actividade era a formação de músicos de palco, portanto, performer's e virtuosos (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012).

É a partir do fenómeno apresentado acima, de aparecimento de Conservatórios e novas técnicas que se chegou ao conceito de método activos, surgido no sec. XX, preconizando um ensino dinâmico e que privilegiasse o contacto com a prática musical (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012). O método, como tal, surge igualmente no séc. XX, na sua segunda metade, aponta-se como sendo o primeiro e o de maior difusão, o chamado Método Suzuki, concebido pelo tratadista Shinichi Suzuki e base de concepção tomada por este tratadista foi o interesse do aprendente pela aula (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012). O conceito de método traz o entendimento de um sistema de exercícios organizados com a finalidade facilitar o processo de ensino-aprendizagem de instrumentos, voz incluída (Dourado, 2004).

O estudo, referido por Scholes (1964), é entendido por Dourado (2004) como sendo uma peça curta, que integra um conjunto de dificuldades técnicas dispostas de forma progressiva, da mais simples para a mais difícil, cujo objectivo principal é o de aprimoramento da técnica de execução do instrumentista. Sobre o mesmo conceito, Hodeir (2002) afirma que o entendimento deve ser de trabalho pesquisa centrado em aspectos musicais e ao mesmo tempo, por outro lado, em aspectos técnicos, musicalidade e virtuosidade.

Partindo das acepções anteriores, pode-se considerar que o método é um material bibliográfico que congrega uma sistematização de estudos, considerando o grau de dificuldade dos exercícios neles contidos, utilizados para que através dele se aprenda, se desenvolva e/ou se consolidem técnicas de execução de um determinado instrumento musical, incluindo a voz, portanto, no canto.

A sustentar esta percepção, afirma-se que o método é um material didáctico que serve como contribuição importante para o processo de ensino-aprendizagem para música, sobretudo para a performance e confere ao professor de instrumentos material científico para sustentar e consolidar suas práticas pedagógicas (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012).

O método inclui, para além do já referido, instruções direccionadas à postura ideal para o instrumentista. Sobre postura, importa referir que se está a falar da forma ideal como o instrumentista deve posicionar o instrumento, a forma ideal como vai movimentando a mão e produzindo notas musicais (Scholes, 1964) e também a forma como o cantor se deve posicionar em canto (Dourado, 2004).

O processo de ensino-aprendizagem de música, de forma geral, deve ser orientado por definições planificadas sobre o que os aprendentes irão aprender, sobre a forma com que irão aprender, sobre o repertório a ser estudado, as competências que se espera que adquiram e desenvolvam, bem como os resultados de aprendizagem que se espera alcançar (Vasconcelos, 2006). O método congrega esse conjunto de informações.

A concepção de métodos para instrumentos musicais exige que quem o conceba observe determinados aspectos, entre eles, o nível do aprendente e ao que se espera que o aprendente atinja em resultado de ter estudado o método e praticados os exercícios nele contidos é nesse sentido que como exemplo, Lancaster e Renfrow (n.d.) conceberam um método com estudos para piano e orientaram-no para aprendentes de nível intermédio.

A completar e complementar esta posição Mascarenhas (1999) acrescenta a experiência como elemento importante para que alguém que se queira dedicar à concepção de métodos para instrumentos musicais, voz incluída, e a propósito, faz referência à sua própria experiência com materiais didáticos diferentes, com diferentes professores de música e a sua actividade de examinador como base para a concepção dos seus métodos.

Na mesma perspectiva, afirma-se que a concepção de um método pode também ter em vista a resolução de um aspecto concreto que quem o concebeu identificou na sua vida profissional, quer como músico de palco, de estúdio ou como professor de música e do instrumento em causa, especificamente. Esta posição é consubstanciada por Chichorro (1984), que afirma ter tido como mote para a concepção do seu método para piano as dificuldades de aprendizagem da clave de Fá e naturalmente da sua utilização.

Esta aceção leva ao entendimento de que a exigência de experiência musical como instrumentista e como professor é importante na concepção de métodos pelo facto de essa experiência conferir ao autor do método capacidade suficiente para identificar lacunas quer em instrumentistas profissionais, quer em instrumentistas em formação, permitindo também a identificação de conteúdos imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, incluindo a voz.

No que se refere aos conteúdos dos métodos, há dois blocos que se identificam, um a que se chamará neste trabalho, de parte física e outro a chamar-se parte musical. A designação que se adaptou neste trabalho baseou-se no foco dos conteúdos encontrados nos próprios métodos.

Há tratadistas que contemplam também, e antes do tópico sobre a descrição física do instrumento, informação sobre a classificação do instrumento, fazendo referência à família a que pertence, seguidamente, aborda a forma de produção de som desse instrumento, que contribui para a sua inserção numa família de instrumentos e, ao mesmo tempo para a sua classificação (Sulpício, 2016).

Dias (2016) concorda, afirmando que um dos assuntos importantes e iniciais no processo de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais é a classificação do próprio instrumento e acrescenta à classificação a afiação do instrumento.

Em relação à parte física, há uma divisão em outras duas partes, uma do instrumento e outra do instrumentista. A parte física voltada para o instrumento faz enfoque para as componentes constituintes dos instrumentos, a nomenclatura dessas componentes e as suas funções nos instrumentos. Em resultado dessas características dos instrumentos, surge a necessidade e por isso, fala-se na classificação do instrumento, especificando-se a família a que pertence. A parte física voltada para o instrumentista foca-se na fisionomia do instrumentista, a sua forma de se posicionar e de utilizar o seu corpo e relaciona-lo com o instrumento na execução do mesmo.

A parte musical, é entendida neste trabalho como sendo a que faz referência a conteúdos especificamente de música, como sendo a localização das notas musicais no instrumento, os motivos musicais transformados em exercícios, nos quais, se integram intervalos, escalas, arpejos e acordes. Também integram esta parte os estudos e as lições, que são peças musicais que constituem o repertório de aprendizagem.

Os pressupostos para o entendimento que se tem neste trabalho sobre a divisão dos conteúdos de ensino-aprendizagem de instrumentos musicais, incluindo a voz, quer sistematizados num método ou não, fundamentam-se em Suzuki (1978) que no seu método refere-se à importância de o aprendiz adoptar a postura correcta para execução do instrumento, numa alusão à atenção que o professor deve ter no processo de ensino-aprendizagem e seguida, no mesmo método, apresenta exercícios de produção de som, tocando nota por nota.

Chichorro (1984), no seu método para piano, apresenta em primeiro lugar a posição correcta das mãos, ilustra através de fotografias como se deve ter cada uma das mãos posicionadas ao piano. A autora apresenta a designação de cada um dos dedos em cada uma das mãos, que para o caso do pianista são designados por números, de 1 a 5.

Na guitarra, os dedos apresentam diferença na designação, a mão esquerda, a que calca as cordas ou digita as notas leva a designação numérica nos seus dedos, de 1 a 5, enquanto na mão direita, a que faz a dedilhação, os dedos são designados por letras (Silva, 1972), refira-se que as letras correspondem às iniciais dos nomes comuns dos dedos, polegar, indicador, máximo, anelar e mínimo (Paraguassú, 1996).

Na mesma linha, Paraguassú (1996) apresenta um método para guitarra clássica no qual começou por fazer uma descrição física do instrumento, mas também uma descrição musical e seguidamente, fez referência a forma como o aprendente deve pegar o instrumento, a forma como se deve sentar para executá-lo, a posição de cada uma das pernas e pés e também as implicações disso para a execução em si, saliente-se que toda essa descrição é que corporiza a postura referida anteriormente.

Ainda em relação a parte física tratada no método, é importante que se fale sobre a dedilhação e também sobre a digitação (Paraguassú, 1996), que são, a indicação do movimento dos dedos no instrumento e a marcação das notas pelos dedos no instrumento (Dourado, 2004).

Dourado (2004) explica que a dedilhação e também a digitação são indicações baseadas na designação de cada dedo e que levam a padronização dos movimentos para a execução. Esta é uma situação verificável em instrumentos que utilizam os dedos, como o piano e a guitarra.

No tocante aos instrumentos que utilizam baquetas, como a bateria, a marimba, o xilofone e também a *mbila*, o foco é direccionado para a forma como se pegam as referidas baquetas. Confirma-se a afirmação com Sulpicio (2016), que faz referência ao acto de segurar as baquetas,

a que chama “grip”, faz também referência às diferentes “grip”, entre elas, “musser-stevens grip, burton grip e tradicional cross-gripdiferentes”.

Sulpicio (2016) explica, em função de cada “grip”, como é que cada baqueta deve ficar posicionada em cada mão e também como é que cada baqueta tem que ficar na mão em relação a outra baqueta. O autor explica também a função de cada um dos dedos de cada mão, bem como o efeito do movimento na execução do instrumento.

Suzuki (1978), no seu método para violino, explica a posição do arco na mão, explica a posição e função de cada dedo na forma como pegar o arco. O autor faz uma explicação sobre como é que o violino, propriamente dito, é também segurado, mostra a posição correcta da mão esquerda tanto para segurar quanto para calcar as cordas.

Na sequência do calcar de cordas, também em instrumento de cordas, Silva (1972) indica nos seus estudos, em cada um deles, integrados no seu método para guitarra clássica, que dedo de que mão realiza que tarefa. O autor, a partir da identidade musical dos dedos mostra com que dedo se deva calcar determinada corda e com que dedo se deve executar dedilhar cada corda, incluindo o movimento a seguir e o respectivo andamento.

Motta (1997), autor do método para bateria, depois de descrever o instrumento, apresentando os nomes das peças, as suas dimensões e também, a sua disposição, uma em relação a outra, fala da postura associada ao equilíbrio e depois da pagada ou empunhadura. O autor explica como se deve pagar as baquetas, quer seja utilizando a postura clássica ou a postura rock, falando do ponto, na baqueta, em que a mão a fixa e da função de cada um dos dedos, sendo de referir que em regra só a mão esquerda é que varia a forma de empenhamento.

Motta (1997) é dos autores referidos anteriormente, que não descarta do método o tópico sobre a afinação do instrumento, explicando o procedimento para afinar cada um dos tambores que integra e constitui a bateria.

Nos diferentes tratadistas referidos neste trabalho percebe-se haver consenso em relação a importância das descrições físicas do instrumento e das formas de posicionamento do instrumentista em relação ao instrumento a executar, ressaltando-se as diferenças decorrentes das características de cada um dos instrumentos.

Na parte musical, a ser abordada em seguida, os tratadistas falam de conteúdos propriamente musicais, como sejam as notas musicais e a sua localização no instrumento, os intervalos musicais, as escalas, os acordes, os arpejos, os estudos, e as peças musicais de diferentes géneros, estilos e até efeitos musicais, sempre em função da linha de formação (Filho, 2000).

O início da parte musical, é corporizado por conjuntos de exercícios sobre como produzir som, como ganhar consistência na digitação de notas, associada à flexibilidade na movimentação dos dedos em função da estrutura rítmica que vai variando colcheias, semicolcheias e semínimas e também variando entre andamentos mais lentos e mais rápidos até chegar a pequenas peças com entre doze e dezasseis compassos (Suzuki, 1978).

Chichorro (1984) começa esta parte musical, precisamente com os nomes das notas musicais, mostrando a sua origem, transcrevendo o hino de São João Baptista trazido no séc. XVIII por Guido D´Arezzo, sendo que dos versos deste hino é que surgiram as designações actuais das notas musicais. Seguidamente, esta autora trabalha a localização das notas no instrumento e no pentagrama, associando-se a correspondência entre cada dedo e cada nota musical.

Concordando com os conteúdos e com a estruturação dos mesmos, Paraguassú (1996) dá sequência. O autor dedica o seu método de guitarra a acordes e os vai apresentando dos mais simples aos mais complexos indicando a colocação de cada um dos dedos e mostrando diferentes posições do mesmo acorde que (Dourado, 2004) entende estar relacionado com condução das diferentes vozes e que Dourado (2004) que chama ao fenómeno voicing, possibilita diferentes sonoridades ao instrumentista.

Mascarenhas (1999) mantém a concordância e no seu método para piano tem logo a começar a designação das notas musicais sua localização no piano e na partitura, bem como os dedos correspondentes a cada nota. Seguidamente o autor trabalha intervalos conjuntos e disjuntos na mão esquerda, correspondente à mão esquerda.

Em lições mais adiantadas, depois de estudos para consolidar o trabalho da mão esquerda na clave de Fá, antes referido, Mascarenhas (1999) propõe trabalho com escalas diferentes, igualmente sequenciadas em função do grau de complexidade.

Filho (2000), seleccionou para o método de guitarra por si produzido, um conjunto de peças musicais e estudos reconhecidas e adoptadas internacionalmente para o processo de ensinoaprendizagem de música e particular de guitarra clássica. As primeiras lições do seu método são constituídas por estudos concebidos para trabalhar as escalas musicais e a consistência dos dedos na digitação de cada uma das notas constituintes da escala.

As peças e estudos que compõem o método apresentam o objectivo que se espera ser atingido pelo aprendente depois da sua realização, também, nalguns casos, dá-se informação, instrução, sobre como o aprendente deverá executar seja o estudo ou a peça musical (Filho, 2000).

O método de clarinete, intitulado “*50 classical studies for clarinet*” começa trabalhando arpejos, explicando como deve ser a colocação e a movimentação de cada dedo de modo a que o instrumentista aprendente consiga atingir o resultado esperado, que é uma boa ligação entre as notas, isso para o caso específico do primeiro estudo (Weston, 1976). Na sequência, os estudos vão apresentando diferentes formas de integrar os arpejos e os objectivos também vão variando gradativamente.

Motta (1997) fala nas primeiras batidas, referindo-se a parte musical do seu método, aquela na qual e através da qual se trabalha o som. O tópico pode ter sido assim designado por se tratar de um instrumento de percussão e sobretudo por ser rítmico e não melódico.

Motta (1997) introduz exercícios rítmicos progressivos, começando por trabalhar uma só peça da bateria e com apenas uma mão, em semínimas, passando depois para outras peças com outros membros, de forma isolada e combinada, com outras figuras rítmicas.

O método intitulado minhas primeiras notas ao violão, o autor faz referência, no seu segundo volume, à observância da utilidade dos conteúdos incorporados, à disposição desses conteúdos de forma graduada, à necessidade de gerar atratividade para o aprendente e ao desenvolvimento técnico na execução por parte do aprendente (Filho, 2000).

Os métodos carregam consigo informação que permite ao aprendente a aprender o instrumento mas também a desenvolver, ele próprio, capacidade criativa que lhe irá permitir que depois de aprendido o instrumento ele possa ir para além das prescrições que se lhe foram apresentadas, gerando assim novas formas expressão musical (Motta, 1997) e ao mesmo tempo, possibilidade de novos estilos musicais.

Se, por um lado, há um conjunto de saberes seleccionados e organizados, transformados em conteúdos curriculares, obedecendo a uma sequência definida e congregados num documento que se sugere que se siga para se ensinar e/ou aprender música, por outro, dá-se a possibilidade aos professores de modificarem a sequência, tendo sempre em atenção a capacidade do aprendente (Filho, 2000).

Esta colocação é corroborada por Mascarenhas (1999) que afirma ter modificado a grafia dos estudos escritos por Czerne e Gurlitt buscando concordância com o que considera ser a didáctica moderna. Alguns dos exercícios presentes em métodos concebidos para instrumentos melódicos e harmónicos, incluindo a voz, são relativos às escalas musicais e os arpejos (Macarenhas, 1999), elas próprias ou de forma implícita.

Portanto, o método, enquanto livro apresenta uma estrutura sequenciada de tópicos, sendo que os mesmos já foram referidos. A par do método enquanto livro, existe o que neste trabalho se chama método oral, fazendo-se alusão ao que é implementado no decurso das aulas. Este método oral é

também estruturado e na sua estrutura integra os mesmos conteúdos distribuídos pelas duas partes referidas no método enquanto livro, sendo de referir o método oral caracteriza o processo de ensino-aprendizagem de música desde o séc. XVIII (Cerqueira, Zorzal & Ávila, 2012).

Os conteúdos, exercícios, intervalos, acordes, arpejos, escalas e estudos são dispostos e ordenados consoante o seu grau de dificuldade e orientados para possibilitar ao aprendente o seu desenvolvimento progressivo também, associa-se aos exercícios um conjunto de explicações orientadoras sobre como é que os aprendentes os devem estudar e praticar bem como, o resultado a atingir em cada estudo (Weston, 1976).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo tem em vista chegar ao estudo sobre as competências sobre a música tradicional moçambicana, desenvolvidas pelos aprendentes a partir das disciplinas que abordam essa mesma música, neste caso concreto, na disciplina de Timbila. Porque se está em sede de aferições interpretativas o estudo enquadra-se no Paradigma Interpretativo, no qual se buscam percepções sobre os fenómenos dentro dos seus contextos (Amado, 2017).

A preocupação deste estudo, mais do que com a representatividade em si, está centrada na busca de compreensão sobre um grupo social, no caso, os aprendentes de música, sobre uma realidade a eles inerentes e não quantificável e por deter esta característica, este estudo integra-se na abordagem qualitativa (Silveira & Córdova, 2009).

Ainda em relação a classificação do estudo, no que diz respeito ao seu objectivo, este é aplicado, visto que objectiva a criação de conhecimentos para aplicação prática a nível curricular na formação musical (Silveira & Córdova, 2009), é um estudo exploratório, inserido no grupo de Pesquisas Exploratórias e Descritivas.

Segundo Solomon (2001), estas pesquisas descrevem comportamentos de fenómenos não atingindo o nível de diagnóstico e/ou solução adequada do problema como nas pesquisas aplicadas. No caso concreto, descreve os conteúdos programáticos da disciplina de Timbila, descreve as aulas da mesma disciplina e as competências sobre a música tradicional desenvolvidas pelos aprendentes em sede desta mesma disciplina.

A finalidade do estudo é compreender a relação que se estabelece entre as disciplinas relacionadas com a música tradicional, os conteúdos curriculares na disciplina de Timbila e as competências dos aprendentes sobre esta mesma música, considerando aspectos de Teoria Musical. Os métodos utilizados neste estudo são o bibliográfico, em que se tem por base a análise

de livros e artigos de outros autores e documental, cuja base são documentos oficiais, para além de outro material bibliográfico sem tratamento analítico (Mutimucuiu, 2008).

3.1 Participantes

Neste estudo participam cinco estudantes do curso de Licenciatura em Música, que estão a frequentar a disciplina de Timbila na qualidade de Instrumento Principal. Participam igualmente no estudo três docentes da disciplina em referência.

A indicação destes seguimentos para compor o grupo de participantes do estudo obedeceu ao critério único de instituições públicas moçambicanas vocacionadas à formação musical de nível superior e sua comunidade, docentes e aprendentes do 3º e 4º Anos do curso de Licenciatura em Música. Este critério assenta-se na aceção segundo a qual os elementos da população têm que ter todos a mesma característica, que será objecto de estudo (Mutimucuiu, 2008 e Richardson, 2009).

3.1.1 Selecção de participantes

A selecção realizou-se tomando como base o método de amostragem não probabilística, indicada para casos em que o grupo de potenciais participantes é específico e de disponibilidade limitada, em que se trabalha com os respondentes acessíveis e considerados pelo pesquisador como representativos em relação ao já referido grupo de potenciais participantes (Mutimucuiu, 2008).

Assim, privilegiou-se a selecção do tipo não probabilístico, sendo que se integraram os participantes por conveniência, os que se dispuseram a participar como informantes, o que é recomendado para este tipo de estudo, tal como se refere (Mutimucuiu, 2008).

Constituíram o grupo de informantes os aprendentes que a frequentar cada um dos 4 anos do curso, 1º, 2º, 3º e 4º Anos, cujo Instrumento Principal seja *mbila* e por isso, frequentem a

disciplina de Timbila. A opção por todos os níveis justifica-se pelo número reduzido de aprendentes a frequentar a disciplina em cada um deles, cinco aprendentes nos quatro anos, e também pelo facto de permitir que se percebam as competências de nível para nível e do curso como um todo, para além dos aprendentes, são envolvidos os docentes desta disciplina.

Após a identificação dos potenciais participantes foi-lhes formulado um convite formal por meio de uma carta. A aceitação dos potenciais participantes foi feita mediante afirmação positiva, por escrito e assinada, pelos próprios na carta que foi formulada.

3.2. Contexto local

O estudo que ora se apresenta foi realizado numa instituição pública vocacionadas à formação musical. A primeira instituição de ensino superior vocacionada à formação musical, curso aberto em 2005 e funciona na cidade de Maputo.

O edifício foi construído com o formato de escola, porém, não uma Escola de Artes, sendo que em parte dela funciona uma escola de ensino geral, a própria Escola Mahometana. O edifício é composto por 25 compartimentos, dos quais, 1 armazém de instrumentos, 1 oficina de instrumentos, 1 estúdio que funcionou como rádio, 1 laboratório de jornalismo, 7 gabinetes e 14 salas de aulas. A Escola de Comunicação Artes forma em Licenciatura em Música, Licenciatura em Teatro mas também, cursos de licenciatura na área de comunicação como Jornalismo e Ciências de Informação, todos com duração de 4 anos.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

A partir dos participantes deste estudo, buscou-se um conjunto de informações nas quais estão reflectidas suas percepções sobre a música tradicional, sob ponto de vista de Teoria Musical, suas opiniões em relação a gestão curricular, ao alinhamento curricular entre as diferentes disciplinas

que abordam conteúdos sobre a música tradicional, isso sem deixar de lado a atitude dos participantes em volta do conhecimento sobre a música tradicional.

No respeitante às técnicas de recolha de dados, refira-se que foram utilizadas a entrevista, o questionário, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação. Em relação à entrevista, tomou-se a entrevista semí-estruturada, permitindo a captação de informações importantes sobre as quais os informantes falem sem que se tenha previsto pergunta alguma relacionada com o assunto (Amado & Ferreira, 2014). Portanto, embora se tenha elaborado um guião de entrevistas, outras perguntas não previstas antes foram formuladas aos entrevistados, são perguntas que derivaram do decurso da própria entrevista.

Sobre o questionário, a escolha deve-se ao facto de se considerar que é um instrumento que auxilia, em estudos de abordagem qualitativa, a captar percepções e experiências subjectivas dos participantes e em relação ao assunto em estudo (Amado, 2014). Neste caso de questionário as questões apresentadas aos inqueridos não são distantes das apresentadas na entrevista, no entanto, a característica desta técnica, de perguntas e respostas fechadas e escalas como de Likert permitiram confirmar as respostas dadas na entrevista e captar com mais precisão alguns dados não captados na entrevista.

A técnica de observação, foi escolhida por permitir que se faça uma aproximação ao objecto em estudo e se utilizem os sentidos humanos para a captação de aspectos ligados aos fenómenos do assunto em estudo e para o efeito, optar-se-á pela observação do tipo assistémico, não havendo envolvimento do observador no fenómeno (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009). Foi realizada a observação assistémica às aulas de Timbila, aulas individuais e colectivas, bem como alguns momentos de prática individual dos aprendentes, o que permitiu colher dados sobre os conteúdos trabalhados no âmbito do currículo em acção..

No processo de recolha de dados utilizaram-se os seguintes instrumentos: inquérito por entrevista, o inquérito por questionário associado à escala de Likert e a grelha de observação. Utilização destas diferentes técnicas e instrumentos permitiu uma análise de dados de forma

cruzada, triangulação, o que contribuiu para a obtenção de informação útil e de forma clara e certificada em relação ao objecto de estudo.

3.3.1 Entrevista

Acima, referiu-se que a entrevista foi utilizada como técnica de captação de informação, referiu-se também, que foi utilizada a entrevista do tipo semi-estruturada. Dentro da entrevista semiestruturada privilegiou-se a forma focalizada, em que se concebem tópicos a partir do problema definido e alinhado com o assunto do título do estudo e nesses tópicos, agrupam-se perguntas, sendo que se organiza tudo num roteiro orientador de interacção entre o entrevistador e o entrevistado (Marconi & Lakatos, 2003).

O roteiro para a entrevista pode ser alterado em parte, introduzindo-se e/ou suprimindo-se algumas perguntas, mas também pode ser alterado completamente, trocando-se todo o conjunto de perguntas, isso em função do decurso da entrevista (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009). Neste trabalho esta perspectiva foi salvaguardada, tendo sido reajustado e adequado o guião de entrevistas em função do decurso da sessão com os entrevistados, o que coincide com a entrevista focalizada, tal como refere (Mascarenhas, 2012).

A entrevista, neste trabalho, foi realizada com recurso a instrumentos tecnológicos de gravação de áudio e de vídeo, em alguns casos, aqueles em que houve autorização do entrevistado. A utilização destes recursos permitiu que se captasse para a análise as expressões não-verbais do entrevistado que, segundo Nieuwenhuis (2007), são um complemento importante para as aferições durante a análise dos dados.

Seguindo a recomendação feita por Mutimucuo (2008), antes da administração da entrevista aos participantes do estudo, submeteu-se a teste o instrumento, inquérito por entrevista, com indivíduos de características próximas aos visados pelo estudo, buscando-se assim confiança e segurança em relação ao instrumento e aos dados através dele recolhidos.

3.3.2 Questionário

O questionário é uma técnica útil para confirmação dos dados obtidos através do inquérito por questionário, considerando a possibilidade de os inquiridos não exporem todas as suas percepções sobre o assunto na entrevista. Para a operacionalização desta técnica utilizou-se como instrumento, o inquérito por questionário visto que, o carácter fechado e preciso das perguntas constantes deste instrumento possibilita a colecta de dados sobre opiniões, crenças, expectativas, experiências e situações vivenciadas (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009), que podem não ter sido claramente expostas durante a entrevista, tal como se referiu antes.

No estudo que corporiza este trabalho, sobre as competências a volta da música tradicional moçambicana desenvolvidas no contexto da disciplina de Timbila, o questionário foi utilizado com o mesmo grupo de participantes entrevistados, visando captar respostas mais precisas sobre o fenómeno em estudo, tal como preconiza (Mascarenhas, 2012).

Como forma de prevenir situações de não devolução e/ou demora na devolução, de campos não preenchidos por causa de dúvidas, que Mascarenhas (2012) aponta como principais desafios na utilização desta técnica de recolha de dados, para este trabalho optou-se pela estratégia de preenchimento presencial.

O questionário foi organizado dividindo-se em temas para cada um dos quais se elaborou perguntas, sempre tomando como orientação o objectivo geral do estudo, bem como os objectivos específicos correspondentes, tal como preconizam (Marconi & Lakatos, 1992).

Da mesma forma que se procedeu com o inquérito por entrevista e com a finalidade de garantir que o instrumento elaborado seja perceptível para os participantes e também permita a colheita de dados certos para o estudo, o inquérito por questionário foi submetido à teste, tendo sido seleccionados para o efeito intervenientes similares aos dos participantes reais do estudo como recomenda.

3.3.3 Análise documental

O estudo que corporiza o presente trabalho fez-se informar por uma pesquisa sobre documentos oficiais da Escola, documentos orientadores do curso de Licenciatura em Música. Esta opção, por este tipo de materiais, é baseada no facto de se afirmar que contribuem para aclarar mais sobre o fenómeno em estudo (Nieuwenhuis, 2007).

Este estudo privilegiou, para a recolha de informação, os seguintes documentos:

- Plano de Curricular do Curso de Licenciatura Música;
- Plano Analítico da disciplina de Timbila;
- Planos de Aula.

Este tipo de instrumentos constitui a característica de estudos documentais (Mutimucuo, 2008).

No estudo para este trabalho os documentos utilizados foram classificados como recursos primários, aqueles que não tenham sido publicados e secundários, os que resultam de um trabalho sobre os primários (Nieuwenhuis, 2007).

Consideram-se recursos primários os que se encontram no âmbito do currículo percebido, os planos sobre a disciplina, elaborados pelos docentes a partir da interpretação que fazem do currículo prescrito, enquanto, os recursos secundários são os que se enquadram no contexto do próprio currículo prescrito, o concebido a nível central (Dias, 2014).

Em termos mais concretos, toma-se para este estudo os planos analíticos e os planos de aula concebidos pelos docentes da disciplina de Timbila, sendo que estes constituem o currículo percebido (Dias, 2014) e, ao mesmo tempo, fazem parte dos recursos primários (Nieuwenhuis, 2007). Por outro lado, toma-se o plano temático da mesma disciplina, que corresponde ao

currículo prescrito (Dias, 2014) e por ser um documento divulgado, integra o grupo dos recursos secundários (Nieuwenhuis, 2007).

A inteligibilidade entre os documentos, tendo por base o objectivo do estudo e visando a produção de informação relevante para construção de respostas para as perguntas de pesquisa, é observada neste trabalho, tal como recomenda (Pimentel, 2001).

Seguindo ainda a perspectiva desta autora, concebeu-se dois quadros, um apresentando, em síntese, os conteúdos definidos para a disciplina de Timbila, buscando relação entre o currículo prescrito e o currículo o percebido. Outro quadro apresenta uma sistematização em que se busca estabelecer relação entre o currículo prescrito, o currículo o percebido, o currículo em acção e o currículo operacional.

Refira-se que por “currículo em acção” entende-se o conjunto de saberes e/ou conhecimentos transmitidos na sala de aulas, no caso durante a aula da disciplina de Timbila, enquanto, o currículo operacional é entendido como sendo o que os aprendentes aprenderam efectivamente (Dias, 2014).

A partir destes documentos será possível identificar os conteúdos programáticos relacionados com a música tradicional moçambicana, conteúdos esses que depois de analisados levarão ao entendimento sobre o pensamento teórico sobre esta música, por parte dos aprendentes.

3.3.4 Pesquisa bibliográfica

O presente trabalho foi informado, para e durante a sua realização, por diversos materiais bibliográficos contendo reflexões de vários pesquisadores dedicados a estudos sobre a música tradicional africana e também os que de forma particular se dedicam a *timbila*.

Em paralelo, e porque este é um trabalho que se centra nos conteúdos e nas competências adquiridas através destes conteúdos, o trabalho foi suportado por reflexões de estudiosos dedicados a estudos sobre currículo, em particular sobre a selecção de saberes locais e sua transposição didáctica.

Com este conjunto de materiais bibliográficos tornou-se possível aceder a um conjunto de conhecimentos prévios, produzidos por outros pesquisadores, que servem de suporte para as ideias expostas no presente trabalho (Fonseca, 2002 como citado em Silveira & Córdova, 2009).

A pesquisa bibliográfica serviu também para apoiar a concepção dos Planos Temáticos que se irão propor para a disciplina de Timbila do Curso de Licenciatura em Música na UEM. Foram utilizadas como suportes as reflexões de autores como (Ribeiro, 1999; Sowel, 2000; Diogo, 2010; Libâneo, 2013 e Dias, 2014) e outros, que reflectiram sobre critérios de selecção de conteúdos.

Os mesmos autores reflectiram sobre o desenvolvimento competências, tal como (Perrenoud, 2000; Roegiers & Ketele, 2004 e Gaspar & Roldão, 2007), para além de terem reflectido sobre a planificação curricular.

3.3.4 Observação não participante

Em geral, a observação é uma técnica de recolha de dados que permite ao pesquisador captar, de forma mais aprofundada e com maior possibilidade de compreensão, dados relacionados com o fenómeno em estudo (Nieuwenhuis, 2007).

Para o presente estudo optou-se pela observação não participante, que se insere no quadro da observação sistemática, que por sua vez, enquadra-se na observação directa intensiva (Silveira & Córdova, 2009; Marconi & Lakatos, 1992). Segundo estes mesmos autores, este tipo de observação caracteriza-se por ser estruturada, planificada, controlada e flexível, em que o observador é passivo, que seja espectador presente no espaço físico-temporal em que se dá o fenómeno.

A observação não participante é a técnica utilizada durante a assistência às aulas das disciplinas ligadas à música tradicional, propriamente às aulas da disciplina de Timbila, a que foi selecionada para o estudo. Tendo-se referido antes que a observação permite maior aproximação entre quem estuda e o objecto estudado (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009), durante a assistência às aulas e com recurso a esta técnica, operacionalizada através da grelha de observações aferiram-se os conteúdos abordados pelos docentes no contexto do currículo em acção, que é onde se dá, efectivamente, o processo de ensino-aprendizagem (Diogo, 2010).

A grelha de observação é o instrumento através do qual, utilizando a técnica de observação, se colhe, em sede de um estudo, dados para análise, sendo que na elaboração da grelha deve-se observar a determinados princípios e/ou regras (Mutimucuo, 2008; Richardson, 2009). A elaboração da grelha de observação utilizada no estudo que corporiza o presente trabalho tomou como base os princípios de verificação, controlo de validade e precisão, associada ao rigor (Richardson, 2009).

Nesse sentido e tal como recomenda Nieuwenhuis (2007), fez-se constar na grelha de observação, de forma discriminada, os aspectos específicos a serem observados, indicam-se os participantes

específicos a serem observados, em função de cada um dos aspectos a observar, é descrita a forma como o aspecto observado acontece, descrevendo apenas e de forma estrita o que acontece e sem juízo de valor, finalmente num outro espaço da grelha, são colocadas ideias do pesquisador sobre o significado do aspecto observado e/ou forma como acontece.

Ainda no âmbito da observação não participante às aulas da disciplina de Timbila, garantiu-se, seguindo a recomendação de (Richardson, 2009), que o observado preenchesse os requisitos de sensibilidade, mensurabilidade e repetição, que possam ser observados por outros pesquisadores, em outras pesquisas.

Tendo sido feita referência em relação às técnicas de recolha de dados, seus respectivos instrumentos, justificação para a sua escolha para utilização no estudo e também a explicação sobre a forma de utilização pelo pesquisador neste estudo, segue-se a apresentação de dois quadros nos quais, se estabelece uma relação entre a técnica de recolha de dados, o instrumento de recolha de dados correspondente, documentos e a pergunta de pesquisa através dos quais se constroem respostas.

Quadro nº19 – Relação entre perguntas de pesquisa, técnicas de recolha de dados e instrumentos de recolha de dados.

Técnica Instrumento Pergunta	Pesquisa documental	Entrevista Semí-estruturada	Questionário	Observação
	-Plano Temático -Plano Analítico -Plano de Aula	Inquérito por entrevista	Inquérito por questionário Escala de Linkert adaptada	Grelha de observação
Que conteúdos são abordados na disciplina de Timbila?	X	X	X	X
Que conteúdos abordados nas aulas da disciplina de Timbila se referem às características teóricas da música tradicional moçambicana?	X	X	X	X
Que entendimento os aprendentes têm sobre a música tradicional moçambicana, sob ponto de vista de teoria musical?		X	X	

3.4 Validade e fiabilidade

A validade dos instrumentos, remete à capacidade que eles devem ter para medir exatamente o que se deseja que se meça e a fiabilidade, por outros chamam confiabilidade, remete à consistência dos resultados obtidos em momentos diferentes em estudos sobre o mesmo objecto (Richardson, 2009).

A propósito, Nieuwenhuis (2007) afirma que se trata de proporcionar um teste para a análise de dados, para os resultados e também para as conclusões, o que se suporta pela posição de Marconi

e Lakatos (2003) segundo as quais, o teste é importante para que se evite que se produzam resultados falsos.

Faz-se referência à necessidade de se garantir a validade interna, através da qual se confirmam os dados e explicam o fenómeno em estudo, considerando a exatidão com a qual descrevem o referido fenómeno (Mutimucuo, 2008). Também se busca que os instrumentos produzam resultados desprovidos de incorreções (Marconi & Lakatos, 2003) e ainda na mesma linha, chama-se atenção para a garantia da consistência (Nieuwenhuis, 2007).

Como forma de dotar de validade os instrumentos de recolha de dados, foram todos, submetidos a um pré-teste envolvendo um grupo de características próximas ao grupo-objecto deste estudo, um grupo de aprendentes com outros instrumentos como instrumento principal tal como preconizam (Marconi & Lakatos, 2003).

Para garantir a validade interna, como recomenda Mutimucuo (2008), utilizam-se neste estudo, meios mecânicos, máquinas fotográficas, de filmar e gravadores áudio que possibilitam o registo, o armazenamento para que em momentos diferentes se possa reaver os dados, para além de se ter partilhado os dados com colegas e outros especialistas para exame. Esta é uma recomendação também de Nieuwenhuis (2007), que acrescenta que se pode solicitar aos próprios participantes do estudo a verificar e corrigir eventuais erros nos dados colhidos.

A validade de conteúdo, referida por Mutimucuo (2008) foi garantida, no presente estudo através da selecção de aspectos importantes, considerando o tema do estudo, o objectivo geral e respectivos objectivos específicos, para fazer constar do inquérito por entrevistas, do inquérito por questionários e da grelha de observação. Acrescenta-se a esta acção, a de diversificar os instrumentos de captação de dados, no caso, inquérito por entrevista, inquérito por questionário e grelha de observação, como sugere (Nieuwenhuis, 2007).

3.5 Plano de análise de dados

A análise de dados é entendida como um momento em que se utiliza um conjunto de técnicas de análise de comunicações com objectivo de, por meio de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição dos conteúdos das mensagens, inferir conhecimentos relativos às condições de produção dessas mensagens (Rischarson, 2009).

A análise de dados, associada à interpretação dos mesmos, é um momento da pesquisa com um grau de importância saliente, na medida que se toma como centro de uma pesquisa, visto que é neste momento em que emergem as respostas às perguntas de pesquisa, portanto, o resultado da pesquisa segundo (Maconi & Lakatos, 2003).

Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) fazem a distinção entre técnicas de análise e de interpretação de dados para estudos de abordagem quantitativa e para os de abordagem qualitativa. Estes autores indicam para estudos de abordagem qualitativa, como é o caso do que se faz no presente trabalho, a técnica de análise de conteúdo e a técnica de análise de discurso.

A análise de conteúdo, neste estudo, orienta-se seguindo a organização proposta por Bardin (1977), partindo da pré-análise, passando pela exploração do material até ao tratamento dos resultados, seguido da inferência e da interpretação. Seguindo a mesma autora, na fase de pré-análise procedese a leitura flutuante associada à escolha de documentos e a partir dos quais se constrói o corpus base para este estudo que se reflecte neste trabalho.

Os documentos, parte do corpus para a análise neste estudo, são classificados como recursos primários e recursos secundários, como se referiu antes (Nieuwenhuis, 2007), também são classificados como naturais quando antes do trabalho de pesquisa existem e provocados, quando decorrem do trabalho investigativo (Amado & Ferreira, 2014).

Do conjunto dos materiais documental e/ou bibliográfico tomam-se para este trabalho os que revelam exaustividade sobre a timbila, enquanto música, e dos quais se possam explorar

informações relevantes para a formação musical, a orientada para a música tradicional moçambicana. Este mesmo conjunto de documentos pode ser classificado

A representatividade é igualmente observada na medida em que os participantes do trabalho corporizam a totalidade dos aprendentes que frequentam a disciplina de Timbila no curso de Licenciatura em Música. Por outro lado, toma-se em consideração a homogeneidade dando atenção a que as informações colhidas relacionem-se com a timbila, enquanto música, e também que os instrumentos e técnicas de recolha dessas informações são os mesmos, onde se inclui a pertinência.

A exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência de que se fez abordagem nos parágrafos anteriores, constituem regras a considerar em relação a análise de conteúdos, em estudos de abordagem qualitativa, indicadas por (Bardin, 1977). Durante a exploração do material procede-se a codificação dos dados, processo integrado nos passos preconizados para a realização de uma análise de conteúdos segundo (Baptista & Campos, 2014).

Como estes mesmos autores indicam para que se faça, neste trabalho, os dados obtidos a partir dos instrumentos de recolha, alinhados com as respectivas técnicas são categorizados, o que pressupõe sua separação em unidades a partir das quais se identificam as características mais importantes do conteúdo em causa, características essas que devem definidas antes da referida categorização, tal como recomendam que seja (Amado, 2017).

A categorização no estudo presente fez-se seguindo o procedimento de categorização fechada, o que implicou definir de forma prévia as categorias com base nas quais se iria proceder a análise (Amado & Ferreira, 2014).

3.6 Limitações do estudo

O presente estudo, que augura contribuir para o processo de formação musical em Moçambique, carrega consigo algumas limitações. As referidas limitações são, primeiro, o facto de Moçambique não dispor de outras instituições públicas de formação musical, no nível superior, mais antigas, que pudessem servir de base de informação sobre o assunto em pauta e a segunda, o facto de haver escassez de material bibliográfico sobre Educação Musical, bem como sobre Educação Musical voltada para a música tradicional moçambicana.

3.7 Aspectos sobre ética

A realização de um estudo científico tem que ser suportada pela observação de preceitos sobre ética, que contribuem para salvaguarda da integridade, quer do pesquisador, dos participantes, respondentes, entrevistados e/ou também das instituições envolvidas na pesquisa.

Oliver (2010) começa por referir que a ética tem que ser observada à partida, associada aos objectivos do estudo, o autor fala igualmente e, em seguida, do princípio de consentimento em relação aos participantes do estudo. Nesse sentido, segundo o autor, o princípio de consentimento defende que os participantes devem ser informados integralmente sobre o estudo antes que decidam pela participação ou não.

Oliver (2010) chama atenção para os conceitos escolhidos por quem realiza um determinado estudo científico, para designar os intervenientes no seu estudo, visto que essa designação reflecte a forma e o “valor” que o pesquisador atribui aos intervenientes, remetendo à ética no estudo científico. Neste sentido, este autor sugere a utilização da palavra participantes, que é a utilizada neste trabalho, porque na sua opinião dá ao interveniente no estudo a ideia de maior envolvimento na produção do estudo e respectivos resultados.

O estudo tomou em atenção os preceitos sobre a ética na pesquisa, nessa perspectiva, como recomenda Oliver (2010), identificados os participantes, foi-lhes dada integral explicação sobre os

objectivos do estudo, sua finalidade, dados que se pretendeu colher, as técnicas e respectivos instrumentos de recolha a utilizar no processo.

Serão formulados pedidos, escritos, de autorização para a Escola para que se possam recolher informações a partir dos seus docentes, aprendentes e documentos.

Serão igualmente formulados pedidos aos docentes e aprendentes, de forma individual, com vista a que se possa através de entrevistas, questionários e assistência às suas aulas se possa colher dados, respeitando-se sempre que não quiserem e/ou puderem participar.

Por outro lado, Oliver (2010) faz uma outra chamada de atenção, em relação ao um outro aspecto de ética na realização de um estudo científico, no caso concreto, o autor afirma que um pesquisador não tem domínio completo sobre o assunto a volta do qual se propõe a realizar o estudo.

Como forma de minimizar os eventuais obstáculos durante a realização do estudo, por esse factor, e por recomendação de Oliver (2010), promoveu-se sessões de diálogo, conversas e debates com entidades reconhecidas como detentoras de domínio sobre este mesmo assunto em estudo, assegurando-se mais informação sobre o assunto, ao mesmo tempo que se beneficia da ajuda inconsciente do participante, na concepção dos instrumentos de recolha de dados.

Será garantido o registo e transcrição fiel da informação colhida, registando-as também em formato áudio e em associação, será garantido o anonimato aos informantes bem como sigilo em relação a eventual informação e/ou documento facultado neste âmbito, assegurando que tanto a informação verbal, escrita e também os documentos serão utilizados só e apenas no âmbito de pesquisas sobre este assunto.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO DOS DADOS – PERCEPÇÕES SOBRE CONTEÚDOS E COMPETÊNCIAS

Neste capítulo são apresentados os dados colhidos empiricamente. Que serão seguidamente discutidos no capítulo 5 e a partir dos quais obter-se-á os resultados.

Os dados serão apresentados numa organização que obedece às categorias definidas para o presente trabalho, sendo que dentro das categorias organizar-se-ão em unidades de registo, que se relacionam com as técnicas de recolha de dados utilizadas.

É de referir que as categorias definidas para este trabalho são:

- Conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila;
- Habilidades musicais desenvolvidas com os conteúdos da disciplina de Timbila; □ Atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila.

Na sequência, foram utilizadas como unidades de registo e a seguir, o quadro mostra a relação entre os objectivos do estudo, as perguntas de pesquisa, as categorias de análise, as técnicas de recolha de dados e os instrumentos de recolha de dados.

Quadro nº20 – Relação entre os instrumentos de recolha de dados e as perguntas de pesquisa.

Objectivo geral	Objectivos específicos	Perguntas de pesquisa	Categorias de análise	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos de recolha de dados
Analisar as competências sobre a música tradicional desenvolvidas pelos aprendentes na disciplina de Timbila	Identificar os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes a partir dos conteúdos programáticos da disciplina de Timbila	Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes aos conhecimentos pré-definidos no currículo?	Conteúdos	Análise documental	Plano analítico Plano temático Plano de aula
				Entrevista semiestruturada	Inquérito por entrevista
				Questionário	Inquérito por questionário
	Descrever as habilidades dos graduados na execução das Timbila	Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes às habilidades pré-definidas no currículo?	Discrição do instrumento Execução de exercícios técnicos Execução de repertório	Entrevista semiestruturada	Inquérito por entrevista
				Questionário	Inquérito por questionário
				Observação	Ficha de observação
	Caracterizar as atitudes dos graduados em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila	Que atitudes têm os aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila?	Empatia Classificação dos conteúdos	Entrevista semiestruturada	Inquérito por entrevista
				Questionário	Inquérito por questionário
				Observação	Ficha de observação
Propor Planos Temáticos para a disciplina de Timbila.	Elaborar Planos Temáticos para a disciplina de Timbila	<p>Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes aos conhecimentos pré-definidos no currículo?</p> <p>Será que os conteúdos da disciplina de Timbila levam os aprendentes às habilidades pré-definidas no currículo?</p> <p>Que atitudes têm os aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila?</p>	<p>Nota: Foram considerados dados obtidos através das técnicas e instrumentos referidos antes, focando nas categorias de análise também indicadas e ao mesmo tempo a tomouse por base o quadro teórico do estudo</p>		

4.1 Categoria de análise 1 - Conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila

4.1.1 Subcategoria de análise - Plano Temático

O Programa do Curso de Licenciatura em Música não contempla na sua lista de disciplinas, no seu Plano de Estudos, a disciplina de Timbila (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). O que existe é uma disciplina designada Instrumento Principal, que integra entre vários outros instrumentos, que aqui chamaremos sub-disciplinas, podendo ser Piano, Guitarra, Voz, Violino ou a *mbila*, Timbila no plural (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Nesse sentido, não existe no Programa do Curso de Licenciatura em Música um Plano Temático para a disciplina de Timbila, existindo sim para a disciplina de Instrumento Principal, assumindo-se que as competências esperadas, os objectivos que se tem e os temas a abordar são comuns a todos os instrumentos musicais, incluindo a voz (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

No Programa do Curso de Licenciatura em Música constam dois Planos Temáticos para a disciplina de Instrumento Principal. Um comum às quatro disciplinas que se precedem, a de Instrumento Principal I, Instrumento Principal II, Instrumento Principal III e Instrumento Principal IV, para os que frequentam a Variante Científica e Pedagógica. Outro comum a oito disciplinas que também se precedem, a de Instrumento Principal I, Instrumento Principal II, Instrumento Principal III e Instrumento Principal IV, a de Instrumento Principal V, Instrumento Principal VI, Instrumento Principal VII e Instrumento Principal VIII para os que frequentam a Variante Artístico-Performativa (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O Plano Temático para a disciplina de Instrumento Principal na Variante Científica e Pedagógica e o Plano Temático para a disciplina de Instrumento Principal na Variante Artístico-Performativa consideram que os resultados esperados para esta disciplina deverão ser definidos considerando a particularidades dos instrumentos (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). Ambos planos apresentam as mesmas competências gerais e específicas e em seguida, são omissos em relação

aos temas, afirmando que serão definidos, igualmente, em função do instrumento (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Segundo a Universidade Eduardo Mondlane (2005) o Programa do Curso de Licenciatura em Música aponta nos Planos Analíticos das disciplinas de Instrumento Principal as competências gerais seguintes:

- Desenvolver a musicalidade;
- Desenvolver a técnica instrumental;
- Adaptar-se a vários géneros musicais;
- Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade.

As competências específicas que segundo a Universidade Eduardo Mondlane (2005) os aprendentes deverão desenvolver nos respectivos instrumentos são:

- Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialidade;
- Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialidade;
- Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais; □

Dominar a leitura e a execução e/ou interpretação de qualquer partitura.

Estas competências, gerais e específicas, esperam-se desenvolvidas, de igual forma, pelos aprendentes, cada um em relação ao seu instrumento e por essa via, também pelos aprendentes da disciplina de Timbila.

4.1.2 Subcategoria de análise - Plano Analítico

Durante a pesquisa na ECA-UEM, junto aos docentes da disciplina de Timbila não foi possível aceder ao Plano Analítico. Constatou-se que os docentes não conhecem o documento e não fazem uso do mesmo.

Os docentes fazem a planificação dos conteúdos a leccionar em cada um dos níveis, no entanto, constatou-se que esse plano é concebido, administrado e gerido mentalmente pelo docente mais antigo e que aqui se considera principal da disciplina. Embora tenha mostrado clareza na distribuição dos conteúdos pelas fases, o plano não foi apresentado fisicamente, em impresso em papel.

Os outros docentes da disciplina reproduzem o plano do docente principal, que lhes é transmitido de forma oral e sob forma de recomendação em relação ao que devem trabalhar com os aprendentes. Os planos orais, que foram explicados fazem menção a um conjunto de peças musicais que são distribuídas pelos diferentes níveis, sendo que os primeiros dois níveis, apresentam uma sequência de peças que são ensinadas trimestralmente, nalguns casos, de forma fragmentada.

A complementar, o Programa do Curso de Licenciatura em Música refere que a disciplina de Instrumento Principal é semestral, indo do I ao IV para a Variante Científica e Pedagógica e do I ao VIII para a Variante Artístico-Performativa. Isso significa que a avaliação sumativa deverá ser aplicada no fim de cada semestre.

As outras disciplinas de instrumentos leccionadas no curso de Licenciatura em Música seguem o definido no programa do curso, organizando-se em semestres e administrando a avaliação sumativa no final de cada um dos semestres.

No 1º Trimestre do 1º Ano seguindo a organização do docente da disciplina, é ensinada aos aprendentes a peça intitulada “*Xinengela M´baba*”⁴, no entanto, é fragmentada em três partes correspondentes a três níveis de dificuldade. No final do trimestre os aprendentes deverão executar “*Xinengela M´baba*” completa.

⁴ Na língua portuguesa significa “cobiça”.

Para o 2º Trimestre, ainda do 1º Ano, definiu-se o ensino de três peças diferentes, que já não se dividem. São elas “*Cigono*”⁵, “*Xingwivilane*”⁶ e “*Mzeno*”⁶, esta última que é do compositor Maceneziane⁷, compositor considerado pelo docente principal uma referência na timbila Chope. É de referir que “*Mzeno*” é o primeiro movimento do *ngodo* a ser ensinado e tal acontece no 2º Trimestre do 1º Ano.

O 3º Trimestre é dedicado igualmente a três peças, “*cigogororo*”⁸, “*Cassufu*”⁹ e “*Mzeno*”. Este “*Mzeno*”, no 3º Trimestre, é do compositor Nyagumate, igualmente tido como referência. É importante referir que o “*mzeno*” do compositor Maceneziane, ensinado no 2º Trimestre é de um grau de dificuldade maior que o “*mzeno*” ensinado no 3º Trimestre, do compositor Nyagumate.

A justificação dada pelo docente principal para este facto está na sua forma de ordenamento, que obedece a cronologia, portanto, é sua preferência ensinar primeiro peças de compositores mais antigos e seguidamente os mais recentes. Nesse sentido, o grau de dificuldade das peças pode variar em função disso.

O último trimestre do ano, o IV é reservado ao ensino de mais dois movimentos do *ngodo*, *Mabandla*¹⁰ e *ciriri*¹¹.

⁵ Leia-se tchigono, que na língua portuguesa significa

“fantasma” ⁶ Nome próprio, do género feminina, entre a comunidade Chope.

⁶ Movimento do *ngodo*.

⁷ Leia-se Matcheneziane.

⁸ Entre os Chopes refere-se ao que não tenha amadurecido e esteja a ser consumido. Por analogia, assim se chama aos anãos.

⁹ Não foi possível apurar o significado.

¹⁰ Em função do compositor pode ser o 7º, o 8º ou 9º movimento do *ngodo*.

¹¹ Em função do compositor pode ser o 9º ou o 10º movimento do *ngodo*.

No 2º Ano, no 1º Trimestre da disciplina de Instrumento Principal, no caso, da disciplina de Timbila ensina-se um conjunto de três peças, “*Muthuyo*”¹², “*Mutsumento*”¹³ e “*Munguenisso*”. Estas três peças constituem parte do *ngodo*, são movimentos do concerto de timbila e no caso do primeiro, “*Muthuyo*” é trabalhado na perspectiva de diferentes compositores. Realce-se que o facto de os movimentos terem o mesmo nome no *ngodo* dos vários compositores, não significa que se trate da mesma música, cada compositor faz a sua composição enquadra no movimento, observando as características básicas do mesmo.

O 2º Trimestre, tal como o 3º e o 4º trimestres do 2º Ano, é reservado para que os aprendentes completem as peças dos trimestres anteriores, que não conseguiram completar em tempo útil. Os docentes estão cientes de que os seus aprendentes conseguem cumprir com o programa proposto para o 1º Anos e para o 1º Trimestre do 2º Ano, salientando que este é o último ano de Instrumento Principal ou seja de Timbila, para os aprendentes cuja variante é a Científica e Pedagógica.

O 3º Ano é igualmente dedicado ao previsto para os níveis anteriores pelo mesmo motivo, o de aprendentes não completarem o previsto. O 4º Ano, o último para os aprendentes que se forma pela Variante Artístico-Performativa, é dedicado a viagens de estudo. Os aprendentes são levados a conhecer compositores e orquestras de timbila no festival *M’saho* em Zavala, distrito da província de Inhambane, considerada o centro da tribo Chope, da qual a timbila é originária.

Estas viagens são, segundo o docente principal, que as organiza, orienta e guia, tidas como uma oportunidade para que os aprendentes confirmem as aprendizagens tidas durante os quatro anos de formação em timbila como Instrumento Principal e culmina com a apresentação de um relatório.

¹² Pode aparecer escrito *Mchuyo*, *Mchumyo* ou *M’chuyo*. Também associado ao *Mdano*, que aparece como 3º ou 4º, ou ainda o 5º movimento do *ngodo*.

¹³ Pode aparecer escrito *M’tsumeto*, *Nsumeto* ou *Mtsumeto*. Para alguns compositores, associado ao *Mabandla* pode ser o 7º ou 8º movimento do *ngodo*

4.1.3 Subcategoria de análise - Plano de Aula

O Plano de Aula para a disciplina de Timbila, tal como o Plano Analítico, é transmitido oralmente pelo docente principal, a partir do qual também não foi possível obter o referido plano escrito e nem impresso.

Os docentes sabem o que hão-de ensinar, tem um objectivo geral a atingir, no entanto é um objectivo que entendem ser atingido depois de várias aulas, o que equivale dizer que não definem objectivos por aula.

O Plano de Aula para a disciplina de Timbila, que é mental, não apresenta a descrição das actividades de aprendizagem a serem realizadas no âmbito da aula, pelo menos não são expressas pelos docentes. Também, e em resultado, não apresentam objectivos por cada actividade.

No entanto, pelo que se pode aferir, as primeiras aulas, no 1º Ano, são dedicadas à história da timbila, instrumento, música e manifestação cultural no geral. Isso em associação com a postura para execução do instrumento e as primeiras peças do repertório.

Depois dessa fase, considerada inicial, as aulas centram-se na execução das peças musicais, sendo que as peças são distribuídas em função do desenvolvimento de cada aprendente, é possível que na mesma turma haja dois aprendentes a trabalhar partes diferentes da mesma peça ou mesmo peças diferentes.

4.1.4 Subcategoria de análise - Entrevistas

Nesta unidade de registo, apresentar-se-ão os dados colhidos a partir das entrevistas realizadas junto aos aprendentes da disciplina de Timbila, nos diferentes níveis, mas também, as colhidas a partir das entrevistas junto aos docentes desta disciplina de Timbila.

4.1.4.1 Entrevistas com docentes

A Escola é a primeira Instituição de Ensino Superior que em Moçambique forma indivíduos na área de música, portanto, não houve antes, nem se quer durante o período colonial um curso superior de música.

Esta descrição é tida como base para os desafios enfrentados por esta instituição na planificação curricular para o Curso de Licenciatura em Música, pelo facto de não ter havido antecedentes que se pudessem tomar como ponto de partida, como experiências a seguir (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Em paralelo, as limitações em termos de quadros formados na área e que pudessem contribuir nesse desafio, particularmente, referindo-se ao domínio da música tradicional, que é igualmente limitada em termos de sistematização dos seus princípios (Universidade Eduardo Mondlane, 2005; Dias, 1986; Nketia, 1974; Tracey, 1948). Este conjunto de factos são indiciadores das dificuldades na selecção de saberes locais e sua transformação em conteúdos curriculares para as disciplinas voltadas para a música tradicional com é a disciplina de Timbila.

É nessa perspectiva que uma parte da entrevista foi dedicada aos conteúdos leccionados pelos docentes nas suas aulas da disciplina de Timbila no Curso de Licenciatura em Música da ECAUEM e os extratos dessas entrevistas demonstram tais dificuldades como se poderá ver abaixo.

A partida foi a percepção dos próprios docentes, em relação ao instrumento que leccionam, *mbila* e por extensão à música tradicional. Entende-se que é um ponto de partida para que em seguida se compreendam as suas acções enquanto docentes da disciplina de Timbila.

Em relação a descrição que os docentes fazem da disciplina de Timbila colheu-se as seguintes respostas:

(1) *“É complicado, mas é uma disciplina como as outras deste curso... aprende-se a tocar como na disciplina de outros instrumentos, por exemplo daquele.... de piano, exemplo. Quando não pratica não tem nota.”* (P1)

(2) *“É uma disciplina em que se aprende a tocar a timbila, bom... não só a tocar mas principalmente isso.”* (P2)

(3) *“... que ensina a execução do instrumento mbila, ...”* (P3)

Este posicionamento pode indiciar fragilidades dos docentes em relação a percepção da forma com o Curso de Licenciatura está organizado, sobre o seu Plano de Estudos, em suma sobre o Programa do Curso de Licenciatura em Música.

Em relação à descrição do instrumento o docente P1 fez uma descrição voltada para o abstrato, referido que timbila é um valor cultural que deve ser preservado e divulgado, e ao mesmo tempo, é uma propriedade da cultura Choape. Já o docente P2 apresentou uma descrição do instrumento, referindo-se aos seus componentes.

(4) *“Timbila é uma coisa dos nossos antepassados, dos machopes, temos que continuar a levar para frente. Por isso continuo a ensinar aos jovens e não gostei quando esta direcção decidiu mudar as coisas, antigamente, as outras direcções decidiram que timbila era obrigatório para todos, por que é nosso, agora faz quem quer”* (P1)

Na sequência, o mesmo docente fala de alguns componentes do instrumento, da mesma forma que os outros docentes.

(5) *“Timbila tem uma barra feita de mafurreira e as ressonâncias, alguns dizem que é massala mas não é. Há diferença, massala é quando tem sementes, quando está ali... é likhuda, mas para os instrumentos com tonalidade mais graves usa-se abóbora e as teclas são de madeira mwendje, eu só faço instrumentos com madeira mwendje”.* (P1)

(6) *“A mbila é um instrumento de percussão, que tem teclas de madeira mwendje, fixadas numa madeira que costuma ser de mafureira e em baixo de cada tecla tem uma caixa de ressonância feita de massala”.* (P2)

(7) *“É um instrumento tradicional feito de mwendje e peles para as teclas, usa cabaças para as ressonâncias e cera de abelhas para as ressonâncias”.* (P3)

Os docentes não descreveram totalmente o instrumento e tal se afirma porque, há aspectos apresentados por uns e não por outros o que mostra que as respostas não se contradizem, pelo contrário, completam-se e complementam-se.

Nesse sentido, com uma única resposta de um único docente pode não se ter uma visão completa do instrumento sendo que para isso é de sugerir que tomem as respostas dos três docentes.

A percepção sobre o conceito de música tradicional esteve na origem da pergunta sobre como os docentes a definem e nesse sentido, as respostas dos docentes foram as seguintes:

(8) *“A música tradicional está ligada à pessoa desde que ela nasce e acompanha todos os tempos da vida dessa pessoa, mas também da família.”* (P1)

(9) *“Música tradicional é aquela que é feita dentro de uma comunidade e que é típica dessa comunidade, da região dessa comunidade.”* (P2)

(10) *“Bom, é toda a música que para um certo povo é escutada e tocada num determinada tempo. É igual a língua materna, temos dentro de nós, é como o tufo. Mas não é a mesma coisa para os outros povos, para eles a nossa não é tradicional.”* (P3)

Os docentes apresentaram respostas coincidentes em relação ao conceito de “música tradicional”, embora não seja uma resposta igual, são respostas com o mesmo conteúdo e mesmo sentido. É

também um exemplo de que este é um conceito sobre o qual as pessoas tenham conhecimento comum e que no entanto o expressam de forma diferente.

Na sequência, os docentes foram chamados a indicar as que se podem considerar características principais da música tradicional. Os docentes não foram unânimes nas suas respostas, uns falam do valor da timbila enquanto património cultural imaterial e outros das características musicais, como se pode ver nos trechos que se seguem.

(11) *“É aquilo que eu disse, a música tradicional está ligada à pessoa, a música tradicional é a nossa identidade e cada tribo tem a sua, como a timbila é dos chopes.”* (P1)

(12) *“A música tradicional tem paralelismo, normalmente o canto tem sempre o acompanhamento de instrumentos ou seja, a música tem uma parte de melodia e outra de acompanhamento.”* (P2)

(13) *“Geralmente quem faz esse tipo de música não é a mesma pessoa que estuda, então é difícil. Mas uma característica é que passa de uma geração para a outra geração,... depende de género para género, para a timbila tem a base, tem a esteira e tem o solo e mais cantada em chope.”* (P3)

Sobre as matérias mais importantes que leccionam os docentes responderam que:

(14) *“Ainda não existe nada universal, cada mestre de timbila avança da sua maneira. Eu aqui na universidade trabalho mais com magogo, podemos dizer que é o ritmo ou o acompanhamento da música... antes de solar ou fazer baixo toca ali no magogo até ficar bem... outros lá fora..., há os que fazem isso também.”* (P1)

(15) *“As matérias mais importantes que se ensinam são os intervalos, o ritmo e a melodia.”* (P2)

(16) *“É importante o tocar o instrumento, a história dele,... tem pouca teoria, aí tínhamos que ver um pouco de Hugh Tracey, mas aqui o mais importante, o objectivo é tocar o instrumento porque não tempos tempo”.* (P3)

Em relação às outras matérias que fazem parte do Plano de Aula na disciplina de Timbila, os docentes referiram que:

(17) *“... Depois disso tem que se ensinar as partes do instrumento, da mbila, o nyawumbilar, o ku dalela e mbingwi.”* (P1)

(18) *“São essas mesmo, aquelas que disse antes, não muda nada.”* (P2)

(19) *“Estamos a tentar meter alguns standardes..., alguns temas populares na timbila, que ninguém sabe quem compôs mas que são muito tocados e são antigos, mas também buscamos... tentamos meter alguns temas de convencionais”.* (P3)

Portanto, nota-se aqui a falta de alinhamento entre os docentes da disciplina de timbila em relação aos conteúdos mais importantes a serem leccionados na referida disciplina. Nota-se que aparentemente não há consenso entre os próprios docentes a volta dos conteúdos, mas analisando melhor as suas falas, percebe-se que esta aparente falta de consenso é gerada pelas diferenças na terminologia, portanto, diferentes termos e perspectivas para o mesmo objecto.

Um docente assume a inexistência de regras padronizadas, embora reconheça coincidências nas práticas entre diferentes mestres de timbila, fora da escola convencional. Este mesmo, indica o ritmo, que é partilhado pelo segundo, sendo que o terceiro, fala de tocar o instrumento, o que não que seja algo necessariamente diferente.

Em relação aos outros conteúdos levados para as aulas os dois primeiros docentes referiram-se, o primeiro, a componente afectiva que difere do segundo que falou da parte histórica e antropológica

do instrumento. A história e os aspectos antropológicos podem contribuir para o desenvolvimento da parte afectiva do aprendente em relação ao instrumento e nessa perspectiva que se tomam as posições dos docentes como complementares, enquanto o terceiro manteve o centro na execução do instrumento.

A aparente falta de consenso tornou-se o ponto a partir do qual se levantou a questão sobre os critérios utilizados para a selecção dos conteúdos curriculares para esta disciplina de Timbila, com enfoque para o repertório e as respostas foram as que se seguem:

(20) *“Ainda não tem nada que diz como deve ser, mas normalmente, eu levo aquelas músicas dos mais antigos, nossos antepassados como Micingi¹⁴ e Samussene que são do tempo do meu pai,... meu pai tocava com esses todos nas minas, antes de Venâncio. Mas também levo música do Komo, que o filho do Tracey trouxe gravadas para mim. Algumas tocamos assim outras fazemos adaptações mas também, tem outras que são minhas próprias composições.”* (P1)

(21) *“Não há um critério específico que posso dizer que usamos este, mas há umas melodias que são para principiantes, como xinenguela mbaba e cigono. Também, quase que só tocamos composições do mestre Durão. Podemos tocar outros compositores, mas muito pouco.”* (P2)

(22) *“Seguimos o que o mestre nos ensinou e podemos pegar um e outro dessas convencionais que se tocam nas outras disciplinas”.* (P3)

Para este caso, pode-se considerar que os docentes tenham entrado em consenso, partindo do princípio que, dois deles afirmam à partida não haver critérios definidos e nem sequer universais, vindo a terceira a completar, dizendo que se segue o que se tem por orientação do mestre.

Pode-se entender com estas respostas que há duas possibilidades, sendo que uma é a de que os actuais docentes, sendo antigos aprendentes do referido mestre, limitam-se a fazer a reprodução

¹⁴ Lea-se Mitchingui

do que lhes foi ensinado, não sendo por isso reflexivos e nem sequer investigadores sobre as matérias que leccionam.

A outra ideia é a que considera a existência de um mestre, na linguagem musical, não significando grau académico, que é o regente da disciplina e os outros dois exercendo a actividade docente na qualidade de assistentes. Isto é notório pelo facto de haver um que afirma que o repertório é constituído, em parte, por suas composições e dois, que afirmam que o repertório é constituído, em parte por composições do seu mestre.

Nos planos, analítico e/ou de aula. Não tendo sido possível aceder ao Plano Analítico e nem ao Plano de Aula, tomou-se o que os docentes disseram em resposta a entrevista e ao inquérito por questionário.

Portanto, para os professores:

(23) *“Os alunos tem que aprender nas músicas que ensinamos, a conhecer bem este instrumento...”*
(P1)

(24) *“O importante é aprenderem a saber onde se localizam os sons no instrumento, que teclas de cada sons”* (P2)

Parte dos trechos das respostas apresentadas pelos docentes em relação a esta questão trazem a a evidência de que o centro desta disciplina é a execução instrumental. Poder-se-á ver no subtópico sobre as habilidades desenvolvidas.

Na sequência, considerando a possibilidade de as peças que constituem o repertório de aprendizagem da *mbila* e que são utilizadas na disciplina de Timbila poderão, eventualmente, transportar os elementos da ciência musical para o aprendente durante a sua prática, levanta-se a questão sobre às características das peças musicais leccionadas.

A respeito os aprendentes disseram que:

(25) “1º Trimestre toca-se

- *Xinenguela m´baba, Xinyana cho-cho-cho, titiga-ti-ga-ti...*

2º Trimestre é

- *Cigono¹⁵, Xingwavilane e Mzeno de Maceneziane¹⁶,*

3º Trimestre

- *Cigogororo¹⁷, Cissufu¹⁸ e Mzeno de Nyagumato, no 4º trimestre Mabandlha e e Xiriri.*

No 2º Ano, no 1º trimestre tocamos

- *Muthuyo com variedades, Mutsumento e Munguenisso*

2º Trimestre

- *Repetição do 1º ano, muitos não conseguem tocar todas as músicas então eu dou oportunidade para completar.*

Até todo o 3º ano, os alunos completam aquelas músicas que não terminaram, para poderem dominar bem.

Agora no 4º ano eu organizo viagens com os alunos para eles irem ver o M´saho em Zavala e depois eles escolhem com qual mestre eles querem conversar e eu vou marcar e depois eles tem que fazer um relatório para me apresentar.” (P1)

(26) “No primeiro nível os alunos familiarizam-se como instrumento, com a localização dos sons no instrumento e com os intervalos de 2ª e 3ª. No segundo nível insiste-se nos intervalos mas já de 3ª, 4ª e 5ª. No terceiro nível, já é para improvisação e harmonização e no quarto nível é a criatividade e a composição.” (P2)

(27) “São várias as características mas não estão definidas.” (P3)

¹⁵ Lea-se tchigono

¹⁶ Lea-se Mathceneziane

¹⁷ Leia-se Tchigorogoro

¹⁸ Leia-se Tchissufu

O docente P1 apresentou os títulos das peças ao e vez das suas características, mesmo depois da repetição da pergunta com outra formulação. O docente P2 apresentou os aspectos específicos que se trabalham nas peças e em cada nível.

O docente P3 não apresentou as características como se-lhe solicitava na pergunta no entanto, afirmou que existem características porém não definidas. Esta posição pode servir de confirmação para a segunda possibilidade das duas apresentadas imediatamente acima.

A falta de sistematização que se tem estado a referir desde há momentos atrás deste texto volta a ser realçada com este conjunto de respostas dos docentes. Visto que nenhum deles foi capaz de indicar uma sequer característica embora haja indicação de sua existência.

Em seguida, levanta-se a dúvida sobre as competências que os aprendentes devem ter desenvolvidas no fim da disciplina, portanto, no fim do 2ºAno para os que estão na Vertente Científica e pedagógica e no fim do 4ºAno para os que estão na vertente Artístico-performativa.

Em relação a esta pergunta os informantes deram a saber que:

(28) “... *Tem que conhecer a timbila e a sua história e conhecer toda a aquela sequência do ngodo.*” (P1)

O docente P2 respondeu no domínio das habilidades.

(29) “...*, o historial...,... é igual aos outros instrumentos.*” (P3)

Os aspectos afectivos de valorização e preservação do património cultura, apresentado pelo docente P3, que na questão anterior não fez referência e por fim, afirmou ser igual ao que se espera em relação aos outros aprendentes que tem como Instrumento Principal outros instrumentos, que não *mbila*.

Ainda em relação aos conteúdos abordados na sala de aulas, colocou-se a questão sobre as notas musicais em relação ao instrumento, *mbila*. Ao que responderam:

(30) *“Não tem notas com nomes e com aquelas regras todas. Lembro-me que um aluno que eu tive, do Brasil escreveu as notas a sua maneira e para ele servia bem. Um outro, da Inglaterra também escreveu e levou para o país dele. Eu já falei há muito tempo com a direcção e com os próprios alunos para trabalhar nessa maneira mas até agora nada.”* (P1)

(31) *“É complicado. Não tem nomes das notas, por isso utilizamos os nomes das notas da música europeia e depois neste instrumento, na mbila, não seguem a sequência universal, depois de um Lá pode não ser um Sí e a afinação não é exacta, ela é aproximada.”* (P2)

(32) *“Olha..., só não tem meios-tons, os nomes são os mesmos porque os fabricantes daquele tempo não sabiam essas coisas de notas. Depende do fabricante.”* (P3)

Embora as respostas apresentem algumas diferenças, pode-se afirmar que há coincidência na posição dos docentes. Eles, primeiro comungam da ideia de que não há nomes que se tenham dado a cada um dos sons correspondentes a cada uma das teclas da *mbila*.

A justificação para o facto é o contexto em que timbila, a manifestação cultural, surgiu, caracterizado pela iliteracia musical no seio da comunidade Chope, considerando o conhecimento padronizado, erudito ocidental, associado ao que o próprio docente P3 afirmara antes, que quem faz o instrumento não é quem o estuda.

Segundo, dois dos três docentes partilham das ideias de utilização da nomenclatura da música padrão, mesmo assumindo que a afinação não é a mesma e que um Lá cuja afinação implica uma vibração a 440 vibrações por minuto, quando tocado na *mbila* o som não será exactamente igual podendo ter mais ou menos que 440 vibrações.

A tonalidade das peças musicais constituintes do repertório de aprendizagem foi outro conteúdo sobre o qual se procurou saber se é trabalhado durante as aulas da disciplina de Timbila e as respostas dos docentes, tal como em relação a questão anterior, estiveram próximas uma da outra.

Os docentes disseram que:

(33) *“Também isso nós trabalhamos isso. Tem que fazer-se um trabalho com os alunos e outros colegas das outras disciplinas para fazer esse trabalho. Não temos tonalidades.”* (P1)

(34) *“Nesta disciplina nós não trabalhamos a identificação das tonalidades porque é muito difícil mas eu, particularmente, tento tento encontrar as tonalidades das músicas que toco.”* (P2)

(35) *“Não há definição, depende de com quem tocamos, se não for exequível, troca-se....”* (P3)

Percebe-se outra vez que a resposta de cada um dos três docentes é aproximada. Eles afirmam que o assunto tonalidade das peças musicais não é trabalhado nas suas aulas de Timbila.

A justificação para que não se trabalhe este assunto como conteúdo é, mais uma vez, a falta de sistematização. São os três coincidentes ao afirmar nas suas respostas que é um trabalho que se tem que fazer e que envolve outros especialistas, de outros domínios dentro da música.

Entretanto, tonalidade é um aspecto de teoria musical, que tem a ver com o princípio de que a construção quer de uma melodia e da sua possível harmonização acontece tomando por base uma escala em que as notas que a constituem articulam-se directamente em função da primeira cujo nome é tónica (Scholes, 1964) e que por isso, qualquer música, de qualquer origem tem, desde que seja regida pelo sistema tonal e não pelo atonalismo segundo (Dourado, 2004). Portanto, a justificação dos docentes pode indiciar fragilidades em matérias de teoria de música, que tal como se disse antes, é importante no estudo de qualquer instrumento, como o é para qualquer profissional da área.

Anteriormente, Med (1996) afirmou que o músico tem que dominar para além da técnica de execução do seu instrumento os aspectos teóricos que perfazem a ciência da música. Nessa perspectiva, busca-se a relação entre os conteúdos da disciplina de Timbila com os conteúdos da disciplina de Teoria de Música.

Na sequência, procurou-se saber dos docentes se os seus aprendentes conseguem relacionar os conteúdos da disciplina de Timbila com os conteúdos da disciplina de Teoria de Música. As respostas dos docentes foram as que seguem:

(36) *“Essa parte da teoria é um pouco complicada para mim. Quem vinha dar essa aula era Amândio Didi mas, ele disse que eu devia dar porque a saúde dele não estava boa. Eu falo da história e dos mitos, as tradições que estão ligadas a este instrumento e também sobre o seu fabrico”.* (P1)

(37) *“Procura-se fazer uma ligação principalmente em relação aos intervalos, ao ritmo e a harmonia. A execução da mbila usa sempre intervalos, o que nos faz pensar na música europeia.”* (P2)

(38) *“Há pouca teoria porque este instrumento é tónico e não diatónico. Agora já está-se a tentar uniformizar a afinação mas ainda não é convencional. Por ser tónico, a interceção entre a teoria e a timbila tem lacunas..., o que devia-se fazer é partir da teoria da timbila para a outra teoria.*

(39) *“Os intervalos são os mesmos, só não tem meios tons por isso não é igual ao piano.”* (P3)

Estas respostas apresentadas pelos docentes são diferentes umas das outras no entanto, pode-se ter de cada uma delas uma ilação comum a todas. A insegurança dos docentes em relação a esta ligação entre os conteúdos das duas disciplinas pode significar que os aprendentes não estabelecem relação entre estas disciplinas, a de Timbila e a de Teoria de Música.

O docente P3 afirma haver pouca teoria pelo facto de se tratar de um instrumento tónico e não diatónico, entretanto, Dourado (2004) afirma que o termo “tónico” é referente ao primeiro grau de uma escala, mas também, a uma escala que determina a tonalidade de uma peça. Este autor fala também do termo “diatónico” afirmando que é referente à escala cuja estrutura é de tons e semitons. Ao que se percebe, os dois termos não se excluem, não se opõem, pelo contrário, completam-se e complementam-se.

Os antigos estudantes do docente P1 conceberam modelos de notação musical específica para a timbila, utilizados por eles próprios durante as aulas e que poderiam servir a este trabalho, no entanto não foi possível acede-los, visto que o próprio docente não os reteve.

A última questão colocada aos docentes durante a entrevista foi em relação à capacidade dos aprendentes de falar sobre a música tradicional sob ponto de vista de teoria musical. Sobre esta questão os docentes, de forma contraditória, disseram:

(49) *“Não, os alunos não podem fazer isso porque não trabalhamos com notas, pautas, ninguém ainda fez esse trabalho.”* (P1)

(50) *“Eles podem, porque estudam a disciplina de Teoria de Música eu acredito que eles podem.”* (P2)

(51) *“Talvez os do 4º Ano, mesmo esse... não sei. Porque nós não damos teoria...”* (P3)

Entre os três docentes, dois mostraram dúvidas em relação a possibilidades de os seus aprendentes falarem sobre música tradicional sob ponto de vista científico, portanto, tomando como linha de orientação aspectos sobre teoria musical, enquanto um foi repertório ao afirmar a impossibilidade de os aprendentes explicarem e/ou descreverem a música tradicional com base na teoria musical.

Esta diferença já não se verifica quando todos os três docentes afirmam que não trabalham a música tradicional na dimensão de teoria musical, embora anteriormente tenham afirmado que no âmbito da disciplina de Timbila os conteúdos da disciplina de Teoria de Música eram abordados.

Estas respostas contribuem também para que se perceba melhor em relação a outras questões antes colocadas e respondidas. Por um lado, os docentes podem apresentar fragilidades em relação a teoria musical quer seja em termos de conteúdos propriamente ditos, quer seja em termos de terminologia específica, por outro lado, os docentes não tendo fragilidades em relação a teoria musical tem-na em relação a aplicação na música tradicional, portanto em relação a como aplicar na disciplina de Timbila, que leccionam.

A constatação que faz com estes pressupostos é que os aprendentes da disciplina de Timbila.

4.1.4.2 Entrevistas com aprendentes

Os aprendentes são o grupo central do presente trabalho, isso pelo facto de ser sobre as competências desenvolvidas por estes no âmbito da sua formação musical de nível superior, precisamente competências sobre a música tradicional a partir dos conteúdos curriculares da disciplina de Timbila.

Foi elaborado o inquérito por entrevista, um dos instrumentos através do qual se recolheu informações junto aos aprendentes do Curso de Licenciatura em Música, cujo instrumento principal é *mbila*.

Em relação aos conhecimentos que estes aprendentes terão adquirido através dos conteúdos abordados na disciplina de Timbila foram formuladas diferentes questões a que os aprendentes responderam:

(52) *“São muitas coisas que aprendemos mas, o que muito aprendemos é a tocar o instrumento, a tocar as músicas. ... Essas muitas coisas são, de onde vem a timbila, as melodias...”* (A1)

(53) *“... aqui aprendemos as músicas que os professores nos dão para podermos desenvolver... desenvolver em sermos bons músicos e instrumentistas”* (A2)

(54) *“Aprendi como se pega o instrumento, como se toca timbila e a tocar as músicas”* (Ap1)

(55) *“Bem..., mais importante para mim, o que aprendi foi é como eu tenho sentar no instrumento e os temas que tocamos, mas também a composição da própria mbila, o instrumento”* (Ap2)

(56) *“As partes do instrumento e os temas”* (Ap3)

Estas respostas mostram que a percepção dos aprendentes sobre qual matéria seria importante entre as aprendidas é a execução do instrumento, todos fizeram referência. Outras matérias são o repertório, que em rigor está directamente ligado à execução, a postura e as componentes do instrumento.

Esta coincidência entre os aprendentes, nas suas respostas mostra coincidente também com a posição dos docentes, apresenta nas suas entrevistas. Igualmente, esta posição se mostra alinhada com as respostas dadas pelos próprios aprendentes nos questionários, ora discutidas.

Em relação às matérias que não se considerem mais importantes, que, no entanto, tenham e/ou estejam a ser leccionadas na disciplina de Timbila os aprendentes disseram:

(57) *“..., mas posso dizer que é a história de como veio a própria timbila e onde é que se faz esta timbila...”* (A1)

(58) *“...mas e também as partes que compõem..., que constituem o instrumento”* (A2)

(59) “*Os elementos de mbila, como se fabrica... isso é, as massalas, a madeira mwendje e outros elementos*” (Ap1)

(60) “*... é aquilo que disse...*,” (Ap2)

(61) “*A história e... isso, a história*” (Ap3)

As matérias que se podem ter como secundárias no conjunto das leccionadas na disciplina de Timbila, na opinião dos aprendentes, são relacionadas com história ou seja, a origem dos instrumentos, no entanto, nota-se uma tendência dos aprendentes de repetir a referência às partes constituintes do instrumento, aos seus componentes.

Os docentes, que sobre este conjunto de matérias, antes se mostraram aparentemente contraditórios, evidenciaram a história não só do instrumento, *mbila*, mas também da manifestação cultural timbila por inteiro.

Por essa via, pode-se assumir que os aprendentes estão alinhados com os seus docentes em relação a sequência dos conteúdos, das matérias leccionadas na disciplina de Timbila. A execução do instrumento primeiro e seguidamente a história do mesmo.

Aos aprendentes foi seguidamente solicitado que indicassem as peças musicais constituintes do repertório que tenha estudado na disciplina de Timbila. As respostas foram:

(62) “*Cigono, Xinenguela e mais outra,... não lembro o nome, mutsitsu também, Mzeno, ah! Também Hino Nacional...*”. (A1)

(63) “*... Hino Nacional, Xinenguele ba ba, Hino Nacional outras músicas não estou a ver o título*”.
A2

(64) “*O nosso repertório não é muito. É o Hino Nacional e Xinenguela e Cigono*”. (Ap1)

(65) “*Se não é Cigono, Xinenguela e agora que estamos a tocar Pátria Amada. É isso*”. (Ap2)

(66) “*Tocamos pocas músicas, talvés as músicas....., Cigono, agora Hino Nacional e...*”. (Ap3)

O repertório apresentado pelos aprendentes é consensual entre eles próprios e coincide com uma parte do que o docente P1 apresentou nas suas respostas. Entretanto, a posição dos outros docentes que já era de desalinhamento, com as respostas dos aprendentes fazem perceber falta de clareza em relação ao repertório a ser trabalhado ou, pelo menos falta de partilha de informação entre docentes, visto que um apresentou uma lista o outro disse não haver um repertório adotado mas, apresentou os temas *Xinenguela Mba-ba e Cigono*, igualmente apresentados pelos aprendentes.

Em relação ao que os aprendentes aprenderam com as peças musicais estudadas eles disseram:

(67) “*Aprendi a própria música e...*”. (A1)

O aprendente A2 respondeu no domínio das habilidades.

(68) “*Aprendi muita coisa mas..., a tocar o instrumento, aprendi as melodias*”. (Ap1)

(69) “*Eu aprendi como se pega o instrumento, a tocar as melodias em cada mão separada e depois a juntar*”. (Ap2)

(70) “*Com estas peças....? aprendi a tocar a própria timbila*”. (Ap3)

Mais uma vez, nas respostas dos aprendentes fica evidente a execução instrumental. São unânimes em afirmar que com as peças musicais integrantes do repertório de aprendizagem que lhes foi proposto pelos docentes, eles aprenderam essencialmente a componentes performativa, portanto a executar o instrumento.

Em geral os docentes responderam em concordância, dizendo que o que se espera que os seus aprendentes aprendam com o repertório que lhes é proposto é o conjunto de aspectos como destreza e coordenação motora, para além de a dominar o ritmo. Estes elementos estão todos contidos na execução instrumental.

(71) *“Sobre isso eu não posso responder, mas é música tradicional”*. (A1)

(72) *“Não sei dizer com certeza”*. (A2)

(73) *“É difícil, pode ir para outra pergunta?”*. (Ap1)

(74) *“Tem a ver com a própria tradição de timbila”*. (Ap2)

(75) *“São boas melodias que tem bom ritmo”*. (Ap3)

Em relação aos conhecimentos que os aprendentes tem sobre a disciplina de Timbila a resposta dos próprios aprendentes foi:

(76) *“Timbila, é aquilo que disse..., é instrumento tradicional”*. (A1)

(78) *“...Também é Instrumento Principal e uma boa disciplina, que aprendemos a tocar”*. (A2)

(79) *“É uma boa disciplina para mim que estou a fazer como Instrumento Principal”*. (Ap1)

(80) *“O que eu sei é que é uma disciplina de Instrumento Principal”*. (Ap2)

(81) *“É uma boa disciplina”*. (Ap3)

Estas respostas deixam a perceber que os aprendentes tem pouco domínio em relação à timbila enquanto manifestação cultural e por extensão, através das respostas dadas, também demostrem pouco domínio, em relação ao objecto da própria disciplina.

Em seguida, os aprendentes foram chamados a responder em relação às notas musicais no Instrumento Principal, a *mbila*. As respostas dos aprendentes foram as que se seguem:

(82) “*Não sei se as notas são essas da pauta mas..., não há notas*”. (A1)

(83) “*Aquí não utilizamos pautas e nem notas mas, as vezes podemos dizer que ali é Sol ou Ré mas não temos pauta de mbila.*” (A2)

(84) “*As notas são aquelas mesmo do piano, mas não são muito iguais..., mas tocamos assim mesmo*”. (Ap1)

(85) “*Não sei os nomes das notas da mbila.*” (Ap2)

(86) “*Eu não conheço.*” (Ap3)

A constatação que se pode fazer neste ponto é que se por um lado os nomes das notas musicais, as convencionas no sistema padrão, por outro, não se estabelece ou não se faz de forma clara e propositada a correspondência entre o nome da nota, o som e a tecla no instrumento.

Esta constatação contradiz ao que anteriormente se disse por alguns docentes e também por alguns aprendentes que afirmaram conhecer as notas musicais no instrumento, na *mbila*.

Os aprendentes responderam também em relação às tonalidades das peças musicais do repertório de aprendizagem que trabalharam nas aulas da disciplina, tendo de todos dado respostas que levam ao entendimento de que o aspecto sobre tonalidades musicais não é tratado na disciplina de Timbila.

Em seguida, colocou-se aos aprendentes a última pergunta, que foi sobre a sua capacidade de explicar sobre a música tradicional tomando como base os princípios de teoria musical ao que foi respondido uniformemente de forma negativa.

(87) “*Não....*” (A1)

(88) “*Para mim é difícil..., posso dizer que não.*” (A2)

(89) “*Aí também não sei....*” (Ap1)

(90) “*Não sei.*” (Ap2)

(91) “*Não.*” (Ap3)

4.1.5 Subcategoria de análise - Questionários

Neste ponto são apresentados os resultados dos questionários feitos aos docentes mas também, aos aprendentes em relação aos conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila.

4.1.5.1 Questionário aos docentes

P2 afirma saber definição do conceito de música tradicional, tal como afirmou o docente P3.

O P2 diz que a tonalidade do seu instrumento depende do fabricante, o que leva ao entendimento de que dois instrumentos iguais, duas timbilas dole podem ter tonalidades diferentes se não tiverem sido fabricados pelo mesmo fabricante. Este docente diz ainda “*Mas é Dó*” no que não é suficiente

para definir a tonalidade por faltar à nota que corresponde ao centro tonal, o modo. Nesse sentido teria que ser Dó Maior ou Dó menor.

O docente P2 respondeu no questionário que conhece a relação entre a disciplina que lecciona, a disciplina de Timbila e a disciplina de Teoria de Música. Na sequência o docente apontou os intervalos, a melodia e ritmo como sendo os aspectos que marcam a relação entre as referidas disciplinas.

Em relação aos nomes das notas musicais correspondentes ao som produzido por cada uma das teclas da mbila, o docente P2 indicou três nomes: Sange, dibinda e Xilandzane. Entretanto, o docente não indicou as teclas referentes a cada uma das designações, por outro lado, Dias (1986) utilizou os mesmos nomes referindo-se a espécies de timbila, sendo sanje referente ao instrumento classificado com alto, dibiinda corresponde a um instrumento classificado com baixo e xilandzane a um classificado como soprano.

O docente P2 afirmou incluir nos conteúdos que lecciona aspectos ligados à disciplina de Teoria de Música. Os aspectos que afirma abordar são ritmo, intervalos e harmonia.

O P2 afirma que para cada nível de aprendizagem são seleccionadas cinco peças musicais para serem trabalhadas com seus aprendentes. Em relação à tonalidade mais frequente no repertório, o docente volta a indicar notas musicais e não necessariamente tonalidades, fez referência a nota Fá e não a a tonalidade Fá Maior ou Fá menor, fez referência a nota Sol e não a tonalidade de Sol Maior ou Sol menor e fez referência a nota Ré e não à tonalidade de Ré Maior ou Ré menor.

Em relação às escalas que caracterizam a música da timbila, particularmente a que constitui o repertório de aprendizagem, o docente P2 não respondeu, afirmando que no início trabalham-se apenas seis teclas do instrumento que se vão aumentando em função da progressão do aprendente.

À questão sobre a observância das funções didácticas do Plano de Aulas durante a aula o P2 afirmou observar, enquanto o docente P3 não respondeu. O docente P2 disse que enquadrados no

domínio cognitivo trabalha durante as aulas o historial, a construção, as obras, a destreza e a memória, enquanto o docente P3 também não respondeu.

O questionário incluiu uma escala de Likert através da qual outras respostas foram dadas pelos docentes em relação aos assuntos relacionados com o objecto deste trabalho. Nesse sentido, os docentes P2 e P3 responderam e as suas respostas mostram, em relação ao primeiro docente, que os aprendentes sabem definir o conceito de “música tradicional”, enquanto o segundo docente diz não saber se os aprendentes sabem fazer-lo.

Os docentes P2 e P3 afirmaram nas suas respostas que os seus aprendentes sabem diferenciar a música tradicional da música clássica, da música jazz e também da música ligeira. Da mesma forma, estes docentes afirmaram que os aprendentes conhecem os objectivos da disciplina de Timbila. O que se pode considerar alinhado em relação às respostas dos respectivos aprendentes que foi igualmente positiva para o conhecimento dos objectivos da disciplina, embo um dos aprendentes tenha dito não conhece-lo.

No que diz respeito a afinação da mbila, os aprendentes conhecem-se, como referio o próprio docente P2. Este docente disse, entretanto, que os aprendentes não sabem identificar a tonalidade do instrumento, o que pode configurar uma contradição em relação a questão imediatamente anterior. Na percepção deste docente os aprendentes são capazes de identificar o modo no qual tocam as peças do repertório deste instrumento.

O docente P3 disse não saber se os seus aprendentes conhecem a afinação do instrumento, se são capazes de identificar a tonalidade desse instrumento, portanto da *mbila*, e também disse não saber se os aprendentes conhecem os modos específicos das peças musicais que tocam no instrumento.

O docente P2 afirmou que os aprendentes da disciplina de Timbila conhecem as notas musicais correspondentes a cada uma das teclas do instrumento ao mesmo tempo que, conhecem e/ou são capazes de identificar os intervalos entre as notas no instrumento, para além de serem capazes de os classificar.

Sobre estes três aspectos, o docente P3 comungou da resposta do docente P2, em relação ao conhecimento das notas correspondentes a cada tecla e a identificação dos intervalos musicais. No entanto, mostrou dúvida em relação a capacidade dos aprendentes de classificar os intervalos musicais, tendo dito que não sabe se eles saberiam.

À terceira questão, o docente P2 disse que os aprendentes não sabem descrever as peças musicais que tocam. Tal como na resposta à questão anterior, nesta os aprendentes também não são consensuais havendo quem diz saber, quem diz não saber e quem diz não saber se sabe.

Em contradição a si próprio, o docente P2 afirma que os aprendentes conhecem as tonalidades das peças musicais que tocam, mesmo tendo dito antes, que estes não saberiam descrever essas peças. Os aprendentes mostraram-se divididos na resposta a esta pergunta, tendo havido os que tal como o docente se contradisseram.

O docente P2 afirmou ainda que, os aprendentes sabem que a afinação da mbila é diferente da afinação do piano, o que foi uniformemente respondido por todos aprendentes. Entretanto, o docente P3 disse não saber se os aprendentes sabem da referida diferença.

No que se refere à teoria musical, o docente P2 afirmou que os aprendentes conhecem na sua aplicação à música tradicional. O docente P3 repetiu a manifestação de dúvida, não sabendo se os aprendentes conhecem, entretanto os aprendentes divididos quase que pela metade, afirma saber e outros não.

O docente P2 disse que os aprendentes não sabem falar sobre modulações nas peças de mbila, enquanto o docente P3 disse que não sabe se os aprendentes saberia falar sobre o assunto. Em relação ao andamento enquanto o docente P2 entende que os aprendentes saibam identifica-los, o docente P3 mostra dúvidas dizendo que não sabe se eles saberiam.

O docente P3 disse que não sabe se os aprendentes conhecem o sistema de notação musical para *mbila*, entretanto, anteriormente afirmou que os aprendentes sabem fazer a representação gráfica

dos sons. O docente P2, igualmente contradizendo-se afirma que os aprendentes não conhecem o sistema de notação musical para este instrumento quando antes, dissera que eles eram capazes de representar graficamente os sons do instrumento.

O docente P2 volta a entrar em contradição consigo próprio ao afirmar que os aprendentes conhecem a estrutura das escalas específicas deste instrumento, quando antes dissera que os aprendentes não conhecem sequer as escalas musicais neste instrumento. O docente P3 mantém a afirmação de dúvida em relação a capacidade dos aprendentes.

Em relação às figuras rítmicas o docente P2 disse que os aprendentes conhecem-nas, não conhecendo as claves, enquanto o docente P3, disse não saber se os aprendentes conhecem sejam as figuras rítmicas ou as claves. No que diz respeito às funções tonais de cada som do instrumento o docente P2 disse que os aprendentes não as conhecem e o docente P3 não sabe se os aprendentes as conhecem.

O docente P3 também diz que não sabe se os aprendentes seriam capazes de identificar consonâncias nas peças musicais tocadas na *mbila* mas, afirma que o possam fazer em relação às dissonâncias. Para o docente P2 é precisamente ao contrário. Segundo ele os aprendentes podem identificar consonância e não dissonâncias.

Os docentes P3 disseram que os aprendentes não conhecem os acidentes musicais específicos neste instrumento e para a música a ele relacionada.

4.1.5.2 Questionário aos aprendentes

Os aprendentes responderam ao questionário e com base nas suas respostas a imagem mais aproximada da realidade a volta da disciplina de Timbila se foi aclarando, por um lado em relação às respostas dos seus docentes e por outro lado, em relação as suas próprias respostas.

Participaram aprendentes dos quatro níveis do curso, do 1^a Anos ao 4^oAno do Curso de Licenciatura em Música, no entanto em número diferente pois em cada nível há um número de aprendentes que se inscreve para a disciplina que é diferente do número inscrito no nível anterior.

Esse facto tem a ver com o número de estudantes que uma vez admitido ao curso depois dos exames de admissão, escolhe para seu instrumento principal *mbila*. É uma variação que acontece da mesma forma com outros instrumentos.

Os aprendentes receberam cada um, um código através do qual serão tratados neste trabalho, como forma de salvaguarda-los e garantir seu anonimato, tal como se procedeu em relação aos docentes. Atribuiu-se-lhe o código A1, A2, A3 assim de forma sucessiva para os aprendentes do 4^o Ano e Ap1, Ap2, Ap3, assim sucessivamente para os aprendentes do 3^o ano.

Em relação às suas respostas ao questionário, na sua segunda parte, que é referente à sua percepção sobre a música tradicional, os aprendentes afirmaram conhecer a definição de música tradicional, tendo apenas um respondido que não a conhece, o Ap1.

O aprendente Ap1 embora tenha dito não conhecer a definição de música tradicional, disse saber diferenciar esta música da música clássica, bem como disse saber diferencia-la da música jazz. No entanto, este aprendente afirmou não saber diferenciar a música tradicional da música ligeira, diferentemente dos aprendentes A1, A2, Ap2 e Ap3 que afirmaram saber fazer todas as diferenciações.

No que diz respeito a designação do instrumento os aprendentes A1 e A2 afirmaram conhecer e indicaram os nomes “*Malandzani*” e “*Xilandzani*” respectivamente. Os aprendentes Ap1 e Ap2 disseram não conhecer, enquanto que o aprendente Ap3 não respondeu.

Os aprendentes Ap1 e Ap2 disseram não conhecer a afinação, portanto, a tonalidade do instrumento, ao contrário do aprendente Ap3, que tendo dito que não sabe identificar a tonalidade do instrumento fez referência a nota Sol, sem, no entanto, indicar o modo, que definiria a

tonalidade, se Sol Maior ou se Sola menor. Sobre este ponto os aprendentes A1 e A2 afirmaram conhecer a tonalidade, que disseram ser *Síb*¹⁹ e Dó Maior respectivamente.

É de notar que os aprendentes Ap3, A1 e A2 não tem consenso em relação a tonalidade do instrumento, visto que o primeiro indica a nota Sol, o segundo a nota *Síb* e o terceiro a tonalidade de Dó Mairo, embora ambos se refiram a notas e não necessariamente a tonalidades em relação as quais deveria associar o modo ficando Sol Maior ou Sol menor e *Síb* Maior ou *Síb* menor, tal como fez o aprendente A2.

Ainda em relação a tonalidade da *mbila*, os cinco aprendentes, A1, A2, Ap1, Ap2 e Ap3 responderam que sabem que a afinação, portanto a tonalidade deste instrumento é diferente da do piano.

No que diz respeito a descrição do instrumento, o aprendente Ap1 disse que não sabe se é capaz de descrever o instrumento, enquanto os aprendentes A1, A2 e Ap2 disseram ser capaz de fazer essa descrição. Ainda sobre este ponto, o aprendente Ap3 disse não saber se é capaz de descrever a *mbila*.

Estes aprendentes, Ap1, Ap2 e Ap3 mostraram desconhecimento a volta da relação entre a disciplina de Timbila e a disciplina de Teoria de Música e na sequência, de forma coerente, não responderam ao ponto sobre os três aspectos que, entre outros, fazem essa relação. Contrariamente, os aprendentes A1 e A2 disseram conhecer a relação entre as duas disciplinas e indicaram como aspectos que marcam essa relação a tonalidade, a mensagem e a melodia para o primeiro e intervalos, tonalidade e ritmo, para o segundo.

O aprendente Ap1 disse não conhecer as notas que correspondem a cada uma das teclas da *mbila* e o aprendente Ap3 não respondeu à questão, mas, o aprendente Ap2 afirmou conhecer e que as

¹⁹ Lea-se Sí bemol.

notas de cada uma das teclas da *mbila* são Sí, Dó, Ré, Mí, Fá e Sol, no entanto, este aprendiz não indicou as teclas correspondentes.

Em relação a mesma questão, o aprendiz A1, que tal como o Ap2, afirmou conhecer as notas musicais correspondentes a cada uma das teclas da *mbila* e fez referência a *Madalani, Malandzani, Mbigwini e Dibindoni*, no entanto não estabeleceu ligação entre o nome e a tecla. O aprendiz A2 afirmou também conhecer as notas correspondentes a cada tecla do instrumento, no entanto no lugar de apresentar seus nomes fez referência ao intervalo de terça.

A terceira parte do questionário é direccionada aos conteúdos abordados durante às aulas. E sobre isso, o aprendiz Ap1 afirmou não conhecer os objectivos da disciplina de Timbila, ao contrário dos aprendizes A1, A2, Ap2 e Ap3 que afirmaram conhece-los.

Os aprendizes Ap1 e Ap3 disseram não serem tratados, durante as aulas da disciplina de Timbila, assuntos sobre a disciplina de Teoria de Música, o que foi contrariado pelos aprendizes A1 e Ap2, que disseram serem abordados assuntos sobre Teoria de Música nesta disciplina de Timbila.

Os aprendizes tinham, em seguida, que indicar os aspectos sobre Teoria de Música tratados na disciplina de Timbila e nesse sentido, o Ap1 e o Ap3 não responderam enquanto, o aprendiz Ap2 referiu-se aos intervalos e escalas enquanto os aprendizes A1 e A2 indicaram tonalidade, rítmica e audição para o primeiro e ritmo, solfejo e audição/intervalo para o segundo.

Os aprendizes Ap1, Ap2 e Ap3 afirmaram ter aprendido, em cada nível da sua formação, duas peças musicais, entretanto, o primeiro disse não saber sobre a tonalidade predominante nessas peças que o segundo, o Ap2, disse saber e ser a tonalidade de Ré Maior enquanto que o terceiro, o Ap3 embora tenha dito que não sabe, fez referência a nota Sol, sem indicar se seria Sol Maior ou Sol menor.

Os aprendizes A1 e A2, sobre o número de peças musicais estudadas em cada nível de aprendizagem, disseram terem sido mais de 70 e 10 respectivamente, o que difere não só do que

os outros aprendentes indicaram como também do que os próprios docentes da disciplina de Timbila indicaram. Em relação as tonalidades predominantes o aprendente A1 fez referência às notas Síb, Ré, Fá, Lá e Dó sem indicar os respectivos modos, tal como fez o aprendente Ap2 ao apenas indicar as notas E, Síb, Dó, Ré, Fá e Lá.

Em relação às escalas musicais características dessas mesmas peças musicais o Ap1 disse não saber e o Ap3 não apresentou uma resposta, enquanto o Ap2 disse ser a escala de Ré Maior. O aprendente A1 respondeu a esta mesma questão indicando que seriam terças, quartas, quintas e sextas ascendentes e descendentes, no entanto, estas são designações de intervalos musicais e não de escalas musicais, enquanto, o aprendente A2 referiu-se à tonalidade de Dó Maior, tendo em seguida feito menção a intervalos de terças, quartas e quintas.

No mesmo contexto, o aprendente Ap1 não deu resposta em relação aos modos das escalas relacionadas com as peças do repertório de aprendizagem, o Ap3 afirmou não conhecer enquanto o Ap2 disse conhecer, tal como o disseram os aprendentes A1 e A2.

Embora não conhecendo as notas musicais, as escalas e nem sequer saber toca-las, tal como não conhece os respectivos modos o aprendente Ap1 disse conhecer os intervalos musicais tocados na *mbila*. Entretanto, o aprendente disse não saber classificar esses intervalos.

O aprendente Ap3, em relação aos intervalos musicais na *mbila* disse conhece-los e também disse saber classifica-los, no entanto, não sabe se sabe tocar escalas musicais neste instrumento e não sabia sequer, identificar as notas correspondentes a cada tecla do instrumento, dois aspectos que segundo Suzuki (1978) tem uma ligação directa com os intervalos.

Os aprendentes A2, Ap1 e Ap3 disseram não saber identificar consonâncias, também não saber identificar dissonâncias ao contrário dos aprendentes A1 e Ap2 que disseram saber identificar quer consonâncias, quer dissonâncias.

Os aprendentes A1 e A2 disseram saber fazer a descrição das peças musicais que toca neste instrumento, o que os aprendentes Ap1 e Ap2 afirmaram não saber fazer, enquanto o aprendente Ap3 disse não saber se sabe fazer a descrição.

No que diz respeito à tonalidade das peças musicais tocadas no âmbito da disciplina de Timbila os aprendentes A1, A2, Ap1 e Ap2 disseram saber identifica-las, o que é paradoxal em relação aos aprendentes Ap1 e Ap2 que disseram antes, não saber descrever as peças. O aprendente Ap3 respondeu não saber identificar as tonalidades.

O aprendente A1 afirmou que sabe explicar sobre modulação nas peças musicais de timbila, enquanto os aprendentes A2, Ap1, Ap2 e Ap3 disseram não saber dar essa explicação. Da mesma forma, o aprendente A1 afirmou conhecer a função tonal dos diferentes sons nas diferentes peças musicais, enquanto os aprendentes A2, Ap1, Ap2 e Ap3 disseram não conhecer.

Sobre a teoria musical aplicada à música tradicional os aprendentes A1 e A2 afirmaram saber, ao contrário dos aprendentes Ap1, Ap2 e Ap3 que disseram não ter conhecimento sobre a aplicação da teoria musical à música tradicional.

Em relação ao andamento, o aprendente Ap1 disse não saber identificar, ao contrário dos aprendentes A, A2 e Ap2 que disseram saber identificar enquanto o aprendente Ap3 não saber se sabe fazer tal identificação. Em relação aos elementos de dinâmica musical específicos da música de timbila os aprendentes Ap1 e Ap3 disseram que não sabem a designação, enquanto que o Ap2 disse que não sabia se sabe tal designação, sendo, no entanto, que o aprendente A1 afirmou conhece-los, no entanto, o aprendente A2 não respondeu à questão.

O aprendente A1 não respondeu à questão sobre a estrutura da escala musical no contexto da timbila, os aprendentes Ap1 e Ap3 não conhecem, segundo suas respostas ao questionário, a estrutura da escala específicas da música de *Timbila*, enquanto o aprendente Ap2 afirma não saber se a conhece, sendo que o aprendente A2 disse conhecer essa estrutura.

Na sequência, os aprendentes Ap1, Ap2 e Ap3 disseram não conhecer a designação dos sons na mbila, enquanto, o aprendente A1 não apresentou uma resposta a questão, sendo que o aprendente A2 respondeu afirmativamente ao conhecimento dos nomes desses sons.

Em relação à representação gráfica dos sons produzidos por este instrumento, os aprendentes A1, A2, Ap1 e Ap2 afirmaram não saber fazê-la, enquanto o aprendente Ap3 disse não saber se sabe representar graficamente os sons.

Segundo Dourado (2004) a representação gráfica dos sons pressupõe um sistema de notação musical e a respeito, os aprendentes A1, A2, Ap1 e Ap3 afirmaram não conhecer o sistema de notação musical da *timbila* enquanto, o AP2 disse não saber se conhece o referido sistema de notação musical.

A música tem uma forma, segundo Med (1996). Os aprendentes Ap1 e Ap3 afirmaram não saber identificar a forma musical entre as peças musicais da *timbila*, que o aprendente Ap2 disse não saber se sabe fazer tal identificação, sendo que os aprendentes A1 e A2 disseram saber fazer a identificação da música tradicional.

Sobre a forma rítmica das peças musicais os aprendentes Ap1 e Ap2, tal como os aprendentes A1 e A2 referiram que sabem identificar nesse mesmo repertório a forma rítmica de cada peça, facto que o aprendente Ap3 afirmou não saber.

No que diz respeito às claves em que se tocam as peças musicais desse repertório de aprendizagem os aprendentes A1, A2, Ap1, Ap2 e Ap3 disseram não saber identificar.

4.1.6 Subcategoria de análise - Observação às aulas

A observação não participante é uma das técnicas eleitas para a recolha de dados no âmbito da realização do presente trabalho e nessa perspectiva, apresentam-se em seguida os dados observados nas diferentes aulas, da disciplina de Timbila, ministradas pelos três diferentes docentes.

Foram observadas nove aulas dos três docentes, tendo sido duas aulas em cada semana às terças-feiras e às quintas-feiras. Do conjunto de observações feitas colheram-se os seguintes dados:

Em relação às informações prévias, é de se referir que as aulas aconteceram algumas em grupo de dois ou de três aprendentes e também, nalgumas dessas vezes os docentes participavam nas aulas em conjunto.

As aulas de instrumento são individuais, o que significa que cada aprendente tem a sua hora de aula com o seu docente, salvo em casos em que se trata de práticas de conjunto, como são as bandas, orquestras e outros tipos de grupos.

Seguindo o mesmo princípio as aulas da disciplina de Timbila são igualmente individuais, havendo espaço para práticas colectivas não só entre *timbileiros* como entre estes e outros instrumentistas, dependendo do tipo de repertório e/ou grupo que se pretenda formar.

Considerando as limitações do edifício em que funciona a Escola, em relação às exigências de um edifício para este tipo de cursos, tal como se explicou em momentos anteriores deste trabalho, as aulas observadas da disciplina de Timbila aconteceram ao ar livre.

Em relação ao Plano de Aula, não foi possível aceder a um, em nenhuma das aulas observadas, bem como não foi possível aceder nos arquivos físicos. Os docentes deram a saber que os planos das aulas eram submetidos através da plataforma informática do Sistema de Gestão Académica, denominado SIGA. Por não se ter podido aceder ao Plano de Aula, não foi igualmente possível

aferir se o mesmo integrava e quais eram os objectivos da aula, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos.

É de se referir que o Manual de Procedimentos de Gestão do Processo Pedagógico da UEM considera o Plano de Aula um guia, orientador do docente para que durante as aulas as suas actividades não seja improvisada (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

Esta consideração, trazida neste documento leva à inferência de que para além de se submeter à plataforma eletrónica, o Plano de Aula deve ser guardado em arquivos físicos, bem como deve estar presente em físico durante a aula para que efectivamente sirva a sua função de guia.

Durante as aulas destes docentes notou-se que a chamada de atenção aos aprendentes para a aula não se fez num momento dedicado. Entretanto durante o decurso da própria aula o docente ia chamando atenção do aprendente e proferindo algumas palavras de motivação como por exemplo: *“Se tocares isso vais conseguir ser como do m’saho”*.

Constatou-se também que a comunicação entre os docentes e os aprendentes possibilita que estes transpareçam um estado de vontade, interagindo entre eles, aprendentes, em caso de dois aprendentes em aula em simultâneo e interrompendo a execução de uma peça para expor uma pergunta o pode ser entendido como sendo um bom clima durante as aulas.

Nas aulas com os docentes P2 e P3 observou-se que há permissão para que o aprendente possa responder a chamadas telefónicas no meio da aula, mesmo que para isso não tenha pedido licença.

Em nenhuma das aulas foi possível ouvir os docentes a falar do objectivo da aula. Não no início da aula e também não durante a própria aula. Houve no lugar disso frases para motivar os aprendentes a suplantar as dificuldades na execução e tocar a peça completa.

No que diz respeito aos pré-requisitos, por um lado não se pôde identifica-los pelo facto de não se ter acedido aos planos de aula, por outro lado, notou-se uma preocupação dos docentes em verificar o nível de execução do aprendente em resultado de práticas individuais.

Não se verificou uma marca clara que marcasse o fim do momento de verificação do resultado do trabalho individual fora da aula e o início do momento da nova aula. Há uma continuidade desde o momento em o aprendente começa a tocar o docente vai corrigindo alguns aspectos que sejam de técnica de execução, quer sejam de localização das notas.

Da mesma forma, não se verificou um momento que marcasse o fim da aula, de forma clara, tendose visto um aprendente a manifestar cansaço e em seguida um dos docentes a despedir e retirar-se do espaço de aulas depois de deixar suas recomendações. Em seguida, cada um ia saindo ou continuando.

Em relação às experiências anteriores do aprendente, o que se notou é que são precisamente o conjunto de resultados que o aprendente consegue lograr com a prática individual, que acontece no espaço que separa as aulas e sem a presença do docente. É de referir as práticas individuais, sobre as quais se faz menção aqui, acontecem na maior parte das vezes com todos os aprendentes na escola, visto que não dispõem de instrumentos próprios.

A linguagem musical é importante no processo de ensino-aprendizagem de música, visto que é com recurso a esta linguagem que o aprendente acede aos conhecimentos sobre as matérias (Med, 1996).

A linguagem pressupõem termos e signos que possibilitem o entendimento comum, docenteaprendente pelo menos (Cebolo, 2009) e o que se observou é que não uma exploração da linguagem musical no contexto música tradicional, há uma concentração na execução instrumental em que se faz uso de uma linguagem não necessariamente musical como por exemplo “*toca aqui e não aqui.*” Dito pelo docente P1 ou “*a mão esquerda vai duas vezes quando a mão direita está aqui nesta tecla.*” Dito pelo docente P2.

A preocupação com a aprendizagem dos aprendentes é notável de forma clara. A preocupação é que os aprendentes toquem uma determinada peça musical e o docente acompanha a execução de cada uma das unidades formais até que se complete a referida peça.

A segunda parte da observação às aulas foi dedicada aos conteúdos. A respeito, observou-se que o docente não fez menção, em momento algum, a aspectos de teoria musical nem específica e nem sequer a própria da música tradicional, a música da *timbila*.

No que diz respeito à sequência dos conteúdos trabalhados nas aulas, há que explicar que estando em causa uma peça musical, esta pode ser terminada mais cedo ou mais tarde em relação ao número de aulas definidas para essa peça, sempre dependendo do nível de desenvolvimento do aprendente. Nesse sentido a peça é dividida em pequenas partes, que tecnicamente se chamam unidade formal segundo (Tarchini, 2004) o aprendente vai tocando uma a uma e vai adicionando até chegar ao fim e poder tocar a peça completa do princípio ao fim sem interrupção.

Portanto, com esta explicação percebe-se que há sempre uma lógica na sequência, entretanto, pode ser diferente quando se passa de uma peça para outra pois, em nenhum momento o docente explicou com precisão e clareza sobre a selecção das peças e nem se quer sobre a sequência estabelecida para a sua aprendizagem. Ainda assim, os aprendentes demonstraram na execução do instrumento durante as aulas que os conteúdos são de seu alcance.

O docente da disciplina de Timbila é dominador dos conteúdos que propôs aos seus aprendentes, demonstrando isso durante as aulas quando exemplificou as técnicas e a forma de execução, executando ele próprio para os aprendentes.

Já se fez referência em momentos diferentes deste trabalho, às condições em que as aulas acontecem, nesse sentido, o que se observou é que o docente utiliza os meios apropriados disponíveis para a sua aula e mostro uma preocupação com a melhor forma de os utilizar, principalmente o espaço físico disponível para a aula.

Observou-se durante as aulas deste docente que há participação dos aprendentes, interrompendo a qualquer momento para apresentar uma dúvida, apreciando atentamente a execução do docente durante as suas exemplificações, portanto, imagens ao vivo e não em fotografias e nem vídeos.

Os aprendentes praticam as suas lições, sendo que cada aprendente pratica o tempo que lhe é conveniente. Entretanto, nenhum dos aprendentes conseguiu explicar o que estava a tocar, embora tenha tocado e tal como o docente, buscam eles próprios os melhores meios disponíveis para uma boa aula.

A participação às aulas é de todos, todos os que frequentam a disciplina de Timbila como Instrumento Principal.

4.2 Categoria de análise 2 - Habilidades musicais desenvolvidas com os conteúdos da disciplina de Timbila

4.2.1 Subcategoria de análise - Plano Temático

Em momentos anteriores, neste trabalho, fez-se menção ao facto de a disciplina de Timbila estar aglutinada a outras disciplinas, sobre outros instrumentos musicais leccionados no curso numa “grande disciplina” denominada Instrumento Principal (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

A disciplina de Timbila não dispõe, por esse motivo, de um Plano Temático próprio e direccionado, cabendo a esta disciplina o mesmo Plano Temático que cabe a todas outras sobre outros instrumentos, que é designado Plano Temático da Disciplina de Instrumento Principal (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

No caso do Curso de Licenciatura em Música, em que existem duas variantes indicadas anteriormente, a Variante Científica e Pedagógica e a Variante Artístico-Performativa, a disciplina

de Instrumento Principal é comum às duas variantes até ao 2º Ano de frequência, passando a ser exclusiva à Variante Artístico-Performativa no 3º Ano e no 4º Ano do curso.

O Programa do Curso de Licenciatura em Música apresenta dois Planos Analíticos para a disciplina de Instrumento Principal, sendo um para cada uma das variantes. Estes planos, ao contrário do que acontece como os outros planos de outras disciplinas do mesmo curso, não apresenta os temas a serem tratados, afirmando que são dependentes do instrumento seleccionado (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Nesse sentido, os dois Planos Temáticos apresentam o conjunto de competências, genéricas e específicas e também os resultados esperados, tudo em relação a todos que frequentem a disciplina de Instrumento Principal, independentemente de qual seja o instrumento musical escolhido.

Do conjunto de competências gerais para a disciplina de Instrumento Principal, que no tópico anterior se alistaram, as que se relacionam mais com habilidades, objecto do presente tópico são:

- Desenvolver a técnica instrumental;
- Adaptar-se a vários géneros musicais;
- Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade.

As competências específicas que igualmente mais associadas as habilidades são:

- Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialidade;
- Dominar a leitura e a execução e/ou interpretação de qualquer partitura;

4.2.2 Subcategoria de análise - Plano Analítico

O Manual de Procedimentos de Gestão do Processo Pedagógico da Universidade Eduardo Mondlane faz referência ao Plano Analítico como sendo um instrumento que orienta o processo de ensino-aprendizagem da Unidade Curricular com vista a que se atinjam os objectivos preconizados pelo Plano Temático (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

O mesmo manual de procedimentos atribui a responsabilidade de elaboração do Plano Analítico ao docente ou docentes da Unidade Curricular, sendo igualmente sua responsabilidade distribuído pelos aprendentes e arquivá-lo na instituição (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

No tópico anterior, sobre os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes a partir dos conteúdos da disciplina de Timbila, no Curso de Licenciatura em Música, foi referido que foi possível aceder ao Plano Analítico desta disciplina, que em entrevista os docentes disseram não elaborar, trabalhando apenas com o Plano Temático, que já vem no programa do curso e com o Plano de Aulas que é de sua elaboração semanal.

Esta é a razão pela qual não se pode realizar aqui qualquer análise a volta dos conteúdos previstos e os objectivos a eles associados.

4.2.3 Subcategoria de análise - Plano de Aula

É o instrumento que informa sobre o que fazer – conteúdos -, como fazer – estratégias, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem – quando fazer – funções didácticas -, com que fazer – materiais didácticos – e com quem fazer – tipo de aprendentes – durante a hora normativa de ensinoaprendizagem, que equivale a uma aula (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

Durante as aulas da disciplina de Timbila, não foi possível aceder aos respectivos planos de aula, visto que os docentes não levavam consigo os respectivos planos. Este instrumento é concebido pelos docentes e submetido, para arquivo, na plataforma electrónica do Sistema Integrado de Gestão Académica – SIGA, tal como eles próprios referiram em entrevista.

Não se tendo acedido aos Planos de Aula não foi possível aferir os conteúdos, objectivos, estratégias, métodos e técnicas definidos para cada uma das aulas o que impossibilita análises sobre que conteúdos propiciam que habilidades nos aprendentes da disciplina de Timbila, que é o centro deste sub-tópico.

4.2.4 Subcategoria de análise - Entrevistas

4.2.4.1 Entrevistas com docentes

Os docentes foram solicitados, durante a entrevista, para que respondessem questões centradas nas habilidades que dentro das aulas de disciplina de Timbila os aprendentes desenvolveram. Nesse sentido as respostas dadas foram:

(92) “... mas também eles sabem tocar este instrumento, as músicas, *dominar o ritmo, tem que aprender criatividade, aprender a improvisar e aprender a solar e ... saber como se constrói um instrumento...*” (P1)

(93) “... *a ter destreza nos membros durante..., enquanto tocam o instrumento e também a independência dos membros durante o momento que tocam.*” (P2)

(94) “*Logo na partida tem que ter coordenação motora... e a tocar ... a executar o próprio instrumento.*” (P3)

Os docentes responderam de forma unânime que a execução do instrumento, *mbila*, é a competência que se espera desenvolvida a partir dos conteúdos trabalhados nas aulas da disciplina de Timbila.

De forma mais específica O docente P2 referiu-se à localização dos sons no instrumento e à destreza durante a execução, sendo que este é um ponto de partida para a execução de qualquer instrumento musical.

Este mesmo docente referiu-se também à independência dos membros o que coincide com o docente P3 que fez referência à coordenação motar igualmente necessária para a execução de qualquer instrumento musical, portanto, para o domínio do ritmo como referiu o docente P1.

O docente P1 fala do solo, da improvisação criatividade, sendo que por um lado, o solo pode ser por imitação, que alguém – compositor ou o docente – já o tenha concebido e ao aprendente caiba apenas a reprodução ou, pode também ser resultado de uma improvisação, criação do próprio aprendente. Por outro lado, o solo, a improvisação, depende da criatividade, que por sua vez é subjectivo e não é passível de ser ensinada segundo (Chichirro, 1984).

Os docentes responderam também sobre quais seriam as competências esperadas nos aprendentes depois terem concluído a disciplina de Timbila, para uma variante e para a outras, tendo sido suas respostas as seguintes:

(95) *“Eles tem que tocar bem, tem que saber compor, ouvir uma música, nyawumbilar e pensar eles próprios o solo que dá...”* (P1)

(96) *“Depois de tudo, de todos os semestres, os estudantes tem que serem capazes de tocar em qualquer grupo, de timbila ou de bandas de instrumentos normais e também tem que compor.”*
(P2)

(97) *“Eles têm que executar..., é igual aos outros instrumentos”* (P3)

As respostas dos docentes a esta pergunta não se mostram distante das respostas dadas em relação às competências esperadas com os conteúdos definidos, especificamente o repertório de aprendizagem. A execução dos instrumentos mantem-se, de forma consensual, prioridade central e comum aos três docentes, seguindo-se a composição.

Em relação às notas musicais no instrumento, na *mbila*, que se esperava que os docentes falassem sobre elas e mostrassem, os três docentes, P1, P2 e P3 deram suas respostas voltadas para o domínio do conhecimento e nem um, dos três tocou no instrumento uma nota para a identificar nominalmente.

Aos docentes foi perguntado, a seguir, se os aprendentes seriam capazes de indicar cada componente da *mbila* e dizer o seu nome e função, ao que responderam:

(98) “Oh pah... eles tem que saber ... posso dizer que sim porque tem que saber isso.” (P1)

(99) “Ah... alguns, é que estes... bem eles todos podem saber, mas não saber todas componentes” (P2)

(100) “Isso aprenderam, ... sabem” (P3)

Nas respostas dos docentes apenas um, o docente P3 afirmou categoricamente que os aprendentes sabem, porque aprenderam. Os outros dois P2 e P3 mostrar dúvidas embora tenham no fim dado indicação de que o poderiam fazer.

4.2.4.2 Entrevistas com aprendentes

Os aprendentes forma convidados a falar sobre a sua aprendizagem, no contexto do repertório que lhes foi sugerido e nesse sentido, as respostas forma as seguintes:

(101) “... *a ser um timbileiro*” (A1)

(102) “*Quando tocamos as músicas aprendo onde fica cada som, em que tecla eu tenho que tocar para as músicas*” (A2)

(103) “... *mas ..., a tocar o instrumento, aprendi as melodias*” (Ap1)

(104) “*Eu aprendi como se pega o instrumento, a tocar as melodias em cada mão separada e depois a juntar*” (Ap2)

(105) “*Com estas peças....? aprendi a tocar a própria timbila*” (Ap3)

Estas respostas mostram que os aprendentes sintetizam todas as aprendizagens a execução do instrumento. Houve também, entre os aprendentes, os que fizeram referência à coordenação motora, mas também às melodias, podendo referir-se à execução das mesmas ou ao simples conhecimento delas.

Depois de terem dado respostas em relação às características das peças musicais constituintes do repertório de aprendizagem a que forma submetidos durante as aulas da disciplina de timbila, foi sugerido aos aprendentes que demonstrassem as referidas características.

Entretanto, os aprendentes concordaram respondendo todos que não seriam capazes de demonstrar as características da timbila. É de salientar que no domínio do conhecimento, os aprendentes não apresentaram características da timbila enquanto manifestação cultura, na sua componente musical.

Os aprendentes disseram, em seguida, e igualmente de forma uniforme que não são capazes de indicar na *mbila*, as notas musicais e nem as tonalidades de cada uma das peças musicais que tocam. No entanto, alguns dos aprendentes teriam afirmado nas respostas ao questionário, que conhecem as notas musicais neste instrumento.

4.2.5 Subcategoria de análise - Questionários

4.2.5.1 Questionário aos docentes

Neste ponto, são discutidas as respostas apresentadas pelos docentes aos questionários e neste caso concreto, respostas sobre as habilidades desenvolvidas pelos aprendentes no âmbito da frequência à disciplina de Timbila.

Questionou-se aos docentes se os aprendentes que frequentam a disciplina de Timbila como Instrumento Principal são capazes de diferenciar a música tradicional da música clássica, da música jazz e da música ligeira.

Os docentes P2 e P3 afirmaram nas suas respostas que os seus aprendentes sabem diferenciar a música tradicional da música clássica, da música jazz e também da música ligeira.

Foram colocadas questões sobre a execução de escalas por parte dos aprendentes, sobre construção de harmonia sob uma melodia e em relação a esta questão os docentes P2 e P3, em relação a primeira questão disseram que os aprendentes não tocam escalas, o que os próprios aprendentes já tinham dito.

Sobre a habilidade para a construção de harmonias sob uma melodia na *timbila* os docentes responderam de forma diferentes, sendo que o docente P2 afirmou que os aprendentes sabem sim construir harmonias, enquanto o docente P3 disse não saber se os aprendentes saberiam construir harmonias na música tocada neste instrumento, *mbila*.

Em relação aos intervalos musicais, já tinha sido feita uma questão em sobre se os aprendentes conheciam os intervalos respondido. Agora, a questão levantada aos docentes é sobre a capacidade dos aprendentes para tocar os intervalos musicais na *mbila*.

A essa questão, os docentes disseram, de forma unânime que os aprendentes são capazes de identificar tocando os intervalos musicais na *mbila*, seu instrumento de especialidade, entretanto os próprios aprendentes não tem consenso entre si, visto que em números aproximados, uns dizem não saber, outros não sabem se sabem e outros ainda, afirmaram que não o saberiam fazer.

A questão que seguidamente se levantou, foi sobre a capacidade de os aprendentes representarem graficamente os sons, o que significa, em linguagem comum, escrever música em papel, também chamado notação musical segundo (Dourado, 2004). O docente P2 afirmou em resposta à questão

que os aprendentes sabem representar graficamente os sons, pese embora tenha referido anteriormente que não sabiam os nomes das notas.

Em relação a estes aspectos o docente P3 certificou que os aprendentes sabem fazer a representação gráfica dos sons, mas disse não saber se estes conhecem os nomes dos sons. Os aprendentes, entretanto, negaram que conheçam o sistema de notação musical para timbila e portanto, não sabem fazer a representação gráfica dos sons.

Ainda no mesmo contexto de escrita musical, para o qual os aprendentes deviam saber identificar tocando as notas musicais na *mbila*. A respeito, o docente P2 afirmou que saberiam enquanto o docente P3 disse que não sabe se sabem identificar as notas e dar os nomes.

Perguntou-se-lhes sobre a utilização de acidentes musicais, depois de terem respondido sobre se os aprendentes conhecem-nos ou não. Os docentes foram unânimes respondendo que os aprendentes não sabem utilizar os acidentes musicais neste instrumento.

4.2.5.2 Questionário aos aprendentes

Ap1 disse saber diferenciar esta música da música clássica, bem como disse saber diferenciá-la da música jazz. No entanto, este aprendente afirmou não saber diferenciar a música tradicional da música ligeira, diferentemente dos aprendentes A1, A2, Ap2 e Ap3 que afirmaram saber fazer todas as diferenciações.

No que diz respeito a descrição do instrumento, os aprendentes Ap1 e Ap3 disseram que não saber se são capazes de descrever o instrumento, enquanto os aprendentes A1, A2 e Ap2 disseram ser capaz de fazer essa descrição.

Os aprendentes Ap1 e Ap2 disseram não conhecer a afinação, portanto, a tonalidade do instrumento, ao contrário do aprendente Ap3, que tendo dito que não sabe identificar a tonalidade

do instrumento fez referência a nota Sol, sem, no entanto, indicar o modo, que definiria a tonalidade, se Sol Maior ou se Sola menor. Sobre este ponto os aprendentes A1 e A2 afirmaram conhecer a tonalidade, que disseram ser *Síb*²⁰ e Dó Maior respectivamente.

É de notar que os aprendentes Ap3, A1 e A2 não tem consenso em relação a tonalidade do instrumento, visto que o primeiro indica a nota Sol, o segundo a nota *Síb* e o terceiro a tonalidade de Dó Maior, embora ambos se refiram a notas e não necessariamente a tonalidades em relação as quais deveria associar o modo ficando Sol Maior ou Sol menor e *Síb* Maior ou *Síb* menor, tal como fez o aprendente A2.

O aprendente Ap1 disse não conhecer as notas que correspondem a cada uma das teclas da *mbila* e o aprendente Ap3 não respondeu a questão, mas, o aprendente Ap2 afirmou conhecer e que as notas de cada uma das teclas da *mbila* são Sí, Dó, Ré, Mí, Fá e Sol, no entanto, este aprendente não indicou as teclas correspondentes.

Em relação a mesma questão, o aprendente A1, que tal como o Ap2, afirmou conhecer as notas musicais correspondentes a cada uma das teclas da *mbila* e fez referência a *Madalani, Malandzani, Mbigwini e Dibindoni*, no entanto não estabeleceu ligação entre o nome e a tecla. O aprendente A2 afirmou também conhecer as notas correspondentes a cada tecla do instrumento, no entanto no lugar de apresentar seus nomes fez referência ao intervalo de terça.

Embora não conhecendo as notas musicais, as escalas e nem sequer saber toca-las, tal como não conhece os respectivos modos o aprendente Ap1 disse conhecer os intervalos musicais tocados na *mbila*. Entretanto, o aprendente disse não saber classificar esses intervalos.

Os aprendentes A1, A2 e Ap2 afirmaram que conhecem as notas correspondentes a cada uma das teclas do instrumento, afirmaram também que sabem tocar as escalas no instrumento, no entanto, enquanto os aprendente A1 e A2 afirmaram conhecer os intervalos musicais o aprendente Ap2

²⁰ Leia-se Sí bemol.

disse não saber se os conhece, embora de forma contraditória tenha afirmado que sabe classificar os intervalos nas peças musicais que toca.

O aprendiz Ap3, em relação aos intervalos musicais na *mbila* disse conhece-los e também disse saber classifica-los, no entanto, não sabe se sabe tocar escalas musicais neste instrumento e não sabe sequer, identificar as notas correspondentes a cada tecla do instrumento, dois aspectos que segundo (Cebolo, 2009) tem uma ligação directa com os intervalos.

Em relação a harmonia musical, mais especificamente à harmonização, o aprendiz Ap1 disse não saber construir harmonias neste instrumento, que os aprendizes Ap2 e Ap3 disseram não saber se sabem fazer-lo, enquanto os aprendizes A1 e A2 afirmaram saber.

Os quatro, A2, Ap1, Ap2 e Ap3 coincidiram em relação aos assidentes nas peças musicais que constituem o repertório de aprendizagem da disciplina de Timbila, afirmando não saber utiliza-los e nem sequer os conhecer. Entretanto o aprendiz A1 afirmou que conhece os intervalos musicais, no entanto, não respondeu se sabe ou não utiliza-los.

No que diz respeito à tonalidade das peças musicais tocadas no âmbito da disciplina de Timbila os aprendizes A1, A2, Ap1 e Ap2 disseram saber identifica-las, o que é paradoxal em relação aos aprendizes Ap1 e Ap2 que disseram antes, não saber descrever as peças. O aprendiz Ap3 respondeu não saber identificar as tonalidades.

Em relação à representação gráfica dos sons produzidos por este instrumento, os aprendizes A1, A2, Ap1 e Ap2 afirmaram não saber fazer-la, enquanto o aprendiz Ap3 disse não saber se sabe representar graficamente os sons.

Segundo Med (1996) a representação gráfica dos sons pressupõe um sistema de notação musical e a respeito, os aprendizes A1, A2, Ap1 e Ap3 afirmaram não conhecer o sistema de notação musicais de *timbila* enquanto, o AP2 disse não saber se conhece o referido sistema de notação musical.

4.2.6 Subcategoria de análise - Observação às aulas

A observação não participante é uma das técnicas eleitas para a recolha de dados no âmbito da realização do presente trabalho e nessa perspectiva, apresentam-se em seguida os dados observados nas diferentes aulas, da disciplina de Timbila, ministradas pelos três diferentes docentes.

Foram observadas nove aulas dos três docentes, tendo sido duas aulas em cada semana às terças-feiras e às quintas-feiras. Do conjunto de observações feitas colheram-se os dados que a seguir se irão apresentar.

Em relação às informações prévias, é de se referir que as aulas aconteceram algumas em grupo de dois ou de três aprendentes e também, nalgumas dessas vezes os docentes participavam nas aulas em conjunto.

As aulas de instrumento são individuais, o que significa que cada aprendente tem a sua hora de aula com o seu docente, salvo em casos em que se trata de práticas de conjunto, como são as bandas, orquestras e outros tipos de grupos.

Seguindo o mesmo princípio, as aulas da disciplina de Timbila são igualmente individuais, havendo espaço para práticas colectivas não só entre *timbileiros* como entre estes e outros instrumentistas, dependendo do tipo de repertório e/ou grupo que se pretenda formar.

Considerando as limitações do edifício em que funciona a Escola, em relação às exigências de um edifício para este tipo de cursos, tal como se explicou em momentos anteriores deste trabalho, as aulas observadas da disciplina de Timbila aconteceram ao ar livre.

Em relação ao Plano de Aula, não foi possível aceder a um, em nenhuma das aulas observadas, bem como não foi possível aceder a estes nos arquivos físicos da instituição. Os docentes deram a

saber que os planos das aulas eram submetidos através da plataforma informática do Sistema de Gestão Académica, denominado SIGA, o que também já se tinha referido anteriormente.

Por não se ter podido aceder ao Plano de Aula, não foi igualmente possível aferir se o mesmo integrava e quais eram os objectivos da aula, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos definidos pelos docentes para cada uma das aulas.

É de se referir que o Manual de Procedimentos de Gestão do Processo Pedagógico da UEM considera o Plano de Aula um guia, orientador do docente para que durante as aulas as suas actividades não sejam improvisadas (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

Esta consideração, trazida neste documento leva à inferência de que para além de se submeter à plataforma eletrónica, o Plano de Aula deve ser guardado em arquivos físicos, bem como deve estar presente em físico durante a aula para que efectivamente sirva a sua função de guia.

Em geral os docentes chegaram às aulas, os aprendentes já com os instrumentos e a praticar. Há uma curta saudação com o docente P1 e a aula continua com a solicitação do professor para o aprendente demonstre o que esteve a praticar e as suas dificuldades.

Com o docente P2 o tempo de saudação muito mais longo em relação aos outros dois docentes e há espaço para falar de assuntos diversos que não sejam relacionados com a aula. Dá início a aula de igual forma que o anterior, pedindo que lhe seja mostrado o que foi estudado entre a última aula e a do momento.

O docente P3, em muito menos tempo saúda, sem que o aprendente pare de tocar e entra logo para a aula perguntando: “*então... o que é que estás a tocar?*” ou então fazendo sugestões de correcção ao aprendente, por exemplo: “*isto aqui..., se tocares assim é melhor...*” e dessa forma a aula começa.

Constatou-se que os três docentes, nas suas aulas estabelecem uma sequência lógica em relação ao conteúdo, visto que dividem a peça musical em partes e vão trabalhando com o aprendente parte por parte com vista a que este possa ir suplantando as dificuldades.

Os docentes demonstraram domínio da matéria. Em determinados momentos da aula o docente P1 executava ele próprio o instrumento, tocando a peça musical em estudo, completa e com todos os elementos de interpretação que se esperam ou tocando apenas a partes em que o aprendente tem dificuldade, em diferentes andamentos, velocidade, com vista a que o aprendente pudesse ver e compreender para em seguida reproduzir.

O docente P2 acompanha o aprendente executando a peça musical ao mesmo tempo que ele, portanto, cada um com o seu instrumento e vai fazendo dando suporte ao aprendente sempre que este interrompe a música. O docente P3 acompanha a execução do aprendente, muitas vezes em pé, pegando suas próprias baquetas e sempre que entende necessário corrige e mostra ao aprendente a forma certa tocando no instrumento do deste com a sua baqueta mantendo-se sempre em pé.

Tomando em consideração a descrição do espaço físico onde funciona a Escola, os docentes utilizam os meios à sua disposição e procuram capitalizar o máximo que podem buscando maior concentração para a aula.

Em relação a participação dos aprendentes, é de referir que a aula de instrumento exige os mínimos de participação do aprendente visto que este deve tocar a lição e à medida que se lhe faz uma correcção ele busca implementá-la.

Do que se observou nas aulas do docente P1, os aprendentes solicitam o docente para apresentação de dificuldade na execução da peça musical e o docente responde às solicitações dando explicações ou exemplos, executando ele próprio.

Não houve situações em que foi solicitado aos aprendentes para que lessem um texto, uma partitura e nem vissem uma imagem em vídeo ou em foto, e em relação aos meios, os aprendente utiliza o que se-lhes é disponível.

Entretanto, o docente P3 distribuiu pelos aprendentes uma folha A4 contendo algumas indicações de execução da Pátria Amada, Hino Nacional e os aprendentes de tempos em tempos iam lendo, quando o docente fizesse referência, dando a entender que preferiam trabalhar de memória.

No tocante à explicação sobre o que fazem a aula e em concreto, sobre o que estejam a tocar os aprendentes nas aulas observadas não foram capazes de explicar, limitando-se a dizer o nome da peça em estudo.

Durante às aulas, os aprendentes tem um momento em que os docentes os deixam trabalhar sozinhos, segundo estes, para que os aprendentes possam se concentrar mais, mas também para que possam assistir a outros aprendentes que possam estar em aula ao mesmo tempo. Entretanto, os docentes em intervalos curtos de tempo procuram ver se a dificuldade já teria sido ultrapassada.

Em relação ao estabelecimento de relação entre o que o aprendente já tenha aprendido com outras aprendizagens, todos os docentes, durante a sua explicação sobre a execução de uma determinada peça musical, fizeram comparações entre a peça em estudo e outras que já tivessem sido estudadas, dizendo, por exemplo: P1 *“esta parte é como daquele tema..., cigono, toca as duas ao mesmo tempo e depois a esquerda duas vezes...”*, P2 *“quando tocares aqui, pensa naquele exercício... é igual”*.

No que diz respeito ao trabalho de casa, os docentes para além de recomendarem o estudo individual contínuo, recomendam que se faça trabalho concentrado nas partes de maior dificuldade. Nesse sentido, o aprendente tem sempre trabalho para casa.

Em relação aos conteúdos da aula, o que se pôde observar foi sempre em relação à execução do instrumento, a forma como mover os braços, a localização dos sons certos e a articulação. Não houve referência a aspectos de teoria musical durante as aulas observadas.

4.3 Categoria de análise 3 - Atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila

4.3.1 Subcategoria de análise - Plano Temático

A partir do Plano Temático, quatro pontos podem remeter à componente atitude e são eles:

- Desenvolver a musicalidade
- Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade
- Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialidade
- Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais

Indicados como competências genéricas que se esperam desenvolvidas pelos aprendentes. Entende-se que seja indicativo de atitude visto que, o desenvolvimento da musicalidade implica a construção de uma forma de pensar própria da música tradicional e em particular da *timbila*.

Significa o instrumentista refletir em sua prática musical a estrutura do melódica e/ou harmónica, bem como as progressões harmónicas características dos géneros musicais associados à *timbila*, independentemente do instrumento que estiver a executar e do género que estiver a executar.

Para que o instrumentista atinja esse estado precisa conviver, estudar, praticar tempo considerável o instrumento, mas mais ainda, o repertório tradicional, com alguma exclusividade, facto que remete à empatia do instrumentista para com o instrumento e sua música.

Esta explicação se repete para mostrar como é que o instrumentista pode atingir o nível de execução que se considere de domínio exímio, por outro lado para mostrar que o aprendente que tome um instrumento como de sendo de sua especialidade há uma relação de empatia que o permitirá todo o trabalho, entrega e dedicação já descrito.

4.3.4 Subcategoria de análise - Entrevistas

4.3.4.1 Entrevistas com docentes

Entrevistando os docentes sobre aspectos centrados na atitude dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila, incluindo o próprio instrumento, *mbila*, obteve-se as seguintes respostas:

(106) *“Esta disciplina é importante para eles... ensinamos a nossa tradição, imagine quando eles vão para fora ou vem pessoas de outros países para aqui e pedem para um nosso estudante tocar uma coisa natural eles vão tocar jazz ou piano, que é deles, não vão tocar o que de verdade é nosso. Com a antiga direcção não havia que escolher, agora só vem para Timbila que quiser.”*

(P1)

(107) *“É uma disciplina cativante e emocionante. Começou por ser obrigatória, infelizmente já não é.”* (P2)

(108) *“Esta é uma disciplina opcional... É uma disciplina que não aparece no registo, o que aparece é Instrumento Principal,... por isso já não são todos que tocam”* (P3)

As respostas dos docentes em relação à descrição da disciplina deixam duas ideias centrais e comum aos três docentes, sendo que uma, a de insatisfação por parte dos docentes por se ter tirado a obrigatoriedade de frequência e a outra é da importância da disciplina, pelo facto de estar

associada a uma manifestação cultural que é património nacional, mas também mundial da humanidade.

Esta ideia ganha mais ênfase quando se volta ao estrato da entrevista do docente P1, já apresentado antes, que diz: *“Timbila é uma coisa dos nossos antepassados, dos machopes, temos que continuar a levar para frente. Por isso continuo a ensinar aos jovens e não gostei quando esta direcção decidiu mudar as coisas, antigamente, as outras direcções decidiram que timbila era obrigatório para todos, por que é nosso, agora faz quem quer”*

Segundo os próprios docentes esta disciplina foi obrigatória para todos os que frequentassem o Curso de Licenciatura Música e mais tarde deixou de ser, passando a ser opcional e nem se quer aparece nos registos oficiais e nem no sistema, constando apenas como disciplina Instrumento Principal.

Isto pode significar que os próprios docentes têm níveis de motivação abaixo do que se poderia considerar normal, o que por sua vez pode influenciar na atitude dos próprios aprendentes, caso a sua motivação intrínseca não seja suficientemente sólida.

Em relação às outras matérias que fazem parte do Plano de Aula na disciplina de Timbila, os docentes referiram que:

(109) *“Para mim tem que se trabalhar a relação do aluno com o instrumento. Este é um instrumento stressante então, quando o aluno não gosta e não respeita e quando a pessoa que ensina, o professor nesse caso, não ensina a gostar, não acompanha, não se pode fazer um instrumentista deste instrumento.”* (P1)

(110) *“As matérias que também ensinamos tem a ver um pouco com história, para saberem como é que o instrumento começou e história de Zavala; antropologia, para saberem os rituais e mitos sobre a timbila e geografia, porque tem que conhecer a zona de origem deste instrumento.”* (P2)

O docente P3 não respondeu.

Nota-se uma acção que se pode considerar motivacional por parte dos próprios docentes para com os aprendentes, falando-lhes sobre a história do instrumento, da manifestação cultural em que se insere e toda a mitologia a volta, bem como falando dos percussores deste instrumento. Pretendese com isso *“da moral a eles os estudantes, para gostarem mais”*, segundo o docente P1.

4.3.4.2 Entrevistas com aprendentes

Em relação ao motivo pelo qual escolheram este instrumento, *mbila*, como instrumento de especialidade, os aprendentes dissera:

(111) *“Bem... eu sou da terra e desde toquei... eu queria tocar”* (A1)

(112) *“é algo diferente... é por isso”* (A2)

(113) *“Sempre vi e interessou... agora aqui preferi escolher para saber como é”* (Ap1)

(114) *“Ih... não sei explicar... mas gostei de escolher este instrumento quando entrei”* (Ap2)

(115) *“Curiosidade”* (Ap3)

A avaliar pelas respostas a maior parte dos aprendentes moveu-se pela curiosidade em tocar um instrumento “desconhecido” e reactivamente pouco tocado. Nota-se igualmente que apenas um é que teve experiência com o instrumento antes de chegar à universidade o que pode levar ao entendimento de que não houve uma busca anterior para perceber as dificuldades e facilidades que poderia encontrar na disciplina.

À questão sobre as matérias mais importantes aprendidas apenas o aprendente A1 respondeu algo que cabe no domínio das atitudes, tendo dito:

(116) “... *Essas muitas coisas são, de onde vem a timbila, as melodias...*” (P1)

Os aprendentes responderam voltados para as habilidades como se pôde ver antes.

Em relação às matérias que não se considerem mais importantes, que, no entanto, tenham e/ou estejam a ser leccionadas na disciplina de Timbila os aprendentes disseram:

(117) “*São muitas coisas, é aquilo que eu disse..., mas posso dizer que é a história de como veio a própria timbila e onde é que se faz esta timbila...*” (A1)

(118) “... *outras matérias que nos ensinam ou que aprendemos é a origem do instrumento...*” (A2)

(119) “... *, mas também as origens da mbila ou da timbila*” (Ap2)

(120) “*A história e... isso, a história*” (Ap3)

Em seguida, perguntou-se-lhes sobre o que mais gostam na disciplina e as respostas foram:

(121) “*De tudo... gosto de tudo ...*” (A1)

(122) “... *Da forma como os professores dão aulas... nos deixam muito a vontade...*” (A2)

(123) “*Eu... acho que da própria mbila... gosto do som...*” (Ap1)

(124) “...*Das músicas que tocamos...*” (Ap2)

(125) “*Não hei-de saber dizer*” (Ap3)

Em relação aos conhecimentos que os aprendentes tem sobre a disciplina de Timbila a resposta dos próprios aprendentes foi:

(126) “ *e nos ajuda a valorizar aquilo que é do nosso país e da nossa tradição*” (A1)

(127) “*aprendemos tudo da timbila... não aprendemos as danças só*” (A2)

(128) “*É uma boa disciplina para mim que estou a fazer como Instrumento Principal*” (Ap1)

(129) “*... e é do património cultural mundial e deve ser conservado*” (Ap2)

(130) “*É uma boa disciplina*” (Ap3)

Estas respostas mostram que há entre os aprendentes, em resultado das aulas da disciplina de Timbila, consciência sobre o valor patrimonial, simbólico, que a manifestação cultural timbila e o instrumento, mbila, representam para a sociedade. Não se nota nas respostas dadas pelos aprendentes, na sua maioria, aspectos que reflectam o seu interesse musical pelo instrumento e pela música a ele associada.

Os dados colhidos com recurso às diferentes técnicas e aos diferentes instrumentos já indicados, no âmbito levam em geral, a que se façam algumas constatações a volta da disciplina de Timbila no Curso de Licenciatura em Música.

Pôde-se observar que foi o primeiro instrumento tradicional moçambicano a ser introduzido e até agora o único formalizado, estando a ser introduzido outro, a *mbira*.

Em paralelo, foi introduzido com limitações a nível de corpo docente com formação formal e domínio do instrumento. Isto se deu com grande parte das disciplinas, no entanto, o facto de esta não ter os seus princípios sistematizados e por isso não dispor de métodos de ensino-aprendizagem

sistematizados e convencionais está a ser determinante para que a disciplina evolua menos em relação as outras do curso.

A disciplina de Timbila é menos expressiva no curso de música pelo facto de ser opção de menos estudantes, se comparada com outras disciplinas, de outros instrumentos, que são os mais procurados como Piano, o Saxofone, a Guitarra e outros.

Este facto representa um estigma em relação à disciplina e ao próprio instrumento, segundo as falas dos próprios docentes. Atraindo alguma atenção, até de outros docentes, na época do *M'saho*, em Agosto de cada ano, quando se tem que realizar vigem de estudo à Quissico, em Zavala para o festival de timbila.

Nota-se igualmente que existem fragilidades em relação a condução e gestão do processo pedagógico, desde a planificação à implementação, no currículo em acção.

A partir da constatação anterior chega-se também a esta, que se refere à fragilidade na formação contínua do corpo docente. A respeito, promove-se através do Centro de Desenvolvimento Académico da Faculdade de Educação cursos de formação contínua para docentes de dentro e de fora da UEM. Segundo os próprios docentes nunca participaram.

Os docentes apresentam fragilidades em relação ao conhecimento sobre a organização do curso.

Os conteúdos da disciplina resumem-se no repertório de aprendizagem, ainda que faça menção a outros aspectos, faz-se de forma esporádica e não estruturada.

A disciplina de Timbila é escolhida, também pelo aparente menor grau de dificuldade de aprovação, sendo que depois de algum tempo de frequência verificam-se desistências.

CAPÍTULO 5

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS – DOS CONTEÚDOS ÀS COMPETÊNCIAS

Este capítulo, o quarto desta tese, dedica-se à sistematização dos resultados obtidos no processo de recolha de dados com recurso aos instrumentos e às técnicas seleccionados e apresentados anteriormente. São apresentados os referidos resultados cuja sistematização tomou como base reflexões aprofundadas sobre a matéria.

Considerando o objectivo geral deste estudo, mas também os específicos, está em causa o conjunto de competências desenvolvidas pelos aprendentes sobre a Música Tradicional, em particular da timbila, enquanto música, no contexto da disciplina de Timbila, leccionada no Curso de Licenciatura em Música.

Com efeito, colheu-se informação sobre os conteúdos leccionados, primeiro nos Planos Analíticos da disciplina de Timbila, nos Planos de Aula da mesma disciplina, colheu-se igualmente informação sobre os conteúdos trabalhados em sede de sala de aulas e seguidamente junto aos próprios aprendentes, a partir da forma como executam a *mbila* e o conhecimento que dizem ter sobre a música relacionada a este instrumento.

Os aspectos ligados à ética, tal como se referiu antes, são garantidos neste trabalho e no caso concreto, através da codificação dos participantes neste no estudo, docentes e aprendentes. Aos docentes foram atribuídos os códigos P1, P2 e P3, enquanto aos aprendentes os códigos A1, A2, A3, etc..

5.1 Conhecimentos adquiridos com os conteúdos abordados na disciplina de Timbila

Este tópico apresenta o conjunto de intencionalidades do curso de Licenciatura em Música, da disciplina de instrumento Principal, em particular e especificamente da considerada sub-disciplina de Timbila. O conjunto de intencionalidades foi extraído dos diferentes objectos de análise, como são os planos temático e analítico.

Neste tópico, captam-se as percepções tanto dos aprendentes, quanto dos docentes em relação aos conhecimentos adquiridos a partir dos conteúdos que se abordam na disciplina de Timbila.

5.1.1 Plano Temático

O Programa do Curso de Licenciatura em Música não contempla na sua lista de disciplinas, no seu Plano de Estudos a disciplina de Timbila (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Nesse sentido, o que existe é uma disciplina designada “Instrumento Principal”, que integra entre vários outros instrumentos, que aqui se consideram como sub-disciplinas, o Piano, a Guitarra, a Voz, o Violino a Timbila (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O Plano Temático referido no Programa do Curso de Licenciatura em Música é referente a disciplina de Instrumento Principal, assumindo-se que as competências esperadas, os objectivos que se tem e os temas a abordar são comuns a todos os instrumentos musicais, incluindo a voz (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O Programa do Curso de Licenciatura em Música contém dois Planos Temáticos para a disciplina de Instrumento Principal. Um comum às quatro disciplinas que se precedem, a de Instrumento Principal I, Instrumento Principal II, Instrumento Principal III e Instrumento Principal IV, para os que frequentam a Variante Científica e Pedagógica (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O outro, é comum a oito disciplinas que também se precedem, a de Instrumento Principal I, Instrumento Principal II, Instrumento Principal III e Instrumento Principal IV, a de Instrumento Principal V, Instrumento Principal VI, Instrumento Principal VII e Instrumento Principal VIII para os que frequentam a Variante Artístico-Performativa (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

O Plano Temático para a disciplina de Instrumento Principal na Variante Científica e Pedagógica e o Plano Temático para a disciplina de Instrumento Principal na Variante Artístico-Performativa consideram que os resultados esperados para esta disciplina deverão ser definidos considerando as particularidades dos instrumentos (Universidade Eduardo Mondlane, 2005). Ambos planos apresentam as mesmas competências gerais e específicas e em seguida, são omissos em relação aos temas, afirmando que serão definidos, igualmente, em função do instrumento (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Segundo a Universidade Eduardo Mondlane (2005) o Programa do Curso de Licenciatura em Música aponta nos Planos Analíticos das disciplinas de Instrumento Principal as competências gerais seguintes:

- *“Desenvolver a musicalidade;*
- *Desenvolver a técnica instrumental;*
- *Adaptar-se a vários géneros musicais;*
- *Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade”.*

As competências específicas que, segundo a Universidade Eduardo Mondlane (2005), os aprendentes deverão desenvolver nos respectivos instrumentos são:

- *“Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialidade;*
- *Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialidade;*

- *Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais;*
- *Dominar a leitura e a execução e/ou interpretação de qualquer partitura”.*

Estas competências, gerais e específicas, esperam-se desenvolvidas, de igual forma, pelos aprendentes, cada um em relação ao seu instrumento e por essa via, também pelos aprendentes da disciplina de Timbila.

5.1.2 Plano Analítico

Durante a pesquisa na ECA-UEM, junto aos docentes da disciplina de Timbila não foi possível aceder ao Plano Analítico. Constatou-se que os docentes não conhecem o documento e em consequência, não fazem uso do mesmo.

Os docentes fazem a planificação dos conteúdos a leccionar em cada um dos níveis, no entanto, constatou-se que esse plano é concebido, administrado e gerido mentalmente pelo docente mais antigo e que aqui se considera docente principal da disciplina. Este facto pode-se perceber melhor através das falas de número 52, do P3 e a do número 66, do P1.

O docente principal da disciplina falou sobre os conteúdos que lecciona em cada uma das fases, como se pode ver na fala número 66, mostrando clareza na distribuição dos conteúdos pelas fases, entretanto ele não sabe que é a partir dessa distribuição que se chega ao Plano Analítico, para além de que essa distribuição de conteúdos não foi apresentada em papel impresso.

Os outros docentes da disciplina reproduzem o plano do docente principal, que lhes é transmitido de forma oral e sob forma de recomendação em relação ao que devem trabalhar com os aprendentes. Os planos orais, que foram explicados fazem menção a um conjunto de peças musicais que são distribuídas pelos diferentes níveis.

Os primeiros dois níveis apresentam uma sequência de peças que são ensinadas trimestralmente, nalguns casos, de forma fragmentada. Os docentes seleccionam uma música e definem três meses como tempo máximo de aprendizagem ou em função da complexidade, seleccionam uma secção de uma música, que em si tenha sentido e possa ser entendida como uma música e definem o mesmo tempo de aprendizagem.

Este é um facto que colide com a forma de organização do curso todo e também da universidade toda, considerando que cada ano lectivo é dividido em semestres, cabendo apenas dois semestres num ano (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

A complementar, o Programa do Curso de Licenciatura em Música refere que a disciplina de Instrumento Principal é semestral, indo do I ao IV para a Variante Científica e Pedagógica e do I ao VIII para a Variante Artístico-Performativa. Isso significa que a avaliação sumativa deverá ser aplicada no fim de cada semestre. Portanto, a disciplina de Timbila deverá ser semestral e não trimestral e constata-se nesse sentido, que o semestre termina no momento em que uma determinada matéria está em leccionação.

As outras disciplinas de instrumentos leccionadas no curso de Licenciatura em Música seguem o definido no programa do curso, organizando-se em semestres e administrando a avaliação sumativa no final de cada um dos semestres.

No 1º Trimestre do 1º Ano seguindo a organização do docente da disciplina, é ensinada aos aprendentes a peça intitulada “*Xinengela M'baba*”²¹, no entanto, é fragmentada em três partes correspondentes a três níveis de dificuldade. No final do trimestre os aprendentes deverão executar “*Xinengela M'baba*” completa.

²¹ Na língua portuguesa significa “cobiça”.

Para o 2º Trimestre, ainda do 1º Ano, definiu-se o ensino de três peças diferentes, que já não se dividem. São elas “*Cigono*”²², “*Xingwivilane*”²³ e “*Mzeno*”²⁴, esta última do compositor Maceneziane²⁵, compositor considerado pelo docente principal uma referência na timbila Chope. É de referir que “*Mzeno*” é o primeiro movimento do *ngodo* a ser ensinado e tal acontece no 2º Trimestre do 1º Ano.

O 3º Trimestre é dedicado igualmente a três peças, “*cigogororo*”²⁶, “*Cassufu*”²⁷ e “*Mzeno*”. Este “*Mzeno*”, no 3º Trimestre, é do compositor Nyagumate, igualmente tido como referência no. É importante referir que o “*mzeno*” do compositor Maceneziane, ensinado no 2º Trimestre é de um grau de dificuldade maior que o “*mzeno*” ensinado no 3º Trimestre, do compositor Nyagumate.

A justificação dada pelo docente principal para este facto está na sua forma de ordenamento, que obedece a cronologia, portanto, é sua preferência ensinar primeiro peças de compositores mais antigos e seguidamente os mais recentes. Nesse sentido, o grau de dificuldade das peças pode variar em função disso.

O último trimestre do ano, o IV é reservado ao ensino de mais dois movimentos do *ngodo*, *Mabandla*²⁸ e *ciriri*²⁹.

No 2º Ano, no 1º Trimestre da disciplina de Instrumento Principal, no caso, da disciplina de

²² Leia-se tchigono, que na língua portuguesa significa “fantasma”

²³ Nome próprio, do género feminino, entre a comunidade Chope.

²⁴ Movimento do *ngodo*.

²⁵ Leia-se Matcheneziane.

²⁶ Entre os Chopes refere-se ao que não tenha amadurecido e esteja a ser consumido. Por analogia, assim se chama aos anãos.

²⁷ Não foi possível apurar o significado.

²⁸ Em função do compositor pode ser o 7º, o 8º ou 9º movimento do *ngodo*.

²⁹ Em função do compositor pode ser o 9º ou o 10º movimento do *ngodo*.

Timbila ensina-se um conjunto de três peças, “*Muthuyo*”³⁰, “*Mutsumento*”³¹ e “*Munguenisso*”. Estas três peças constituem parte do *ngodo*, são movimentos do concerto de *timbila* e no caso do primeiro, “*Muthuyo*” é trabalhado na perspectiva de diferentes compositores. Realce-se que o facto de os movimentos terem o mesmo nome no *ngodo* dos vários compositores, não significa que se trate da mesma música, cada compositor faz a sua composição enquadra no movimento, observando as características básicas do mesmo.

O 2º Trimestre, tal como o 3º e o 4º trimestres do 2º Ano, é reservado para que os aprendentes completem as peças dos trimestres anteriores, que não conseguiram completar em tempo útil. Os docentes estão cientes de que os seus aprendentes conseguem cumprir com o programa proposto para o 1º Anos e para o 1º Trimestre do 2º Ano, salientando que este é o último ano de Instrumento Principal ou seja de Timbila, para os aprendentes cuja variante é a Científica e Pedagógica.

O 3º Ano é igualmente dedicado ao previsto para os níveis anteriores pelo mesmo motivo, o de aprendentes não completarem o previsto. O 4º Ano, o último para os aprendentes que se forma pela Variante Artístico-Performativa, é dedicado a viagens de estudo. Os aprendentes são levados a conhecer compositores e orquestras de *timbila* no festival *M’saho* em Zavala, distrito da província de Inhambane, considerada o centro da tribo Chope, da qual a *timbila* é originária.

Estas viagens são, segundo o docente principal, que as organiza, orienta e guia, tidas como uma oportunidade para que os aprendentes confirmem as aprendizagens tidas durante os quatro anos de formação em *timbila* como Instrumento Principal e culmina com a apresentação de um relatório.

³⁰ Pode aparecer escrito *Mchuyo*, *Mchumyo* ou *M’chuyo*. Também associado ao *Mdano*, que aparece como 3º ou 4º, ou ainda o 5º movimento do *ngodo*.

³¹ Pode aparecer escrito *M’thsumeto*, *Nsumeto* ou *Mtsumeto*. Para alguns compositores, associado ao *Mabandla* pode ser o 7º ou 8º movimento do *ngodo*

5.1.3 Plano de Aula

Os Planos de Aula para a disciplina de Timbila, tal como o Plano Analítico, é transmitido oralmente pelo docente principal, a partir do qual também não foi possível obter o plano impresso.

Os docentes sabem o que hão-de ensinar, têm um objectivo geral a atingir, no entanto é um objectivo que entendem que deve ser atingido depois de várias aulas, o que equivale a dizer que não definem objectivos por aula.

O Plano de Aula para a disciplina de Timbila, que é mental, não apresenta a descrição das actividades de aprendizagem a serem realizadas no âmbito da aula, pelo menos não são expressas pelos docentes. Também, e em resultado, não apresentam objectivos por cada actividade.

No entanto, pelo que se pode aferir, as primeiras aulas, no 1º Ano, são dedicadas à história da *timbila*, instrumento, música e manifestação cultural no geral. Isso em associação com a postura para execução do instrumento e as primeiras peças do repertório.

Depois dessa fase, considerada inicial, as aulas centram-se na execução das peças musicais, sendo que em função do desenvolvimento de cada aprendente, é possível que na mesma turma haja dois aprendentes a trabalhar partes diferentes da mesma peça ou mesmo peças diferentes.

5.1.4 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre os conhecimentos

Neste sub-tópico apresentar-se-ão e discutir-se-ão em simultâneo os dados colhidos a partir das entrevistas realizadas junto aos aprendentes da disciplina de Timbila, nos diferentes níveis, mas também, as colhidas a partir das entrevistas junto aos docentes desta disciplina de Timbila, bem como os dados obtidos através dos inquéritos aos dois seguimentos e às observações às aulas. É de referir que embora tenham, os três docentes, aceite participar na pesquisa, responderam às entrevistas e um deles não devolveu o inquérito.

A Instituição é a primeira do Ensino Superior que em Moçambique forma indivíduos na área de música, portanto, não houve antes, nem sequer durante o período colonial um curso superior de música, sendo que nessa altura, a instituição de ensino superior era a Universidade de Lourenço Marques, fundada em 1962, que depois passou a ser designada Universidade de Lourenço Marques e, em 1976, passou a chamar-se Universidade Eduardo Mondlane (Decreto Lei nº 12/95, de 25 de Abril).

Esta descrição é tida como base para os desafios enfrentados por esta instituição na planificação curricular para o Curso de Licenciatura em Música, pelo facto de não ter havido antecedentes que se pudessem tomar como ponto de partida, como experiências a seguir (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Em paralelo, as limitações em termos de quadros formados na área e que pudessem contribuir nesse desafio, particularmente, referindo-se ao domínio da música tradicional, que é igualmente limitado em termos de sistematização dos seus princípios (Tracey, 1948; Nketia, 1974; Dias, 1986; Universidade Eduardo Mondlane, 2005). Este conjunto de factos são indiciadores das dificuldades na transposição didáctica para as disciplinas voltadas para a música tradicional como é a disciplina de Timbila.

É nessa perspectiva que uma parte da entrevista, do questionário e também da observação às aulas, foi dedicada aos conteúdos leccionados pelos docentes nas suas aulas da disciplina de Timbila no Curso de Licenciatura em Música da ECA-UEM e os extratos dessas entrevistas demonstram tais dificuldades como se poderá ver abaixo.

A partida foi a percepção dos próprios docentes, em relação ao instrumento que leccionam, *mbila* e por extensão à música tradicional. Entende-se que é um ponto de partida para que em seguida se compreendam as suas acções enquanto docentes da disciplina de Timbila.

O grupo central do presente trabalho são os aprendentes, isso pelo facto de ser um trabalho sobre as competências desenvolvidas por estes no âmbito da sua formação musical de nível superior,

precisamente competências sobre a música tradicional a partir dos conteúdos curriculares da disciplina de Timbila.

Foram elaborados inquéritos por entrevista e por questionário, instrumentos através dos quais se recolheu informações, para além da observação que se realizou às aulas do Curso de Licenciatura em Música, cujo instrumento principal é *mbila*.

No que tange às observações às aulas, importa referir que foram observadas nove aulas dos três docentes, tendo sido duas aulas em cada semana às terças-feiras e às quintas-feiras e em relação às informações prévias, é de se referir que as aulas aconteceram algumas em grupo, de dois ou de três aprendentes, e também, nalgumas dessas vezes os docentes participavam nas aulas em conjunto.

Em princípio, as aulas de instrumento são individuais, o que significa que cada aprendente tem a sua hora de aula com o seu docente, salvo em casos em que se trate de práticas de conjunto, como são as bandas, orquestras e outros tipos de grupos, com objectivos específicos e previamente definidos.

Seguindo o mesmo princípio, as aulas da disciplina de Timbila são igualmente individuais, havendo espaço para práticas colectivas não só entre *timbileiros* como entre estes e outros instrumentistas, dependendo do tipo de repertório e/ou grupo que se pretenda formar.

Considerando as limitações do edifício em que funciona a Escola, em relação às exigências de um edifício para este tipo de cursos, tal como se explicou em momentos anteriores deste trabalho, as aulas observadas da disciplina de Timbila aconteceram ao ar livre.

Sobre a percepção que tem em relação a disciplina de Timbila, mas também em relação ao próprio instrumento, *mbila* os docentes e aprendentes disseram.

(131) *“É complicado, mas é uma disciplina como as outras deste curso... aprende-se a tocar como na disciplina de outros instrumentos, por exemplo daquele.... de piano, exemplo. Quando não pratica não tem nota.”* (P1)

(132) *“É uma disciplina em que se aprende a tocar a timbila, bom... não só a tocar mas principalmente isso.”* (P2)

(133) *“... que ensina a execução do instrumento mbila, ...”* (P3)

(134) *“Esta cadeira de timbila é uma cadeira que nós estudamos a música tradicional..., bem..., é uma boa disciplina e os professores também são bons ”* (A1)

(135) *“É uma disciplina que é Instrumento Principal, cada aluno escolhe o instrumento que quer seguir e eu escolhi timbila...”* (A2)

(136) *“É uma disciplina que estudamos a nossa especialidade, é uma disciplina boa em aprendemos a tocar”* (Ap1)

(137) *“Não sei como dizer... mas é uma disciplina que em que aprendemos a tocar música tradicional e a tocar timbila, é uma disciplina semestral, fazemos exame, temos três professores.. é isso...”* (Ap2)

(138) *“a disciplina de timbila é a disciplina de Instrumento principal e aprendemos a tocar o instrumento, a timbila, nesse caso”* (Ap3)

Em geral, os docentes e os aprendentes coincidem na ideia central expressa nas suas respostas, considerando uma disciplina sobre música tradicional, centrada na execução instrumental da *mbila* e associando-a à disciplina de Instrumento Principal. Entretanto, as respostas dadas podem ser um indício de fragilidades dos docentes e também dos aprendentes em relação a percepção da forma

com o Curso de Licenciatura está organizado, sobre o seu Plano de Estudos, em suma sobre o Programa do Curso de Licenciatura em Música.

Em relação à descrição do instrumento, o docente P1 fez uma descrição voltada para o abstrato, referido que *timbila* é um valor cultural que deve ser preservado e divulgado, e ao mesmo tempo, é uma propriedade da cultura Choje. Já o docente P2 apresentou uma descrição do instrumento, referindo-se aos seus componentes.

(139) *“Timbila é uma coisa dos nossos antepassados, dos machopes, temos que continuar a levar para frente. Por isso continuo a ensinar aos jovens e não gostei quando esta direcção decidiu mudar as coisas, antigamente, as outras direcções decidiram que timbila era obrigatório para todos, por que é nosso, agora faz quem quer”*. P1

Na sequência, o mesmo docente fala de alguns componentes do instrumento, da mesma forma que os outros docentes.

(140) *“Timbila tem uma barra feita de mafurreira e as ressonâncias, alguns dizem que é massala mas não é. Há diferença, massala é quando tem sementes, quando está ali... é likhuda, mas para os instrumentos com tonalidade mais graves usa-se abóbora e as teclas são de madeira mwendje, eu só faço instrumentos com madeira mwendje”*. (P1)

(141) *“A mbila é um instrumento de percussão, que tem teclas de madeira mwendje, fixadas numa madeira que costuma ser de mafurreira e em baixo de cada tecla tem uma caixa-de-ressonância feita de massala”*. (P2)

(142) *“É um instrumento tradicional feito de mwendje e peles para as teclas, usa cabaças para as ressonâncias e cera de abelhas para as ressonâncias”*. (P3)

Os docentes não descreveram totalmente o instrumento e tal se afirmar porque, há aspectos apresentados por uns e não por outros o que mostra que as respostas não se contradizem, pelo

contrário, completam-se e complementam-se. Nesse sentido, com uma única resposta de um único docente pode não se ter uma visão completa do instrumento sendo que para isso é de sugerir que tomem as respostas dos três docentes.

Nas respostas ao questionário, os docentes afirmaram, tal como os aprendentes que sabem descrever o instrumento, a *mbila*. Pode-se verificar nas respostas que os aprendentes deram em sede de entrevista, que se faz uma descrição das partes constituintes do instrumento, embora tal como em relação aos docentes, esta descrição não foi completa.

(143) *“Este instrumento tem teclas de madeira, tem cabaças em baixo das teclas, onde se põem plástico ou aquela cerra de abelha por causa do som. Toca-se com baquetes que tem elástico..., ya, sim...”* (A1)

(144) *“É um instrumento tradicional de Zavala, que se constrói com a planta mwendje, tem teclas, podem ser 16 ou 18, tem caixa-de-ressonância que ajuda a produzir o som”*. (A2)

(145) *“É um instrumento de madeira, ele é fabricado pelos machopes em Inhambane, pode ser tocado sozinho ou com acompanhamento de outros timbileiros, agora também acompanham com badas....”*. (Ap1)

(146) *“... Bom... é da classe das madeiras, dos instrumentos de percussão, tem teclas de madeira, a árvore é mwenje, cada tecla é uma nota e em baixo de uma em uma tecla tem as cabaças de massala que reproduzem o som do instrumento quando se toca na tecla...”*. (Ap2)

(147) *“É um instrumento que tem teclas de madeira, tem massala, teclas de massala para fazer ressonância”*. (Ap3)

Considerando que a tonalidade do instrumento, portanto a afinação, é um elemento característico do próprio instrumento, trazem-se aqui as respostas dadas no inquérito, quer pelos docentes, quer pelos aprendentes em relação a esta questão.

O P2 diz que a tonalidade do seu instrumento depende do fabricante, o que leva ao entendimento de que dois instrumentos iguais, duas *timbilas dole* podem ter tonalidades diferentes se não tiverem sido fabricados pelos mesmo fabricante, enquanto o P3 disse apenas que a tonalidade era variável. A continuar a suas respostas, o docente P2 disse ainda “*Mas é Dó*” no que não é suficiente para definir a tonalidade por faltar à nota que corresponde ao centro tonal, o modo. Nesse sentido teria que ser Dó Maior ou Dó menor.

Sobre a mesma questão, na resposta ao inquérito, os aprendentes tomaram posições diferentes como se pode ver a seguir:

Os aprendentes Ap1 e Ap2 disseram não conhecer a afinação, portanto, a tonalidade do instrumento, ao contrário do aprendente Ap3, que tendo dito que não sabe identificar a tonalidade do instrumento fez referência a nota Sol, sem, no entanto, indicar o modo, que definiria a tonalidade, se Sol Maior ou se Sol menor. Sobre este ponto os aprendentes A1 e A2 afirmaram conhecer a tonalidade, que disseram ser *Síb*³² e Dó Maior respectivamente.

É de notar que os aprendentes Ap3, A1 e A2 não têm consenso em relação a tonalidade do instrumento, visto que o primeiro indica a nota Sol, o segundo a nota *Síb* e o terceiro a tonalidade de Dó Maior, embora os dois primeiros se refiram a notas e não necessariamente a tonalidades em relação as quais deveriam associar o modo ficando Sol Maior ou Sol menor e *Síb* Maior ou *Síb* menor, tal como fez o aprendente A2.

A falta de consenso nota-se também na comparação das respostas dos aprendentes com a dos docentes. Ao afirmar que a tonalidade é variável, o docente P3 está, implicitamente, a afirmar que existe sim tonalidade, entretanto não a indica, enquanto o docente P2 indica uma outra variável, a de Dó, que se somando às dos aprendentes fica-se com três possíveis tonalidades para o instrumento.

³² Leia-se *Sí* bemol.

Ainda em relação a tonalidade da *mbila*, os cinco aprendentes, A1, A2, Ap1, Ap2 e Ap3 responderam que sabem que a afinação, portanto a tonalidade deste instrumento é diferente da afinação do piano.

Depois da descrição do instrumento pelos aprendentes mas também pelos docentes passou-se ao conceito de música tradicional e a percepção sobre este conceito esteve na origem da pergunta sobre como os docentes, mas também os aprendentes definem e nesse sentido, o docente P2 afirmou em questionário saber definição do conceito de música tradicional, tal como afirmou o docente P3.

O aprendente Ap1 disse não conhecer a definição de música tradicional, embora tenha dado uma resposta a seguir. Os outros aprendentes afirmaram conhece-la a definição de música tradicional, ainda assim, o Ap2 disse não ser capaz de responder. Podem se ver as respostas a seguir:

(148) “*A música tradicional está ligada à pessoa desde que ela nasce e acompanha todos os tempos da vida dessa pessoa, mas também da família.*” (P1)

(149) “*Música tradicional é aquela que é feita dentro de uma comunidade e que é típica dessa comunidade, da região dessa comunidade.*” (P2)

(150) “*Bom, é toda a música que para um certo povo é escutada e tocada num determinada tempo. É igual a língua materna, temos dentro de nós, é como o tufo. Mas não é a mesma coisa para os outros povos, para eles a nossa não é tradicional.*” (P3)

Os docentes apresentaram respostas coincidentes em relação ao conceito de “música tradicional”, embora não seja uma resposta igual, são respostas com o mesmo conteúdo e mesmo sentido. É também um exemplo de que este é um conceito sobre o qual as pessoas tenham conhecimento comum e que, no entanto, o expressam de forma diferente.

(151) “*... não sei como explicar..., mas é aquela música da nossa origem...*”. (A1)

(152) “...Ih... música tradicional... pra dizer o que é difícil mas é aquela música da nossa tradição, xigubo, timbila por exemplo”. (A2)

(153) “Música tradicional é..., bom..., é a música de cada povo, por exemplo a timbila é do povo Machope”. (Ap1)

(154) “... eu sei mas não posso conseguir dizer o que é.” (Ap2)

(155) “é a música da nossa história e..., nesse caso aquela que os nossos avós faziam e que continuamos a fazer como as danças tradicionais...”. (Ap3)

Na sequência, foram chamados a indicar as que se podem considerar características principais da música tradicional. Os docentes começaram por dizer, no inquérito, que conhecem a definição do conceito “Música Tradicional”, tal como o fizeram os aprendentes, com a exceção do Ap1.

Em seguida, respondendo às entrevistas, os docentes não foram unânimes nas suas respostas. Uns falam do valor da timbila enquanto património cultural imaterial e outros das características musicais, como se pode ver nos trechos que se seguem.

(156) “É aquilo que eu disse, a música tradicional está ligada à pessoa, a música tradicional é a nossa identidade e cada tribo tem a sua, como a timbila é dos chopes”. (P1)

(157) “A música tradicional tem paralelismo, normalmente o canto tem sempre o acompanhamento de instrumentos, ou seja, a música tem uma parte de melodia e outra de acompanhamento”. (P2)

(158) “Geralmente quem faz esse tipo de música não é a mesma pessoa que estuda, então é difícil. Mas uma característica é que passa de uma geração para a outra geração, ... depende de género para género, para a timbila tem a base, tem a esteira e tem o solo e mais cantada em chope”. (P3)

Os aprendentes tiveram todos, dificuldades em responder a esta pergunta, como se pode ver abaixo:

(159) “*Não posso dizer*”. (A1)

(160) “*não..., não consigo responder*”. (A2)

(161) “*...É difícil*”. (Ap1)

(162) “*Não sei*”. (Ap2)

(163) “*Não tenho essa resposta*”. (Ap3)

Sobre as matérias mais importantes que leccionam, os docentes responderam que:

(164) “*Ainda não existe nada universal, cada mestre de timbila avança da sua maneira. Eu aqui na universidade trabalho mais com magogo, podemos dizer que é o ritmo ou o acompanhamento da música... antes de solar ou fazer baixo toca ali no magogo até ficar bem... outros lá fora..., há os que fazem isso também*”. (P1)

(165) “*As matérias mais importantes que se ensinam são os intervalos, o ritmo e a melodia*”. (P2)

(166) “*É importante o tocar o instrumento, a história dele,... tem pouca teoria, aí tínhamos que ver um pouco de Hugh Tracey, mas aqui o mais importante, o objectivo é tocar o instrumento porque não temos tempo*”. (P3)

Sobre a mesma questão, relacionada com as matérias mais importantes abordadas nas aulas da disciplina de Timbila, os aprendentes disseram:

(167) *“São muitas coisas que aprendemos mas, o que muito aprendemos é a tocar o instrumento, a tocar as músicas. ... Essas muitas coisas são, de onde vem a timbila, as melodias...”*. (A1)

(168) *“... Aqui aprendemos as músicas que os professores nos dão para podermos desenvolver... desenvolver em sermos bons músicos e instrumentistas”*. (A2)

(169) *“Aprendi como se pega o instrumento, como se toca timbila e a tocar as músicas”*. (Ap1)

(159) *“Bem..., mais importante para mim, o que aprendi foi é como eu tenho sentar no instrumento e os temas que tocamos, mas também a composição da própria mbila, o instrumento”*. (Ap2)

(170) *“As partes do instrumento e os temas”*. (Ap3)

Estas respostas mostram que os aprendentes tem a percepção que a execução do instrumento é a matéria mais importante no conjunto das matérias aprendidas. Outras matérias são o repertório, que em rigor está directamente ligado à execução, a postura e as componentes do instrumento.

Esta coincidência entre os aprendentes, nas suas respostas, é também em relação as respostas dos docentes, expostas antes.

No que diz respeito às matérias que fazem parte do Plano de Aula na disciplina de Timbila, os docentes e os aprendentes referiram que:

(171) *“... Depois disso tem que se ensinar as partes do instrumento, da mbila, o nyawumbilar, o ku dalela e mbingwi”*. (P1)

(172) *“São essas mesmo, aquelas que disse antes, não muda nada”*. (P2)

(173) “*Estamos a tentar meter alguns standard’s..., alguns temas populares na timbila, que ninguém sabe quem compôs mas que são muito tocados e são antigos, mas também buscamos..., tentamos meter alguns temas de convencionais*”. (P3)

(174) “*..., mas posso dizer que é a história de como veio a própria timbila e onde é que se faz esta timbila...*”. (A1)

(175) “*...mas e também as partes que compõem..., que constituem o instrumento*”. (A2)

(176) “*Os elementos de mbila, como se fabrica... isso é, as massalas, a madeira mwendje e outros elementos*”. (Ap1)

(177) “*... é aquilo que disse...*”. (Ap2)

(178) “*A história e... isso, a história*”. (Ap3)

Portanto, em relação a estas matérias constata-se aqui a falta de alinhamento entre os docentes da disciplina de Timbila em relação aos conteúdos leccionados para além dos considerados principais. Entre os aprendentes também se verifica uma diferença nas respostas que entre eles como entre eles e os docentes.

Pode-se supor que as diferenças na terminologia, portanto, diferentes termos e perspectivas para o mesmo objecto podem estar na origem do que parece ser uma contradição.

Um docente assume a inexistência de regras padronizadas, embora reconheça coincidências nas práticas entre diferentes mestres de timbila, fora da escola convencional. Este mesmo, indica o ritmo, que é partilhado pelo segundo, sendo que o terceiro, fala de tocar o instrumento, o que não significa que seja algo necessariamente diferente, na medida em que o ritmo reflecte-se durante o acto de tocar o instrumento.

Em relação aos outros conteúdos levados para as aulas, os dois primeiros docentes referiram-se, em primeiro lugar, a componente afectiva que difere do segundo que falou da parte histórica e antropológica do instrumento. A história e os aspectos antropológicos podem contribuir para o desenvolvimento da parte afectiva do aprendente em relação ao instrumento é nessa perspectiva que se tomam as posições dos docentes como complementares, enquanto o terceiro manteve o centro na execução do instrumento.

A aparente falta de consenso tornou-se no ponto a partir do qual se levantou a questão sobre os critérios utilizados para a selecção dos conteúdos curriculares para esta disciplina de Timbila, com enfoque para o repertório e as respostas foram as que se seguem:

(179) *“Ainda não tem nada que diz como deve ser, mas normalmente, eu levo aquelas músicas dos mais antigos, nossos antepassados como Micingi³³ e Samussene que são do tempo do meu pai,... meu pai tocava com esses todos nas minas, antes de Venâncio. Mas também levo música do Komo, que o filho do Tracey trouxe gravadas para mim. Algumas tocamos assim outras fazemos adaptações, mas também, tem outras que são minhas próprias composições”*. (P1)

(180) *“Não há um critério específico que posso dizer que usamos este, mas há umas melodias que são para principiantes, como xinenguela mbaba e cigono. Também, quase que só tocamos composições do mestre Durão. Podemos tocar outros compositores, mas muito pouco”*. (P2)

(181) *“Seguimos o que o mestre nos ensinou e podemos pegar um e outro dessas convencionais que se tocam nas outras disciplinas”*. (P3)

Para este caso, pode-se considerar que os docentes estão em consenso, partindo do princípio que, dois deles afirmam à partida não haver critérios definidos e nem sequer universais, vindo o terceiro a completar, dizendo que se segue o que se tem por orientação do mestre.

³³ Leia-se Mitchingui.

Pode-se entender com estas respostas que há duas possibilidades, sendo que uma é a de que os actuais docentes, sendo antigos aprendentes do referido mestre, limitam-se a fazer a reprodução do que lhes foi ensinado, não sendo por isso reflexivos e nem sequer investigadores sobre as matérias que leccionam.

A outra ideia é a que considera a existência de um mestre, na linguagem musical, não significando grau académico, que é o regente da disciplina e os outros dois exercendo a actividade docente na qualidade de assistentes. Isto é notório pelo facto de haver um que afirma que o repertório é constituído, em parte, por suas composições e dois, que afirmam que o repertório é constituído, em parte por composições do seu mestre.

As matérias de aprendizagem que compõem o conjunto de conteúdos curriculares configuram um meio a partir do qual os aprendentes deverão chegar a determinado conhecimento, deverão desenvolver competências (Gaspar & Roldão, 2007), segundo os mesmos autores, competências que tenham sido previamente definidas. Nessa perspectiva, os aprendentes disseram ser o seu repertório de aprendizagem o seguinte:

(182) “*Cigono, Xinenguela e mais outra,... não lembro o nome, mutsitsu também, Mzeno, ah! Também Hino Nacional...*”. (A1)

(183) “*... Hino Nacional, Xinenguele ba ba, Hino Nacional outras músicas não estou a ver o título*”. (A2)

(184) “*O nosso reportório não é muito. É o Hino Nacional e Xinenguela e Cigono*”. (Ap1)

(185) “*Se não é Cigono, Xinenguela e agora que estamos a tocar Pátria Amada. É isso*”. (Ap2)

(186) “*Tocamos pocas músicas, talvés as músicas....., Cigono, agora Hino Nacional e...*”. (Ap3)

O repertório apresentado pelos aprendentes é consensual entre eles próprios e coincide com uma parte do que o docente P1 apresentou nas suas respostas. Entretanto, a posição dos outros docentes que já era de desalinhamento, com as respostas dos aprendentes fazem perceber falta de clareza em relação ao repertório a ser trabalhado ou, pelo menos falta de partilha de informação entre docentes, visto que um apresentou uma lista o outro disse não haver um repertório adoptado mas, apresentou os temas Xinenguela Mba-ba e Cigono, igualmente apresentados pelos aprendentes.

Em relação ao que se deve e espera que se aprenda com o repertório trabalhado na disciplina de Timbila, independentemente de qual seja, começa-se por fazer referência a Ribeiro (1999) segundo o qual as competências definem-se previamente nos planos, analítico, as mais gerais e abrangentes e/ou de aula, as de aprendizagem, portanto a nível da disciplina e das actividades de aprendizagem.

Não tendo sido possível aceder a esses documentos tomou-se o que os docentes disseram em resposta a entrevista e ao inquérito por questionário.

Portanto, para os docentes:

(187) *“Os alunos tem que aprender nas músicas que ensinamos, a conhecer bem este instrumento...”*. (P1)

(188) *“O importante é aprenderem a saber onde se localizam os sons no instrumento, que teclas de cada sons”*. (P2)

(189) *“As músicas e como tocar”*. (P3)

E para os aprendentes, o que se aprendente é:

(190) *“Aprendi a própria música e”*. (A1)

(191) “*Eu aprendi sobre o próprio instrumento, sim... aprendi as teclas onde tocar as músicas*”. (A2)

(192) “*Aprendi muita coisa mas..., a tocar o instrumento, aprendi as melodias*”. (Ap1)

(193) “*Eu aprendi como se pega o instrumento, a tocar as melodias em cada mão separada e depois a juntar*”. (Ap2)

(194) “*Com estas peças....? aprendi a tocar a própria timbila*”. (Ap3)

Mais uma vez, nas respostas dos aprendentes fica evidente a execução instrumental. Os aprendentes são unânimes em afirmar que com as peças musicais integrantes do repertório de aprendizagem que lhes foi proposto pelos docentes, eles aprenderam essencialmente a componentes performativa, portanto a executar o instrumento.

Parte dos trechos das respostas apresentadas pelos docentes em relação a esta questão traz a também evidência de que o centro desta disciplina é a execução instrumental. Esta ideia opõe-se à posição de Med (1996) segundo a qual há que dominar a ciência da música expressa através da Teoria Musical.

Salienta-se com as posições combinadas segundo as quais, o aprendente só pode construir uma ideia, uma percepção própria e individualizada sobre a música, se tiver domínio da Teoria Musical (Sanin, 2010), visto que é na Teoria Musical que se trabalham aspectos básicos da música concentrados no que se chama linguagem musical (Pilhafer & Day, 2013).

Na sequência, considerando a possibilidade de as peças que constituem o repertório de aprendizagem de *mbila* e que são utilizadas na disciplina de Timbila poderão, eventualmente, transportar estes elementos da Ciência Musical para o aprendente durante a sua prática, levanta-se a questão sobre às características das peças musicais leccionadas.

A respeito, os docentes disseram que:

(195) “1º trimestre toca-se

- *Xinenguela m’baba, Xinyana cho-cho-cho, titiga-ti-ga-ti...*

2º trimestre é

- *Cigono³⁴, Xingwavilane e Mzeno de Maceneziane³⁵,*

3º trimestre

- *Cigogororo³⁶, Cissufu³⁷ e Mzeno de Nyagumato, no 4º trimestre Mabandlha e e Xiriri.*

No 2º Ano, no 1º trimestre tocamos

- *Muthuyo com variedades, Mutsumento e Munguenisso*

2º trimestre

- *Repetição do 1º ano, muitos não conseguem tocar todas as músicas então eu dou oportunidade para completar.*

Até todo o 3º ano, os alunos completam aquelas músicas que não terminaram, para poderem dominar bem.

Agora no 4º ano eu organizo viagens com os alunos para eles irem ver o M’saho em Zavala e depois eles escolhem com qual mestre eles querem conversar e eu vou marcar e depois eles têm que fazer um relatório para me apresentar”. (P1)

(196) “No primeiro nível os alunos familiarizam-se como instrumento, com a localização dos sons no instrumento e com os intervalos de 2ª e 3ª. No segundo nível insiste-se nos intervalos, mas já de 3ª, 4ª e 5ª. No terceiro nível, já é para improvisação e harmonização e no quarto nível é a criatividade e a composição”. (P2)

(197) “São várias as características, mas não estão definidas”. (P3)

³⁴ Leia-se tchigono.

³⁵ Leia-se Mathceneziane.

³⁶ Leia-se Tchigorogoro.

³⁷ Leia-se Tchissufu.

E os aprendentes também responderam, dizendo que:

(198) “*Sobre isso eu não posso responder, mas é música tradicional*”. (A1)

(199) “*Não sei dizer com certeza*”. (A2)

(200) “*É difícil, pode ir para outra pergunta?*” (Ap1)

(201) “*Tem a ver com a própria tradição de timbila*”. (Ap2)

(202) “*São boas melodias que tem bom ritmo*”. (Ap3)

O docente P1 apresentou os títulos das peças ao invés das suas características, mesmo depois da repetição da pergunta com outra formulação. O docente P2 apresentou os aspectos específicos que se trabalham nas peças em cada um dos níveis.

Este facto pode denotar falta de compreensão da pergunta feita, mas também, pode significar falta de clareza em relação às próprias peças musicais o que os leva à dificuldade de produzir uma resposta.

O docente P3 não apresentou as características como se lhe solicitava na pergunta, no entanto, afirmou que existem características, porém não definidas. Esta posição pode servir de confirmação para a posição segundo a qual há, entre os docentes, limitações para a descrição das características da música tradicional e em particular da *timbila*.

A falta de sistematização que se tem estado a referir anteriormente volta é realçada com este conjunto de respostas dos docentes. Visto que nenhum deles, e nem sequer entre os aprendentes, houve quem foi capaz de indicar uma sequer característica embora haja indicação de sua existência.

Em seguida, levanta-se a dúvida sobre as competências que os aprendentes devem ter desenvolvido no fim da disciplina, portanto, no fim do 2ºAno para os que estão na Vertente Científica e Pedagógica e no fim do 4ºAno para os que estão na vertente Artístico-performativa.

Ao falar sobre as competências que se espera que os aprendentes tenham que desenvolvido no final da disciplina, quer para os que a frequentam a Variante Científica e Pedagógica, que são quatro semestres, quer para os que frequentam a Variante Artístico-Performativa, que dura oito semestres, os docentes disseram:

(203) “... *Tem que conhecer a timbila e a sua história e conhecer toda a aquela sequência do ngodo*”. (P1)

O docente P2 respondeu no domínio das habilidades.

(204) “... *o historial..., ... é igual aos outros instrumentos*”. (P3)

Os aprendentes, em relação a mesma questão, sobre o que eles terão aprendido com o repertório que lhes foi proposto, consideraram que:

(205) “*Timbila, é aquilo que disse..., é instrumento tradicional*”. (A1)

(206) “...*Também é Instrumento Principal e uma boa disciplina, que aprendemos a tocar*”. (A2)

(207) “*É uma boa disciplina para mim que estou a fazer como Instrumento Principal*”. (Ap1)

(208) “*O que eu sei é que é uma disciplina de Instrumento Principal*”. (Ap2)

(209) “*É uma boa disciplina*”. (Ap3)

Nas respostas a esta questão nota-se que os aprendentes tiveram dificuldades em arrolar os conhecimentos que tem e que foram desenvolvidos no âmbito da disciplina de Timbila. Olhando para as respostas dadas pelos docentes, percebe-se que se centram em dois aspectos, um sobre a história e outro sobre a execução do instrumento, entretanto os aprendentes mostraram não saber o que se espera deles no fim da disciplina.

Ainda em relação aos conteúdos abordados na sala de aulas, colocou-se a questão sobre as notas musicais em relação ao instrumento, *mbila*. Ao que responderam:

(210) “*Não tem notas com nomes e com aquelas regras todas. Lembro-me que um aluno que eu tive, do Brasil escreveu as notas a sua maneira e para ele servia bem. Um outro, da Inglaterra também escreveu e levou para o país dele. Eu já falei há muito tempo com a direcção e com os próprios alunos para trabalhar nessa maneira mas até agora nada.*” (P1)

(211) “*É complicado. Não tem nomes das notas, por isso utilizamos os nomes das notas da música europeia e depois neste instrumento, na mbila, não seguem a sequência universal, depois de um Lá pode não ser um Sí e a afinação não é exacta, ela é aproximada.*” (P2)

(212) “*Olha..., só não tem meios-tons, os nomes são os mesmos porque os fabricantes daquele tempo não sabiam essas coisas de notas. Depende do fabricante.*” (P3)

De forma contraditória, no questionário o docente P2 indicou três nomes: *Sange*, *Dibinda* e *Xilandzane*. Entretanto, o docente não indicou as teclas referentes a cada uma das designações, por outro lado, Dias (1986) utilizou os mesmos nomes referindo-se a espécies de timbila, sendo *sanje* referente ao instrumento classificado com alto, *dibiinda* corresponde a um instrumento classificado com baixo e *xilandzane* a um classificado como soprano.

Portanto, é notória a incoerência deste docente ao dizer primeiro que as notas no instrumento não têm nomes e seguidamente indicar como nomes dessas mesmas notas designações de diferentes

espécies do instrumento. Sobre o mesmo assunto, o docente P3 às notas da primeira tecla em cada um dos instrumentos, dizendo que pode ser “Fá”, “Sol” ou “Lá” dependendo do número de teclas.

Depois das respostas dos docentes seguem-se as dos aprendentes, que disseram, no questionário que, o aprendente Ap1 não conhecia as notas que correspondem a cada uma das teclas da *mbila*. O aprendente Ap3 não respondeu a questão, mas, o aprendente Ap2 afirmou conhecer e que as notas de cada uma das teclas da *mbila* são Sí, Dó, Ré, Mí, Fá e Sol, no entanto, este aprendente não indicou as teclas correspondentes.

Em relação a mesma questão, o aprendente A1 afirmou conhecer as notas musicais correspondentes a cada uma das teclas da *mbila* e fez referência a *Madalani, Malandzani, Mbigwini e Dibindoni*, no entanto não estabeleceu ligação entre o nome e a tecla. O aprendente A2 afirmou também conhecer as notas correspondentes a cada tecla do instrumento, no entanto no lugar de apresentar seus nomes fez referência ao intervalo de terça.

Entretanto, nas entrevistas as respostas tenderam a ser diferentes, como se pode ver a seguir:

(213) “*Não sei se as notas são essas da pauta mas..., não há notas.*” (A1)

(214) “*Aqui não utilizamos pautas e nem notas mas, as vezes podemos dizer que ali é Sol ou Ré mas não temos pauta de mbila.*” (A2)

(215) “*As notas são aquelas mesmo do piano, mas não são muito iguais..., mas tocamos assim mesmo.*” (Ap1)

(216) “*Não sei os nomes da notas da mbila.*” (Ap2)

(217) “*Eu não conheço.*” (Ap3)

Embora as respostas apresentem algumas diferenças, pode-se afirmar que há coincidência em relação a posição dos docentes. Eles, primeiro comungam da ideia de que não há nomes que se tenham dado a cada um dos sons correspondentes a cada uma das teclas da *mbila*.

A justificação para o facto é o contexto em que a *timbila*, a manifestação cultural, surgiu, caracterizado pela iliteracia musical no seio da comunidade Choape, considerando o conhecimento padronizado, erudito ocidental, associado ao que o próprio docente P3 afirmara antes, que quem faz o instrumento não é quem o estuda.

Em segundo lugar, dois dos três docentes partilham da ideia de utilização da nomenclatura da música padrão, mesmo assumindo que a afinação não é a mesma e que um “Lá” cuja afinação implica uma vibração a 440 vibrações por minuto, quando tocado na *mbila* o som não será exatamente igual podendo ter mais ou menos que 440 vibrações.

Os aprendentes, que também em geral, afirmaram não conhecer os nomes das notas, fizeram referência, alguns, a possibilidade de serem os mesmos nomes utilizados no sistema convencional, embora reconheçam haver diferenças. Esta constatação contradiz ao que anteriormente se disse por alguns docentes e também por alguns aprendentes que afirmaram conhecer as notas musicais no instrumento, na *mbila*.

A tonalidade das peças musicais constituintes do repertório de aprendizagem foi outro conteúdo sobre o qual se procurou saber se é trabalhado durante as aulas da disciplina de Timbila e as respostas dos docentes, tal como em relação a questão anterior, estiveram próximas uma da outra.

Os docentes disseram que:

(218) “*Também isso nós trabalhamos isso. Tem que fazer-se um trabalho com os alunos e outros colegas das outras disciplinas para fazer esse trabalho. Não temos tonalidades.*” (P1)

(219) “*Nesta disciplina nós não trabalhamos a identificação das tonalidades porque é muito difícil mas eu, particularmente, tento encontrar as tonalidades das músicas que toco.*” (P2)

(220) “*Não há definição, depende de com quem tocamos, se não for exequível, troca-se...*” (P3)

Percebe-se outra vez que a resposta de cada um dos três docentes é aproximada. Eles afirmam que o assunto tonalidade das peças musicais não é trabalhado nas suas aulas de *Timbila*. Os aprendentes responderam também, tendo de todos dito que o aspecto sobre tonalidades musicais não é tratado na disciplina de *Timbila* e que por isso não saberiam indica-las.

No mesmo contexto, tanto os docentes quanto os aprendentes disseram não haver capacidade para falar sobre os modos nas peças do repertório de aprendizagem. Sendo de salientar que os modos estão ligados às escalas e também à tonalidade (Bochmann, 2003).

A justificação para que não se trabalhe este assunto como conteúdo é, mais uma vez, a falta de sistematização. São os três coincidentes ao afirmar nas suas respostas que é um trabalho que se tem que fazer e que envolve outros especialistas, de outros domínios dentro da música.

Entretanto, a tonalidade é um aspecto de Teoria Musical, que tem a ver com o princípio de que a construção quer de uma melodia e da sua possível harmonização acontece tomando por base uma escala em que as notas que a constituem articulam-se directamente em função da primeira cujo nome é tónica (Scholes, 1964).

Esta é a razão pela qual qualquer música, de qualquer origem tem uma tonalidade, desde que seja regida pelo sistema tonal e não pelo atonalismo, segundo (Dourado, 2004). Portanto, a justificação dos docentes pode indiciar fragilidades em matérias de Teoria de Música, que tal como se disse antes, é importante no estudo de qualquer instrumento, como o é para qualquer profissional da área.

Anteriormente, afirmou que Med (1996) considera que o músico tem que dominar para além da técnica de execução do seu instrumento, os aspectos teóricos que perfazem a Ciência da Música. Nessa perspectiva, busca-se a relação entre os conteúdos da disciplina de Timbila com os conteúdos da disciplina de Teoria de Música.

Na sequência, procurou-se saber dos docentes se os seus aprendentes conseguem relacionar os conteúdos da disciplina de Timbila com os conteúdos da disciplina de Teoria de Música. A começar, os docentes P2 e P3 responderam no questionário que os aprendentes sabem sobre a relação entre a disciplina que lecciona, a disciplina de Timbila e a disciplina de Teoria de Música. Em seguida, o docente P2 apontou os intervalos, a melodia e o ritmo, como sendo os aspectos que marcam a relação entre as referidas disciplinas, enquanto o docente P3 não respondeu à questão.

Ainda nas respostas ao questionário, os aprendentes (o Ap1, o Ap2 e o Ap3) disseram, ter desconhecimento a volta da relação entre a disciplina de Timbila e a disciplina de Teoria de Música e na sequência, de forma coerente, não responderam ao ponto sobre os três aspectos que, entre outros, fazem essa relação. Contrariamente, os aprendentes A1 e A2 disseram conhecer a relação entre as duas disciplinas e indicaram como aspectos que marcam essa relação a tonalidade, a mensagem e a melodia para o primeiro e intervalos, tonalidade e ritmo, para o segundo.

Durante as entrevistas, as respostas obtidas foram:

(221) *“Essa parte da teoria é um pouco complicada para mim. Quem vinha dar essa aula era Amândio Didi mas, ele disse que eu devia dar porque a saúde dele não estava boa. Eu falo da história e dos mitos, as tradições que estão ligadas a este instrumento e também sobre o seu fabrico.”* (P1)

(222) *“Procura-se fazer uma ligação principalmente em relação aos intervalos, ao ritmo e a harmonia. A execução da mbila usa sempre intervalos, o que nos faz pensar na música europeia.”* (P2)

(223) *“Há pouca teoria porque este instrumento é tónico e não diatónico. Agora já está-se a tentar uniformizar a afinação mas ainda não é convencional. Por ser tónico, a intercepção entre a teoria e a timbila tem lacunas..., o que devia-se fazer é partir da teoria da timbila para a outra teoria. Os intervalos são os mesmos, só não tem meios tons por isso não é igual ao piano.”* (P3)

Estas respostas apresentadas pelos docentes são diferentes umas das outras, no entanto, pode-se ter de cada uma delas uma ilação comum a todas. A insegurança dos docentes em relação a esta ligação entre os conteúdos das duas disciplinas pode significar que os aprendentes não estabelecem relação entre estas disciplinas, a de Timbila e a de Teoria de Música, o que se poderá verificar nas respostas dos próprios aprendentes, expostas a seguir:

(224) *“Não...”* (A1)

(225) *“Para mim é difícil..., posso dizer que não.”* (A2)

(226) *“Aí também não sei....”* (Ap1)

(227) *“Não sei.”* (Ap2)

(228) *“Não”* (Ap3)

Ainda sobre o mesmo assunto, as diferenças nas respostas dos docentes, bem como a possível contradição podem confirmar-se, considerando as respostas dadas por estes no questionário. Os docentes P2 e P3 afirmaram incluir nos conteúdos que leccionam aspectos ligados à disciplina de Teoria de Música. Os aspectos que afirmam abordar são ritmo, intervalos e harmonia, em relação ao docente P2, sendo que em relação ao docente P3 são os intervalos, os acordes e tonalidades. É de notar que coincidem nos intervalos, podendo se considerar também em relação a tonalidade e harmonia na medida em que a tonalidade é uma parte da harmonia.

Os aprendentes Ap1 e Ap3 disseram não serem tratados, durante as aulas da disciplina de Timbila, assuntos sobre a disciplina de Teoria de Música, o que foi contrariado pelos aprendentes A1 e Ap2, que disseram serem abordados assuntos sobre Teoria de Música nesta disciplina de Timbila, o que se confirmou durante a observação às aulas em que nem um dos docentes fez menção a aspectos de Teoria Musical, nem sobre pontos da música tradicional, especificamente, e também não da música padrão.

Os aprendentes tinham, em seguida, que indicar os aspectos sobre Teoria de Música tratados na disciplina de Timbila e nesse sentido, o Ap1 e o Ap3 não responderam enquanto, o aprendente Ap2 referiu-se aos intervalos e escalas enquanto os aprendentes A1 e A2 indicaram tonalidade, ritmicidade e audição para o primeiro e ritmo, solfejo e audição/intervalo para o segundo.

Volta a estar em evidência o tópico sobre intervalos musicais, mas também o tópico sobre tonalidade e aqui sublinha-se a contradição, visto que não forma capazes de falar sobre a tonalidade quer do instrumento, quer das peças musicais trabalhadas nas aulas.

Entretanto nos questionários, os docentes afirmaram que os aprendentes sabem identificar intervalos musicais no instrumento, tendo dito em seguida, o docente P2, que também sabem classifica-los, enquanto o P3 mostrou dúvidas. Os aprendentes confirmaram saber identificar os intervalos, embora o Ap2 disse ter dúvidas, embora diga que os saiba classificar, como todos com a exceção do aprendente Ap1.

O docente P3 afirma haver pouca teoria pelo facto de se tratar de um instrumento tónico e não diatónico, entretanto, Dourado (2004) afirma que o termo “tónico” é referente ao primeiro grau de uma escala, mas também, a uma escala que determina a tonalidade de uma peça. Este autor fala também do termo “diatónico” afirmando que é referente à escala cuja estrutura é de tons e semitons. Ao que se percebe, os dois termos não se excluem, não se opõem, pelo contrário, completam-se e complementam-se.

Os antigos estudantes do docente P1 conceberam modelos de notação musical específica para a timbila, utilizados por eles próprios durante as aulas e que poderiam servir a este trabalho, no entanto não foi possível acede-los, visto que o próprio docente não os reteve.

Continuando as perguntas relacionadas com os conteúdos da disciplina, questionou-se sobre o número de peças musicais integrantes do repertório de aprendizagem ao que foi respondido afirma que para cada nível de aprendizagem são seleccionadas cinco peças musicais para serem trabalhadas com seus aprendentes, segundo o docente P2, nas suas respostas ao questionário. À mesma questão, o docente P3 disse ser um número variável.

Em relação à tonalidade mais frequente no repertório, o docente P2 volta a indicar notas musicais e não necessariamente tonalidades, fez referência a nota Fá e não a tonalidade Fá Maior ou Fá menor, fez referência a nota Sol e não a tonalidade de Sol Maior ou Sol menor e fez referência a nota Ré e não à tonalidade de Ré Maior ou Ré menor. O docente P3 volta a dizer que são tonalidades variáveis, sem, no entanto, indicá-las.

Os aprendentes Ap1, Ap2 e Ap3, responderam sobre o número de peças musicais, ter aprendido, em cada nível da sua formação, duas peças musicais, entretanto, o primeiro disse não saber sobre a tonalidade predominante nessas peças que o segundo, o Ap2, disse saber e ser a tonalidade de Ré Maior enquanto o terceiro, o Ap3 embora tenha dito que não sabe, fez referência a nota Sol, sem indicar se seria Sol Maior ou Sol menor.

Os aprendentes A1 e A2, sobre o número de peças musicais estudadas em cada nível de aprendizagem, disseram terem sido mais de 70 e 10 respectivamente, o que difere não só do que os outros aprendentes indicaram como também do que os próprios docentes da disciplina de Timbila indicaram. Em relação as tonalidades predominantes, o aprendente A1 fez referência às notas *Sí**b***, Ré, Fá, Lá e Dó sem indicar os respectivos modos, tal como fez o aprendente Ap2 ao apenas indicar as notas E, *Sí**b***, Dó, Ré, Fá e Lá.

Em questionário perguntou-se também sobre quais seriam as escalas musicais características das peças trabalhadas na disciplina de Timbila e a respeito o docente P2 não respondeu, afirmando que no início trabalham-se apenas seis teclas do instrumento que se vão aumentando em função da progressão do aprendente, enquanto o docente P3 afirmou serem escalas maiores, menores e pentatônicas, dependendo do nível dos aprendentes. Portanto, também não respondeu à pergunta, visto que fez referência aos modos e/ou tipos de escalas e não às escalas propriamente ditas.

Em relação às escalas musicais características dessas mesmas peças musicais o Ap1 disse não saber e o Ap3 não apresentou uma resposta, enquanto o Ap2 disse ser a escala de Ré Maior. O aprendente A1 respondeu a esta mesma questão indicando que seriam terças, quartas, quintas e sextas ascendentes e descendentes, no entanto, estas são designações de intervalos musicais e não de escalas musicais, enquanto, o aprendente A2 referiu-se a tonalidade de Dó Maior, tendo em seguida feito menção a intervalos de terças, quartas e quintas.

Perguntou-se também aos docentes, durante a entrevista, em relação à capacidade dos aprendentes de falar sobre a música tradicional sob ponto de vista de teoria musical. Sobre esta questão os docentes, de forma contraditória, disseram:

(229) *“Não, os alunos não podem fazer isso porque não trabalhamos com notas, pautas, ninguém ainda fez esse trabalho.”* (P1)

(230) *“Eles podem, porque estudam a disciplina de Teoria de Música eu acredito que eles podem.”* (P2)

(231) *“Talvez os do 4º Ano, mesmo esse... não sei. Porque nós não damos teoria...”* (P3)

Entre os três docentes, dois mostraram dúvidas em relação a possibilidades de os seus aprendentes falarem sobre música tradicional sob o ponto de vista científico, portanto, tomando como linha de orientação aspectos sobre Teoria Musical, enquanto um foi perentório ao afirmar a impossibilidade de os aprendentes explicarem e/ou descreverem a música tradicional com base na teoria musical.

Esta diferença já não se verifica quando todos os três docentes afirmam que não trabalham a música tradicional na dimensão de Teoria Musical, embora antes tenham afirmado que no âmbito da disciplina de Timbila os conteúdos da disciplina de Teoria de Música eram abordados.

Estas respostas contribuem também para que se perceba melhor em relação a outras questões antes colocadas e respondidas. Por um lado, os docentes podem apresentar fragilidades em relação a Teoria Musical quer seja em termos de conteúdos propriamente ditos, quer seja em termos de terminologia específica, por outro lado, os docentes não tendo fragilidades em relação a teoria musical tem-na em relação a aplicação na música tradicional, portanto em relação a como aplicar na disciplina de Timbila, que leccionam.

A constatação que faz com estes pressupostos é que os aprendentes da disciplina de Timbila não sejam capazes de falar da música tradicional sob o ponto de vista de Teoria de Música, ao que os próprios aprendentes confirmaram ao dizer:

(232) “*Isso não sei isso...*” (A1)

(232) “*... é complicado...*”. (A2)

(233) “*... Não aprendemos isso e...*”. (Ap1)

(234) “*humm... não sei...*” (Ap2)

(235) “*É complicado...*” (Ap3)

Ainda no âmbito dos conteúdos trabalhados na disciplina de Timbila os docentes P2 e P3 afirmaram nas suas respostas que os seus aprendentes sabem diferenciar a música tradicional da música clássica, da música jazz e também da música ligeira, tal como os próprios aprendentes afirmaram nas suas respostas ao questionário.

Da mesma forma, estes docentes afirmaram que os aprendentes conhecem os objectivos da disciplina de Timbila. O que se pode considerar alinhado em relação às respostas dos respectivos aprendentes que foi igualmente positiva para o conhecimento dos objectivos da disciplina, embora um dos aprendentes tenha dito não conhece-lo. O mesmo se deu em relação à descrição do instrumento, *mbila*, que os docentes disseram que os seus aprendentes sabem fazer-lo e estes confirmaram nas suas respostas.

Fora do campo de conteúdos, entretanto relacionado com a actividade docente, o questionário apresentou dois pontos, um sobre a observância das funções didáticas e outro sobre as matérias trabalhadas no âmbito da dimensão cognitiva.

À questão sobre a observância das funções didáticas do Plano de Aulas durante a aula o P2 afirmou observar, enquanto o docente P3 não respondeu. O docente P2 disse que enquadrados no domínio cognitivo trabalha durante as aulas o historial, a construção, as obras, a destreza e a memória, enquanto o docente P3 manteve a postura de não responder.

O facto de não ter havido resposta por parte de um dos docentes pode mostrar fragilidades no que diz respeito ao domínio de seu papel enquanto docente na condução do processo de ensinoaprendizagem. Entretanto, não significa o contrário, o facto de outro docente ter dado uma resposta, já que depende também da forma como os conteúdos são trabalhados e dos objectivos esperados.

Entretanto, retorna-se aqui ao facto de não se ter podido aceder ao Plano de Aulas nem sequer durante as observações às aulas, tendo-se apresentado como justificação o facto de os planos das aulas serem submetido através da plataforma informática do Sistema de Gestão Académica, denominado SIGA.

Portanto, sem o Plano de Aula, não foi igualmente possível aferir se o mesmo integrava e quais eram os objectivos da aula, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos, bem como não se pôde verificar a definição dos conteúdos em função das funções didácticas.

É de se referir que o Manual de Procedimentos de Gestão do Processo Pedagógico da UEM considera o Plano de Aula um guia, orientador do docente para que durante as aulas as suas actividades não sejam improvisadas (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

Esta consideração, trazida neste documento leva à inferência de que, para além de se submeter à plataforma eletrónica, o Plano de Aula deve ser guardado em arquivos físicos, bem como deve estar presente em físico durante a aula para que efectivamente sirva a sua função de guia.

Os docentes disseram não dispor dos documentos, Planos de Aulas, porque estes são submetido através da plataforma informática do Sistema de Gestão Académica, denominado SIGA. Portanto, por não se ter podido aceder ao Plano de Aula, não foi igualmente possível aferi se o mesmo integrava e quais eram os objectivos da aula, os conteúdos, os métodos e os meios didácticos.

A consideração, trazida neste documento leva à inferência de que para além de se submeter à plataforma eletrónica, o Plano de Aula deve ser guardado em arquivos físicos, bem como deve estar presente em físico durante a aula para que efectivamente sirva a sua função de guia.

Durante as aulas destes docentes notou-se que a chamada de atenção os aprendentes para a aula não se fez num momento dedicado. Entretanto durante o decurso da própria aula o docente ia chamando atenção do aprendente e proferindo algumas palavras de motivação como, por exemplo: *“Se tocares isso vais conseguir ser como do M’saho”*.

Constatou-se também que a comunicação entre os docentes e os aprendentes possibilita que estes transpareçam um estado de à vontade, interagindo entre eles, aprendentes, em caso de dois aprendentes em aula em simultâneo e interrompendo a execução de uma peça para expor uma pergunta o pode ser entendido como sendo um bom clima durante as aulas.

Nas aulas com os docentes P2 e P3 observou-se que há permissão para que o aprendente possa responder a chamadas telefónicas no meio da aula, mesmo que para isso não tenha pedido licença. Em nenhuma das aulas foi possível ouvir os docentes a falar do objectivo da aula. Não no início da aula e também não durante a própria aula. Houve no lugar disso frases para motivar os aprendentes a suplantar as dificuldades na execução e tocar a peça completa.

No que diz respeito aos pré-requisitos, por um lado não foi possível identificá-los pelo facto de não se ter acedido aos planos de aula, por outro lado, notou-se uma preocupação dos docentes em verificar o nível de execução do aprendente em resultado de práticas individuais.

Não se verificou uma marca clara que indicasse o fim do momento de verificação do resultado do trabalho individual fora da aula e o início do momento da nova aula. Há uma continuidade desde o momento em o aprendente começa a tocar o docente vai corrigindo alguns aspectos que sejam de técnica de execução, quer sejam de localização das notas.

Da mesma forma, não se verificou um momento que marcasse o fim da aula, de forma clara, tendo-se visto um aprendente a manifestar cansaço e em seguida um dos docentes a despedir e retirar-se do espaço de aulas depois de deixar suas recomendações. Em seguida, cada um ia saindo ou continuando.

Em relação às experiências anteriores do aprendente, o que se notou é que são precisamente o conjunto de resultados que o aprendente consegue lograr com a prática individual, que acontece no espaço que separa as aulas e sem a presença do docente. É de referir as práticas individuais, sobre as quais se faz menção aqui, acontecem na maior parte das vezes com todos os aprendentes na escola, visto que não dispõem de instrumentos próprios.

A linguagem musical é importante no processo de ensino-aprendizagem de música, visto que é com recurso a esta linguagem que o aprendente acede aos conhecimentos sobre as matérias (Med, 1996).

A linguagem pressupõem termos e signos que possibilitem o entendimento comum, docenteaprendente pelo menos (Med, 1996) e o que se observou é que não uma exploração da linguagem musical no contexto música tradicional, há uma concentração na execução instrumental em que se faz uso de uma linguagem não necessariamente musical como por exemplo *“toca aqui e não aqui.”*

Dito pelo docente P1 ou *“a mão esquerda vai duas vezes quando a mão direita está aqui nesta tecla.”* Dito pelo docente P2.

A preocupação com a aprendizagem dos aprendentes é notável de forma clara. A preocupação é que os aprendentes toquem uma determinada peça musical e o docente acompanha a execução de cada uma das unidades formais até que se complete a referida peça.

A segunda parte da observação às aulas foi dedicada aos conteúdos. A respeito, observou-se que o docente não fez menção, em momento algum, a aspectos de teoria musical nem específica e nem ser quer a própria da música tradicional, a música da timbila.

No que diz respeito à sequência dos conteúdos trabalhados nas aulas, há que explicar que estando em causa uma peça musical, esta pode ser terminada mais cedo ou mais tarde em relação o número de aulas definidas para essa peça, sempre dependendo do nível de desenvolvimento do aprendente.

Nesse sentido a peça é dividida em pequenas partes, que tecnicamente se chamam unidade formal segundo (Tarchini, 2004), o aprendente vai tocando uma a uma e vai adicionando até chegar ao fim e poder tocar a peça completa do princípio ao fim sem interrupção.

Portanto, com esta explicação percebe-se que há sempre uma lógica na sequência, entretanto, pode ser diferente quando se passa de uma peça para outra pois, em nenhum momento o docente explicou com precisão e clareza sobre a selecção das peças e nem se quer sobre a sequência

estabelecida para a sua aprendizagem. Ainda assim, os aprendentes demonstraram na execução do instrumento durante as aulas que os conteúdos são de seu alcance.

O docente da disciplina de Timbila é dominador dos conteúdos que propôs aos seus aprendentes, demonstrando isso durante as aulas quando exemplificou as técnicas e a forma de execução, executando ele próprio para os aprendentes.

Já se fez referência em momentos diferentes deste trabalho, às condições em que as aulas acontecem, nesse sentido, o que se observou é que o docente utiliza os meios apropriados disponíveis para a sua aula e mostra uma preocupação com a melhor forma de os utilizar, principalmente o espaço físico disponível para a aula.

Observou-se, durante as aulas deste docente, que há participação dos aprendentes, interrompendo a qualquer momento para apresentar uma dúvida, apreciando atentamente a execução do docente durante as suas exemplificações, portanto, imagens ao vivo e não em fotografias e nem vídeos.

Os aprendentes praticam as suas lições, sendo que cada aprendente pratica o tempo que lhe é conveniente. Entretanto, nenhum dos aprendentes conseguiu explicar o que estava a tocar, embora tenha tocado e tal como o docente buscam eles próprios os melhores meios disponíveis para uma boa aula. A participação às aulas é de todos, todos os que frequentam a disciplina de Timbila como Instrumento Principal.

Na sequência do processo de observação às aulas da disciplina de Timbila no curso de Licenciatura em Música, foi possível aceder aos instrumentos para verificações e em resultado, percebeu-se que:

- No Curso de Licenciatura em Música, na disciplina de Timbila, utilizam-se 4 instrumentos sendo que, dois são de dezesseis teclas e os outros dois, são de dezoito teclas.

- Não há clareza na identificação das espécies de cada um dos instrumentos visto que, segundo Dias (1986) os exemplares de dezesseis teclas podem ser da espécie *Sanje* ou *Dole*, ambas com dezesseis teclas. Entretanto, para Munguambe (2000), estes exemplares podem pertencer a espécie *Xilandzane* que pode ter entre 12 e 16 teclas, ou a espécie *Sanje*, com entre 14 e 20 teclas. Os exemplares de 18 teclas podem pertencer a espécie *Sanje*, que pode ir de 14 a 20 teclas segundo Munguambe (2000), que no entanto Dias (1986) não considera existir, instrumentos com 18 teclas.
- Há diferenças na distribuição das notas e por conseguinte, na distribuição dos tons e semitons em cada um dos exemplares.

É de referir que não sendo o instrumento em si e nem a música associada ao instrumento objecto deste estudo, fez-se apenas uma descrição de cada exemplar para suportar a discussão dos dados captados quer nas entrevistas, nos inquéritos e também nas observações.

A seguir apresentam-se as imagens dos referidos instrumentos e também a indicação sobre as notas musicais em cada um deles.



Figura 23: Exemplar 1 de *mbila* com 18 teclas da ECA-UEM

Nome do instrumento: *Mbila*

Espécie: Não identificada

Número de teclas: 18

Altura: 34Cm

Cumprimento: 1m65Cm

Largura: 45Cm

Os sons: A ordem de disposição dos sons é do mais grave ao mais agudo, o que corresponde dizer da direita para a esquerda da imagem. Portanto, o 1º som corresponde a 1ª tecla que é a mais grave do lado direito de imagem.

1º- D#2↑ = Ré Sustenido de índice 2 2º- F2↓ = Fá de índice 2 3º- G2 – Sol de índice 2

4º- A2↓ = Lá de índice 2 5º- A#2↑ = Lá Sustenido de índice 2 6º- C3 = Dó de índice 3 (Dó central)

7º- D3 = Ré de índice 3 8º- E3↓ = Mi de índice 3 9º- F3↑ = Fá de índice 3

10º- G3↓ = Sol de índice 3 11º- A3↓ = Lá de índice 3 12º- B3↓ = Sí de índice 3

13º - C4 = Dó de índice 4 14º- D4 = Ré de índice 4 15º- E4↓ = Mi de índice 4

16º- F4↑ = Fá de índice 4 17º- G4↑ = Sol de índice 4 18º- A4↓ = Lá de índice 4

Na *mbila*, as notas organizam-se numa sequência de tons e semi-tons, tal como acontece nos instrumentos musicais convencionais, como o piano, no entanto, a disposição dos tons e semi-tons é diferente, como se pode observar em seguida:

As notas no exemplar 1 com 18 teclas

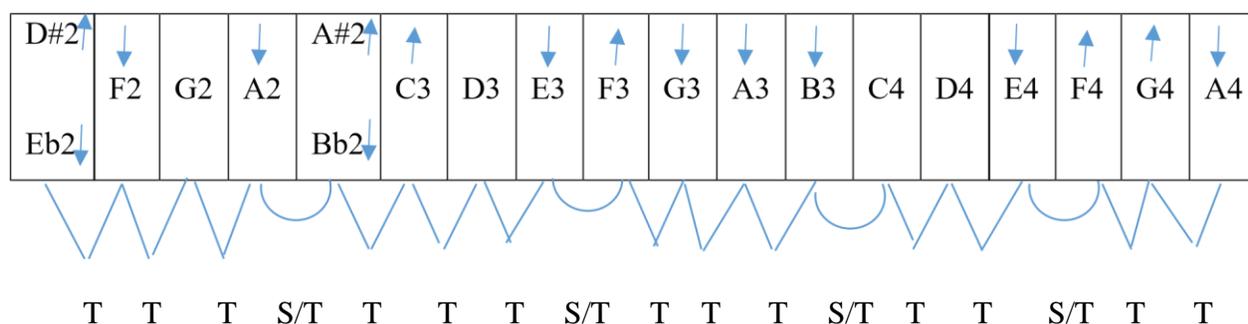


Figura 24: Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 1 de *mbila* da ECA-UEM

Cada um dos retângulos representa uma Tecla da *mbila*, representa também, cada um dos sons e notas correspondentes. Como se pode notar na figura, há duas partes no instrumento, uma em que as notas se organizam em três grupos de três tons inteiros cada, separados por um intervalo de semi-tom. A outra parte, é organizada em dois grupos de dois tons inteiros cada, separados por um semi-tom.

Na primeira e quinta teclas desta *mbila*, existem acidentes. Foram indicadas duas notas diferentes para o mesmo som, para a mesma tecla por serem notas enarmónicas, segundo Dourado (2004) são aquelas que no sistema de afinação temperado têm nomes diferentes, porém com o mesmo som.

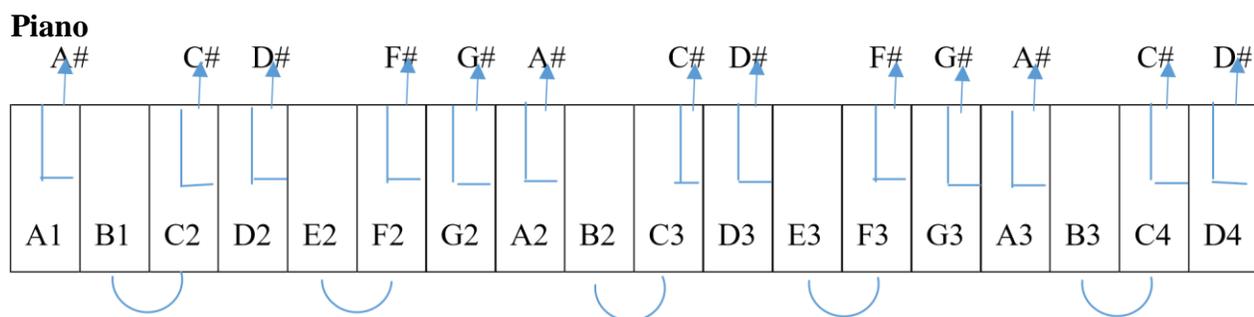


Figura 25: Distribuição das notas, tons e semitons no piano

Cada um dos retângulos representa uma Tecla do piano, representa também, cada um dos sons e notas correspondentes.

Cada um dos retângulos menores, inseridos nos retângulos maiores, representa também teclas do piano, as que normalmente aparecem em cor preta. Representa também seus sons e respectivas notas. Para a esquerda as teclas poder-se-iam estender até ao A0 e para a direita até ao C6, sempre obedecendo a mesma estrutura que se apresenta na figura.

É nestas teclas que se encontram os acidentes musicais, podendo-se ver na figura anterior a indicação dessas notas em sustenido, por cima.

Legenda:

Índice – é a indicação exacta do som no instrumento, considerando que uma mesma nota se repete em oitavas diferentes, é importante distinguir entre os dois sons correspondentes à mesma nota, entre o agudo e o grave (Dourado, 2004).

↓ - Indica que a nota está ligeiramente mais grave do que deveria na afinação padrão.

↑ - Indica que a nota está ligeiramente mais aguda do que deveria na afinação padrão.



Figura 26: Exemplar 2 de *mbila* com 18 teclas da ECA-UEM

Nome do instrumento: *Mbila*

Espécie: Não identificada

Número de teclas: 18

Altura: 30Cm

Cumprimento: 1m65Cm

Largura: 55Cm

Os sons: A ordem de disposição dos sons é do mais grave ao mais agudo, o que corresponde da direita para a esquerda da imagem.

1º- E2↓ = Mi de índice 2

2º- F2↓ = Fá de índice 2

3º- G2 = Sol de índice 2

4º- A2↓ = Lá de índice 2

5º- A#2↑ = Lá Sustenido de índice 2

6º- C3↑ = Dó de índice 3

7º- D3↓ = Ré de índice 3

8º- E3↓ = Mi de índice 3

9º- F#3↓ = Fá Sustenido de índice 3

10º- G3↑ = Sol de índice 3

11º- A3↓ = Lá de índice 3

12º- A#3↑ = Lá Sustenido 3

13º - C4↑ = Dó de índice 4

14º- D4 = Ré de índice 4

15º- E4↓ = Mí de índice 4

16º- F#4↓ = Fá Sustenido de índice 4

17º- G4 = Sol de índice 4

18º- A4↓ = Lá de índice 4

As notas no exemplar 2 com 18 teclas

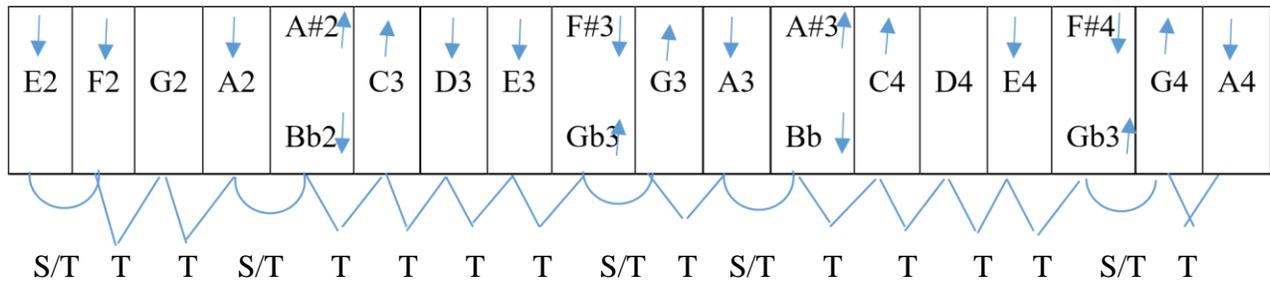


Figura 27: Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 2 de *mbila* com 18 teclas da ECA-UEM

A figura acima representa uma *mbila* da espécie xilandzane, o segundo exemplar da espécie, utilizado na ECA-UEM para as aulas da disciplina de Timbila. Como se pode ver, este exemplar é diferente do primeiro, descrito na figura anterior, embora seja produto do mesmo fabricante. As notas estão dispostas de forma diferente no que respeita aos intervalos de tons e semi-tons.



Figura 28: Exemplar 1 de *mbila* com 16 teclas da ECA-UEM

Nome do instrumento: *Mbila*

Espécie: Não identificada

Número de teclas: 16

Altura: 29Cm

Cumprimento: 1m44,5Cm

Largura: 54,5Cm

Os sons: A ordem de disposição dos sons é do mais grave ao mais agudo, o que corresponde da direita para a esquerda da imagem.

1º- F2↓ = Fá de índice 2

2º- G2↓ = Sol de índice 2

3º- A2↓ = Lá de índice 2

4º- A#2↓ = Lá Sustenido de índice 2

5º- C3 = Dó de índice 3

6º- D3↓ = Ré de índice 3

7º- D#3↑ = Ré Sustenido de índice 3

8º- F3↑ = Fá de índice 3

9º- G3↓ = Sol de índice 3

10º- A3↓ = Lá de índice 3

11º- A#3↑ = Lá Sustenido de índice 3

12º- C4↑ = Dó de índice 4

13º - D4 = Ré de índice 4

14º - E4 = Mi de índice 4

15º - F4 = Fá de índice 4

16º - G4 = Sol de índice 4

As notas no exemplar 1 de 16 teclas

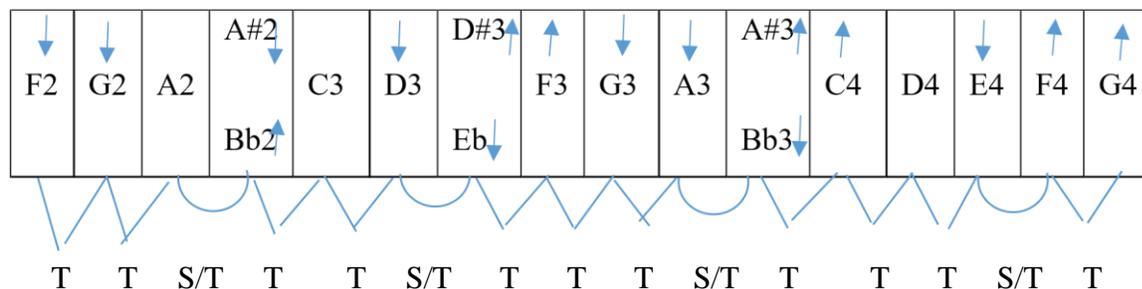


Figura 29: Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 1 de *mbila* com 16 teclas da ECA-UEM

Este instrumento, com dezesseis teclas, apresenta características diferentes em relação aos exemplares da espécie de dezoito teclas antes apresentados.

A primeira diferença que se nota é que em relação a *mbila* da espécie anterior, com dezoito teclas, tem a sua primeira nota, a mais grave, um ou meio tom acima do instrumento de dezoito teclas. Enquanto a espécie de dezoito teclas começa na nota Mi de índice 2 ou Mi Bemol de índice 2, este instrumento começa na nota Fá de índice 2.

A segunda diferença está no último grau, última nota. Enquanto os instrumentos da espécie de dezoito teclas terminam na nota Lá de índice 4, este instrumento de dezesseis teclas termina um tom abaixo, portanto, na nota Sol de índice 4.

A terceira, é na estrutura de organização das notas, em que a distribuição dos tons e semi-tons é diferente da estrutura que caracteriza a espécie anteriormente exposta.



Figura 30: Exemplar 2 de *mbila* com 16 teclas da ECA-UEM

Nome do instrumento: *Mbila*

Espécie: Não identificada

Número de teclas: 16

Altura: 29Cm

Cumprimento: 1m53Cm

Largura: 53Cm

Os sons: A ordem de disposição dos sons é do mais grave ao mais agudo, o que corresponde da direita para a esquerda da imagem.

1º- E²↑ = Mí de índice 2 2º- F#²↑ = Fá Sustenido de índice 2 3º- A²↓ = Lá de índice 2

4º- A#²↑ = Lá Sustenido de índice 2

5º- C³↑ = Dó de índice 3

6º- C#³↓ = Dó Sustenido de índice 3

7º- D#³ – Ré Sustenido de índice 3

8º- F³↓ = Fá de índice 3

9º- G³↓ = Sol de índice 3

10º- A³↓ = Lá de índice 3

11º - B3↓ = Si de índice 3 12º - C4↑ = Dó de índice 4 13º - D4 = Ré de índice 4

14º - E4↓ = Mí de índice 4 15º - F#4↓ = Fá Sustenido de índice 4 16º - G4 = Sol de índice 4

As notas no exemplar 2 de 16 teclas

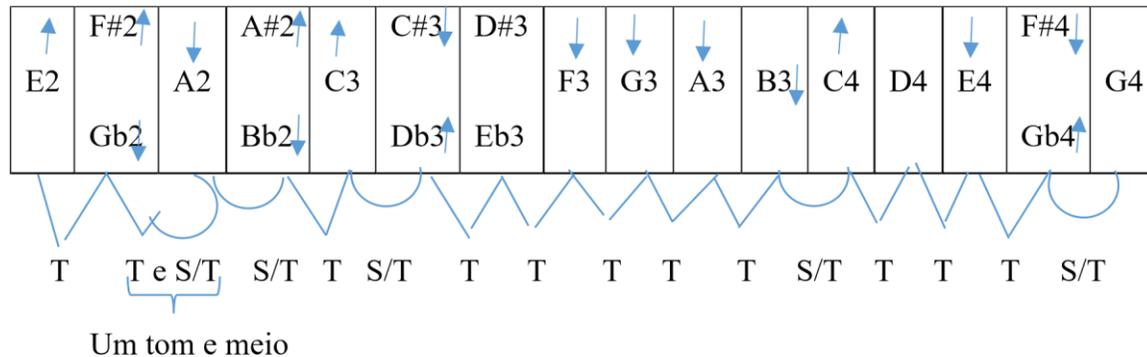


Figura 31: Distribuição das notas, tons e semitons no exemplar 2 de *mbila* de 16 teclas da ECA-UEM

Neste exemplar de instrumento com dezesseis teclas, há aspectos que marcam a diferença entre os dois exemplares de dezesseis teclas, mas também entre este e os exemplares de instrumentos com dezoito teclas.

A primeira diferença está na nota inicial. Este exemplar tem como primeira nota o Mí de índice 2 enquanto que o outro exemplar de dezesseis teclas, antes descrito, tem como sua primeira nota um Fá de índice 2, portanto um tom acima. Por outro lado, coincide com um dos exemplares de dezoito teclas cuja primeira nota é o Mí de índice 2.

A segunda diferença é a última no instrumento que é um Sol de índice 4, coincidindo com o outro exemplar de 16 teclas e diferenciando-se dos exemplares de 18 teclas que tem num tom acima a sua última nota, um Lá de índice 4.

Uma característica particular e única a este exemplar, é a existência de um intervalo de um tom e meio entre o segundo e o terceiro graus. Este intervalo não foi encontrado em nenhum outro dos exemplares utilizados na ECA-UEM.

Percebeu-se que este conjunto de informações recolhidas durante a observação às aulas da disciplina de Timbila, não são do domínio dos aprendentes mas também, não são do domínio dos seus docentes. Salienta-se que segundo Med (1996) estas informações estão na base da Teoria de Música, portanto, a Ciência Musical.

5.2 Habilidades musicais desenvolvidas com os conteúdos da disciplina de Timbila

5.2.1 Plano Temático

Em momentos anteriores, neste trabalho, fez-se menção ao facto de a disciplina de Timbila estar aglutinada a outras disciplinas, sobre outros instrumentos musicais leccionados no curso numa “grande disciplina” denominada Instrumento Principal (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

A disciplina de Timbila não dispõe, por esse motivo, de um Plano Temático próprio e direccionado, cabendo a esta disciplina o mesmo Plano Temático que cabe a todas outras sobre outros instrumentos, que é designado Plano Temático da Disciplina de Instrumento Principal (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

No caso do Curso de Licenciatura em Música, em que existem duas variantes indicadas anteriormente, a Variante Científica e Pedagógica e a Variante Artístico-Performativa, a disciplina de Instrumento Principal é comum às duas variantes até ao 2º Ano de frequência, passando a ser exclusiva à Variante Artístico-Performativa no 3º Ano e no 4º Ano do curso.

O Programa do Curso de Licenciatura em Música apresenta dois Planos Analíticos para a disciplina de Instrumento Principal, sendo um para cada uma das variantes. Estes planos, ao contrário do que acontece como os outros planos de outras disciplinas do mesmo curso, não apresenta os temas a serem tratados, afirmando que são dependentes do instrumento seleccionado (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

Nesse sentido, os dois Planos Temáticos apresentam o conjunto de competências, genéricas e específicas e também os resultados esperados, tudo em relação a todos que frequentem a disciplina de Instrumento Principal, independentemente de qual seja o instrumento musical escolhido.

Do conjunto de competências gerais para a disciplina de Instrumento Principal, que no tópico anterior se alistaram, as que se relacionam mais com habilidades, objecto do presente tópico são:

- Desenvolver a técnica instrumental;
- Adaptar-se a vários géneros musicais;
- Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade.

As competências específicas que igualmente mais associadas as habilidades são:

- Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialidade;
- Dominar a leitura e a execução e/ou interpretação de qualquer partitura.

5.2.2 Plano Analítico

O Manual de Procedimentos de Gestão do Processo Pedagógico da Universidade Eduardo Mondlane faz referência ao Plano Analítico como sendo um instrumento que orienta o processo de

ensino-aprendizagem da Unidade Curricular com vista a que se atinjam os objectivos preconizados pelo Plano Temático (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

O mesmo manual de procedimentos atribui a responsabilidade de elaboração do Plano Analítico ao docente ou docentes da Unidade Curricular, sendo igualmente sua responsabilidade distribuído pelos aprendentes e arquivá-lo na instituição (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

No tópico anterior, sobre os conhecimentos adquiridos pelos aprendentes a partir dos conteúdos da disciplina de Timbila, no Curso de Licenciatura em Música, foi referido que foi possível aceder ao Plano Analítico desta disciplina, que em entrevista os docentes disseram não elaborar, trabalhando apenas com o Plano Temático, que já vem no programa do curso e com o Plano de Aulas que é de sua elaboração semanal.

Esta é a razão pela qual não se pode realizar aqui qualquer análise a volta dos conteúdos previstos e os objectivos a eles associados.

5.2.3 Plano de Aula

É o instrumento que informa sobre o que fazer – conteúdos -, como fazer – estratégias, métodos e técnicas de ensino aprendizagem -, quando fazer – funções didácticas -, com que fazer – materiais didácticos – e com quem fazer – tipo de aprendentes – durante a hora normativa de ensinoaprendizagem, que equivale a uma aula (Direcção Pedagógica-UEM, 2015).

Durante as aulas da disciplina de Timbila, não foi possível aceder aos respectivos planos de aula, visto que os docentes não levavam consigo os respectivos planos. Este instrumento é concebido pelos docentes e submetido, para arquivo, na plataforma electrónica do Sistema Integrado de Gestão Académica – SIGA, tal como eles próprios referiram em entrevista.

Não se tendo acedido aos Planos de Aula não foi possível aferir os conteúdos, objectivos, estratégias, métodos e técnicas definidos para cada uma das aulas o que impossibilita análises sobre que conteúdos propiciam que habilidades nos aprendentes da disciplina de Timbila, que é o centro deste sub-tópico.

5.2.4 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre as habilidades

Os docentes foram solicitados, durante a entrevista, para que respondessem questões centradas nas habilidades que os aprendentes desenvolveram dentro das aulas da disciplina de Timbila. Nesse sentido as respostas dadas foram:

(236) “... *mas também eles sabem tocar este instrumento, as músicas, dominar o ritmo, tem que aprender criatividade, aprender a improvisar e aprender a solar e ... saber como se constrói um instrumento...*” (P1)

(237) “... *a ter destreza nos membros durante..., enquanto tocam o instrumento e também a independência dos membros durante o momento que tocam.*” (P2)

(238) “*Logo na partida tem que ter coordenação motora ... e a tocar ... a executar o próprio instrumento.*” (P3)

Os aprendentes responderam sobre o que aprenderam, o seguinte:

(239) “... *aprendi a pegar as baquetas, e aprendi a movimentar as mãos*”. (A1)

(240) “*Eu..., aprendi a tocar ...*”. (A2)

(241) “*Tocamos as músicas de timbila, e as vezes com outras bandas*”. (Ap1)

Os restantes aprendentes não responderam a questão referente às habilidades desenvolvidas.

Os docentes responderam de forma unânime que a execução do instrumento, *mbila*, é a competência que se espera desenvolvida a partir dos conteúdos trabalhados nas aulas da disciplina de Timbila. Olhando para as respostas dos aprendentes, nota-se coincidência entre estes e os docentes.

De forma mais específica O docente P2 referiu-se à localização dos sons no instrumento e à destreza durante a execução, sendo que este é um ponto de partida para a execução de qualquer instrumento musical.

Este mesmo docente referiu-se também à independência dos membros o que coincide com o docente P3 que fez referência à coordenação motora igualmente necessária para a execução de qualquer instrumento musical, portanto, para o domínio do ritmo como referiu o docente P1.

O docente P1 fala do solo, da improvisação criatividade sendo que, por um lado, o solo pode ser por imitação, que alguém – compositor ou o docente – já o tenha concebido e ao aprendente caiba apenas a reprodução ou, pode também ser resultado de uma improvisação, criação do próprio aprendente. Por outro lado, o solo, ou seja, a improvisação, depende da criatividade, que por sua vez é subjectivo e não é passível de ser ensinada segundo.

Os docentes responderam também sobre quais seriam as competências esperadas nos aprendentes depois terem concluído a disciplina de Timbila, para uma variante e para a outras, tendo sido suas respostas as seguintes:

(242) *“Eles tem que tocar bem, tem que saber compor, ouvir uma música, nyawumbilar e pensar eles próprios o solo que dá...”*. (P1)

(243) *“Depois de tudo, de todos os semestres, os estudantes tem que serem capazes de tocar em qualquer grupo, de timbila ou de bandas de instrumentos normais e também tem que compor.”*
(P2)

(244) *“Eles têm que executar..., é igual aos outros instrumentos.”* (P3)

As respostas dos docentes a esta pergunta não se mostram distante das respostas dada em relação às competências esperadas com os conteúdos definidos, especificamente o repertório de aprendizagem. A execução dos instrumentos mantém-se, de forma consensual, prioridade central e comum aos três docentes, tal como entre os aprendentes, seguindo-se a composição. Os aprendentes repetiram a execução do instrumento, como se pode ver a seguir:

(245) *“Bem aqui..., tenho que aprender a tocar as músicas de timbila.”* (A1)

(246) *“... oh... tocar, o mesmo que disse, tocar timbila.”* (A2)

O aprendente Ap1 não respondeu à pergunta.

(247) *“A tocar as melodias”.* (Ap2)

(248) *“... tocar a movimentar as mãos em tempos diferentes.”* (Ap3)

Em relação às notas musicais no instrumento, na *mbila*, que se esperava que os docentes falassem sobre elas e mostrassem, os três docentes (P1, P2 e P3) deram suas respostas voltadas para o domínio do conhecimento e nem um, dos três tocou no instrumento uma nota para a identificar nominalmente.

Perguntou-se aos docentes se os aprendentes seriam capazes de indicar cada componente da *mbila* e dizer o seu nome e função, ao que responderam:

(249) *“Oh pah.... eles tem que saber ... posso dizer que sim porque tem que saber isso.”* (P1)

(250) *“Ah... alguns, é que estes... bem eles todos podem saber, mas não saber todas componentes.”*
(P2)

(251) “*Isso aprenderam, ... sabem.*” (P3)

Nas respostas dos docentes apenas um, o docente P3 afirmou categoricamente que os aprendentes sabem, porque aprenderam. Os outros dois P2 e P3 mostrar dúvidas embora tenham no fim dado indicação de que o poderiam fazer. Entretanto, de forma contraditória, os aprendentes disseram que não sabem.

Na sequência das respostas sobre as competências dos aprendentes, questionou-se aos docentes se os aprendentes que frequentam a disciplina de Timbila como Instrumento Principal são capazes de diferenciar a música tradicional da música clássica, da música jazz e da música ligeira. A resposta dos docentes foi afirmativa.

Sobre a mesma questão, o aprendente Ap1 disse saber diferenciar a música tradicional da música clássica, bem como disse saber diferencia-la da música jazz, no entanto, este aprendente afirmou não saber diferenciar a música tradicional da música ligeira, diferentemente dos aprendentes A1, A2, Ap2 e Ap3 que afirmaram saber fazer todas as diferenciações.

A seguir, a questão colocada foi sobre a execução de escalas musicais, sendo que a respeito, os docentes disseram que os seus aprendentes não tocam escalas musicais na *mbila*. Os aprendentes A1 e Ap3 disseram não saber tocar escalas, enquanto os outros afirmaram positivamente.

Em relação a construção de harmonia sob uma melodia, questão que se seguiu, os docentes responderam de forma diferente, sendo que o P1 disse que sabem sim construir harmonias, enquanto o docente P3 disse não saber se os aprendentes saberiam construir harmonias na música tocada neste instrumento, *mbila*.

Neste mesmo ponto, sobre harmonia musical, mais especificamente à harmonização, o aprendente Ap1 disse não saber construir harmonias neste instrumento, que os aprendentes Ap2 e Ap3 disseram não saber se saberiam fazê-lo, enquanto os aprendentes A1 e A2 afirmaram saber. Isto contradiz a posição do docente P2.

Em relação aos intervalos musicais, já tinha sido feita uma questão sobre se os aprendentes os conheciam. Agora, a questão levantada aos docentes é sobre a capacidade dos aprendentes para tocar os intervalos musicais na *mbila*.

A essa questão, os docentes disseram, de forma unânime que os aprendentes são capazes de identificar, tocando, os intervalos musicais na *mbila*, seu instrumento de especialidade, entretanto os próprios aprendentes não tem consenso entre si, visto que uns dizem não saber, outros não sabem se sabem e outros ainda, afirmaram que não o saberiam fazer.

A questão que seguidamente se levantou, foi sobre a capacidade de os aprendentes representarem graficamente os sons, o que significa, em linguagem comum, escrever música em papel, também chamado notação musical, segundo (Dourado, 2004). O docente P2 afirmou em resposta à questão que os aprendentes sabem representar graficamente os sons, pese embora tenha referido anteriormente que não sabiam os nomes das notas.

Em relação a estes aspectos o docente P3 afirmou que os aprendentes sabem fazer a representação gráfica dos sons, mas disse não saber se estes conhecem os nomes dos sons. Os aprendentes, entretanto, negaram que conheçam o sistema de notação musical para *timbila* e portanto, disseram que não sabem fazer a representação gráfica dos sons.

Os aprendentes A1, A2, Ap1 e Ap2 afirmaram não saber fazer a representação gráfica dos sons, portanto, disseram que não sabem escrever música, enquanto o aprendente Ap3 disse não saber se sabe representar graficamente os sons.

Por um lado, a notação musical remete ao conhecimento sobre as notas musicais, por outro lado, segundo Med (1996) a representação gráfica dos sons pressupõe um sistema de notação musical.

Nesse sentido, o docente P2 afirmou que saberiam enquanto o docente P3 disse que não sabe se sabem identificar as notas e dar os nomes, o que os aprendentes disseram ter dificuldades. No tocante ao sistema de notação musical os aprendente A1, A2, Ap1 e Ap3 afirmaram não conhecer

o sistema de notação musical de *timbila* enquanto, o AP2 disse não saber se conhece o referido sistema de notação musical.

Perguntou-se-lhes sobre a utilização de acidentes musicais, depois de terem respondido sobre se os aprendentes conhecem-nos ou não. Os docentes foram unânimes respondendo que os aprendentes não sabem utilizar os acidentes musicais neste instrumento.

Os quatro, A2, Ap1, Ap2 e Ap3 coincidiram em relação aos acidentes nas peças musicais que constituem o repertório de aprendizagem da disciplina de Timbila, afirmando não saber utiliza-los e nem sequer os conhecer. Entretanto o aprendente A1 afirmou que conhece os intervalos musicais, no entanto, não respondeu se sabe ou não utiliza-los.

Entretanto outros dados captados durante a observação, realizada às aulas da disciplina de Timbila, indicam que os docentes demonstraram domínio da matéria, domínio esse que se circunscreve à execução do instrumento.

Como exemplo desse domínio, em determinados momentos da aula, o docente P1 executava ele próprio, o instrumento, tocando a peça musical em estudo, completa e com todos os elementos de interpretação que se esperam ou tocando apenas a partes em que o aprendente tem dificuldade, em diferentes andamentos, velocidade, com vista a que o aprendente pudesse ver e compreender para em seguida reproduzir.

O docente P2 acompanha o aprendente, executando a peça musical ao mesmo tempo que ele, portanto, cada um com o seu instrumento vai fazendo dando suporte ao aprendente sempre que este interrompe a a música. O docente P3 acompanha a execução do aprendente, muitas vezes em pé, pegando suas próprias baquetas e sempre que entende necessário corrige e mostra ao aprendente a forma certa tocando no instrumento do deste com a sua baqueta mantendo-se sempre em pé.

Tomando em consideração a descrição do espaço físico onde funciona a Escola, os docentes utilizam os meios à sua disposição e procuram capitalizar o máximo que podem buscando maior concentração para a aula.

Em relação a participação dos aprendentes, é de referir que a aula de instrumento exige o mínimo de participação do aprendente visto que este deve tocar a lição e à medida que se lhe faz uma correcção ele busca implementá-la.

Do que se observou, nas aulas do docente P1, os aprendentes solicitam o docente para apresentação de dificuldade na execução da peça musical e o docente responde às solicitações dando explicações ou exemplos, executando ele próprio.

Não houve situações em que foi solicitado aos aprendentes que lessem um texto, uma partitura e nem vissem uma imagem em vídeo ou em foto, e em relação aos meios, os aprendentes utilizam o que se-lhes é disponível.

Entretanto, o docente P3 distribuiu pelos aprendentes uma folha A4 contendo algumas indicações de execução da Pátria Amada, Hino Nacional e os aprendentes de tempos em tempos iam lendo, quando o docente fizesse referência, dando a entender que preferiam trabalhar de memória.

No tocante à explicação sobre o que fazem durante as aulas, os conteúdos que trabalham e em concreto, sobre o que estejam a tocar os aprendentes nas aulas observadas não foram capazes de explicar, limitando-se a dizer o nome da peça em estudo.

Durante as aulas, os aprendentes têm um momento em que os docentes os deixam trabalhar sozinhos, segundo estes, para que os aprendentes possam se concentrar mais, mas também para que possam assistir a outros aprendentes que possam estar em aula ao mesmo tempo. Entretanto, os docentes em intervalos curtos de tempo procuram ver se a dificuldade já teria sido ultrapassada.

Em relação ao estabelecimento de relação entre o que o aprendiz já tenha aprendido com outras aprendizagens, todos os docentes, durante a sua explicação sobre a execução de uma determinada peça musical, fizeram comparações entre a peça em estudo e outras que já tivessem sido estudadas, dizendo, por exemplo:

(252) *“Esta parte é como daquele tema..., cigono, toca as duas ao mesmo tempo e depois a esquerda duas vezes...”* (P1)

(253) *“Quando tocares aqui, pensa naquele exercício... é igual.”* (P2)

No que diz respeito ao trabalho de casa, os docentes para além de recomendarem o estudo individual contínuo, recomendam que se faça trabalho concentrado nas partes de maior dificuldade. Nesse sentido, o aprendiz tem sempre trabalho para casa.

Em relação aos conteúdos da aula, o que se pôde observar foi sempre em relação à execução do instrumento, a forma como mover os braços, a localização dos sons certos e a articulação. Não houve referência a aspectos de teoria musical durante as aulas observadas.

5.3 Atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila

5.3.1 Plano Temático

A partir do Plano Temático, quatro pontos podem remeter à componente atitude e são eles:

- Desenvolver a musicalidade;
- Dominar tecnicamente, de forma exímia, o seu instrumento de especialidade;
- Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialidade; □
Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais.

Indicados como competências genéricas que se esperam desenvolvidas pelos aprendentes. Entende-se que seja indicativo de atitude visto que, o desenvolvimento da musicalidade implica a construção de uma forma de pensar própria da música tradicional e em particular da timbila.

Significa que o instrumentista reflecte em sua prática musical a estrutura do melódica e/ou harmónica, bem como as progressões harmónicas características dos géneros musicais associados à *timbila*, independentemente do instrumento que estiver a executar e do género que estiver a executar.

Para que o instrumentista atinja esse estado precisa conviver, estudar, praticar tempo considerável o instrumento, mas mais ainda, o repertório tradicional, com alguma exclusividade, facto que remete à empatia do instrumentista para com o instrumento e sua música.

Esta explicação se repete para mostrar como é que o instrumentista pode atingir o nível de execução que se considere de domínio exímio, por outro lado para mostrar que o aprendente que tome um instrumento como de sendo de sua especialidade há uma relação de empatia que o permitirá todo o trabalho, entrega e dedicação já descrito.

5.3.2 A percepção dos aprendentes e dos docentes sobre as atitudes

Entrevistando os docentes sobre aspectos centrados na atitude dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila, incluindo o próprio instrumento, *mbila*, obteve-se as seguintes respostas:

(255) *“Esta disciplina é importante para eles ... ensinamos a nossa tradição, imagine quando eles vão para fora ou vem pessoas de outros países para aqui e pedem para um nosso estudante tocar uma coisa natural eles vão tocar jazz ou piano, que é deles, não vão tocar o que de verdade é nosso. Com a antiga direcção não havia que escolher, agora só vem para Timbila que quiser.”* (P1)

(256) *“É uma disciplina cativante e emocionante. Começou por ser obrigatória, infelizmente já não é.”* (P2)

(257) *“Esta é uma disciplina opcional... É uma disciplina que não aparece no registo, o que aparece é Instrumento Principal, ... por isso já não são todos que tocam.”* (P3)

Pode-se estabelecer uma relação entre as respostas dos docentes e as dos aprendentes, sobre o motivo pelo qual escolheram este instrumento, *mbila*, como instrumento de especialidade, tendo eles respondido que:

(258) *“Bem... eu sou da terra e desde toquei... eu queria tocar.”* (A1)

(259) *“É algo diferente... é por isso.”* (A2)

(260) *“Sempre vi e interessou... agora aqui preferi escolher para saber como é.”* (Ap1)

(261) *“Ih... não sei explicar... mas gostei de escolher este instrumento quando entrei.”* (Ap2)

(262) *“Curiosidade.”* (Ap3)

As respostas dos docentes em relação à descrição da disciplina deixam duas ideias centrais e comum aos três docentes, sendo que uma, a de insatisfação por parte dos docentes por se ter tirado a obrigatoriedade de frequência e a outra é da importância da disciplina, pelo facto de estar associada a uma manifestação cultural que é património nacional, mas também mundial da humanidade.

Esta ideia ganha mais ênfase quando se volta ao extrato da entrevista do docente P1, já apresentado antes, na fala de número 9.

Segundo os próprios docentes, esta disciplina foi obrigatória para todos os que frequentassem o Curso de Licenciatura Música e mais tarde deixou de ser, passando a ser opcional e nem se quer aparece nos registos oficiais e nem no sistema, constando apenas como disciplina Instrumento Principal.

Isto pode significar que os próprios docentes têm níveis de motivação abaixo do que se poderia considerar normal, o que por sua vez pode influenciar na atitude dos próprios aprendentes, caso a sua motivação intrínseca não seja suficientemente sólida.

Portanto, se por um lado, os docentes denotam alguma insatisfação e/ou desmoralização, por outro lado, os seus aprendentes reflectem nas suas respostas ao contrário. Mostram motivação e entusiasmo em relação a disciplina.

A aparente motivação pode ser justificada pelo facto de as respostas da maior parte dos aprendentes mostrar que a sua maioria moveu-se pela curiosidade em tocar um instrumento “desconhecido” e relativamente pouco tocado. Nota-se igualmente que apenas um é que teve experiência com o instrumento antes de chegar à universidade o que pode levar ao entendimento de que não houve uma busca anterior para perceber as dificuldade e facilidades que poderia encontrar na disciplina.

Em relação às matérias que fazem parte do Plano de Aula na disciplina de Timbila, os docentes referiram que:

(263) *“Para mim tem que se trabalhar a relação do aluno com o instrumento. Este é um instrumento stressante então, quando o aluno não gosta e não respeita e quando a pessoa que ensino, o professor nesse caso, não ensina a gostar, não acompanha, não se pode fazer um instrumentista deste instrumento.”* (P1)

(264) *“As matérias que também ensinamos tem a ver um pouco com história, para saberem como é que o instrumento começou e história de Zavala; antropologia, para saberem os rituais e mitos sobre a timbila e geografia, porque tem que conhecer a zona de origem deste instrumento.”* (P2)

O docente P3 não respondeu.

Em relação aos aprendentes, apenas o aprendente A1 deu uma resposta relativa ao domínio das atitudes, tendo tido que:

(265) “... *Essas muitas coisas são, de onde vem a timbila, as melodias...*” (A1)

Nota-se uma acção que se pode considerar motivacional por parte dos próprios docentes para com os aprendentes, falando-lhes sobre a história do instrumento, da manifestação cultural em que se insere e toda a mitologia a volta, bem como falando dos percussores deste instrumento. Pretendese com isso:

(266) “*Dar moral a eles, os estudantes, para gostarem mais.*” (P1)

Outros conteúdos leccionados nesta disciplina foram apontados pelos aprendentes abaixo:

(267) “*São muitas coisas, é aquilo que eu disse..., mas posso dizer que é a história de como veio a própria timbila e onde é que se faz esta timbila...*” (A1)

(268) “*... outras matérias que nos ensinam ou que aprendemos é a origem do instrumento...*” (A2)

(269) “*... mas também as origens da mbila ou da timbila.*” (Ap2)

(270) “*A história e... isso, a história.*” (Ap3)

Em seguida, perguntou-se-lhes sobre o que mais gostam na disciplina e as respostas foram:

(271) “*De tudo ... gosto de tudo ...*” (A1)

(272) “... *Da forma como os professores dão aulas... nos deixam muito a vontade...*” (A2)

(273) “ *Eu... acho que da própria mbila... gosto do som...*” (Ap1)

(274) “...*Das músicas que tocamos...*” (Ap2)

(275) “*Não hei-de saber dizer.*” (Ap3)

Em relação aos conhecimentos que os aprendentes tem sobre a disciplina de Timbila a resposta dos próprios aprendentes foi:

(276) “ *e nos ajuda a valorizar aquilo que é do nosso país e da nossa tradição.*” (A1)

(277) “*aprendemos tudo da timbila... não aprendemos as danças só.*” (A2)

(278) “*É uma boa disciplina para mim que estou a fazer como Instrumento Principal.*” (Ap1)

(279) “... *e é do património cultural mundial e deve ser conservado.*” (Ap2)

(280) “*É uma boa disciplina.*” (Ap3)

Estas respostas mostram que há entre os aprendentes, em resultado das aulas da disciplina de Timbila, consciência sobre o valor patrimonial, simbólico, que a manifestação cultural timbila e o instrumento, *mbila*, representam para a sociedade. Não se nota nas respostas dadas pelos aprendentes, na sua maioria, aspectos que reflectam o seu interesse musical pelo instrumento e pela música a ele associada.

Os dados colhidos com recurso às diferentes técnicas e aos diferentes instrumentos já indicados, no âmbito levam em geral, a que se façam algumas constatações a volta da disciplina de Timbila no Curso de Licenciatura em Música.

Pode-se observar que foi o primeiro instrumento tradicional moçambicano a ser introduzido e até agora o único formalizado, estando a ser introduzido outro, a *mbira*.

Em paralelo, foi introduzido com limitações a nível do corpo docente com formação formal e domínio do instrumento. Isto se deu com grande parte das disciplinas, no entanto, o facto de esta não ter os seus princípios sistematizados e por isso não dispor de métodos de ensino-aprendizagem sistematizados e convencionais está a ser determinante para que a disciplina evolua menos em relação as outras do curso.

A disciplina de Timbila é menos expressiva no curso de música pelo facto de ser uma opção de menos estudantes, se comparada com outras disciplinas, de outros instrumentos, que são os mais procurados como Piano, o Saxofone, a Guitarra e outros.

Este facto representa um estigma em relação à disciplina e ao próprio instrumento, segundo as falas dos próprios docentes. Atraindo alguma atenção, até de outros docentes, na época do *M'saho*, em Agosto de cada ano, quando se tem que realizar vigem de estudo à Quissico, em Zavala para o festival de *timbila*.

Nota-se igualmente que existem fragilidades em relação a condução e gestão do processo pedagógico, desde a planificação à implementação, no currículo em acção.

A partir da constatação anterior chega-se também a esta, que refere à fragilidade na formação contínua do corpo docente. A respeito, a Universidade Eduardo Mondlane promove, através do Centro de Desenvolvimento Académico da Faculdade de Educação cursos de formação contínua para docentes de dentro e de fora da UEM. Segundo os próprios docentes nunca participaram.

Os docentes apresentam fragilidades em relação ao conhecimento sobre a organização do curso.

Os conteúdos da disciplina resumem-se no repertório de aprendizagem, ainda que faça menção a outros aspectos, faz-se de forma esporádica e não estruturada.

A disciplina de Timbila é escolhida, também pelo aparente menor grau de dificuldade de aprovação, sendo que depois de algum tempo de frequência verificam-se desistências.

CAPÍTULO 6

PLANOS TEMÁTICOS PARA A DISCIPLINA DE TIMBILA

O presente capítulo continua a reflexão a volta do curso de Licenciatura em Música e especificamente, a volta da disciplina de Timbila, e é na sequência dessa reflexão, que se concebeu a proposta de Planos Temáticos para a disciplina em referência e que neste capítulo se apresenta.

Esta proposta de Planos Temáticos alinha-se com o segundo objectivo geral deste trabalho e constitui o elemento de inovação educacional que se traz para o currículo de Licenciatura em Música em resultado do trabalho de pesquisa realizado.

A proposta apresenta oito Planos Temáticos para a mesma disciplina, a disciplina de Timbila, nas duas variantes, pelas razões que a seguir se explicam:

- Primeiro, o Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Música prevê a disciplina de Instrumento Principal, sendo que se faz referência aos vários instrumentos musicais leccionados pela escola, incluindo *timbila*. Portanto, numa turma de vinte estudantes do primeiro ano, cada um pode estar a fazer um instrumento diferente, entretanto, as notas são registadas como sendo da disciplina de Instrumento Principal.
- Segundo, cada instrumento musical tem suas características e especificidades, o que faz com que não se possa considerar o mesmo Plano Temático e nem o mesmo Plano Analítico para todos. Cada instrumento corresponde a uma disciplina e é orientado por planos próprios;
- Terceiro, o Plano de Estudos do Curso de Licenciatura em Música prevê a disciplina de Instrumento Principal em quatro semestres para a Variante Científica e Pedagógica e para oito semestres para a Variante Artístico-Performativa. Nesse sentido, a proposta que aqui se apresenta foi concebida a considerar que do primeiro ao quarto semestre serão uma

disciplina comum às duas variantes e do quinto ao oitavo semestre será apenas para a Variante Artístico-Performativa.

Esta definição é motivada pela percepção de que a Variante Científica e Pedagógica é frequentada por quem pretende se formar como docente e pesquisador, enquanto a Variante Artístico-Performativa, por que se pretende formar como músico de palco ou estúdio.

Nesse sentido, as exigências em relação a execução instrumental diferem entre as variantes, portanto, por um lado, o que o futuro docente e pesquisador precisa saber pode ser ensinado em quatro semestres, enquanto o futuro instrumentista de palco precisa de oito semestres. Por outro lado, o que o futuro docente aprende precisa saber é também importante para o futuro instrumentista de palco, não se verificando o inverso.

- Quarto, o registo académico toma as disciplinas como sendo semestrais, seguindo o preconizado no Manual de Procedimentos Pedagógicos da UEM (2015) e considerando que o curso tem duração de oito semestres, equivalentes a quatro anos, os Planos Temáticos foram igualmente pensados para oito semestres, dos quais, os primeiros quatro são comuns às duas variantes e os outros quatro semestres para a Variante Artístico-Performativa.

Esta proposta de Planos Temáticos foi concebida com base num conjunto de elementos que serviram de fonte de informação de suporte, referidos antes, no capítulo referente ao quadro teórico e conceptual, entre eles os seguintes:

- Materiais bibliográficos sobre currículo, desenvolvimento curricular, alinhamento curricular, avaliação curricular e outros, que serviram de orientação em relação aos elementos do currículo, as diferentes fases de elaboração do currículo, em relação aos procedimentos em cada uma das fases, em relação a necessidade de observância de aspectos como os alinhamentos vertical e horizontal e outros aspectos;

- Materiais bibliográficos sobre música, voltados para diferentes áreas como Teoria Musical, sobre música africana, sobre música e/ou instrumentos tradicionais de Moçambique, que permitiram partir do geral ao particular, tomando em consideração os aspectos gerais e universais do estudo da música até chegar aos aspectos específicos da *timbila* e da *mbila* em particular;
- Entrevistas e questionários, sobre o processo de ensino-aprendizagem de *mbila* no contexto formal, mas também, no não formal e no informal. A partir daqui foi possível identificar conteúdos e práticas, que embora não escritos, são tidos como importantes para que se ensine e se aprenda *mbila*.
- Material audiovisual, Cd's e DVD's, através dos quais foi possível aceder a uma diversidade de repertórios, desde os mais antigos aos mais actuais. Nesta diversidade tem-se uma fonte a considerar, para a concepção do repertório de aprendizagem para os diferentes níveis.
- Vivências próprias e experiências com diferentes instrumentos musicais, tanto em contexto de ensino-aprendizagem, na qualidade de aprendente e depois na qualidade de docente, quanto em contexto de execução em performance e também como regente de coros e orquestras e principal de bandas. Nestes diferentes contextos foi possível relacionar a teoria com a prática e, ao mesmo tempo, compreender a parte da funcionalidade dos instrumentos que não é explicada em aula.

No processo de elaboração dos Planos Temáticos também foram considerados os pressupostos que se foram levantando ao longo do capítulo 2, referente ao quadro teórico e conceptual, deste trabalho. Um dos pressupostos que alicerça a presente proposta de currículo é o relacionado com os critérios de selecção de conteúdos.

O quadro nº 4 indica os cinco autores seleccionados para sustentar este trabalho e nele, estão também indicados os critérios definidos por cada um desses autores, variando entre três e oito critérios. Fez-

se uma análise para verificar em que consiste cada um dos critérios e identificar coincidências, tendo resultado na formulação de sete critérios, expostos na figura nº 6.

Na mesma figura nº 6, é possível verificar em que critérios os autores comungam, sendo que entre os sete critérios não foi identificado um que reunisse consenso entre os cinco autores. Três dos sete critérios, são partilhados por quatro autores, um critério, é partilhado por três autores, outro critério por dois autores e dois critérios defendidos apenas por um autor cada.

Os critérios partilhados pela maior parte dos autores forma tomados como principais a considerar na selecção dos conteúdos que compõem esta proposta de currículo. Entretanto, não se ignoraram os outros critérios menos partilhados.

O critério “relação conteúdos-objectivos” é um dos mais partilhados e na essência, os autores defendem que se devem seleccionar saberes e/ou conteúdos através dos quais o aprendente pode atingir os objectivos educacional e de aprendizagem definidos (Ribeiro, 1999; Diogo, 2010; Libâneo, 2013a e Dias, 2014).

A observância deste critério pode ser notada no exemplo seguinte:

1- Os Planos Temáticos apresentados no Programa do Curso de Licenciatura em Música definem como uma das competências a ser desenvolvida pelos aprendentes na disciplina de Instrumento Principal, o desenvolvimento da técnica instrumental, mas também, a de desenvolvimento da musicalidade.

a) Na proposta de Planos Temáticos que ora se apresenta, para os diferentes níveis do curso, começou-se por traduzir as intenções gerais do Plano Temático da disciplina de Instrumento Principal e seguidamente, propor um conjunto de conteúdos que apreendidos pelos aprendentes satisfariam o conjunto de intencionalidades quer da disciplina de Timbila, quer da de Instrumento Principal como se pode ver no quadro

nº20, que se segue, cuja leitura deve considerar a coluna “IP” corresponde às competências previstas na disciplina de Instrumento Principal.

Quadro nº21 - Critério “relação conteúdos-objectivos”.

IP	DISCIPLINA DE TIMBILA		
	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS	COMPETÊNCIAS
Desenvolvimento da técnica instrumental		I - IV Semestres	
	Afinação;	O aprendente deve ser capaz de descrever as características musicais do instrumento (as notas musicais, a sequência, a afinação, a escala musical);	<p>Dominar aspectos básicos de postura</p> <p>Conhecer a constituição musical do instrumento (notas musicais na designação tradicional e convencional, frequência e sua localização no instrumento)</p> <p>Conhecer a afinação do instrumento</p>
	As notas musicais na <i>mbila</i> ;		Conhecer a estrutura da escala principal do instrumento
	Postura e técnica;		Executar a escala principal do instrumento
	Escala da <i>mbila</i> ;	O aprendente deve ser capaz de desenvolver técnicas básicas de execução do instrumento;	Executar repertório de timbila
	Estrutura musical da <i>mbila</i> ;		Saber diferenciar e caracterizar as formas musicais, os géneros musicais e os estilos musicais da timbila
	Harmonia na <i>mbila</i> ;		Estabelecer relação entre as notas na escala (frequência de cada, sequência e intervalos, sua classificação e designação)
	Repertório de aprendizagem	Dotar o aprendente de ferramentas para interpretar os fenómenos da musicalidade da timbila sob ponto de vista técnico-científico.	Notas sobrepostas/ “acordes” (harmonia)
			Conhecer os princípios básicos para a definição da tonalidade (tradicional vs padrão) na timbila
		V – VIII Semestres	
	Os movimentos do <i>ngodo</i> (Análise musical, sob ponto de vista de composição);	Dotar o aprendente de ferramentas para compor para <i>mbila</i> ;	Técnicas de composição na timbila;
	Os diferentes <i>mingodo</i> (Análise musical, sob ponto de vista de composição);	Dotar o aprendente de ferramentas para improvisar na <i>mbila</i> ;	Técnicas de improvisação;
	A timbila e outras formas de música;	Dotar o aprendente de ferramentas para estabelecer diálogo entre a música tradicional, timbila, e a música padronizada;	Técnicas de inserção da <i>mbila</i> na música padronizada (ligeira, jazz, clássica, etc...) e vice-versa;
	Repertório de aprendizagem;	Executar repertórios completos de <i>mingodo</i> clássicos;	Análise musical, completa, de <i>ngodo</i> ;
Composição;		Explanar sobre a música tradicional, timbila;	
Técnicas de execução.	Elaborar uma descrição completa e escrita sobre a música tradicional, timbila.	Executar com perfeição a <i>mbila</i> em <i>ngodo</i> ; Executar com perfeição a <i>mbila</i> com instrumentos convencionais.	

Outro critério, apontado por maior parte dos autores é o de validade do ensino. A respeito deste critério, os autores entendem que é relativo a necessidade de os conteúdos serem actuais e de valor para a compreensão do assunto em pauta, associado ao proporcionamento de aprendizagens significativas (Ribeiro, 1999; Sowell, 2000 e Diogo, 2010).

Considerando o objectivo definido, de ser capaz de descrever as características musicais do instrumento, levantaram-se os aspectos que se consideram características musicais, entre eles as notas musicais, a sequência das notas musicais, a afinação/tonalidade do instrumento, a escala musical, entre outros.

Nesse sentido, revela-se importante para que se atinja o objectivo definido, que o aprendente aprenda sobre as notas musicais do instrumento, sobre a sequências das mesmas, que configuram, ao mesmo tempo, pré-requisitos para que aprenda sobre a escala musical específica do instrumento, que também é determinante que o aprendente possa atingir o objectivo definido.

Na sequência, é apresentada a figura nº32 que reflecte a observância deste critério na concepção da proposta de currículo para a disciplina de Timbila.

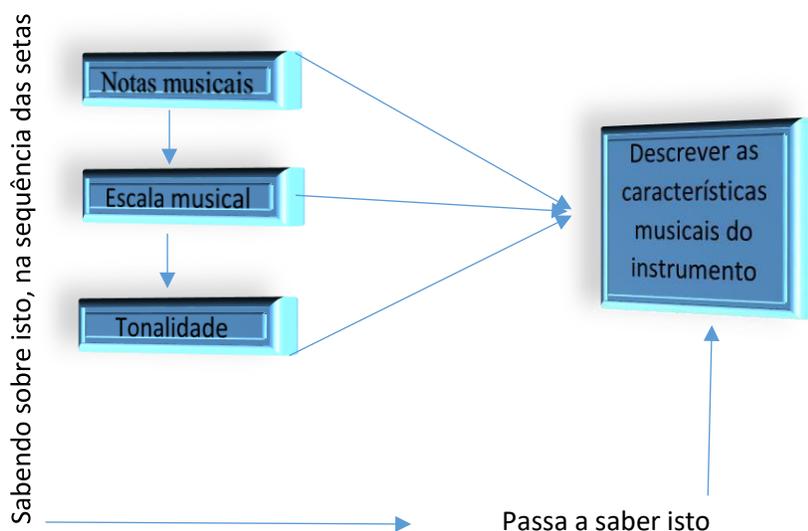


Figura 32 – Aplicação do critério de validade do ensino.

O terceiro critério utilizado nesta demonstração de observância dos critérios propostos pelos autores que suportam esta tese, é o que se refere ao nível dos aprendentes. Este critério é, tal como os anteriores dois, tido como importante pela maior parte dos autores, e o entendimento que estes têm a respeito é que, os conteúdos devem ser seleccionados tendo em conta o nível psíquico do aprendente, incluindo o de preparação, pré-requisitos, para que possa assimilar os conteúdos novos (Ribeiro, 1999; Diogo, 2010; Libâneo, 2013a e Dias, 2014).

Para exemplificar sobre a aplicação deste critério recorre-se ao sexto semestre, em que se define que os aprendentes tenham que desenvolver competências a volta das técnicas de composição particulares da *timbila*, reafirmando-se que, quando se fala de *timbila* considera-se a música e não o instrumento, que se trata por *mbila*.

Primeiro - Na relação entre a idade e o nível de preparação do próprio aprendente:

- 1- O sexto semestre do curso corresponde ao segundo semestre do terceiro ano e portanto, o aprendente que atingir este nível deverá ter no mínimo 19 anos de idade e ter os pré-requisitos para o Ensino Superior e para o nível em causa.
- 2- No que concerne a preparação para os conteúdos inerentes à competência que se indica para este semestre o Plano Temático alista um conjunto de pré-requisitos que em níveis anteriores o aprendente deverá ter adquirido para se tornar elegível para o nível em causa e dessa forma, preparado para perceber os novos conteúdos que são, em certa medida, continuação dos anteriores.

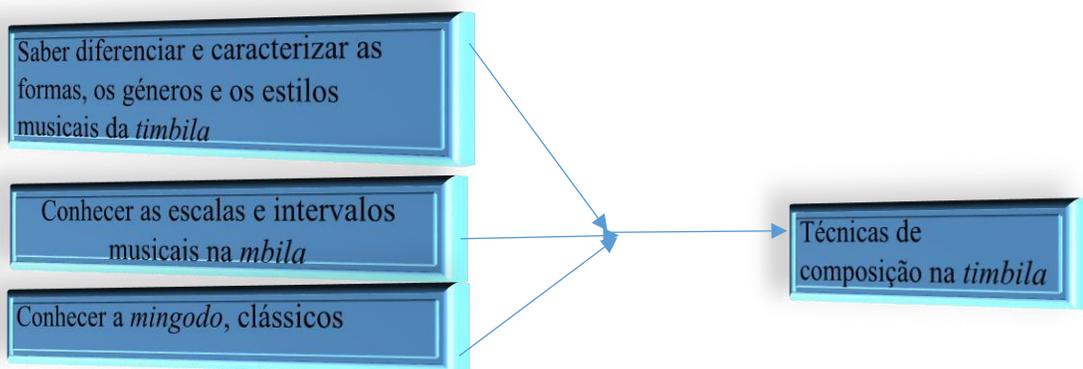


Figura 33 – Aplicação do critério sobre o nível dos aprendentes.

Nesse sentido, por exemplo, para saber sobre técnicas de composição na *timbila* o aprendente precisa, antes, saber diferenciar e caracterizar as formas, os géneros e os estilos musicais da *timbila*, conhecer as escalas e intervalos musicais na *mbila* e conhecer a *mingodo*, clássicos.

Portanto, saber diferenciar e caracterizar as formas, os géneros e os estilos musicais da *timbila*, conhecer as escalas e intervalos musicais na *mbila* e conhecer *mingodo*, clássicos, constituem pré-requisitos para que o aprendente possa compreender quais e como funcionam as técnicas de composição musical neste instrumento e na música que lhe é originariamente associada.

No tocante a organização dos Planos temáticos, conteúdos neles contidos, especificamente no que diz respeito aos alinhamentos horizontal e vertical, a proposta de Planos Temáticos que se apresentam tomou por base a orientação de Gaspar e Roldão (2007), segundo a qual é importante que se estabeleça relação directa entre os conteúdos de uma aprendizagem presente com os de momentos anteriores e posteriores.

Assim, dentro de um nível, os conteúdos integrados relacionam-se entre si, completando-se e complementando-se. Entre níveis diferentes, garantiu-se que os conteúdos de níveis inferiores constituíssem pré-requisitos para que se possa aceder aos conteúdos de níveis posteriores, e tal pode ser notado a partir da figura 34 que segue:

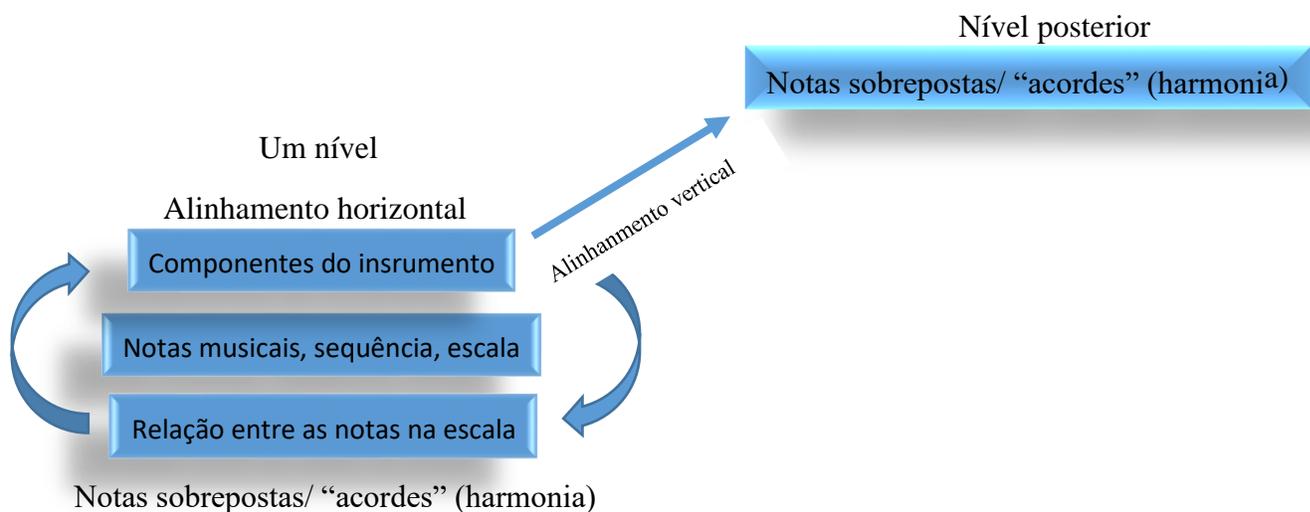


Figura 34 – Alinhamentos horizontal e vertical.

I

Designação da disciplina: Timbila I

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 1º

Semestre: 1º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Justificação

Em 2006 abriu o curso de Licenciatura em Música tendo como perspectiva responder à necessidade do país em relação a profissionais das diferentes especialidades da área da música. Igualmente visava responder à necessidade de formar investigadores que se dedicassem à produção de conhecimento sobre a música moçambicana, tradicional e urbana (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

As práticas musicais, os saberes associados e o manancial que constitui o património da música tradicional moçambicana são parte integrante das matérias propostas para o estudo no Curso de Licenciatura em Música e nesse contexto dentro da disciplina de Instrumento Principal integra-se a Timbila, enquanto música.

O estudo da música tradicional alarga as competências e com isso as possibilidades dos formandos nesta área, ao mesmo tempo que leva para o campo formal a música tradicional através da sua sistematização o que contribui para que seja mais valorizada, preservada e divulgada dentro e fora de Moçambique e do Continente.

O estudo da música tradicional abre oportunidades para que a “escola de música moçambicana” tome espaço entre as escolas de música do mundo. Acresce-se a esta ideia o facto de que os graduados nesta “escola de música moçambicana” dominem a música do mundo, o jazz e a música erudita ocidental que é o paradigma da música estudada no mundo inteiro, mas também uma componente deste universo musical mundial que é “desconhecido” por grande parte do mundo e das suas escolas.

A timbila, em particular, é património imaterial da humanidade e nesse contexto, acrescentando-se ao facto de ser uma manifestação de Moçambique, faz e todo o sentido que a “escola de música moçambicana” se dedique ao seu estudo.

Assim, na disciplina de Timbila, inserida no grupo de Instrumento Principal, dar-se-á enfoque ao instrumento representativo desta manifestação cultural, a *mbila* e à música que o envolve.

Competências a serem desenvolvidas:

Quadro n°22 – Competência – I Semestre

CONHECIMENTO	Conhecer a história da timbila enquanto manifestação cultural (contexto sócio-cultural)
	Conhecer a história da <i>mbila</i> (o instrumento, a orquestra e os seus principais percursores)
	Conhecer a estrutura do instrumento (os seus componentes e funções)
	Dominar aspectos básicos de postura
	Conhecer a constituição musical do instrumento (notas musicais na designação tradicional e convencional, frequência e sua localização no instrumento)
	Conhecer a afinação do instrumento
	Conhecer a estrutura da escala principal do instrumento
HABILIDADE	Executar a escala principal do instrumento
	Executar melodias simples
ATITUDE	Melhorar o manuseamento do instrumento

Objectivos Gerais:

O primeiro semestre é o momento em que se dá também, o primeiro contacto entre o aprendiz e a disciplina, num sentido mais alargado, é o primeiro contacto entre o aprendiz e a manifestação cultural, num contexto académico, em que os princípios científicos conduzem as abordagens e reflexões sobre o objecto em referência.

Nesse sentido, os objectivos definidos incidem sobre aspectos de superfície e mais gerais, sabendo que se espera que os aprendizes sejam, no fim do semestre, capazes de descrever a timbragem, enquanto manifestação cultural, mas também descrever o instrumento, considerando as espécies e a função de cada uma na orquestra.

Os aprendizes deverão ser capazes de identificar os principais percursos da manifestação cultural, os principais mestres do instrumento, sem esquecer que os instrumentistas são, em geral fabricantes. Nisso os aprendizes deverão identificá-los a partir das suas principais características, quer como fabricantes quer como instrumentista.

No fim do primeiro semestre os aprendizes deverão ser capazes de descrever as características musicais do instrumento, fazendo referência às notas musicais, a forma como se distribuem e organizam no instrumento, a afinação do próprio instrumento e a escala musical.

Em relação à dimensão das habilidades, dos aprendizes espera-se que sejam capazes de se apropriar das técnicas básicas de execução do instrumento, a forma como se posicionam ao instrumento e a forma como movimentam o corpo durante a execução. Em associação, espera-se que, na dimensão de atitudes, desenvolvam empatia em relação à manifestação cultural e em particular ao instrumento e à música a ele associada.

É de referir que este é um semestre, em relação ao qual, não existem pré-requisitos definidos.

Conteúdos:

Os aprendentes só poderão atingir os objectivos de aprendizagem definidos para o semestre se durante o processo de ensino-aprendizagem os conteúdos leccionados os levarem nessa direcção (Diogo, 2010). É também nessa perspectiva que foram seleccionados os conteúdos que a seguir se faz referência.

A história dos *Copi* e da timbila é o conteúdo a partir do qual se espera que os aprendentes o povo no qual se insere a manifestação cultural, a relação de influência mútua e o percurso feito até que se atingisse a forma actual do instrumento.

Será abordada a orquestra de timbila, onde se falará sobre os instrumentos que a integram, as suas características e as funções que cada um desempenha na música, sem deixar de lado a relação que se estabelece com a comunidade. Na sequência será feita referência aos principais instrumentistas e fabricantes, indicando-se a sua localização geográfica e a cronologia, bem como as características principais dos seus instrumentos.

Durante as aulas será falado sobre a afinação do instrumento, nas diferentes espécies e considerando os principais fabricantes. Na sequência, falar-se-á sobre as notas musicais na *mbila*, sobre a primeira escala da *mbila* e por fim o repertório de aprendizagem, ao mesmo tempo que toma atenção para a postura e para a técnica.

Quadro nº23 – Distribuição de horas – I Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	História dos <i>Copi</i> e da timbila	1	1
2	A constituição da orquestra de timbila e dos respectivos instrumentos	1	1
3	Principais instrumentistas e fabricantes da <i>mbila</i>	2	1
4	As diferentes zonas de influência dos mestres	1	1
5	Afinação	2	1
6	As notas musicais na <i>mbila</i>	2	1
7	Postura e técnica	1	1
8	Primeira escala da <i>mbila</i>	2	1
9	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

O docente, na qualidade de coordenador do processo de ensino-aprendizagem deverá criar situações de aprendizagem, nas quais estejam criadas as condições materiais objectivas para a efectivação do processo de ensino-aprendizagem. Mas também, deverá, nessas situações de aprendizagem, considerar os estilos de aprendizagem dos seus aprendentes, individualmente, e em resultado, optar por métodos e técnicas condicentes e que facilitem a aprendizagem efectiva e significativa do aprendente.

Nesse sentido, propõem-se os métodos e técnicas abaixo, respeitando também o tipo de conteúdo, objecto de ensino-aprendizagem.

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo

Método de Avaliação:

Avaliação Teórica - Escrita (Ensaio) = 50%

Avaliação Prática – Execução do instrumento = 50%

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Bibliografia recomendada

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)

Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001
Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-

II

Designação da disciplina: Timbila II

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 1º

Semestre: 2º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos:

Quadro nº24 – Competências – II Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Saber descrever a <i>timbila</i> (enquanto manifestação cultural)	O aprendente deve ser capaz de explanar sobre a <i>timbila</i> (manifestação cultural)
Saber descrever a <i>mbila</i> (o instrumento musical, as suas espécies, a função de cada uma na orquestra)	
Conhecer os principais percursos da manifestação cultural, os principais mestres do instrumento e suas principais características	
Conhecer a estrutura do instrumento (seus componentes e funções)	O aprendente deve ser capaz de classificar o instrumento
Saber descrever as características musicais do instrumento nas suas diferentes espécies (as notas musicais, a sequência, a afinação, a escala musical)	Conhecer a constituição musical do instrumento (notas musicais na designação tradicional e convencional, frequência e sua localização no instrumento)
Dominar técnicas básicas de execução do instrumento	O aprendente deve ser capaz de executar melodias simples
Executar a escala principal do instrumento	
Ter empatia em relação ao instrumento	Deve ser capaz de propor formas de valorização da manifestação cultural e do instrumento

Objectivos Gerais:

O segundo semestre, mentem a perspectiva do semestre anterior, voltada para a introdução dos aprendentes ao contexto de aspectos mais gerais da *timbila*, enquanto manifestação cultural, ao mesmo tempo que, também aspectos sobre o próprio instrumento.

Nesse sentido, os aprendentes deverão ser capazes de demonstrar, no final do semestre, conhecimentos básicos sobre o instrumento, *mbila*, e sua envolvente sócio-cultural. É também

objectivo para este segundo semestre, que os aprendentes sejam capazes de conhecimentos básicos sobre as características estritamente musicais da timbila.

No final do segundo semestre, espera-se que os aprendentes tenham se apropriado das técnicas básicas de execução da *mbila*, incluindo a postura ideal e por fim, objectiva-se que no final do semestre os aprendentes tenha cada vez maior empatia em relação ao instrumento e a música a ele relacionada.

Conteúdos:

Com vista a levar os aprendentes a alcançar os objectivos acima descritos, neste ponto são indicados os conteúdos a serem leccionados durante o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Timbila.

Deverá ser abordada durante as aulas, a classificação organológica da *mbila*, o que pressupõe descrever os materiais utilizados no e para o fabrico do instrumento, bem como, a forma como no instrumento, se produz som.

Tendo sido iniciado no semestre anterior, neste semestre continuar-se-á a propor o estudo da escala musical na *mbila*, isso em duas perspectivas. Uma, centrada na considerada primeira escala do instrumento e outra, voltada para a estrutura das escalas musicais no instrumento.

Durante as aulas de Timbila, no segundo semestre, continuarão a focalizar os aspectos psicomotores, ligados a execução do instrumento, trabalhando a postura e a técnica de execução da *mbila*. Este conteúdo remete a execução propriamente dita e nesse contexto, haverá um conjunto de peças/obras musicais de timbila que os aprendentes terão que executar como matéria de aprendizagem.

Quadro n°25 – Distribuição de horas – II Semestre

N°	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Classificação organológica da <i>mbila</i>	2	2
2	Postura e técnica	4	2
3	Escala musical na <i>mbila</i>	4	2
4	Repertório de aprendizagem	7	7

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005

Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001
Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-

III

Designação da disciplina: Timbila III

Tipo de disciplina: Nuclear

Semestre: 1º

Código da disciplina:

Nível: 2º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº26 - Competências – III Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Conhecer o conceito e as próprias formas, géneros e estilos musicais referentes à música padrão (erudita europeia)	Saber diferenciar e caracterizar as formas musicais, os géneros musicais e os estilos musicais da <i>timbila</i>
Conhecer a história da <i>mbila</i> (instrumento, a orquestra e seus principais percussores)	Conhecer a sequência do <i>ngodo</i>
Conhecer a constituição musical do instrumento (notas musicais na designação tradicional e convencional, frequência e sua localização no instrumento)	Estabelecer relação entre as notas na escala (frequência de cada, sequência e intervalos, sua classificação e designação)
Executar a escala principal do instrumento	
Conhecer a constituição musical do instrumento (notas musicais na designação tradicional e convencional, frequência e sua localização no instrumento)	
Conhecer a estrutura da escala principal do instrumento	Executar escalas no instrumento
Executar a escala principal do instrumento	
Executar melodias simples	Executar peças menos simples

Objectivos Gerais:

O terceiro semestre coincide com o início do 2º Ano do curso e nesse sentido, as abordagens, em todos os sentidos, começam a ser mais aprofundadas, considerando que as noções básicas e importantes, que ao mesmo tempo servem de pré-requisitos para conhecimentos mais específicos e de especialidade terão sido desenvolvidas nos dois semestres anteriores.

Assim, espera-se que no final do semestre os aprendentes sejam capazes de descrever a música tradicional, no contexto da *timbila*, manifestação cultural. Espera-se igualmente que, os aprendentes sejam capazes de identificar e interpretar os fenómenos da musicalidade da *timbila* sob ponto de vista técnico científico.

No fim do terceiro semestre os aprendentes devem ser capazes de executar o instrumento demonstrando consolidação das técnicas básicas de execução, incluindo a postura.

Conteúdos:

Em termos de conteúdos, para este terceiro semestre, propõe-se sejam as formas musicais, os géneros musicais e os estilos musicais, tudo centrado especificamente na música da *timbila*. Sugere-se também que seja neste semestre que se introduza o estudo da Orquestra de *Timbila*, (*Ngodo*), fazendo referência à sua estrutura e sequência, a partir dos diferentes movimentos, os conteúdos desses movimentos e as suas características musicais técnicas.

Propões também que seja abordada a estrutura musical da *timbila* e que se continue o estudo das escalas musicais, do repertório de aprendizagem, bem como da postura e da técnica de execução, que são aspectos contínuos e que se tem que ir aprimorando ao longo do tempo.

Quadro nº27 – Distribuição de horas – III Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Formas, géneros e estilos musicais	6	3
2	A orquestra de timbila (<i>ngodo</i>)	2	2
3	Estrutura musical da <i>mbila</i>	2	1
4	Escala musical na <i>mbila</i>	2	2
5	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001
Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-

IV

Designação da disciplina: Timbila IV

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 2º

Semestre: 2º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº28 – Competências – IV Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Conhecer a sequência do <i>ngodo</i>	Executar peças do <i>ngodo</i> de clássicos da timbila
Executar escalas no instrumento	
Executar peças livres menos simples	
Executar escalas no instrumento	Notas sobrepostas/ “acordes” (harmonia)
Estabelecer Relação entre as notas na escala (frequência de cada, sequência e intervalos, sua classificação e designação)	
Conhecer a estrutura da escala principal do instrumento	
Executar escalas no instrumento	Conhecer os princípios básicos para a definição da tonalidade (tradicional vs padrão) na timbila
Estabelecer Relação entre as notas na escala (frequência de cada, sequência e intervalos, sua classificação e designação)	

Objectivos Gerais:

O quarto semestre marca o início do terceiro ano, é o momento a partir do qual, a disciplina de Timbila passa a ser frequentada apenas pelos aprendentes que tenham optado pela Variante Artístico-Performativa.

Nesse sentido, é um semestre em que a atenção será dedicada à consolidação do semestre anterior, o terceiro semestre, considerando que os objectivos pretendidos nesta variante precisam de mais tempo para que se possam alcançar, utilizando-se aqui a perspectiva dos ciclos de aprendizagem.

No fim do semestre é espectável que os aprendentes demonstrem solidez e profundidade na descrição da música tradicional, particularmente da timbila, considerando os aspectos da técnica musical. Ao mesmo tempo, espera-se que os aprendentes possam interpretar os fenómenos da musicalidade da timbila sob ponto de vista técnico-científico.

Ao terminar o quarto semestre espera-se que os aprendentes possam executar temas do repertório clássico da timbila.

Conteúdos:

Neste semestre será aprofundado o estudo sobre o *ngodo*, dando enfoque aos movimentos, as características desses movimentos, as variações nos movimentos, de compositor para compositor e de orquestra para orquestra.

Far-se-á a introdução ao estudo da harmonia do instrumento, da *mbila*, continuar-se-á o estudo sobre as escalas musicais, introduzindo-se escalas de maior complexidade e também, continuar-se-á o trabalho com o repertório de aprendizagem, considerando que a este nível e para esta variante o grau de complexidade das composições é mais expressivo.

Quadro nº29 – Distribuição de horas – IV Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Os movimentos do <i>ngodo</i>	4	4
2	Harmonia na <i>mbila</i>	4	4
3	Escala musical na <i>mbila</i>	2	2
4	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Trabalho independente

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Música e Cultura	Música tradicional Moçambique	em Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional Moçambique	em Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980

H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	de 2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Moçambique	Maputo, Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001

Júlio Silva Moçambique: sons, danças e
instrumentos tradicionais Mozbeat -
|DVD|

Júlio Silva Inhambane: sons, danças e
instrumentos tradicionais Mozbeat -
|DVD|

V

Designação da disciplina: Timbila V

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 3º

Semestre: 1º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº30 – Competências – V Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Saber diferenciar e caracterizar as formas, os géneros e os estilos musicais da timbila	Técnicas de composição na timbila
Conhecer as escalas e intervalos musicais na <i>mbila</i>	
Conhecer a <i>mingodo</i> , clássicos	
Executar escalas e intervalos musicais no instrumento	Técnicas de improvisação
Executar peças clássicas da timbila	
Conhecer as características da música tradicional, timbila, e a Teoria Musical padronizada	Técnicas de inserção da <i>mbila</i> na música padronizada (ligeira, jazz, clássica, etc...) e vice-versa

Objectivos Gerais:

A variante Artístico-Performativa orienta-se para a formação de músicos, instrumentistas ou não, de palco, de estúdio, compositores e arranjistas. Nesse sentido, o que se espera dos aprendentes com a conclusão do quinto semestre é que sejam capazes de realizar pequenas composições para *mbila*.

Espera-se no fim do quinto semestre os aprendentes improvisem na *mbila*, em peças simples compostas para o instrumento. Também se espera que os aprendentes sejam capazes de estabelecer e conduzir um diálogo entre a música tradicional moçambicana, a partir da timbila, e a música padronizada, quer seja clássica ou jazz.

Conteúdos:

Em relação aos conteúdos, neste semestre serão abordados os movimentos do *ngodo* numa análise musical, sob ponto de vista de composição. Serão abordadas as diferenças e similaridades entre os diferentes *mingodo*, também numa análise musical, sob ponto de vista de composição.

Neste semestre será abordada a relação entre a *timbila* e outras formas de música, sejam tradicionais, sejam tradicionais moçambicanas ou não. Igualmente, será aprimorada a técnica de execução ao mesmo tempo que se trabalhará o repertório de aprendizagem.

Quadro nº31 – Distribuição de horas – V Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Os movimentos do <i>ngodo</i> (Análise musical, sob ponto d vista de composição)	4	3
2	Os diferentes <i>mingodo</i> (Análise musical, sob ponto d vista de composição)	4	3
3	A <i>timbila</i> e outras formas de música	4	2
4	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Trabalho independente

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser *bilingue*, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001
Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-

VI

Designação da disciplina: Timbila VI

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 3º

Semestre: 2º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº32 – Competências – VI Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Saber diferenciar e caracterizar as formas, os géneros e os estilos musicais da timbila	Técnicas de composição na timbila II
Conhecer as escalas e intervalos musicais na <i>mbila</i>	
Conhecer a <i>mingodo</i> , clássicos	
Executar escalas e intervalos musicais no instrumento	Técnicas de improvisação II
Executar peças clássicas da timbila	
Conhecer as características da música tradicional, timbila, e a Teoria Musical padronizada	Técnicas de inserção da <i>mbila</i> na música padronizada (ligeira, jazz, clássica, etc...) e vice-versa II

Objectivos Gerais:

Os objectivos do sexto semestre são, por um lado, a consolidação das aprendizagens do quinto semestre e por outro lado, o aprofundamento dessas aprendizagens.

Conteúdos:

Os conteúdos a serem leccionados neste semestre são os mesmos leccionados no quinto semestre, sendo que os objectos de aprendizagem serão diferentes em relação aos utilizados antes, o repertório.

Quadro nº33 – Distribuição de horas – VI Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Os movimentos do <i>ngodo</i> (Análise musical, sob ponto d vista de composição)	4	3
2	Os diferentes <i>mingodo</i> (Análise musical, sob ponto d vista de composição)	4	3
3	A timbila e outras formas de música	4	2
4	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Trabalho independente

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001

Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais [DVD]	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais [DVD]	Mozbeat	-

VII

Designação da disciplina: Timbila VII

Tipo de disciplina: Nuclear

Semestre: 1º

Código da disciplina:

Nível: 4º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº34 – Competências – VII Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Saber diferenciar e caracterizar as formas, os géneros e os estilos musicais da timbila	Técnicas de composição na timbila II
Conhecer as escalas e intervalos musicais na <i>mbila</i>	
Conhecer a <i>mingodo</i> , clássicos	
Executar escalas e intervalos musicais no instrumento	Técnicas de improvisação II
Executar peças clássicas da timbila	
Conhecer as características da música tradicional, timbila, e a Teoria Musical padronizada	Técnicas de inserção da <i>mbila</i> na música padronizada (ligeira, jazz, clássica, etc...) e vice-versa II

Objectivos Gerais:

Para o sétimo semestre da disciplina de Timbila na Variante Artístico-Performativa do curso de Licenciatura em Música propõe-se que os objectivos sejam que os aprendentes sejam capazes de executar pelo menos dois repertórios completos de *mingodo* clássicos.

No final do sétimo semestre os aprendentes deverão ser capazes de compor *ngodo* inédito e completo, mas também, que os aprendentes sejam capazes de elaborar uma descrição completa e escrita sobre a música tradicional, *timbila*.

Conteúdos:

Em relação aos conteúdos, continuar-se-á a analisar os diferentes *mingodo*, continuar-se-á a trabalhar nas matérias de composição, nas técnicas de execução, que incluem postura e no alargamento do repertório.

Quadro n°35 – Distribuição de horas – VII Semestre

N°	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Os diferentes <i>mingodo</i>	2	4
2	Composição	3	5
3	Técnicas de execução	2	4
4	Repertório de aprendizagem	4	6

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Expositivo
- Psicogenético
- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Trabalho independente

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilingue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992

Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001
Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais DVD	Mozbeat	-

VIII

Designação da disciplina: Timbila VIII

Código da disciplina:

Tipo de disciplina: Nuclear

Nível: 4º

Semestre: 2º

Nº de créditos: (1cr-30h)

Competências a serem desenvolvidas e respectivos pré-requisitos

Quadro nº36 - Competências – VIII Semestre

Pré-requisitos	Competências a desenvolver
Conteúdos dos semestres anteriores	Explicar sobre a música tradicional, timbila.
	Executar com perfeição a <i>mbila</i> em <i>ngondo</i>
	Executar com perfeição a <i>mbila</i> com instrumentos convencionais

Objectivos Gerais:

O oitavo semestre é o último do curso e nesse sentido, o objectivo é sintetizar e sistematizar no aprendiz os conteúdos dos semestres anteriores.

Conteúdos:

Neste semestre serão abordadas, em revisão, todos os conteúdos abordados durante os semestres anteriores, de forma interligada, consolidando a relação entre tais conteúdos de modo a que o aprendiz não os tome de forma fragmentada.

Entretanto, continuar-se-á a trabalhar o repertório de aprendizagem, no qual se integrarão as composições dos próprios aprendizes, num trabalho conjunto com o docente.

Quadro nº37 – Distribuição de horas – VIII Semestre

Nº	Tema	Horas de estudo	
		Contacto	Estudo individual
1	Revisão e aplicação	10	5
2	Repertório de aprendizagem	5	10

Métodos de ensino-aprendizagem:

- Estudo dirigido
- Trabalho em grupo
- Trabalho independente

Método de Avaliação:

Teórica - Escrita

Prática – Execução do instrumento

Língua de ensino:

O processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina pode ser bilíngue, considerando a terminologia específica do instrumento, particularmente, e da manifestação cultural, em geral, que é, na sua maior parte, em língua *cicopi*.

A língua oficial de ensino é a portuguesa, a qual, se poderá associar a língua *cicopi*.

Durante o processo de ensino-aprendizagem desta disciplina propõe-se, como material de suporte, a utilização indispensável do material que a seguir se indica. Isso sem prejuízo de materiais que venham ser produzidos a posteriori e que por se mostrem actuais e relevantes.

Autor	Título	Editora	Ano
Margot Dias	Instrumentos musicais de Moçambique.	Instituto de Investigação Científica Tropical	1986
Direcção Nacional de Cultura	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
Henry Junod	Cantos e contos dos Rongas	Instituto de Investigação Científica de Moçambique	1975
Martinho Lutero	Música tradicional em Moçambique	Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional	1980
H. Manuense	Timbila: património oral e imaterial da humanidade	ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural	2014
Amândio Munguambe	Música Chope. Maputo, Moçambique	Promédia	2000
Hugh Tracey	Chopi musicians: their music, poerty and instruments	The international african institute	1948

DISCOGRAFIA

Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	GlobeStyle recording	1991
Eduardo Durão e Orquestra	Timbila CD	-	2002)
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: xylophone music from Mozambique CD	WELT MUSIK	1992
Venâncio Bande	Timbila ta Venâncio Mbande: Orquestra CD	EK-Production	2001
Simão Nhacule	Xylophone masters CD	Marimbalafon	2005
Silita	Ziva tako CD	Lusafrica	2001

Júlio Silva	Moçambique: sons, danças e instrumentos tradicionais [DVD]	Mozbeat	-
Júlio Silva	Inhambane: sons, danças e instrumentos tradicionais [DVD]	Mozbeat	-

CAPÍTULO 7

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Percorrido o texto, a respeito do trabalho realizado no âmbito do cumprimento dos requisitos estabelecidos como forma de culminação dos estudos para obtenção do grau de Doutor em Inovação Educativa, um trabalho voltado para o campo de desenvolvimento curricular, em que se focalizou a área de formação musical chega-se a este que é o último capítulo.

A introdução deste trabalho apresentou o problema, sobre o qual se fez a contextualização, igualmente apresentou o objectivo geral, os objectivos específicos e as questões de investigação, elementos fundamentais para a condução de um trabalho de pesquisa desta natureza.

O quadro teórico e conceptual trouxe à reflexão as ideias centrais à volta dos conceitos principais relacionados com o assunto deste trabalho, trouxe igualmente, em resultado da discussão, as ideias principais de autores que abordam questões directamente ligadas ao objecto em estudo.

O capítulo sobre as metodologias apresentou uma descrição sobre o contexto de realização deste estudo, os participantes e os critérios para sua selecção, bem como as técnicas e os instrumentos utilizadas para a recolha de dados.

Em seguida realizou-se a análise e discussão a volta dos dados recolhidos e apresentou-se um conjunto de constatações através das quais se produziram as conclusões e recomendações que este capítulo apresentam.

O foco deste trabalho é o desenvolvimento curricular, orientado para a formação musical em Moçambique, em particular a de nível superior que se faz na Escola. Tomou-se como centro a disciplina de Timbila e nela olhou-se para o seu plano curricular.

O objecto deste estudo são as competências desenvolvidas pelos aprendentes em resultado dos conteúdos trabalhados nas aulas da disciplina de Timbila do Curso de Licenciatura em Música.

Será que as competências na disciplina de Timbila relacionam-se com a selecção de conteúdos e estratégias para o desenvolvimento de habilidades e atitudes? Este é o problema que se levantou neste trabalho de pesquisa, sendo que a compreensão dessas competências constitui o objectivo principal do estudo.

Este estudo é conduzido por três questões de investigação derivadas dos seus objectivos específicos e tais são referentes aos conhecimentos desenvolvidos através dos conteúdos da disciplina de Timbila, às habilidades musicais desenvolvidas na disciplina de Timbila e às atitudes dos aprendentes em relação aos conteúdos da disciplina de Timbila.

As respostas às referidas questões constituem a conclusão deste trabalho, produzidas a partir das constatações feitas no âmbito da análise e discussão de dados, portanto, neste capítulo são apresentadas as conclusões e recomendações resultantes das análises realizadas sobre os dados recolhidos, tomando como foco os objectivos e perguntas de pesquisa que regem o estudo.

Neste texto, afirma-se que o Curso de Música, de nível superior, em pauta, é o primeiro em Moçambique, sendo que por essa razão não houve possibilidade de colher experiências nacionais, tendo-se por isso, recorrido às de instituições de outros países (Universidade Eduardo Mondlane, 2005).

As experiências colhidas possibilitaram a concepção do Programa do Curso de Licenciatura em Música, no qual se apresentam os fundamentos do próprio curso e os seus objectivos. Apresentamse também os perfis do graduado e profissional, para além da estrutura do curso e o Plano de Estudos, que é onde está o centro deste trabalho de pesquisa.

Os Planos de Estudos das duas variantes, a Científica e Pedagógica e a Artístico-Performativa integram a disciplina de Instrumento Principal do 1ºAno ao 2ºAno para a primeira variante e do 1ºAno ao 4ºAno para a segunda variante.

A disciplina de Instrumento Principal, tal como se refere no documento em alusão integra todas as disciplinas sobre instrumentos musicais como o piano, a flauta, a bateria, o violino e também a *mbila*. Portanto, todo e qualquer instrumento musical, que se pretenda ensinar no curso de Licenciatura em Música, constitui-se em disciplina e integra-se no “espaço” Instrumento Principal.

É nessa perspectiva que o Programa do Curso de Licenciatura em Música refere que o Plano Temático é apenas da disciplina de Instrumento Principal remetendo, à regência da Unidade Curricular a elaboração do Plano Analítico. Isto quer dizer que cabe aos docentes da disciplina de Timbila elaborar o seu Plano Analítico.

Tomando em consideração que está em causa um instrumento musical tradicional de Moçambique cujos princípios que o regem não estão sistematizados, bem como não estão sistematizados os princípios que regem a música a que se associa, a experiência estrangeira esteve limitada no seu apoio.

A experiência de instituições que já oferecem o Curso Superior de Música há mais tempo noutros países e que foi trazida à Moçambique para apoiar a Universidade Eduardo Mondlane foi até a definição de competências genéricas e específicas para uma disciplina de Instrumento Principal, limitando-se também o cumprimento da recomendação de elaboração do Plano Analítico.

Estes aspectos serviram de pressupostos para a realização deste estudo cuja relevância está na contribuição para incrementar o acervo bibliográfico sobre estudos voltados para as artes e, em particular, para a formação musical, mas também e, principalmente, proporcionar uma proposta Plano Curricular para a disciplina de Timbila do Curso de Licenciatura em Música.

No que tange às respostas das questões de investigação, começa-se por trazer à apresentação algumas das principais linhas extraídas do quadro conceptual sendo que tais se referem primeiro à ideia de conteúdos e neste caso concreto, conteúdos curriculares que são a essência da aprendizagem segundo (Gaspar & Roldão, 2007).

Isto significa que o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Timbila deve tomar como elemento vital os conteúdos de aprendizagem que, no final, levarão a que os aprendentes atinjam os objectivos de aprendizagem pré-definidos.

Em seguida, outra principal linha extraída do quadro conceptual chama atenção para os elementos constituintes do conteúdo curricular que são eles o conhecimento sistematizado, a combinação de habilidade com hábitos e as atitudes (Libâneo, 2013a). Sendo que dentro deles, do conhecimento em particular, encontra-se um conjunto composto pelos conceitos e experiências.

A partir daqui, tomando em conta um dos pressupostos que levou à realização deste estudo, que é o facto de a música tradicional, em particular, a da timbila não ter os seus princípios formalmente sistematizados, levanta-se dúvidas em relação aos conteúdos leccionados na disciplina de Timbila e também, sobre as competências que os aprendentes desenvolvem nessa mesma disciplina.

As dúvidas são em geral, sobre a qualidade dos conteúdos e sua forma de selecção, visto que são determinantes para que se atinja o sucesso de todo o processo de ensino-aprendizagem em qualquer área do saber e em qualquer processo formativo, tal como se referiu anteriormente.

No que tange à selecção de conteúdos curriculares, partindo da selecção dos próprios saberes locais e depois a sua transformação em conteúdos curriculares, Dias (2014) apresenta oito critérios começando pelos objectivos da disciplina, seguindo-se o seu tipo, se é uma disciplina teórica ou prática, depois o conjunto composto pela actualidade, validade e representatividade científica, antecedendo-se ao conjunto da adequação, maturidade intelectual e idade do aprendente e posteriormente a carga horária e material didáctico existente, a flexibilidade, a recepção e apreensão pelos aprendentes e por fim a pertinência.

É com base nestes oito critérios que se sugere que a selecção dos conteúdos de uma disciplina seja feita entretanto, independentemente da área do saber. Para o caso da disciplina de Timbila, em que os próprios docentes foram unânimes ao responder em entrevista que não se serviram de critérios

e que estes não existem, acrescem as dúvidas sobre os conteúdos curriculares da disciplina e também sobre as competências que através deles os aprendentes desenvolvem.

Em relação aos conhecimentos desenvolvidos através dos conteúdos da disciplina de Timbila, que tem como pilares os conceitos e as experiências associadas ao objecto de estudo, tal como se referiu antes, pouca análise se pode fazer partindo do princípio de que, percebeu-se dos aprendentes, que tais se circunscrevem à história da timbila, afirmando em outros momentos que não conhecem a teoria de música no contexto da música tradicional.

Ainda em relação aos conhecimentos desenvolvidos, percebeu-se que os aprendentes não são capazes de utilizar os conhecimentos do âmbito de outras disciplinas, como a de Teoria de Música, no contexto da disciplina de Timbila. Para que se perceba melhor, Roegiers & Ketele (2004) afirmam que o conhecimento não tem importância em si mesmo mas na sua utilização.

Portanto, conhecer a estrutura/fórmula da escala diatónica ou pentatónica em si só não tem valor se o aprendente não a utilizar para construir e/ou identificar deferentes possíveis escalas. Os aprendentes da disciplina de Timbila não utilizam o conhecimento sobre construção de escalas, no âmbito da disciplina de Teoria de Música para analisar e/ou definir escalas no instrumento tradicional, *mbila* no caso.

A história da timbila na qual se circunscreve o conhecimento dos aprendentes resume-se a dizer que a timbila tem como origem o distrito de Zavala, que é feita a partir da madeira denominada “*mwendje*”, que existe um festival anual alusivo, que é o *M’saho* e que os mestres principais da timbila são Venâncio Bande, Durão, Chene Wa Gune e Timbila Muzimba. Não se referem aos marcos da manifestação e do próprio instrumento, Gomukomo e Katine, referidos pelos próprios docentes e por outros estudiosos anteriores como Dias, 1986; Junod, 1975 e Munguambe, 2000.

Libâneo (2013) considera que as habilidades referirem-se à qualidade intelectual e ao modo de agir no espaço de aprendizagem, perante a própria aprendizagem, portanto, transferindo este

pensamento para o contexto da disciplina de Timbila, retorna-se à ideia de sistematização dos princípios da música tradicional e da timbila.

O Plano Temático indica como uma das competências principais: “dominar tecnicamente o instrumento”, o que pressupõe executá-lo. Acrescenta, referindo que os graduados devem conhecer os diferentes géneros e tipos da música da *timbila*, entretanto, não havendo definição, clara e formal, sobre os géneros e tipos musicais na *timbila*, questiona-se a possibilidade de medição deste indicador.

Não existindo conhecimento escrito e sistematizado sobre os diferentes géneros da música da *timbila*, sobre os diferentes tipos da música da *timbila* e também, sobre os diferentes estilos da música da *timbila*, incluindo sua caracterização e/ou descrição, não se pode esperar que os aprendentes sejam capazes de explicar sobre tais fenómenos.

Considerando que o repertório é importante no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento e que, portanto, o repertório é parte do conteúdo curricular de uma disciplina de instrumento musical, a selecção deste, deve igualmente, obedecer ao definido como sendo critérios de selecção de conteúdos curriculares.

Isto significa que o planificador curricular, ao constituir o repertório, deve encontrar em cada uma das peças musicais que propõe os aspectos indicados em cada um dos critérios definidos para a selecção de conteúdos curriculares, incluindo a observância do seu alinhamento lógico tendo como ponto de referência os objectivos curriculares pré-definidos.

Entretanto, os docentes da disciplina de Timbila afirmaram que não obedecem a algum critério definido, sendo que a escolha é por afinidade, aquilo que agrada ao docente, é o que se propõe aos aprendentes. Neste contexto, coloca-se a possibilidade, no contexto da oralidade, a aprendizagem ter seu fundamento na afinidade entre o instrumentista e o repertório e de esta ser considerada essencial.

Com isto, percebe-se que há docentes na disciplina de Timbila, do Curso de Licenciatura em Música, que se limitam a utilizar o repertório, portanto conteúdo curricular, seleccionado por um único docente de forma não crítica e nem reflexiva.

Há também o entendimento, com isto, de que dois dos docentes não sabe a razão da utilização de determinado repertório para determinado nível de aprendizagem e nem sabe que objectivo de aprendizagem está subjacente a cada uma das peças musicais constituintes do repertório, pois, esses docentes não participam do processo de escolha, o que o torna meros implementadores e/ou reprodutores, não assumindo o papel de docentes reflexivos.

Em relação às atitudes que os aprendentes têm em volta dos conteúdos da disciplina de Timbila, que Libâneo (2013) afirma estarem ligadas a sentimentos, entende-se que o facto de esta disciplina não constituir preferência de um número considerável do total de aprendentes em cada nível, que pode variar entre os 20 e os 25, em função das admissões e desistências por ano, contribui para o estado de desânimo dos docentes.

Associado a esse facto, há também o reportado pelos docentes, de que a Direcção do Curso não acolhe as suas sugestões em relação à disciplina e também ao de ser tratada como Instrumento Principal e não aparecer como disciplina Timbila no Plano de estudos, acresce o estado de desmotivação dos docentes. Embora, se possa referir, para este último caso, e com base no Programa do Curso de Licenciatura em Música, que tem a ver com a (in)compreensão da estrutura e organização do curso por parte dos próprios docentes demonstra.

Este conjunto de aspectos tidos como contributos para o estado de desânimo e/ou desmotivação dos docentes pode ser entendido como, motivo para desânimo dos próprios aprendentes.

Os aprendentes afirmaram que, parte deles, 40%, fez a opção pela disciplina de Timbila por entender que é “mais fácil de passar”, também ao longo do processo de observação às aulas, registou-se que os aprendentes podiam sair e entrar quando quisessem, para além de atenderem

telefonemas em aula, este conjunto de situações eleva ainda a quantidade de evidências sobre a entrega e animação dos próprios aprendentes para a disciplina.

À Universidade, cabe o acompanhamento, a monitoria e a condução no sentido de buscar cada vez mais melhoria para garantir o nível de excelência (Universidade Eduardo Mondlane, 2017).

Também se mostra necessário capitalizar a oportunidade notável de produzir conhecimento, com a possibilidade de exclusividade e de interesse mundial, visto que está em causa um património mundial da humanidade detido e guardado por Moçambique, onde a Universidade Eduardo Mondlane é a primeira e única Instituição de Ensino Superior com um curso voltado para este património.

Nessa perspectiva, seriam os quadros moçambicanos, estudiosos de música e através deles a escola de música moçambicana a explicar ao mundo a ciência a volta do seu produto cultural, detido por si com exclusividade, que é a timbila, património de interesse mundial.

É nesta perspectiva que se chega às conclusões que a seguir se apresentam:

- 1- Existem lacunas na planificação da disciplina de Timbila. Essas lacunas associam-se à transposição didáctica dos conteúdos e a definição de estratégias para o desenvolvimento de habilidades e atitudes;
- 2- Notam-se fragilidades em matérias de Pedagogia e Didáctica por parte dos docentes da disciplina de Timbila, que os limitam na gestão do currículo desde os conteúdos até à condução dos aprendentes para que atinjam os objectivos de aprendizagem;
- 3- Não há clareza sobre que conteúdos leccionar e com que finalidade, o que realça a limitação dos docentes no processo de selecção dos saberes locais, transposição didáctica e condução do processo de ensino-aprendizagem;

- 4- Mostra-se necessário que se sistematizem os princípios da música tradicional, em particular da timbila, o que refletiria numa melhor selecção dos saberes locais, numa melhor transposição didáctica e conseqüente melhor planificação da disciplina de Timbila;
- 5- Existe a (im)possibilidade de medição do cumprimento dos planos e objectivos da disciplina devido a falta de indicadores e instrumentos claramente definidos para a disciplina de Timbila.
- 6- Há necessidade de reformar o currículo da disciplina de Timbila, com vista a satisfazer as indicações dos cinco pontos anteriores.

A nível mais específico as conclusões tiradas deste estudo são:

- As notas musicais na *mbila* não tem identidade, isto é, não tem designação e não tem características físicas definidas como acontece na música convencional, o que faz com que os aprendentes não conheçam as notas musicais do instrumento.
- Os aprendentes apenas fixam as posições das mãos nas teclas, em função da peça em execução e não do som que deve ser tocado.
- Os aprendentes não conhecem os princípios que regem a harmonia da música tradicional e por isso, não são capazes de identificar e nem tocar escalas musicais no instrumento.

❖ Com isso afirma-se que os aprendentes, a partir dos conteúdos da disciplina de Timbila, não conseguem desenvolver as competências exigidas programa do curso, relacionados com o conhecimento sobre a ciência musical associada à música tradicional.

- Os aprendentes executam o instrumento de forma limitada, não terminando o repertório previsto.

- O repertório de aprendizagem é, quase que na totalidade, produção de um dos docentes da disciplina, o que limita a possibilidade de alargamento de horizontes por parte dos aprendentes.
 - Não existem indicadores claramente definidos para a avaliação/comparação de *timbileiros*.
 - O que os aprendentes tocam de timbila resume-se ao seu repertório de aprendizagem.
- ❖ **Portanto, os aprendentes da disciplina de Timbila tem habilidades limitadas na execução da *mbila*.**
- Os aprendentes e os docentes da disciplina de Timbila tem o sentimento de menorização da disciplina por parte da comunidade académica da Escola de Comunicação Artes.
 - Os aprendentes da disciplina de Timbila não tem aspirações de crescimento e desenvolvimento profissional com a *mbila* como principal instrumento de trabalho.
 - A disciplina de Timbila é uma “plataforma de aprovação fácil” no entendimento de parte dos aprendentes.
- ❖ **Isto remete à conclusão de que o interesse pela *mbila* e pela disciplina de Timbila por parte dos aprendentes é a redução dos eventuais obstáculos à conclusão do curso.**

Estas conclusões, que a partir das constatações se geraram, em resultado da análise e discussão dos dados colhidos durante o trabalho de campo para a realização deste estudo, levam ao entendimento de que o objectivo geral definido para este estudo foi integralmente atingido.

Construiu-se, com estas conclusões, uma ideia esclarecedora sobre que graduados do Curso de Licenciatura em Música se produzem na ECA-UEM, isto em relação à música tradicional

moçambicana. Sobre o que é que eles sabem, o que é que eles sabem fazer e como é que eles se posicionam em relação à música da timbila que é música tradicional moçambicana.

Estas conclusões consubstanciam os suportes para as teses que aqui se defendem e que a seguir se apresentam:

- **A selecção e a sistematização dos saberes locais seguida da sua transformação em conteúdos curriculares é determinante para que se atinjam as competências esperadas num curso de nível superior em matérias de música tradicional.**

- **A partir do currículo em utilização na disciplina de Timbila do Curso de Licenciatura em Música não é possível a formação de indivíduos que abordem a música tradicional com propriedade científica.**

Este estudo pretende contribuir para o melhoramento do Curso de Licenciatura em Música. Na sequência e nesse sentido, constitui uma plataforma para trazer à luz o ponto de situação do curso, particularmente da disciplina em alusão.

Estas recomendações são apenas um caminho para que se atinja o nível e a qualidade dos graduados em música pela Escola, não se ignorando com isso, a possibilidade de existência de outras formas. Com efeito, formularam-se recomendações que a seguir se apresentam:

- Implementar durante quatro anos, de forma piloto, a proposta de Planos Temáticos para a disciplina de Timbila, elaborados no âmbito do presente trabalho;

- Realizar monitoria na acção, acompanhando cada fase de teste dos Planos Temáticos com vista a melhorar os aspectos necessários;
- Avaliar os Planos Temáticos no fim dos quatro anos;
- Implementar de forma efectiva os Planos Temáticos propostos;
- Elaborar e implementar um projecto de sistematização da música tradicional, em particular da timbila;
- Conceber um sistema de notação musical que responda às necessidades da música tradicional associada à timbila, ao seu instrumento, *mbila*;
- Conceber um plano e uma estratégia de formação contínua dos docentes em matérias de timbila;
- Submeter os docentes da disciplina de Timbila à formação pedagógica e didáctica.

Na sequência das conclusões e recomendações e como parte, tanto das conclusões quanto das recomendações anteriormente formuladas, apresenta-se, em seguida, uma proposta de Planos Temáticos para a disciplina de Timbila para o curso de Licenciatura em Música, especificamente para a disciplina de Timbila.

O currículo que se propõe tomou como pressupostos de partida o conjunto de intenções que o Programa do Curso de Licenciatura em Música preconiza, especificamente no Plano Temático da disciplina de Instrumento Principal, exposto em anexo, que é onde se insere a disciplina de Timbila. A presente proposta foi concebida pensando nas competências que o graduado deverá ter desenvolvidas na variante Científica e Pedagógica, cuja frequência na disciplina é de 4 semestres, mas também, na variante Artístico-Performativa em que a frequência é prevista para 8 semestres.

A concepção desta proposta de currículo foi feita considerando os princípios de desenvolvimento curricular que ao longo do texto foram referidos, incluindo os critérios de selecção de saberes locais e transposição didáctica.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). Questionários abertos e composições. In J. Amado. *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 271-274.
- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado. *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado. *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 207-232.
- Ball, P. (2010). *The music instinct: how music Works and why we can't do without it*. London, England: Bodley Head.
- Baptista, M. N. & Campos, D. C. (2014). *Metodologias de pesquisa em ciências: análise quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro, Brasil: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Barbosa, A. G., Correia, H., Ibraimo, M. N., Nascimento, S. & Laita, M. S. V. (2016). A percepção das competências profissionais nos professores do ensino superior. Em M. N. Ibraimo & A. G. Barbosa (Coords.). *Educação: Desenvolvimento e cultura organizacional*. Nampula, Moçambique: Década das Palavras, pp. 115-128.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barros, L. B. (2013). *A timbila na rua e na rede: identidades, música e tecnologia comunicacional a partir de moçambique*. Recuperado em <http://www.snh2013.anpuh.org>.

- Biggs, J. (2002). *Aligning the curriculum to promote good learning*. Recuperado em <http://www.curriculosemfronteiras.org>.
- Bochmann, C. (2003). *A linguagem harmónica do tonalismo*. Lisboa, Portugal: Juventude Musical Portuguesa.
- Bona, P. (2004). *Método musical*. Editora Grafipress.
- Cardoso, B. & Mascarenhas, M. (1996). *Curso completo de teoria musical e solfejo* (15^a. ed.). São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Cebolo, E. A. (2009). *Teoria mágica musical*. Porto, Portugal: Eurico Augusto Cebolo.
- Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C. & Ávila, G. A. (2012). *Considerações sobre a aprendizagem da performance musical*. Recuperado em <http://www.scielo.br>.
- Chichorro, M. F. (1984). *Método de piano: 1º livro*. Lisboa, Portugal: Editores Valentim de Carvalhi CI SARL.
- Coll, C. (1987). *Psicologia e currículo: uma aproximação psicológica à elaboração do currículo escolar* (5^a. ed.). Barcelona, Espanha: Editora ática.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). *A gestão curricular como um desafio epistemológico: a diferenciação educativa em debate*. *Interações*. N°22. Recuperado em <http://www.eses.pt>.
- Dias, H. N. (2014). Planificação e desenvolvimento curricular. Em H. N. Dias, Z. Francisco & A. J. Muria (Coords.). *Reflexões sobre o desenvolvimento curricular*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores, pp. 11-34

- Dias, M. (1986). *Instrumentos musicais de Moçambique*. Lisboa, Portugal: Instituto de Investigação Científica Tropical.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Porto, Portugal: Plural Editores.
- Direcção Pedagógica-UEM (2015). *Manual de procedimentos de gestão do processo pedagógico*. Maputo, Moçambique: UEM.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2004). *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Dourado, H. A. (2004). *Dicionário de termos musicais e expressões da música*. São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Escola Nacional de Música. (2011). *Breve história da Escola Nacional de Música*. Maputo, Moçambique.
- Filho, O. G. R. (2000). *Minhas primeiras notas ao violão*. São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Firmino, G. (2000). Proposta da ortografia do cicopi. Em B. Siteo & A. Ngunga (Coords.). *Relatório do II seminários sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo, Moçambique: NELIMO – Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas, pp. 167-176
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Gerhardt, T. E.; Ramos, I. C. A.; Riquinho, D. L. & Santos, D. L. (2009). Estrutura do projecto de pesquisa. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Coords.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS, pp. 65-88.

- Glatthorn, A. A., Boschee, F. & Whitehead, B. M. (2006). *Curriculum leadership: development and implementation*. London, England: Sage publication.
- Gómez, A. I. P. (2011). Competências ou pensamento prático?: a construção dos significados de representação e de acção. Em J. G. Sacristán, A. I. P. Gómez, J. B. M. Rodríguez, J. T. Santomé, F. A. Rasco & J. M. A. Méndez (Coords.). *Educar por competências: o que há de novo?*. São Paulo, Brasil: Artmed, pp. 64-160.
- Grignon, R. L. (1948). *Síntesis de técnica musical*. Barcelona, Espanha: Editorial Labor, S. A.
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de didática geral*. São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Henson, K. T. (1995). *Curriculum development for education reform*. New York, United States of America: Longman.
- Hodeir, A. (2002). *As formas da música*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- INDE/MINED-Moçambique. (2003a). *Programa do Ensino Básico: 1º Ciclo*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED-Moçambique.
- INDE/MINED-Moçambique. (2003b). *Programa do Ensino Básico: 1º Ciclo*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED-Moçambique.
- INDE/MINED-Moçambique. (2003c). *Plano Curricular do Ensino Básico – 3º Ciclo*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED-Moçambique.
- Jesus, A. & Resende, J. (2013). *Supervisão da gestão curricular flexível para uma escola inclusiva*. Recuperado em <http://www.ria.ua.pt>.

- Junod, H. A. (1975). *Cantos e contos dos Rongas*. Maputo, Moçambique: Instituto de Investigação Científica de Moçambique.
- Károlyi, O. (1965). *Introdução à música*. Publicações Europa-América.
- Kubik, G. (1979). *Educação tradicional e ensino da música e dança em sociedades tradicionais africanas*. Recuperado em <http://www.revistas.usp.br>.
- Lancaster, E. L. & Renfrow, K. D. (n.d.). *Obras clássicas: Transcrições fáceis para piano*. Lisboa, Portugal: Sasseti & C. Editores de música.
- Libâneo, J. C. (2013a). *Didáctica*. (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Libâneo, J. C. (2013b). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Heccus editora.
- Lief, J. (1976). *Vocabulário técnico e crítico da pedagogia e das ciências da educação*. Lisboa, Portugal: Editorial Notícias.
- Lopes, M. I. (2012). *Como seleccionar conteúdos de ensino*. Recuperado em <http://www.catolicadeanapolis.edu.br>.
- Lutero, M. (1980). As timbila. Em Direcção Nacional de Cultura – Serviço Nacional de Museus e Antiguidades (Coords.). *Música tradicional em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional, pp. 39-45.
- Machado, J. P. (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte

- Machado, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. Em P. Perrenoud & M. G. Thurler (Coords.). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Portugal: Artmed, pp. 137-156.
- Manuense, H. (2014). *Timbila: património oral e imaterial da humanidade*. Maputo, Moçambique: ARPAC - Instituto de Investigação Sócio-cultural.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (1992). *Metodologia do trabalho científico* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Mascarenhas, M. (1999). *Curso de piano: volume 2*. São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Mascarenhas, S. A. (2012). A pesquisa científica. Em S. A. Mascarenhas (Coord.). *Metodologia científica*. São Paulo, Brasil: Pearson.
- Med, B. (1996). *Teoria da música* (4ª. ed.). Brasília, Brasil: MusiMed.
- Menengolla, M. & Sant'Anna, I. M. (1991). *Porque planejar? Como planejar?: currículo, área, aula* (14ª. ed.). Petrópoles, Brasil: Editora Vozes.
- Ministério da Cultura, Ministério da Educação & Ministério das Finanças. (1991). *Diploma Ministerial*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Motta, R. (1997). *Curso de bateria, Volume 1 básico: Método Play-a-long*. São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Munguambe, A. D. (2000). *Música Chope*. Maputo, Moçambique: Promédia.

- Mutequia, L. A. & Carangueza, G. J. (2014). Práticas de ensino integradas no currículo baseado em competências: Contrapostos de uma pesquisa. Em H.N. Dias, S.M. Duarte & S. Picardo (Coords.). *Didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em Moçambique: Competências, renovação e qualidade*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores, pp. 341-349.
- Mutimucuo, I. V. (2008). *Métodos de investigação: apontamentos*. Maputo, Moçambique: Centro de Desenvolvimento Académico.
- Nelo, M. N. M. O.; Soares, A. A. & Catarino, P. (2017). *Etnomatemática da marimba da província de Malange em Angola*. <http://www.redalyc.org>.
- Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology Thirty-one Issues and Concepts* (2^a. ed.). United States of America: University of Illinois Press.
- Ngunga, A. (2014). *Introdução à linguística bantu* (2^a. ed.). Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Qualitative research designs and data gathering techniques. Em K. Marre (Coord.). *First steps in research*. Pretoria, South Africa: Van Schaik Publishers, pp. 70-97
- Niquice, A. F. (2006). *Formação de professores primários: Construção do currículo*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Niquice, A. (2014). *Seleção e organização dos conteúdos*. Em H. N. Dias, Z. Francisco & A. J. Muria (Coords.). *Reflexões sobre o desenvolvimento curricular*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores, pp. 107-112.
- Nketia, J. H. K. (1974). *The music of Africa*. London, England: W. W. Norton & Company.

- Oliveira, J. P. P. (1998). *Teoria analítica da música do século XX*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gilbenkian.
- Oliver, P. (2010). *The student's guide to research ethics* (2^a. ed.). New York, United States of America: Open University Press.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo, Portugal: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A. (2011). *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Paraguassú. (1996). *Método prático para violão: sem mestre*. São Paulo, Brasil: Irmãos Vitale.
- Pedra, J. A. (1993). *Currículo e conhecimento: níveis de secção do conteúdo*. Em *Aberto* n°58. Recuperado em [http://www. Rbep.inep.gov.br](http://www.Rbep.inep.gov.br).
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. & Thurler, M. G. (2002). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Pilhofer, M. & Day, H. (2013). *Teoria musical para leigos*. Rio de Janeiro, Brasil: Alta books.
- Pimentel, A. (2001). *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Disponível em <http://www.scielo.br>.

- Platzer, F. (2009). *Compêndio de Música*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Porto Editora. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Porto Editora. (2012). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Rey, B.; Carette, V.; DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola: aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Edições Gailivro.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular* (8ª. ed.). Lisboa. Portugal: Texto Editora.
- Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa social* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora atlas S. A.
- Roegiers, X. & Ketele, J-M. D. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Artmed.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores* (5ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artimed Editora.
- Sacristán, J. G. (2011). *Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação*. Em J. G. Sacristán (Coord.). *Educar por competências: o que há de novo?*. São Paulo, Brasil:

Artmed, pp. 13-63.

Sanin, J. S. G. (2010). *Teoria de la música: una guía seria toda aquella persona que quiera afianzar sus estudios de música*. Recuperado em <http://www.teoria.com>.

Scholes, P. A. (1964). *Diccionario Oxford de la musica*. Cuba: Pueblo y educación.

Silambo, M. (2017). *A prática de ensino de mbira na música moçambicana: aspectos didáticos e metodológicos*. Recuperado em <http://www.abemeducacaomusical.com.br>.

Silva. (1972). *8 estudos para iniciação à guitarra clássica*. Lisboa, Portugal: Valentim de Carvalho CI SARL.

Silveira, D. T. & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. Em T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Coords.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS, pp. 31-42.

Slo. (2009). *Curriculum in development*. Enschede, Netherlands: Netherlands Institute for Curriculum Development.

Soares, P. (1980). A valorização da música e canção tradicional em moçambique. Em Direcção Nacional de Cultura – Serviço Nacional de Museus e Antiguidades (Coord.). *Música tradicional em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Gabinete de Organização do Festival da Canção e Música Tradicional, pp. 5-9.

Solomon, D. V. (2001). *Como fazer uma monografia* (10ª. ed.). São Paulo, Brasil: Martins fontes.

Sopa, A. (2014). *A alegria é uma coisa rara: subsídios para a história da música popular urbana em Lorenço Marques (1920 - 1975)*. Maputo, Moçambique: Marimbique, conteúdos e publicações, Lda.

- Sowell, E. J. (2000). *Curriculum: an integrative introduction* (2ª. ed.). New Jersey, United States of America: Pearson Education.
- Sulpicio, E. C. M. G. (2016). *Técnica para marimba: um estudo dirigido às principais formas de se posicionar quatro baquetas nas mãos*. Recuperado em <http://www.teses.usp.br>.
- Suzuki, S. (1978). *Suzuki violin method – volume 1*. Miami, United States of America: Warner Bros Publication Inc.
- Tarchini, G. (2004). *Análisis musical: sintaxis, semântica y percepción*. Buenos Aires, Argentina.
- Tracey, H. (1948). *Chopi musicians: their music, poetry and instruments*. London, England: The international african institute.
- Universidade Eduardo Mondlane. (2005). *Programa de Licenciatura em música*. Maputo, Moçambique: Escola de Comunicação e Artes.
- Universidade Eduardo Mondlane (2017). *Plano Estratégico da UEM 2018 – 2028*. Maputo, Moçambique. Unidade Editorial da Revista Científica da UEM.
- Universidade Pedagógica de Moçambique. (2016). *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Cénicas*. Universidade Pedagógica.
- Universidade do Sul de Santa Catarina. (2007). *Metodologia científica e da pesquisa: disciplina na modalidade à distância* (5ª. ed.). Palhoça, Brasil: UnisulVirtual.
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Portugal: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vieira, E. (n.d.). *Teoria da música: primeira e segunda partes – noções elementares e seu desenvolvimento* (33ª. ed.). Lisboa, Portugal: Valentim de Carvalho CI SARL.

Vilar, J. M. (2006). *La música tradicional en la educación superior; situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria*. Recuperado em <http://www.musica.rediris.es>.

Viva. (1987, Agosto). Ode ao timbaleiro de todos nós. *Revista Viva*, 12-16.

Weston, P. (1976). *50 classical studies for clarinete*. Northants, England: Fentone Musica Ltd.

Zamacois, J. (2009). *Teoria da música*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Legislação

Decreto – Lei nº 12/95, de 25 de Abril.

APÊNDICES

APÊNDICE I: ENTREVISTAS COM OS DOCENTES



A presente entrevista é realizada no âmbito da elaboração da tese, um requisito para a culminação do Curso de Doutoramento em Inovação Educativa e tem em vista recolher informações e opiniões de docentes de Timbila. A entrevista é em torno dos conteúdos leccionados nessa disciplina na sua relação com as competências dos aprendentes, sobre a música tradicional moçambicana.

A sua participação é voluntária e está livre de responder ou não às questões que lhe são colocadas. Em nenhum momento será identificado e as informações que prestar serão tratadas com confidencialidade e apenas para o fim a que se destinam. Assim, agradece-se que, tendo em conta a sua experiência de trabalho, responda às questões com honestidade.

A entrevista é constituída por duas partes: a 1ª é sobre a percepção do docente sobre a música tradicional, sempre sob ponto de vista de teoria musical e a 2ª, é sobre os conteúdos que lecciona.

I – PERCEÇÃO DO DOCENTE SOBRE A TIMBILA

1. Como descreve a disciplina que lecciona?
2. Como relaciona a sua disciplina com a disciplina de Teoria de Música?
3. Como descreve o instrumento que lecciona?
4. Como define música tradicional?
5. Quais são as principais características da música tradicional?

II – CONTEÚDOS LECCIONADOS

1. Quais as matérias mais importantes na sua disciplina?
2. Quais as matérias que, não sendo importantes, também ensina aos alunos?
3. Qual foi o critério utilizado na selecção do repertório que lecciona?
4. O que se aprende com o repertório selecionado?
5. Que características tem as peças leccionadas em cada nível, três características em cada nível?
6. Quais são os conhecimentos que os alunos desta disciplina devem ter no fim da disciplina?
7. Fala das notas musicais do instrumento que lecciona?
8. Fala da tonalidade das peças do repertório que ensina?
9. Os alunos conseguem relacionar as matérias desta disciplina com os de Teoria de Música?
10. Os alunos são capazes de falar sobre música tradicional, sob ponto de vista de teoria musical?

Data da entrevista _____/_____/2018 Local da entrevista _____

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE II: ENTREVISTAS COM ESTUDANTES



A presente entrevista é realizada no âmbito da elaboração da tese, um requisito para a culminação do Curso de Doutoramento em Inovação Educativa e tem em vista recolher informações e opiniões dos aprendentes do curso de Licenciatura em Música que tenham como Timbila como Instrumento Principal. A entrevista é em torno dos conteúdos abordados durante as aulas nessa disciplina em relação com as competências que tenha desenvolvido sobre a música tradicional moçambicana.

A sua participação é voluntária e está livre de responder ou não às questões que lhe são colocadas. Em nenhum momento será identificado e as informações que prestar serão tratadas com confidencialidade e apenas para o fim a que se destinam. Assim, agradece-se que, tendo em conta a sua experiência como estudante desta disciplina, responda às questões com honestidade.

A entrevista é constituída por duas partes: a 1ª é voltada à percepção do aprendente sobre a música tradicional, sempre sob ponto de vista de teoria musical e a 2ª, é voltada para os conteúdos abordados na aula.

I – PERCEÇÃO DO APRENDENTE SOBRE A MÚSICA TRADICIONAL

6. Como descreve a disciplina de Timbila?
7. Como relaciona a disciplina de Timbila com a disciplina de Teoria de Música?
8. Como descreve a *mbila*, o instrumento?
9. Como define música tradicional?
10. Quais são as principais características da música tradicional moçambicana?

II – CONTEÚDOS DA AULA

11. Quais as matérias mais importantes aprendidas na disciplina de Timbila?
12. Quais as matérias que, não sendo importantes, também aprendeu na disciplina de Timbila?
13. Qual é o repertório que aprendido?
14. Que aspectos desse repertório aprendeu?
15. Que características tem as peças aprendidas?
16. Que conhecimentos tem sobre a música da Timbila?
17. Fala das notas musicais da *mbila*.
18. Fala da tonalidade das peças do repertório que aprendeu.
19. Qual é a relação que encontra entre o que aprendeu na Timbila e o que aprendeu na Teoria de Música?
20. Consegue descrever a música tradicional com base na Teoria de Música?

Data da entrevista _____/_____/2019 Local da entrevista _____

Obrigado pela colaboração

APÊNDICE III: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES



O presente questionário insere-se no contexto da elaboração da tese para a obtenção do grau de Doutor em Inovação Educativa. O estudo sobre disciplinas centradas na música tradicional, Timbila em concreto, aborda questões relacionadas com conteúdos lecionados nas aulas desta disciplina. O questionário é anónimo e aos respondentes são dadas e respeitadas todas as garantias de confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com um X ou com texto nos espaços/linhas reservados.

I – Informação pessoal do docente

1. Sexo F _____ M _____
2. Habilitações literárias? _____
3. Tempo de leccionação? _____
4. Ano em que iniciou a docência da disciplina de Timbila no Curso de Licenciatura em Música _____

II – Sobre a percepção dos docentes em relação a música tradicional

1. Conhece a definição de música tradicional?

SIM	NÃO

2. Qual é a tonalidade do seu instrumento? _____

3. Conhece a relação entre a sua disciplina e a de Teoria de Música?

SIM	NÃO

4. Indique três aspectos dessa relação:

1°	2°	3°

5. Quais os nomes das notas correspondentes a cada tecla do instrumento que lecciona?

III – Sobre os conteúdos que lecciona

1. Nas suas aulas fala sobre teoria musical?

SIM	NÃO

2. Indique três aspectos de teoria musical que aborda nas suas aulas.

1°	2°	3°

3. Quantas peças tem o repertório seleccionado para cada nível? _____

4. Qual é a tonalidade predominante no repertório que ensina? _____

5. Quais são as escalas características da música que trabalha no seu instrumento e em cada nível? _____

6. Durante as aulas observa as funções didácticas do plano de aula?

SIM	NÃO

7. Indique cinco matérias que ensina e que se enquadram na cognitiva.

1°	2°	3°	4°	5°

IV – Sobre o conhecimento dos estudantes, adquiridos na sua disciplina

Assinale com X no espaço correspondente a sua resposta

Afirmações		Sabem	Não sei se sabem	Não sabem
Os estudantes sabem definir música tradicional	1			
Os aprendentes sabem diferenciar a música tradicional da música clássica	2			
Os aprendentes sabem diferenciar a música tradicional do jazz	3			
Os aprendentes sabem diferenciar a música tradicional da música ligeira	4			
Os estudantes conhecem os objectivos desta disciplina	5			
Os estudantes sabem descrever o instrumento	6			
Os estudantes conhecem a afinação do instrumento	7			
Os estudantes sabem identificar a tonalidade do instrumento	8			
Os aprendentes conhecem os modos específicos das peças que tocam	9			
Os estudantes conhecem as notas de cada uma das teclas do instrumento	10			
Os estudantes conhecem os intervalos entre as notas no instrumento	11			
Os aprendentes sabem classificar os intervalos específicos das peças que tocam	12			
Os estudantes sabem tocar escalas neste instrumento	13			
Os estudantes sabem construir harmonias neste instrumento	14			
Os estudantes sabem descrever as peças que tocam	15			
Os estudantes conhecem a tonalidade das peças que tocam	16			
Os estudantes sabem que a tonalidade na timbila é diferente da no piano	17			
Os estudantes conhecem a teoria musical aplicada à música tradicional	18			
Os estudantes sabem representar graficamente os sons do instrumento	19			
Os estudantes sabem os nomes de cada som produzido no instrumento	20			
Os estudantes sabem identificar a forma musical das peças que tocam	21			
Os estudantes sabem identifica a forma rítmica das peças que tocam	22			
Os estudantes sabem falar sobre modulação nas peças que tocam	23			
Os aprendentes sabem identificar os andamentos nas peças que tocam	24			
Os estudantes sabem os nomes dos elementos de dinâmica musical, específica para a música tradicional	25			
Os aprendentes sabem identificar a dinâmica nas peças que tocam	26			
Os aprendentes conhecem o sistema de notação da música tradicional	27			
Os estudantes conhecem a estrutura das escalas específicas das peças que tocam	28			
Os aprendentes conhecem as figuras rítmicas específicas das peças que tocam	29			
Os aprendentes conhecem as claves próprias da peça que tocam	30			
Os aprendentes sabem identificar as funções tonais dos sons deste instrumento	31			
Os aprendentes sabem identifica consonância nas peças que tocam	32			
Os aprendentes sabem identificar dissonâncias nas peças que tocam	33			
Os aprendentes conhecem os acidentes específicos das peças que tocam	34			
Os aprendentes sabem utilizar os acidentes específicos das peças que tocam	35			

APÊNDICE IV: QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES



O presente questionário insere-se no contexto da elaboração da tese para a obtenção do grau de Doutor em Inovação Educativa. O estudo sobre disciplinas centradas na música tradicional, Timbila em concreto, aborda questões relacionadas com conteúdos lecionados nas aulas desta disciplina. O questionário é anónimo e aos respondentes são dadas e respeitadas todas as garantias de confidencialidade.

As respostas deverão ser dadas com um X ou com texto nos espaços/linhas reservados.

I – Informação pessoal do docente

1. Sexo F _____ M _____
2. Nível de frequência? _____
3. Ano em que iniciou o estudo da Timbila _____

II – Sobre a percepção do aprendente em relação a música tradicional

4. Conhece a definição de música tradicional?

SIM	NÃO

5. Qual é a designação da *mbila* que toca? _____
6. Qual é a tonalidade do instrumento que toca? _____
7. Conhece a relação entre a matéria da disciplina de Timbila e a de Teoria de Música?

SIM	NÃO

8. Indique três aspectos dessa relação:

1°	2°	3°

9. Quais os nomes das notas correspondentes a cada tecla do instrumento que toca?

III – Sobre os conteúdos abordados na aula

8. Nas aulas de Timbila abordam aspectos sobre teoria musical?

SIM	NÃO

9. Indique três aspectos de teoria musical que aborda nas aulas Timbila.

1°	2°	3°

10. Quantas peças de timbila estudou em cada nível de Instrumento Principal? _____

11. Qual é a tonalidade predominante no repertório que estudou? _____

12. Quais são as escalas características da música que trabalha no seu instrumento e em cada nível? _____

IV – Sobre o conhecimento dos aprendentes, adquiridos na disciplina de Timbila Assinale com X no espaço correspondente a sua resposta

Afirmações		Sei	Não sei se sei	Não sei
Sabe definir música tradicional	1			
Sabe diferenciar a música tradicional da música clássica	2			
Sabe diferenciar a música tradicional do jazz	3			
Sabe diferenciar a música tradicional da música ligeira	4			
Conhece os objectivos desta disciplina	5			
Sabe descrever o instrumento	6			
Conhece a afinação do instrumento	7			
Sabe identificar a tonalidade do instrumento	8			
Conhece os modos específicos das peças que tocam	9			
Conhece as notas de cada uma das teclas do instrumento	10			
Conhece os intervalos entre as notas no instrumento	11			
Sabe classificar os intervalos específicos das peças que tocam	12			
Sabe tocar escalas neste instrumento	13			
Sabe construir harmonias neste instrumento	14			
Sabe descrever as peças que tocam	15			
Conhece a tonalidade das peças que tocam	16			
Sabe que a tonalidade na timbila é diferente da no piano	17			
Conhece a teoria musical aplicada à música tradicional	18			
Sabe representar graficamente os sons do instrumento	19			
Sabe os nomes de cada som produzido no instrumento	20			
Sabe identificar a forma musical das peças que toca	21			
Sabe identifica a forma rítmica das peças que toca	22			
Sabe falar sobre modulação nas peças que toca	23			
Sabe identificar os andamentos nas peças que toca	24			
Sabe os nomes dos elementos de dinâmica musical, específica para a música tradicional	25			
Sabe identificar a dinâmica nas peças que toca	26			
Conhece o sistema de notação da música tradicional	27			
Conhece a estrutura das escalas específicas das peças que toca	28			
Conhece as figuras rítmicas específicas das peças que toca	29			
Conhece as claves próprias da peça que toca	30			
Sabe identificar as funções tonais dos sons deste instrumento	31			
Sabe identifica consonância nas peças que toca	32			
Sabe identificar dissonâncias nas peças que toca	33			
Conhece os acidentes específicos das peças que toca	34			
Sabe utilizar os acidentes específicos das peças que toca	35			

APÊNDICE V: FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS



ESCOLA _____
CURSO _____
ANO ACADÉMICO _____
CURSO _____
DISCIPLINA _____
UNIDADE TEMÁTICA _____
DATA DA OBSERVAÇÃO _____ DE _____ 2019
INÍCIO DA OBSERVAÇÃO _____ HORAS _____ MINUTOS
FIM DA OBSERVAÇÃO _____ HORAS _____ MINUTOS
NÚMERO DE ESTUDANTES _____ SEXO FEMININO ___ SEXO MASCULINO _____

A presente observação destina-se a recolha de informação sobre as competências em relação à música tradicional moçambicana desenvolvidas a partir da disciplina de Timbila leccionada no curso de Licenciatura em Música, no âmbito da elaboração da tese de Doutoramento em Inovação Educativa.

Informação prévia sobre a turma

Plano de aula

Inclui elementos fundamentais da aula:

Objectivos

Conteúdos

Métodos

Meios didácticos

I		Início de aula		Sim	Não
1	Desperta a atenção dos alunos para a aula				
2	Estabelece boa comunicação com o aluno/bom clima?				
3	Anuncia o objectivo da aula aos alunos?				
4	Verifica os pré-requisitos para o novo tema?				
5	Toma em consideração e valoriza as experiências dos alunos?				
6	Usa vocabulário conhecido pelos alunos?				
7	Verifica se os alunos estão a compreender?				
II		Apresentação do tema		Sim	Não
1	A sequência é lógica e acessível aos alunos?				
2	O professor domina a matéria?				
3	Usa os meios apropriados?				
4	Os meios são bem aproveitados?				
III		Participação dos alunos		Sim	Não
1	As actividades dos alunos na sala são adequadas aos objectivos da aula?				
2	Os alunos participam individualmente ou colectivamente:	Respondem e fazem perguntas?			
		Lê um texto e comenta o texto?			
		Apreciam uma imagem/ figura?			
		Praticam o que estão a estudar?			
		Explicam o que fizeram?			
		Utilizam os meios didácticos disponíveis?			
	Os alunos participam na aula:	Todos?			
		A maioria?			
		Alguns?			

IV	Final de aula	Sim	Não
1	O professor verifica a aprendizagem?		
2	Faz o resumo das ideias principais?		
3	Leva os alunos a estabelecer relações entre o aprendido e outras aprendizagens?		
4	Marca um trabalho para realizar em casa?		

V	Observações do professor assistido
----------	-------------------------------------------

a) Aspectos positivos

b) Aspectos a melhorar

VI	Observações do observador
-----------	----------------------------------

1. Aspectos positivos

2. Aspectos a melhorar

VII	Tema/ Sugestões para acções de desenvolvimento profissional do professor
------------	---------------------------------------------------------------------------------

ANEXOS

ANEXO 1 - PLANO DE ESTUDOS PARA A VARIANTE CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA

5.2. Planos de Estudos

5.2.1. Licenciatura em Música – Variante Científica e Pedagógica

Quadro 2

1.º ANO				
1.º Semestre		H/semanais	2.º Semestre	
Português I		3	Português II	3
Inglês I		3	Inglês II	3
História da Música I		4,30	História da Música II	4,30
Teoria da Música I		4,30	Teoria da Música II	4,30
Etnomusicologia I		3	Etnomusicologia II	3
Prática de Teclado I		3	Prática de Teclado II	3
Instrumento Principal I		3	Instrumento Principal II	3
Total de horas semanais		24,00h	Total de horas semanais	24,00
2.º ANO				
3.º Semestre		H/semanais	4.º Semestre	
Português III		3	Português IV	3
Inglês III		3	Inglês IV	3
História da Música III		4,30	Direcção Coral e Instrumental I	3
Teoria Musical III		4,30	Música Vocal e Instrumental I	4,30
Etnomusicologia III		3	Etnomusicologia IV	3
Prática de Teclado III		3	Teoria da Música IV	4,30
Instrumento Principal III		3	Instrumento Principal IV	3
Total de horas semanais		24,00	Total de horas semanais	24,00
3.º ANO				
5.º Semestre		H/semanais	6.º Semestre	
Pedagogia e Didáctica da Música I		3	Pedagogia e Didáctica da Música II	3
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I		3	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem II	3
Teoria da Música V		4,30	Teoria da Música VI	4,30
Acústica e Organologia I		3	Filosofia da Educação	3
Sociologia da Educação e da Escola		3	Análise e Técnicas de Composição II	3
Música Vocal e Instrumental		4,30	Direcção Coral e Instrumental III	4,30
Direcção Coral e Instrumental II		4,30	Música Vocal e Instrumental III	4,30
Análise e Técnicas de Composição I		3	Acústica e Organologia II	3
Total de Horas Semanais	24	28,40h	Total de Horas Semanais	24
		4.º ANO		28,40h
7.º Semestre		H/semanais	8.º Semestre	
Tecnologia Educativa em Música I		3	Tecnologia Educativa em Música II	3
Filosofia e História das Ideias		3	Seminário sobre Investigação em Metodologia Pedagógica	2
Análise e Técnicas de Composição III		3	Seminário sobre Construção de Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique	2
Seminário sobre Investigação Musicológica		4	Trabalho de Fin. de Curso	2
Metodologia de Investigação		3	Estágio	10
Trabalho de Campo em Etnomusicologia		5	<i>Trabalho de Fim de Curso</i>	
Seminário sobre Análise Organológica de Inst. Trad. Moçambicanas		3		
Total de horas semanais		25,00h	Total de horas semanais	24,00h

ANEXO 2 - PLANO DE ESTUDOS PARA A VARIANTE ARTÍSTICO-PERFORMATIVA

5.2.2. Licenciatura em Música – Variante Artístico - Performativa

Quadro 3

1.º ANO			
1.º Semestre		2.º Semestre	
	H/semanais		H/semanais
Português I	3	Português II	3
Inglês I	3	Inglês II	3
História da Música I	4,30	História da Música II	4,30
Teoria da Música I	4,30	Teoria da Música II	4,30
Etnomusicologia I	3	Etnomusicologia II	3
Prática de Teclado I	3	Prática de Teclado II	3
Instrumento Principal I	3	Instrumento Principal II	3
Total de horas semanais	24,00h	Total de horas semanais	24,00h
2.º ANO			
3.º Semestre		4.º Semestre	
Português III	3	Português IV	3
Inglês III	3	Inglês IV	3
História da Música III	4,30	Direção Coral e Instrumental I	3
Teoria da Música III	4,30	Música Vocal e Instrumental I	4,30
Etnomusicologia III	3	Etnomusicologia IV	3
Prática de Teclado III	3	Teoria da Música IV	4,30
Instrumento Principal III	3	Instrumento Principal IV	3
Total de horas semanais	24,00h	Total de horas semanais	24,00h
3.º ANO			
5.º Semestre		6.º Semestre	
Direção Coral e Instrumental II	4,30	Direção Coral e Instrumental III	4,30
Música Vocal e Instrumental II	4,30	Música Vocal e Instrumental III	4,30
Análise e Técnicas de composição I	3	Análise e Técnicas de composição II	3
Instrumento Principal V	3	Instrumento Principal VI	3
Acústica e Organologia I	3	Acústica e Organologia II	3
Teoria da Música V	4,30	Teoria da Música VI	4,30
Total de horas semanais	22,30h	Total de horas semanais	22,30h
4.º ANO			
7.º Semestre		8.º Semestre	
Análise e Técnica de Composição III	3	Trabalho de Fim de Curso	2
Filosofia e História das Ideias	3	Seminário sobre Produção de Espectáculos	2
Instrumento Principal VII	3	Seminário sobre Direitos de Autor	2
Seminário sobre Investigação Musicológica	/	Seminário sobre Música e outras formas de Expressão Artística	/
Seminário sobre composição	/	Estágio	/
Metodologia de Investigação	3	Instrumento Principal VIII	3
Seminário sobre Construção de Instrumentos Musicais Tradicionais de Moçambique	/		
Total de horas semanais	24,00h	Total de horas semanais	24,00h

**ANEXO 3 - PLANO DE TEMÁTICO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO
PRINSIMPAL – VARIANTE CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA**

<p>DISCIPLINA: Instrumento Principal I a IV</p> <p>REQUISITO: APROVAÇÃO NO SEMESTRE ANTERIOR</p> <p>ANO: 1.º AO 2.º</p> <p>SEMESTRE: I AO IV</p>	<p>CÓDIGO: IP-A1/Sm1 a IP-A2/Sm4</p> <p>CRÉDITOS: NÃO TEM</p> <p>HORAS P/ SEMANA: 3:00</p> <p>HORAS P/ SEMESTRE: 48:00</p>
<p>> JUSTIFICAÇÃO</p> <p>Não sendo o objectivo desta variante a formação de músicos mas, outrossim, de musicólogos/investigadores, importa que estes estejam integrados na performance musical, conheçam e dominem as suas técnicas instrumentais, interpretativas e musicais, para que depois se possam debruçar sobre as questões científicas da arte musical dentro das várias áreas de conhecimento das Ciências Musicais.</p> <p>> RESULTADOS ESPERADOS</p> <p>Uma vez que não é possível saber desde já que instrumentistas se candidatarão ao curso de licenciatura, os resultados esperados apresentam-se genericamente, qualquer que seja o instrumento de especialização do aluno. Assim pretende-se que o aluno adquira, no final do curso da variante Artístico-performativa, as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialização; - Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialização; - Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais; - Dominar a leitura e a execução/interpretação de qualquer partitura. • COMPETÊNCIAS GENÉRICAS - Desenvolver a musicalidade; - Desenvolver a técnica instrumental; - Adaptar-se a vários géneros musicais; - Dominar tecnicamente, tão eximamente quanto possível, o seu instrumento de especialização. <p>> - TEMAS</p> <p>-(Seleccionados consoante o instrumento do formando)</p> <p>> BIBLIOGRAFIA INDICATIVA</p> <p>-(Seleccionar consoante o instrumento do formando)</p>	

ANEXO 4 - PLANO DE TEMÁTICO DA DISCIPLINA DE INSTRUMENTO PRINSIMPAL – VARIANTE ARTÍSTICO-PERFORMATIVA

14.3 Disciplinas da Variante Artístico-Performativa

DISCIPLINA: Instrumento Principal I a VIII REQUISITO: APROVAÇÃO NO SEMESTRE ANTERIOR ANO: 1.º AO 4.º SEMESTRE: I AO VIII	CÓDIGO: IP-A1/Sm1 a IP-A4/Sm8 CRÉDITOS: NÃO TEM HORAS P/ SEMANA: 3:00 HORAS P/ SEMESTRE: 48:00
<p>➤ JUSTIFICAÇÃO</p> <p>Pretende esta disciplina desenvolver as capacidades técnicas instrumentais, bem como as qualidades interpretativas e musicais do formando, especialmente naqueles que optarem pela variante Artístico-Performativa, uma vez que o principal objectivo desta variante é a formação de músicos, intérpretes/executantes, com uma sólida formação teórica, cultural e artística.</p> <p>➤ RESULTADOS ESPERADOS</p> <p>Uma vez que não é possível saber desde já que instrumentistas se candidatarão ao curso de licenciatura, os resultados esperados apresentam-se genericamente, qualquer que seja o instrumento de especialização do aluno. Assim pretende-se que o aluno adquira, no final do curso da variante Artístico-performativa, as seguintes competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - Dominar os fundamentos acústicos e organológicos do seu instrumento de especialização; - Dominar tecnicamente o seu instrumento de especialização; - Conhecer o maior número de peças de vários repertórios, géneros e estilos musicais; - Dominar a leitura e a execução/interpretação de qualquer partitura. • COMPETÊNCIAS GENÉRICAS - Desenvolver a musicalidade; - Desenvolver a técnica instrumental; - Adaptar-se a vários géneros musicais; - Dominar tecnicamente, tão eximamente quanto possível, o seu instrumento de especialização. <p>➤ - TEMAS</p> <p>- (Seleccionados consoante o instrumento do formando)</p> <p>➤ BIBLIOGRAFIA INDICATIVA</p> <p>(Seleccionar consoante o instrumento do formando)</p>	