



Duarte Nuno Gomes
Romão
nº aluno: 100145006

“O braguinha e a música tradicional
madeirense em ambiente
extraescolar:
Estudo sobre motivações e
aprendizagens”

Orientador:
Professor Doutor José Carlos Godinho

Relatório final de estágio, submetido como parte dos
requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Abril 2012



Duarte Nuno Gomes
Romão
nº aluno: 100145006

“O braguinha e a música tradicional
madeirense em ambiente
extraescolar:
Estudo sobre motivações e
aprendizagens”

Orientador:
Professor Doutor José Carlos Godinho

Relatório final de estágio, submetido como parte dos
requisitos para a obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Abril 2012

Resumo

Este projeto, integrado no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, pela Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal, pretende descrever as várias fases de um Projeto Educativo e de um conseqüente Projeto de Investigação.

Intitulado: *“O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: estudo sobre motivações e aprendizagens”*, o projeto, através de dinâmicas diversificadas, procura analisar a motivação e o crescimento ou desenvolvimento musical das crianças em estudo, na prática de um instrumento tradicional madeirense mais concretamente o braguinha, com base na avaliação através da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, bem como na análise da presença de motivação complementando com as teorias de Suzuki, Vygotsky e Lucy Green.

Para poder aferir: *“Que aprendizagens e motivações têm as crianças num agrupamento de braguinhas, em contexto de ambiente extraescolar?”*, realizei oito sessões educativas, numa paróquia local em Câmara de Lobos – ilha da Madeira, em ambiente extraescolar, com o objetivo, não só de transmitir conhecimentos - indo ao encontro das necessidades dos alunos, mas também de analisar a motivação e o crescimento musical segundo a já referida “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman; para tal desenvolvi em simultâneo um projeto de investigação.

Na análise qualitativa, utilizei por sessão, notas de campo, gravações áudio/vídeo e uma tabela de avaliação de competências, o que permitiu a obtenção de diversos testemunhos.

As principais conclusões deste estudo apontam para um elevado nível de motivação individual e em grupo, bem como para a presença de crescimento musical nas três primeiras camadas da referida espiral, ocorrendo oscilações entre o lado direito e o lado esquerdo.

Palavras – chave: aprendizagem, motivação, Swanwick, Lucy Green, Suzuki, Vygotsky

Abstract

This project is integrated within the curriculum of the Master in Teaching Music Education in Basic Education, the School of Education - Polytechnic Institute of Setúbal, to describe the various stages of an educational project and a consequent Research Project.

Titled: "The traditional music and braguinha Madeira-school environment: A study on motivation and learning," the project, through dynamic diversified, seeks to analyze the motivation and musical growth and development of children in the study, the practice of a traditional instrument Madeira braguinha more specifically, based on the assessment through the "Spiral of Musical Development" of Swanwick and Tillman, as well as analyzing the presence of motivation theories complemented by Suzuki, Vygotsky and Lucy Green.

In order to measure: "What learning and motivation have a group of children braguinhas in the context of extra-school environment?", Performed eight educational sessions in a local parish in Câmara de Lobos – Madeira Island, extraescolar environment, in order, not only to transmit knowledge - meeting the needs of students, but also to analyze the motivation and musical growth according to the aforementioned "Spiral of Musical Development" of Swanwick and Tillman, "to develop simultaneously as a research project.

The qualitative analysis used field notes, audio / video and a skills assessment table per session which allowed the preparation of several witnesses.

The main conclusions of this study indicate a high level of individual motivation and group as well as the presence of musical growth in the first three layers of that spiral, oscillations occurring between the right and left.

Key - words: learning, motivation, Swanwick, Lucy Green, Suzuki, Vygotsky

Agradecimentos:

À minha esposa, Dayana, pela compreensão, apoio e incentivo (em especial em momentos bem difíceis a que muitos são, inimagináveis).

Aos meus dois filhos, Henrique e Guilherme, que apesar de tudo, sentiram um pouco, como que ausente, mas que para mim foram sempre importantes e fonte de inspiração e exemplo futuro.

Ao meu terceiro “rebento” que vem a caminho (uma menina de nome Íris), que seja o início de uma nova era, um novo “olhar”, bem como um colorido repleto de muita felicidade e mais dedicação familiar.

Ao professor José Carlos Godinho, por toda a sua força e motivação, pela sua prontidão em apoiar e em especial nos momentos de algum desespero.

Ao professor António Ângelo Vasconcelos, pela sua frontalidade, útil, construtiva e certa.

Ao professor Carlos Gonçalves, pela sua “batalha” e persistência para que os professores de música, e em particular os madeirenses, sejam um exemplo de um organismo “sólido”, organizado e exemplar.

Ao pároco Bonifácio da paróquia do Carmo – Câmara de Lobos, pela presteza e total disposição em cooperar no meu estágio.

À grande amiga, Dulce Oliveira Luís, vereadora da cultura da Câmara Municipal de Câmara de Lobos, pelo incentivo, apoio e até mesmo, e para mim, um exemplo de sucesso.

| <u>Índice de anexos (suporte digital)</u> | | |
|--|---|-------------|
| Anexo 1 | Espiral de desenvolvimento musical | Pág. 16 |
| Anexo 2 | Cronograma do braguinha | Pág. 26, 32 |
| Anexo 3 | Autorização dos pais | Pág. 28, 36 |
| Anexo 4 | Planificação das sessões | Pág.32 |
| Anexo 5 | Tabela de competências por sessão | Pág. 36 |
| Anexo 6 | Foto do grupo em estudo | Pág. 36 |
| Anexo 7 | Notas de campo | Pág. 37 |
| Anexo 8 | Vídeo – Nível dos Materiais | Pág. 40 |
| Anexo 9 | Vídeo – Nível da Expressão | Pág. 41 |
| Anexo 10 | Vídeo – Nível da Forma – 1º exemplo | Pág. 42 |
| Anexo 11 | Vídeo – Nível da Forma – 2º exemplo | Pág. 42 |
| Anexo 12 | Apresentação do trabalho desenvolvido (em formato Power Point) | |
| Anexo 13 | Dissertação em formato PDF | |

ÍNDICE DO RELATÓRIO

| | |
|--|----|
| 1– INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.1- Pertinência do tema..... | 10 |
| 1.2 – Motivações Pessoais..... | 11 |
| 1.3 – Sinopse do projeto educativo e do projeto de investigação..... | 12 |
| 1.4 – Finalidade e questão de investigação..... | 13 |
| 1.5 – Organização do relatório..... | 13 |
| | |
| 2 – PROJETO EDUCATIVO | 14 |
| 2.1 – Importância da Educação Musical no desenvolvimento do processo pedagógico: Ensino – Aprendizagem..... | 14 |
| 2.1.1 – Processo pedagógico..... | 14 |
| 2.1.2 – A Educação musical e o Processo pedagógico..... | 15 |
| 2.2 – Espiral de desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman..... | 16 |
| 2.2.1 – Camadas da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman..... | 17 |
| 2.3 – Método de Suzuki..... | 21 |
| 2.4 – Método de Vygotsky..... | 22 |
| 2.5 – Motivação na educação musical – Lucy Green..... | 23 |
| 2.5.1 - Tipos de aprendizagem no âmbito da educação musical formal e no contexto informal na perspetiva de Lucy Green..... | 24 |
| 2.6 – Música Tradicional Madeirense..... | 25 |
| 2.6.1 – O instrumento Braguinha..... | 26 |
| 2.7 – Planificação: “O braguinha e a música tradicional Madeirense”..... | 27 |

| | |
|--|----|
| 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 35 |
| 3.1 – Projeto de Investigação..... | 36 |
| 3.1.1 – Descrição da investigação..... | 37 |
| 3.1.2 – Análise e tratamentos de dados..... | 37 |
| 3.1.3 - Descrição da análise..... | 38 |
| 3.1.4 - Prática de instrumento..... | 38 |
| 3.1.5 – Concerto público..... | 39 |
| 3.1.6 – Papel do professor..... | 39 |
| 3.2 – Resultados..... | 40 |
| 4 – CONCLUSÕES GERAIS | 46 |
| 4.1 – Implicações educativas..... | 48 |
| 5 – BIBLIOGRAFIA | 51 |
| 6 – ANEXOS (Consultar CD) | 60 |

1 – INTRODUÇÃO

A educação deve ser vista como um processo integral, gradual e contínuo, em que o alicerce do seu aperfeiçoamento são os inúmeros estudos em seu redor, fundamentando as diferenças individuais, a diversidade das condições ambientais que são primitivas dos alunos e que demandam de um procedimento específico.

Especificamente a educação musical no ensino básico nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira, na minha perspetiva como docente, não possuem características individualizadas e abrangentes em todas as componentes da educação musical, ficando à mercê das preferências e competências individuais dos docentes, negligenciando de certa forma algumas áreas da referida unidade curricular.

À luz de Costa (2010, p. 2), a “Educação Musical, ...disciplina essencial na formação pessoal e social dos alunos ...é o valor educativo da música, deve surgir associada às diversas etapas do desenvolvimento da criança.”

Esta conduta pedagógica na unidade curricular de expressão musical e artística no ensino básico, mesmo quando inseridas, nas modalidades curriculares e extracurriculares no plano de estudos, limita o crescimento musical dos alunos, na medida em que por inúmeros fatores são por vezes desvalorizados aspetos e modalidades em preferência de outras, não ocorrendo uma opção de frequência livre conforme as motivações dos alunos.

Esta condição encaminha os encarregados de educação a apostar nas atividades de ambiente extraescolar, numa aprendizagem formal e informal para ampliar a oferta cultural e educativa dos seus educandos, articulando os ideais de Canto (2010, p.1), as “crianças, através das artes e expressões, elementos indispensáveis para uma prática educativa integrável, possibilitam a expansão e o crescimento de capacidades individuais e grupais, objectivando o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, uma vez que o crescimento desta vai muito além dos aspectos físicos ou intelectuais.”, cita ainda que “a música visa potenciar, nas crianças autonomia, criatividade, expressividade e auto-confiança.”

A expressão musical, à luz de Oliveira, M. e Milhano, S. (2010, p13), é um “processo que articula a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interacção colectiva, a resolução de problemas, o

desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura.” A música é “promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento.” É ainda “essencial na riqueza da educação nas suas várias dimensões: estética, social, criativa e formativa.”

É componente das modalidades extra curricular no ensino básico, na Região Autónoma da Madeira, a prática de cordofones de cariz opcional por parte do docente. A prática de instrumentos tradicionais de cordofones é um dos elementos primordiais na história da música tradicional madeirense.

A prática de instrumento – braguinha como parte integrante da cultura regional da música tradicional madeirense, é lecionada em algumas escolas do ensino básico nas componentes de modalidades artísticas e em atividades extra curricular, monitorizadas por professores de música pertencentes à Secretária Regional da Educação mais concretamente orientados pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística, sendo aspeto lacunar na população do projeto educativo e de investigação.

A música tradicional madeirense e na sua génese, advêm de outrora relacionada com o trabalho da agricultura em que os trabalhadores elaboravam rimas com conteúdos narrativos ao seu trabalho e lides, sendo posteriormente utilizados até em convívios sociais e festas de carácter cultural e religioso.

Esta componente importante da origem da música tradicional madeirense tem sido alvo de inúmeros estudos por parte de grupos de trabalhos relacionados com folclores, casas do povo, associações e mesmo até grupos musicais de música tradicional madeirense, utilizando-a para enriquecimento dos seus respetivos reportórios.

Neste contexto cita-se Carvalhêda (2001, p. 67), in Livro Encontros da Eira “Retalhos de Aquintrodia” que “Quem pensa que a música tradicional da Madeira se esgota em formas estereotipadas de “folclore para turista ouvir” – ouça...e perceba então como é que um território geograficamente pequeno pode ser tão grande e rico em termos de cancionero.”

No projeto educativo e de investigação intitulado ao tema: “*O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: estudo sobre motivações e aprendizagens*”, através de dinâmicas diversificadas, procuro analisar a motivação

e o crescimento ou desenvolvimento musical das crianças em estudo, na prática de um instrumento tradicional madeirense – braguinha. Nesta análise, cita-se o ambiente livre e extraescolar, com uma metodologia formal e informal, utilizando um reportório de música tradicional madeirense e uma avaliação através da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, bem como a análise da presença de motivação.

1.1 - Pertinência do tema

À luz de Oliveira e Milhano (2010, p.11), “As crianças adoram as artes. As crianças adoram interagir, experimentar e participar na diversidade de modos de expressão, criação e fruição que a vivência artística permite.”

Na criação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, nos artigos 59º, 164º, 167º e 201º da Lei nº 46/86 de 14 de outubro, atualizada na Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, foi preocupação das entidades governamentais, incluir na educação básico do 1º ciclo, o desenvolvimento das atividades curriculares no âmbito da educação básica escolar, mas também dar ênfase à educação extraescolar em atividades extracurriculares, contemplando as modalidades artísticas.

Na perspectiva de Delors, (1996), citado por Canto (2010, p.3), “Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados, e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta os talentos individuais, e tendem, cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto em detrimento de outras qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a destreza humana.”

Nesta conduta de pensamento, e complementando com a lacuna do ensino do instrumento braguinha em ambiente escolar na população em estudo, estimulou-me para a criação de um agrupamento de braguinhas em ambiente extraescolar, com a pertinência de testar a aplicabilidade da teoria da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, a nível de crescimento musical, bem como analisar a motivação das crianças para a prática de braguinha.

1.2 - Motivações pessoais

O aspeto de lecionar 13 anos a unidade curricular de expressão musical e dramática no ensino básico, bem como de ter pertencido outrora a um grupo de música tradicional madeirense, fez-me desafiar uma reflexão e uma pesquisa aprofundada nesta temática, procurando absorver e complementar os meus conhecimentos na área da música, com o intuito de uma melhoria reflexiva, com vista a promover e otimizar o processo ensino aprendizagem da música no ensino básico.

Nesta perspetiva, o professor é ser responsável, como um dos vetores fundamentais neste processo e como cita Delors (1996), onde refere que o professor: “deverá ter capacidade de estimular o aluno a aprender pela descoberta, aprender fazendo, mas também deverá complementar com a perspectiva de aprender a saber e aprender a ser”.

É de mencionar que o método ensino – aprendizagem, não é um processo isolado, desenvolve-se em simultâneo com a sociedade em que está inserida dando ênfase aos fenómenos sociais e culturais das populações.

À luz destes ideais, e na ótica de que a música invade a sociedade através dos “médias”, os professores de educação musical deverão usufruir da música como veículo de transmissão de conhecimentos e conceitos para contornar os fenómenos sociais. Segundo Canto (2010, p. 9), a expressão e educação musical, tem como: “objectivo a formação dos seres humanos, tornando-os pessoas eficientes nos diversos modos de expressão, de forma a terem uma atitude crítica perante a vida e a projectar processos criativos de agir e interagir.”

Foi nesta ordem de pensamentos que a minha motivação germinou e deu frutos, contudo o gosto, interesse e domínio na área dos cordofones tradicionais madeirenses foi fator importante para a triagem e o sucesso deste desafio.

Um aspeto fundamental para a seleção da temática e que também alicerça as minhas motivações pessoais, foi sem dúvida a inexistência, em Câmara de Lobos, de grupos de cordofones tradicionais madeirenses.

A realidade atual da população em estudo, baseia-se no contexto de que, no meio escolar do concelho de Câmara de Lobos não há opção de escolha para atividades de enriquecimento curricular no âmbito da prática de instrumento de

música tradicional madeirense – braguinha, na medida em que os alunos são coagidos a ir ao encontro destas, em ambiente extraescolar, contudo, no referido concelho, há uma lacuna nas atividades extraescolares relacionadas com o ensino da prática de instrumentos de música tradicional madeirense e mais concretamente o braguinha. Existem três bandas musicais (Banda Recreio Camponês, Banda Municipal de Câmara de Lobos e Banda dos Infantes), uma orquestra (Orquestra de Bandolins da Casa da Cultura de Câmara de Lobos) e dois grupos corais para adultos (Grupo Coral de Câmara de Lobos e Grupo Coral do Estreito de Câmara de Lobos), mas não contemplam a anterior e referida componente artística.

1.3 - Sinopse do projeto educativo e projeto de investigação

O supracitado projeto educativo e de investigação, decorreu na Arquipélago da Madeira, nomeadamente na Ilha da Madeira, Concelho de Câmara de lobos, a oeste do Concelho do Funchal, fazendo também fronteira com os Concelhos da Ribeira Brava, São Vicente e Santana. O referido Concelho é composto por cinco freguesias: Curral da Freiras, Quinta Grande, Estreito de Câmara de Lobos, Jardim da Serra e Câmara de Lobos, exhibe uma frente mar, o que torna a pesca, um dos meios de subsistência da população.

O desígnio educativo desenvolveu-se na Paróquia do Carmo, com um público de 14 crianças com idades compreendidas entre os 5 anos e os 13 anos, em ambiente extraescolar numa aprendizagem formal e informal. Cito aprendizagem formal, pois decorreu dentro de uma sala de aula com a presença de um professor de educação musical, mas em contra partida também defino como informal, porque ocorreu em ambiente descontraído, contudo com a existência de um plano para as referidas sessões educativas.

Para o projeto educativo foram planeadas 8 sessões de 60m, de outubro a dezembro de 2011, sendo posteriormente uma última sessão a 9 de dezembro 2011 numa atuação pública no auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos e com reportório de músicas madeirenses.

Este planeamento das sessões foi de encontro com as necessidades educativas e motivacionais das crianças, tentando colmatar a lacuna do ensino dos cordofones em meio escolar, na referida população.

1.4 - Finalidade e questão de investigação

No projeto educativo e de investigação, denominei por questão de investigação: *“Que aprendizagens e motivações têm as crianças num agrupamento de braguinhas, em contexto de ambiente extraescolar?”*.

Com esta questão de pesquisa, objetivo testar a aplicabilidade da teoria da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, a nível de crescimento musical, bem como analisar a motivação das crianças para a prática de um instrumento, neste caso o braguinha. Farei uma análise detalhada do crescimento musical, do referido grupo, tendo em consideração as camadas da espiral e a predisposição dos modos.

1.5 - Organização do relatório

O presente relatório está dividido em quatro grandes capítulos. Na primeira parte denominada “Introdução”, apresento a pertinência do tema, as minhas motivações pessoais, a síntese do projeto educativo e de investigação, a questão de investigação e organização do relatório.

Na segunda parcela do relatório, surge o projeto educativo onde abordarei, o enquadramento teórico, a temática da importância da música no desenvolvimento da criança, fazendo citação para teoria da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, bem como os métodos de Suzuki, Vygotsky, e a motivação em ambiente extraescolar e aprendizagem formal e informal através de Lucy Green. Ainda nesta porção considerarei oportuno citar a música tradicional madeirense de forma sucinta no âmbito da sua génese, a realidade na Região Autónoma da Madeira e a articulação nas escolas do ensino básico. Em conclusão deste capítulo apresento de forma descrita a planificação das sessões de estágio.

Posteriormente, na terceira parte, emerge inserido no capítulo do projeto de investigação, a metodologia de investigação, a problemática e a questão de investigação com descrição das técnicas de recolha e tratamento de dados.

Na última parte, reconstituindo o enquadramento teórico com os resultados da investigação, menciono as Conclusões Gerais e estabeleço algumas Implicações Educativas, fruto do projeto educativo.

2– PROJETO EDUCATIVO

2.1 - Importância da educação musical no desenvolvimento do processo pedagógico: Ensino – Aprendizagem

Este capítulo reflete sobre a importância da música no processo pedagógico: ensino – aprendizagem, a sua interação, a sua aplicação e seus benefícios no desenvolvimento integral da criança, apresentando como referências bibliográficas os métodos de Swanwick, Suzuki, Lucy Green e Vygotsky.

A música está presente na vida do ser humano, seja qual for o país, crenças e valores, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a sensibilidade de cada pessoa, é um instrumento indispensável na aprendizagem, no desenvolvimento e na vida das crianças a nível social, pessoal e cultural, facilitando o processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

2. 1.1 - Processo Pedagógico: Ensino – Aprendizagem

O processo educativo nasce com configuração inata ao homem, desde a concepção humana que os progenitores instruem os seus descendentes para as regras socialmente aceites na sua comunidade e sociedade em que estão inseridos, envolvendo fenómenos tais como aprendizagem e ensino.

Segundo Potter (1999), referenciado por Ferreira (2004, p.126) “aprender é adquirir novos conhecimentos ou habilidades através da prática reforçada da experiência.”

Mas, com os fenómenos sociais em que estamos aglomerados, o processo pedagógico ensino – aprendizagem, tem sido alvo de inúmeras mutações, que fundamentam os vários estudos em seu redor, influenciados por fatores orgânicos, psicológicos, aspetos dos conteúdos e do contexto.

A aprendizagem escolar, outrora era vista como a capacidade de o aluno repetir e memorizar conteúdos académicos, geralmente distantes de experiência de vida imediata do aluno e que, por isso, lhes fariam sentido. O bom aluno era aquele

que decorava os conteúdos e o bom professor era aquele que dominava os conteúdos escolares, independentemente do tipo de relacionamento pedagógico.

Contudo, o método de ensino foi sofrendo metamorfoses e passou a ter uma natureza mais ativa, centrada no aluno e não no professor, visto como orientador da descoberta e da aprendizagem gradual do aluno. O objetivo do ensino não era formar o intelecto, mas fomentar o desenvolvimento das pessoas e dos cidadãos para a construção de uma sociedade futura preferível e mais equitativa.

Ao citar o processo ensino – aprendizagem, demanda a abordagem da ciência que o fundamenta, a pedagogia que tem como objetivo primordial a educação nas vertentes da aprendizagem do saber e do desenvolvimento, tendo como base a relação pedagógica e o ambiente educativo, fundamentando-se na reflexão, na ordenação, na sistematização e na crítica do processo educativo, permitindo multiplicar as possibilidades individuais de aprendizagem.

2.1.2 – A Educação musical e o Processo pedagógico: Ensino – Aprendizagem

Numa sociedade de extremo desenvolvimento, a criança desde a sua concepção está sujeito ao mundo dos sons, e é pelo órgão da audição que ela desfruta a convivência com os fatores sonoros, ocorrendo um vetor diretamente proporcional de sensibilidade sonora e desenvolvimento de qualidades individuais.

Faria (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como “cantiga de embalar”.

Tendo em consideração esta análise e como docente, emerge fomentar ações que cooperem no progresso da inteligência, pensamento e reflexão crítica do aluno, tais como: atividades relacionadas com a música, pois na opinião de Faria (2001, p. 24) a música “desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, gerando uma educação profunda e total”, com base numa relação pedagógica: professor – aluno – sociedade.

A música no âmbito da educação, segundo Almeida (2009), tem conquistado espaço no panorama nacional e regional, principalmente na educação básica, por

ser a música a essência da infância e seu uso permitir um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem global e do desenvolvimento intelectual e emotivo.

2.2. – “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman

O desenvolvimento humano baseia-se em etapas, seja qual for a sua teoria e alicerces, mesmo antes da vida extrauterina, ainda em vida fetal, e antes da pronúncia de vocábulos, somos usurpados por sons que nos acompanharão ao longo de toda a vida, independentemente de o homem os aceitar.

Esta invasão fundamenta-se pelos “média”, sons de vozes, dos carros, máquinas e mesmo até de instrumentos, que moldarão as crianças de modo a que elas reconheçam os sons como algo familiar e cultural da sociedade em que estão inseridas. Os sons são considerados estímulos ao desenvolvimento, não obstante que sons nunca ouvidos também promovam desenvolvimento.

Segundo Weichselbaum, A. citando Keith Swanwick (2003), é preocupação da psicologia da música, no âmbito do desenvolvimento musical, a realização de estudos que contemplem a avaliação do desenvolvimento musical do aluno mediante o seu envolvimento direto com música, nas suas várias componentes: composição, apreciação e execução, tal como a teoria da “Espiral de desenvolvimento musical” de Keith Swanwick (Anexo 1).

A supracitada teoria, analisa o desenvolvimento musical da criança através da partilha social, com base na observação e acompanhamento das crianças, organiza-se sob a forma de etapas, sendo referenciada pela ausência de genuidade, à mercê da teoria de Piaget. Tal como Piaget observou as crianças em desenvolvimento, Keith Swanwick e por considerar a música um conhecimento, organizou um método de observação e análise do desenvolvimento da música na vida humana, através de etapas com intervalos de idade dos 3 aos 15 anos e com níveis de conhecimento académicos, culturais e étnicos, podendo ser adaptado para outras realidades e componentes tais como: composição, performance e formação.

A teoria de Swanwick baseia-se na livre experiência de materiais sonoros, sejam instrumentos ou não (até mesmo o corpo), tendo como alicerce o estímulo diário de convívio de músicas inseridas nos padrões culturais ou extra culturais, respeitando o universo sociocultural e afetivo da criança.

O processo de avaliação baseia-se em proporcionar uma relação aluno e música, promovendo novos encontros musicais, ministrando a expansão através da interação.

Swanwick (1979) cita que “conhecer música não é apenas escutá-la; é envolver-se com ela profundamente”, refere ainda que “ensinando e aprendendo música, musicalmente” são aspetos fundamentais para o desenvolvimento musical à luz do seu modelo. Estas citações são primordiais para o autor, pois traduzem a essência da sua teoria, sendo utilizadas para intitular uma das suas obras.

Segundo Swanwick e Tillman (1988), o modelo da “Espiral de desenvolvimento musical”, é a linha criativa da educação musical e adveio da análise qualitativa das composições de crianças e adolescentes que facultou estruturar pioneiramente o processo de desenvolvimento musical, que na perspetiva destes, ocorre de forma faseada e sequencial através de quatro camadas de crescimento musical, denominados de Materiais, Expressão, Forma e Valor.

2.2.1 – Camadas da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman

Weichselbaum, A. citando Keith Swanwick (2003), evidencia que o crescimento musical desenvolve-se de forma ascendente na espiral, apresentando um polo central apoiado por uma coluna bilateral, alicerçadas por camadas de desenvolvimento segundo a faixa etária, as quais desenvolver-se-á posteriormente segundo subcapítulos, de modo sucessivo.

As quatro camadas correspondem aos elementos da experiência musical. Cada camada é dividida em dois modos que representam o movimento ou tensão realizada entre os dois lados da espiral: o lado esquerdo da espiral representa a natureza dialética da experiência musical, representa a dimensão pessoal, idiossincrática, experimentado pelo aluno, e o lado direito da espiral representa o lado das convenções, do fazer música socialmente aceite com base no produto do ensino do professor.

Camada I – Materiais

Segundo Keith Swanwick (1999), a camada – Materiais ou fase Mestria observada em crianças dos 0 aos 4 anos, é qualificada pela percepção e pelo domínio dos materiais de som, evidenciado pela identificação de timbres, níveis de intensidades, alturas, durações e pela pertença técnica sobre instrumentos e vozes, nesta fase estão em desenvolvimento a área sensorial e manipulativa tendo por alicerces os materiais. Desta feita o nível material subdivide-se em modo sensorial e o modo manipulativo.

O Modo Sensorial expressa-se pelo prazer do som em si, qualificando a análise sonora, principalmente o timbre e os seus extremos de dinâmica (forte e fraco) bem como a experimentação com os instrumentos. O mecanismo é espontâneo e imprevisível; o pulso não é regular e a mudança de tonalidade é imatura com ausência de significado estrutural ou expressivo.

No Modo Manipulativo assiste-se ao prazer de manusear e controlar os instrumentos bem como outras fontes sonoras. A atenção está nas ações técnicas da produção de sonâncias vocais ou instrumentais. Os instrumentos e as suas particularidades, como objeto facultam inúmeras manobras, evidenciando-se nas diversas técnicas adquiridas, como padrões escalares ou intervalares, “glissandos”, e trémulos. As composições já apresentam algum controlo, podem surgir repetições bem como a existência de um pulso mais regular.

Camada II – Expressão

A camada da Expressão ou fase da Imitação, à luz do autor supracitado (1999), exprime-se pela consciência e pelo controle do carácter expressivo, demonstrado pelo clima ou atmosfera, pelo gesto musical e pelo senso de movimento sugerido com o contorno da frase. Observa-se em crianças dos 5 aos 9 anos e estão em desenvolvimento a área pessoal e vernacular tendo por alicerces as expressões.

O Modo Pessoal, pronuncia-se pela expressão pessoal, atribuindo expressividade através do canto, mudanças de tempo ou intensidade. Sobrevêm sinais de frases elementares – gestos musicais, contudo não ocorrem repetidamente

de forma rigorosa. Surge manifestação de clima, sentimentos, bem como uma discreta organização externa. A sensação global interpreta-se na espontaneidade, evidenciando discreto controlo estrutural.

No Modo Vernacular, ocorrem composições curtas e previsíveis, as crianças utilizam padrões compartilhados de figuras rítmicas e melódicas. A expressividade limita-se às convenções, na sua essência as expressões fundamentam-se em frases musicais, que tendem a ser construídas em modelos de 2, 4 ou 8 compassos. A estrutura métrica é trivial podendo ocorrer sínopes, ostinatos e escalas rítmicas ou melódicas, acontece influência de outras atividades musicais. Os gestos musicais não são ambiciosos mas sim com grande predomínio tradicional. As crianças tendem a criar melodias originais mas na sua grande maioria tal não ocorre, independentemente das crianças terem consciência desse facto.

Camada III – Forma

Na opinião de Keith Swanwick (1999), a camada da Forma ou fase de Jogo Simbólico, identifica-se em crianças dos 10 aos 15 anos, onde há tomada de consciência e controle da figura musical expressa nas relações entre os gestos musicais, sendo estes repetidos, transformados, contrastados ou conectados.

Na referida camada estão em desenvolvimento a área Especulativa e Idiomática tendo por alicerce a Forma.

No modo Especulativo, este ocorre após ultrapassado a instabilidade do modo Vernacular com padrões previsíveis e estáveis, no entanto esses padrões não se apresentam tão claros quanto no nível anterior, atendendo aos desvios especulativos.

Estes padrões, com expressão mental imperfeita, fundamentam-se com a experimentação e especulação, como se por tentativa e erro, a criança procurasse a nota certa ou tentasse um desvio incompleto à estrutura da peça.

Nesta fase, há empenho de exploração das possibilidades estruturais, procurando contrastar e modificar ideias musicais estabelecidas no âmbito de motivos ou de frases. Há enriquecimento do padrão da composição como por exemplo: um final original.

No que refere ao Modo Idiomático, observa-se após concebido um determinado padrão, composições com estilo particular e reconhecível com surpresas estruturais e com contraste final.

Os contrastes e variações ocorrem fundamentados na imitação de modelos e práticas idiomáticas, frequentemente acrescidas de tradições musicais populares contudo, nem sempre unicamente destas práticas.

A autenticidade instrumental e harmónica são primordiais, particularmente para a fase da adolescência, na medida em que ocorre uma grande dependência da imitação de modelos, com frases lógicas, perguntas/respostas, variações com elaboração e sessões destoantes frequentes.

Em composições mais longas observa-se um controlo técnico, estrutural e expressivo.

Camada IV – Valor

Finalmente observa-se em crianças com idade superior a 15 anos, à luz da metodologia de Keith Swanwick (1999), a camada do Valor ou fase – Meta/cognição assimila os modos do Simbólico e Sistemático.

Esta camada é caracterizada pela valorização da música, de forma pessoal ou cultural, evidenciada na independência, na apreciação crítica autónoma e numa relação constante com a música, alicerçada por idiomas musicais específicos.

Sendo assim e no modo Simbólico, esta é a área simbólica, ocorre identificação pessoal com algumas peças, músicos ou intérpretes, grupos particulares de timbres, frases ou progressões harmónicas. Define-se como um nível elevado de resposta musical, com a capacidade de reflexão sobre a experiência musical e a sua própria experiência de vida, focalizando as relações formais e o carácter expressivo com a fusão destes de forma coerente e original.

No que refere ao modo Sistemático, aqui ocorrem obras com origem nos novos materiais musicais: escalas, sistemas harmónicos, sons criados por outras tecnologias, há busca pelo estudo e desenvolvimento de novos inícios organizativos, com discurso musical expandido e com objeto de reflexão e debate.

Neste nível existe teoria musical, o aluno racionaliza sobre experiências musicais e cria mapas conceptuais do tipo histórico, musicológico, psicológico ou filosófico. O aluno tem capacidade de refletir e comunicar a sua experiência musical

de forma mentalmente organizada, com interpretação consciente da qualidade da experiência musical.

A composição musical neste patamar é fruto de investigação, estudo e desenvolvimento de novos sistemas e princípios organizadores designado de teorização musical.

2.3 - Método de Suzuki

Ilari (2011, p. 188) nomeando Suzuki refere que “as crianças aprendem a língua materna, na primeira infância, através da habilidade de comunicação entre os pais e a criança.” No livro “Ability Development from Age Zero” Suzuki (1986) compara a linguagem materna à aprendizagem da música, “Quando ela começa a falar uma palavra, é encorajada pelos pais a repeti-la até dominá-la; assim, estará pronta para aprender outras palavras e aumentar o seu vocabulário” ou seja é uma adaptação dos princípios de aprendizagem da língua materna à educação musical.

O ensino da música tal como a linguagem, na perspectiva de Suzuki (1986) in “Educação é Amor”, deverá ocorrer precocemente, fazendo das crianças, seres humanos mais completos, pois “todas as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento, mas essa educação deve começar no dia do nascimento”.

A iniciação da aprendizagem musical em crianças de tenra idade, fomenta uma abertura com o instrumento, mesmo sem preocupações técnicas e só posteriormente é introduzido a leitura musical e de rítmica escrita, gerando sonoridade musical, na medida em que, Suzuki refere que crianças pequenas possuem grande capacidade de aprendizagem e potencial ilimitado. Nesta ordem de ideias Ilari (2011, p.188) citando Suzuki refere que o “talento não é acaso do nascimento; as pessoas são o que são como resultado do ambiente em que vivem; toda criança pode, se treinada”.

Suzuki valoriza a presença dos pais na aprendizagem musical, na medida em que são veículos de encorajamento e motivação, favorecendo o relacionamento entre filhos e pais, defende ainda que a presença da música deverá invadir o ambiente familiar tal como a linguagem, passando a ser um momento de prazer familiar.

Em suma o método de Suzuki fundamenta-se no amplo desenvolvimento da criança, expandindo sua capacidade de aprender, apreciar e descobrir a alegria da música, que desenvolve a atenção global da criança, e suas sensibilidades auditivas, visuais e cinestésicas, atribuindo importância ao ambiente envolvente da criança, como aprendizagem colaborativa, e de educação contínua.

2.4 - Método de Vygotsky

Langford (2005, p. 33), citando Vygotsky, refere que “o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura.” As potencialidades da criança são valorizadas no processo de ensino – aprendizagem, na medida em que a criança é ser ativo “versus” interativo, pois produz conhecimentos com base nas relações intra e interpessoais.

À luz de Vygotsky, citado por Langford (2005, p.35), evidencia que “o processo de acção sobre a natureza e suas mudanças sob o ponto de vista de cada ser humano contribuem para o processo organizado da aprendizagem”, no entanto “são necessários determinados níveis de desenvolvimento para se alcançar determinados níveis de aprendizagem.”

O supracitado autor (2005, p. 37), acrescenta ainda que “duas crianças com o mesmo desenvolvimento real, atingem desenvolvimentos diferenciados quando ajudadas por outras pessoas.” A essa diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento com o apoio de outros, Vygotsky designou de “zona de desenvolvimento proximal”. Desta feita o processo de aprendizagem é “organizado no sentido do que a criança não consegue realizar só, mas realiza acompanhada”, neste prisma a aprendizagem é o motor para acelerar o desenvolvimento da criança.

Vygotsky estrutura o desenvolvimento e aprendizagem por fases como grande parte dos pedagogos, baseando-se na evolução da linguagem e comunicação com o meio envolvente, atribuindo significado ao universo social e afetivo; desenvolvendo por consequente uma aprendizagem que valoriza as relações inter e intra-pessoais do grupo.

Para este autor, o desenvolvimento e a aprendizagem subentende o domínio da linguagem, o que fortalece as relações com os outros e um sistema de

comportamento social através da estimulação ambiental. A criança nasce, é inserida em vários grupos pertencentes a uma sociedade, em que lhe são atribuídas diversos valores e crenças culturalmente enraizadas e que culminará com o pensamento verbal, sendo a síntese entre a atividade prática e a fala, tornando um pensamento histórico – social.

2.5 - Motivação na educação musical – Lucy Green

Na Sociologia da Música, observamos que diferentes grupos sociais relacionam-se diferentemente com a música. Similarmente outros grupos sociais: religião, idade, nacionalidade ou subcultura tem as suas correlações em diferentes tipos de música.

Esta ciência, interessa-se por grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musical, e que Green denomina de “organização social da prática musical”.

Lucy Green reflete na sua obra “Music, Gender and Education” nos significados da música face às sociedades onde as crianças se inserem, atribuindo valor à identidade de género, à experiência musical e à escolaridade.

Com uma metodologia que se fundamenta em cinco princípios básicos, tendo como preocupação maximizar a motivação e o interesse pela música; alunos e professores exploraram instrumentos musicais (primeiro contacto com o instrumento), trabalham em grupo para tirar músicas de ouvido e familiarizam-se com habilidades técnicas da música.

O método baseia-se na forma como a maioria dos grandes músicos e bandas aprendem a tocar instrumentos informalmente. Dourado citando Green (1997, p. 27) “O segredo desse método é simples: tirar músicas de ouvido”.

Com aprendizagem em grupo, o professor coordena e organiza o grupo e apenas interfere quando necessário ajudando a compor um determinado ritmo ou música, Dourado (1997, p. 28) refere que esta metodologia “é altamente estimulante porque eles vêem que a música é composta por partes de instrumentos que juntos formam uma melodia.”

O faseamento da metodologia de Green (2002, p.65) fundamenta-se em cinco princípios básicos:

1º- "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que já lhes é familiar, que gostam e fortemente se identificam com ela".

2º- "A principal prática informal de aprendizagem envolve tirar 'de ouvido' as gravações".

3º- "Não somente o aprendiz é um autodidata, mas especialmente, a aprendizagem acontece em grupo" (de forma consciente ou não, aprende-se entre amigos e colegas por meio de discussão, observação, audição e imitação entre eles).

4º- "Aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, frequentemente casual, de acordo com as preferências musicais, começando com a noção do todo da música do "mundo real" (no formal, os jovens seguem uma progressão do simples ao complexo).

5º- "Por todo o processo de aprendizagem informal, há uma integração entre audição, execução, improvisação e composição, com ênfase sobre a criatividade." (no formal, a ênfase está na reprodução e na separação das habilidades).

2.5.1 - Tipos de aprendizagem no âmbito da educação musical formal e no contexto informal na perspectiva de Lucy Green

Em muitas sociedades, a educação musical formal é defendida com primor com a utilização de um programa curricular escrito, com processos de avaliação rígidos contendo testes e exames nacionais, fundamentados em teorias com presença de bibliografia, contudo paralelamente à educação formal existem práticas de aprendizagem informal, as quais não abundam em instituições de ensino nem tem a preocupação do cumprimento de programas curriculares, avaliações e fundamentação bibliográfica.

No que concerne à escolaridade da música popular em sala de aula, Green (2002, p. 70) medita em três aspectos fundamentais: "as práticas de aprendizagem informal e os seus valores e atitudes; a influência da inclusão de práticas de aprendizagem informal no processo de ensino da educação musical e por fim a

prática de instrumento em sala de aula passando de um espectador para interveniente do espectáculo.”

Estes três aspetos são primordiais para o desenvolvimento da educação musical formal de modo a aproveitar, de forma vantajosa, a grande motivação que a população atribui à música. Contudo Green (2002, p.71) acrescenta que “há uma adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos”, recorrendo a uma mistura de memória social e imitação.

As atividades em grupo são fundamentais para a sua formação, mesmo que não exista grande preocupação no encadeamento de acordes, passagens e canções, administrando importância a competência musical e menorizando a faixa etária. Green (2002, p.75) expõe que “capacidades de tocar, improvisar e até compor são adquiridas em contacto directo com os colegas.”

É valorizado na metodologia de Green (2002, p. 76), “o sentimento, a sensibilidade, o espírito, a autoestima e outros atributos semelhantes em virtude das competências técnicas.” Contudo são atribuídos “valores sociais tais como a amizade, a tolerância e o prazer de trabalho em grupo”, atributos fundamentais para as relações interpessoais e de vivência em sociedade.

A envolvimento da educação musical formal em contexto informal, faz com a escolaridade da educação musical, não só seja acessível, mas apetecível com grandes níveis de motivação, desenvolvendo valores sociais importantes para o desenvolvimento das crianças nos diversos âmbitos: social, moral e ético conferindo primazia estética, criativa e formativa.

2.6 – Música Tradicional Madeirense

A génese da música tradicional madeirense focaliza-se nos seus primeiros povoadores, oriundos do norte de Portugal, desde os tempos da colonização da ilha da Madeira que a música esteve sempre presente neste povo, quer durante o trabalho árduo do cultivo da terra, quer num estilo mais profano de socialização ou mesmo em atos religiosos.

Segundo Pedras, (2001, p.62, in “Retalhos de Aquintrodia - Encontros da Eira”), “A nossa cultura é um misto de vários factores intrínsecos ao nosso passado histórico e a nossa música é o reflexo disso mesmo.”

Com o decorrer dos tempos, a evolução dos instrumentos foram um marco decisivo a nível da expressão musical e vocal dos madeirenses. Perdeu-se algumas formas musicais em detrimento de outras, constituindo um pilar cultural característico, com estilos e géneros próprios, tais como: mouriscas, charamba, bailinhos, cânticos religiosos e cantigas de roda.

À luz de Pedras, (2001, p.62, in “Retalhos de Aquintrodia - Encontros da Eira”), “A nossa verdadeira identidade foi-se peculiarizando e transformando num estado de espírito característico, muito peculiar e deveras ímpar.”

As expressões musicais eram acompanhadas por instrumentos tais como: viola de arame, rajão, braguinha, rabeca (tipo de violino), harmónica (tipo de acordeão), pandeiro, pandeiretas, bombo e outros instrumentos de percussão de altura indeterminada como: brinquinho, ferrinhos (triângulo), reco-reco, as castanholas e o “grilinho”.

Atualmente, a música tradicional madeirense apresenta-se sob a sua forma viva, através da existência de grupos de música tradicional madeirense que realizam recolhas e expõem as suas pesquisas através de divulgação áudio, vídeo e concertos, entre muitos outros grupos e associações, destaque: “Xarabanda”, “Encontros da Eira”, “Banda d’além” e “Si que brade”. Na perspetiva de Pedras (2001, p.63, in “Retalhos de Aquintrodia - Encontros da Eira”) “...a recolha dos espécimes musicais...são elementos fulcrais no desenvolvimento e concretização...que nos desvendam os inúmeros legados deixados pelo nosso povo e pelos quais podemos observar e aprender, tirando ilações e definindo uma linha de manutenção e criação, respeitando sempre as principais características da nossa música.”

2.6.1 – O instrumento Braguinha

Alegre e gracioso, o Braguinha (Anexo 2) tem uma construção idêntica à do seu homónimo cavaquinho de Lisboa: escala elevada sobre o tampo (ao contrário do Cavaquinho de Braga, que tem escala rasante), dezassete trastes (o Cavaquinho de Braga só tem doze), com 51 cm de comprimento total, boca redonda e a cabeça pode ser de cravelhas de madeira ou de carrilhão.

Admirado em outros tempos pelas damas e donzelas das cortes madeirenses, o braguinha, já teve outros nomes como “Braga”, “Machete de braga”, “Machete”,

"Machetinho", "Cavaquinho", mas presentemente o "Braguinha", como instrumento cantante ou ponteado (como vulgarmente é denominado pelo povo Madeirense) do folclore da Madeira e Porto Santo, é construído em duas versões: o Braguinha rural, de fraca construção, destinado ao acompanhamento, e o urbano instrumento solista de escala precisa e ricamente decorado.

O braguinha tem três cordas de aço e um bordão. Afina-se do agudo para o grave (da 1ª para a 4ª corda ou seja de baixo para cima): 1ª corda – Ré, 2ª corda – Si, 3ª corda – Sol, 4ª corda – Ré (bordão, nota Si da Guitarra de Fado), sendo que tocado em simultâneo ou arpejado com as cordas soltas, possuímos o acorde de Sol Maior.

2.7 – Planificação: “O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar”

Com uma periodicidade de 8 sessões de 60 minutos cada, e uma apresentação pública no auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos – Câmara Municipal de Câmara de Lobos, desenvolvidas no último trimestre de 2011, na Paróquia do Carmo, no Concelho de Câmara de Lobos o projeto educativo desenvolveu-se num agrupamento de alunos entre os 5 e os 13 anos, com a prática de instrumento tradicional madeirense – braguinha, em ambiente extraescolar.

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, e de forma sintetizada, pretende-se um enriquecimento na formação integral do aluno, proporcionando-lhe uma integração mais apta no contexto sócio – cultural em que está inserido.

Swanwick (1999, p.24) reconhece que “o significado e o valor da música não são exclusivamente intrínsecos e universais e que não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural”

Delors (1996, p.25) narra que “o processo de aprendizagem decorre em três domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor, dominados pela motivação, pois na ausência de motivação, a inexistência da aprendizagem.”

Perante isto, preparei uma planificação para o referido projeto educativo, aspirando que os alunos desenvolvessem e adquirissem diversas competências, através essencialmente da experimentação e da oportunidade de explorar um instrumento que não é desenvolvido no seu meio escolar, nesta base utilizei como

referência os princípios básicos da metodologia de Lucy Green, Suzuki e Vygotsky e posteriormente elaborei uma análise de crescimento musical à luz da teoria de Swanwick.

Numa prática ativa, refere Swanwick (1999), o professor de educação musical deve procurar um suporte comum entre a música e a educação musical, transformando o método ensino – aprendizagem musical num processo ativo.

Antes de desenvolver as referidas sessões, enviei a cada encarregado de educação, dos alunos intervenientes, um pedido de autorização (Anexo 3) para poder realizar gravações áudio e vídeo, bem como fotográfico – refira-se que todos autorizaram.

As planificações das sessões previstas nem sempre se concretizaram na totalidade, não só porque houve imprevistos formais súbitos, mas particularmente porque estiveram em permanente atualização e por vezes face ao desenvolvimento das diferentes experiências musicais acabaram por tomar caminhos diferentes dos planeados.

Ainda neste conjunto de sessões educativas, expandi um conhecimento específico do referido instrumento (braguinha), as suas possibilidades e limitações a nível técnico e expressivo.

Apliquei a técnica de tocar individualmente e coletivamente, utilizando práticas e experiências musicais apropriadas e contextualizadas, não esquecendo o sentido estético e o desenvolvimento artístico – musical, através da execução instrumental individual e coletiva e à luz de Green (2002, p.77) “Não somente o aprendiz é um autodidata, mas especialmente, a aprendizagem acontece em grupo”, de forma livre e espontânea essa aprendizagem ocorre pela observação, desenvolve a audição e cresce com a imitação, em especial quando se está entre colegas e acima de tudo entre amigos.

Ilari (2011, p.191) fazendo referência aos princípios de Suzuki, cita que “a aprendizagem da música através desta sua metodologia produz sentimentos de motivação (as crianças ficam fascinadas ao aprender), alegria e auto-confiança (a criança não tem a menor dúvida de que vai aprender) e afecto mútuo professor aluno.” O processo de aprendizagem, à luz deste método faz-se ao ritmo do aluno, respeitando as dificuldades; com aplicabilidade dos conhecimentos e habilidades;

imitação dos modelos de repetição com ausência de cansaço ou irritabilidade por parte do professor e com a teoria dos reforços positivos.

A exploração do instrumento braguinha, permitiu uma leitura e interpretação através de vocabulário adequado, bem como alguma análise das melodias tocadas, da audição e de apresentações em palco, desenvolvendo uma performance musical das crianças, tal como cita Swanwick (1988) que “o Modelo da Espiral de Desenvolvimento Musical, é a linha criativa da educação musical.”

Como tal, pretendi que estes alunos fossem capazes de adquirir algumas competências formais, num ambiente informal (de escolha e em ambiente livre) e espelha-se em Lucy Green (2002, p.65) “O segredo desse método é simples: tirar músicas de ouvido” que afirma que a prática de aprendizagem informal produzirá melhores resultados.

Nesta ordem de pensamentos Swanwick, (1979, p.54), critica “um tipo de educação musical, demasiado formalizado e organizado, que procura seguir um caminho excessivamente condicionado pela avaliação de conhecimentos em exames, conhecimentos que sejam fáceis de ensinar, quer a partir de livros, quer de exposições orais. Tocar escalas ou escrever ditados musicais são conhecimentos musicais mensuráveis, que resultam de uma experiência afetiva e cognitiva, direta. Contudo, Swanwick pensa que aquilo que é fundamental na educação musical, do qual os professores não se devem desviar, é a experiência musical”

Green (2002, p.67) acrescenta ainda que, a "Aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, frequentemente casual, de acordo com as preferências musicais, começando com a noção do todo da música do “mundo real” (no formal, os jovens seguem uma progressão do simples ao complexo), mas na verdade e apesar de procurar encontrar um equilíbrio entre as abordagens formais e as informais, a aprendizagem informal acabou por ter uma posição dominante e surgiu quase sempre em primeiro lugar.

Segundo Lucy Green (2002, p.65), os "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que já lhes é familiar, que gostam e fortemente se identificam com ela", foi aqui que, e de encontro às escolhas dos alunos, pude criar um reportório relacionado com a música tradicional madeirense, pois sendo o braguinha um instrumento ligado às raízes de música popular regional madeirense, e sendo do

interesse das crianças aprenderem este instrumento, não foi difícil chegar ao tal “consenso comum”.

Swanwick, (1999, p.25), fundamenta que a música tem “o potencial ... para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança”.

Após e novamente alterar e ajustar a planificação, indo de encontro ao equilíbrio entre o proposto pelo professor e o solicitado pelo aluno (de forma dialogada) estruturei um conjunto de sessões, pretendendo que estes fossem capazes de adquirir as seguintes competências:

- Adquirir um conhecimento geral dos vários instrumentos tradicionais madeirenses, suas possibilidades e limitações a nível técnico e expressivo;
- Desenvolver técnicas de execução melódica em instrumentos tradicionais madeirenses (braguinha);
- Desenvolver técnicas de execução harmónica em instrumentos tradicionais madeirenses (braguinha);
- Conhecer e desenvolver a postura do executante;
- Adquirir o gosto pela prática de conjunto;
- Assimilar os modos de conservação e manutenção do instrumento: como guardar, posição de descanso, afinação, colocação das cordas, que tipo de cordas, etc.
- Desenvolver as capacidades de harmonização de música tradicional/popular;
- Reconhecer trechos provenientes de música tradicional/popular;
- Reconhecer a diversidade do panorama musical madeirense;
- Desenvolver a musicalidade e o controlo técnico-artístico, através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações;
- Tocar individualmente e coletivamente, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas;
- Utilizar e apropriar-se de formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional);
- Desenvolver a perceção sonora e musical, através da audição, análise, compreensão e avaliação dos diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical;

- Enriquecer o sentido estético e favorecer o desenvolvimento artístico.

No que concerne aos conceitos e/ou conteúdos, posso referir que foram os seguintes:

- Caracterização dos instrumentos tradicionais;
- Cuidados a ter com os instrumentos/conservação;
- Posição do instrumento;
- Postura do executante;
- Posição da mão esquerda e direita;
- Acordes;
- Técnica de rasgado;
- Técnica de dedilhado;
- Técnica de arpejo;
- Canções para braguinha;
- Harmonização de canções;
- Prática de conjunto, com recursos à utilização de outros instrumentos da mesma família das cordas;
- Canções para execução vocal e instrumental;
- Música tradicional/popular madeirense;
- Códigos e convenções que constituem o vocabulário musical;
- Formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional);
- Afinação.

No que concerne às estratégias utilizadas e experiências de aprendizagem, as sessões envolveram-se de um caráter técnico/prático com a utilização de:

- Audições, visualizações e exposição dialogada sobre os referidos vídeos e áudios de canções de música tradicional Madeirense;
- Prática do instrumento sem recurso a leitura musical, através de reproduções rítmico – melódicas em espelho e em diferido;
- Músicas alcançáveis de tocar e conhecidas popularmente;

- Exercícios de acordes (Sol Maior, Dó Maior, Ré menor, Fá Maior e Lá Maior) com diferentes técnicas de execução (ex: rasgado e dedilhado);

- Execução instrumental individual e coletiva;

- Apresentação em palco.

A nível de recursos matérias, poderei referir que possuía de uma sala ampla, com um quadro e um leitor de cd's e dvd's. No que refere aos instrumentos, cada criança adquiriu o seu próprio instrumento (braguinha) o que permitiu o estudo individual em casa.

Nas sessões, foram utilizados instrumentos de percussão de altura indeterminada e de carácter tradicional madeirense de modo a acompanhar as referidas músicas. Entre muitos destaco os seguintes: o pau-de-chuva, o bombo, o reco-reco ou raspadeira, o “grilinho”, os “ferrinhos” (triângulo), as castanholas madeirenses, as “pinhas” e o “brinquinho”.

Desta forma os alunos puderam ter uma proximidade, ainda mais real às raízes tradicionais madeirenses. Green (2002, p.69) cita que “a música popular tem origem em práticas de aprendizagem informal, contudo é lhes atribuído grande significado na educação musical formal”, na medida em que a “música popular foi galopando o sistema de educação musical formal até ser elemento existente no programa curricular.”

Sendo assim passo a descrever, de forma sintetizada, as sessões realizadas entre outubro e dezembro de 2011 (anexo 4):

Numa primeira fase, quis mostrar os vários exemplos, através da visualização de vídeos e audição de canções de música tradicional Madeirense, através dos diversos suportes áudio e vídeo: “O Machete Madeirense no Século XIX” (GCEA), “Retalhos de Aquintrodia” e “Baile da meia volta” (Encontros da Eira), “Cantigas ao menino Jesus” (Xarabanda), “Ementes...vai-se cantando” e “Raízes” (Banda d’Além) e “Si que brade...qu’a gente toca” (Si que Brade).

Após diálogo sobre os diferentes instrumentos que fazem parte destes grupos, as suas tradições de outrora e como ainda encontramos no nosso dia a dia, passei a uma orientação sobre os “primeiros passos” dos nossos instrumentos de cordofones típicos regionais e em particular o braguinha, descrevendo-o na sua

constituição com o nome das diversas partes (conforme referido anteriormente - anexo 2).

Em todas as sessões, orientei para que os alunos tivessem as noções básicas e corretas do executante, tanto na posição correta do instrumento, bem como na memorização das notas das cordas soltas (1ª – ré agudo, 2ª - si, 3ª – sol e 4ª – ré grave).

Foram realizadas reproduções rítmico – melódicas em diferido e em espelho, com a alternância dos dedos indicador e médio, de forma a perceber que as cordas soltam, e todas juntas produzem um acorde - Sol Maior. Aqui fiz entender aos alunos o significado geral do que é um acorde (como um conjunto de notas tocadas ao mesmo tempo) e sua importância a nível de acompanhamento de uma melodia.

Posteriormente deu-se a aprendizagem de várias canções: “As cordas”, “O braguinha vou tocar”, “Improviso 1” e “Improviso 2”, que não sendo músicas tradicionais madeirenses, foram compostas por Roberto Moniz (elemento integrante no grupo tradicional madeirense: “Xarabanda”) e que proporcionaram, a uma rápida memorização das cordas soltas, uma aprendizagem dos acordes de Sol Maior e Dó Maior, bem como uma estratégia para iniciar as melodias um pouco mais complexas.

Refira-se que durante estas sessões e de forma progressiva, foram surgindo novas notas, além daquelas descritas anteriormente (soltas: ré, si, sol e ré grave), mas desta vez pressionadas nos diversos trastes, realizei, e seguindo a mesma metodologia, a introdução da nota dó (pressionada no 1º traste da 2ª corda) para a canção “o braguinha vou tocar”, da nota lá (pressionada na 3ª corda e 2º traste) para o “Improviso 1”, da nota mi (pressionada na 1ª corda e 2º traste) para o “Improviso 2”, das notas sib (3ª corda e 4º traste) e fá (4ª corda e 3º traste) para a canção “Menina que sabe ler”.

Na 5ª, 6ª e 7ª sessão, introduzi os acordes de Ré menor, Fá Maior e Lá Maior para acompanhamento das canções: “Menina que sabe ler” e “Chamarrita da Camacha”.

Na 8ª sessão introduzi o fá# (4ª corda, 4º traste) e o acorde de Ré Maior, para, e juntando às aprendizagens anteriores tocarem a canção: “A maré está cheia”.

No dia 8 de dezembro de 2011, realizou-se um ensaio geral de 1h30m no local onde a 9 dezembro de 2011 foi realizado o concerto final (auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos – Câmara Municipal de Câmara de Lobos), com a seguinte ordem de apresentação: “As cordas”, “O braguinha vou tocar”, “Improviso 1”, “Improviso 2”, “Menina que sabe ler”, “Chamarrita da Camacha” e “A maré está cheia”.

Apesar de alguns contratemplos, proporcionou-se a aquisição de novos saberes e de conhecimentos progressivos, adequados às diversas faixas etárias do ensino básico. Pretendi que os alunos fossem capazes de adquirir um conhecimento geral dos vários instrumentos tradicionais madeirenses e em particular, o braguinha, o que na prática resultou.

3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O enquadramento metodológico, na opinião de Fortin (1999, p.17), diz-nos que “de todos os métodos de aquisição de conhecimentos, a investigação científica é o mais rigoroso e o mais aceitável, uma vez que assenta num processo racional (...), pode ser corrigido conforme a sua progressão e recolocar em questão tudo o que ele propõe. Este método de aquisição de conhecimentos é dotado de poder descritivo e explicativo dos factos, dos acontecimentos e fenómenos.”

Nesta alínea pertencente ao projeto de investigação, evidencio a metodologia da investigação, incluindo a problemática do estudo e a sua questão investigativa. Posteriormente, elaboro um referencial do projeto de investigação, incluindo população, o local, técnicas de recolha e tratamento de dados fazendo uma breve análise dos dados.

A minha experiência de treze anos a lecionar expressão musical e dramática no ensino básico, em diversas escolas do concelho de Câmara de Lobos, é uma mais-valia para o projeto de investigação, na medida em que adquiri ao longo destes anos, amplos conhecimentos dos contextos socioculturais da comunidade educativa, estando desperto para a diversidade, heterogeneidade e as lacunas educacionais no âmbito da educação musical em contexto formal, nomeadamente no que concerne ao ensino do instrumento de música tradicional madeirense: braguinha como pertencente ao programa curricular.

Das minhas inquietações para desenvolvimento do projeto de investigação, salienta-se a ausência em contexto formal nas escolas do ensino básico de Câmara de Lobos, da prática do instrumento de música tradicional madeirense: braguinha, bem como a inexistência de agrupamentos com tais características em contexto extraescolar de âmbito informal.

Face a estas inquietações, o projeto de investigação emerge para ajudar a identificar a problemática das aprendizagens e das motivações em ambiente informal no contexto extraescolar das crianças de um agrupamento de braguinha.

À luz de Fortin (1999, p.17) “as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação.” Considerando, a problemática de investigação supracitada, a questão do projeto de investigação cita-

se: *“Que aprendizagens e motivações têm as crianças num agrupamento de braguinhas, em contexto de ambiente extraescolar?”*

3.1 - Projeto de Investigação

De acordo com Fortin (1999, p.22), os métodos de investigação “harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação.” Fortin (1999, p.372), O termo metodologia significa “o conjunto dos métodos e que guiam a elaboração do processo de investigação científica”.

Na perspetiva de Fortin (1999, p.133), “o tipo de estudo descreve a estrutura segundo a questão de investigação vise descrever variáveis ou grupos de sujeitos, explorar ou examinar relações entre variáveis ou ainda verificar hipóteses de causalidades.”

Mergulhando na área da investigação, Moresi (2003) define técnica de recolha de dados como “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” salientando, desta forma, a ambiguidade e inconsistência na distinção entre técnicas e instrumentos.

No projeto em causa, utilizei uma metodologia de investigação do tipo qualitativo com análise de conteúdo, tendo por base notas de campo, observações diretas, gravações áudio e vídeo, complementado por uma tabela de avaliação de competências elaborada por mim (anexo 5).

Para a concretização do projeto de investigação criei um agrupamento de braguinhas constituído por uma população (aleatória e voluntária) de 14 alunos com idades compreendidas entre os 5 e 13 anos (anexo 6), os quais solicitei aos encarregados de educação e como já referi anteriormente, a devida autorização para realização do estudo e gravações áudio e vídeo (anexo 3). Segundo Fortin (1999, p.202), uma “população é uma colecção de elementos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios.”

3.1.1- Descrição da Investigação

O estudo desenrolou-se na paróquia do Carmo, Concelho de Câmara de Lobos, na ilha da Madeira, com uma periodicidade de 8 sessões de 60 minutos, entre outubro e dezembro de 2011, sendo mais uma, numa atuação pública a 9 de dezembro 2011 no auditório da Casa da Cultura de Câmara de Lobos, com reportório de músicas madeirenses: “As cordas”, “O braguinha vou tocar”, “Menina que sabe ler”, “Chamarrita da Camacha” e a “A maré está cheia”.

Para o desenvolvimento do projeto de investigação foram realizadas recolhas de dados, notas de campo e observações da tabela de avaliação de competências, posteriormente, procedi à organização dos mesmos bem como da sua análise e tratamento, tendo sempre como preocupação a garantia do anonimato.

Para uma confidencialidade dos dados recolhidos durante as sessões, atribui siglas e números aos alunos, deste modo não utilizei os seus nomes próprios, garantindo-lhes privacidade no projeto de investigação. Exemplo: o aluno M1 é um aluno do sexo masculino e que de forma aleatória foi-lhe atribuído o número 1; a aluna F1 é uma aluna do sexo feminino e que de forma aleatória foi-lhe atribuído o número 1.

3.1.2 - Análise de tratamento de dados

À luz de Fortin (1999, p.42), “a análise dos dados permite produzir resultados que podem ser interpretados pelo investigador. Os dados são analisados em função do objecto de estudo.”

Posteriormente houve uma organização dos dados recolhidos, através de notas de campo (anexo 7), elaborei uma seleção de informação com o objetivo de subdividir a população em estudo em pequenos grupos para de forma mais sucinta e reduzindo o risco de erro e nesta perspetiva, criar uma análise do crescimento musical segundo a “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman.

Utilizei os dados obtidos para a elaboração das respostas e formulação de conclusões e implicações educativas do projeto em análise, resultando assim em

novas reflexões que procuram ir ao encontro das respostas à pergunta de partida e da problemática de investigação.

De conteúdo geral é explícito o crescimento musical das crianças da população estudada, tendo em consideração os diversos fatores expostos na apresentação dos resultados, como também é evidente o elevado nível motivacional que as crianças manifestaram ao longo das sessões.

3.1.3 Descrição da análise

O constante dinamismo foi fator presente em todas as sessões, por um vértice proporcionar o maior número de experiências musicais e manuseamento do braguinha e por outro prisma, evitar que a existência de momentos não produtivos culminasse como fator desmotivante nas sessões. Claro que para mim como professor, foi tarefa desgastante e exigiu grande empenho e dedicação durante as sessões como também na sua preparação e organização extra sessão.

Refira-se que as crianças da população em estudo adquiriram nestas sessões, a sua primeira experiência musical na prática do braguinha, salientando que toda a informação fornecida e desenvolvida pelo professor era absorvida como verdadeiras “esponjas ávidas” de aprendizagens e com motivação evidente. Refira-se também que foi fundamental a aprendizagem em grupo.

Cada criança possuía o seu próprio instrumento e em suas casas praticavam de forma espontânea o que apreendiam nas sessões, aspeto este, comum a todos os alunos e expresso pelos próprios encarregados de educação.

3.1.4 - Prática de instrumento

O instrumento braguinha é comum na música tradicional madeirense e consequentemente no âmbito sociocultural da população em estudo, sendo a sua prática bem aceite por parte dos encarregados de educação. Este aspeto é importante para o crescimento musical e motivacional das crianças.

É de referir que as sessões despertaram interesses para outros instrumentos da família dos cordofones tradicionais madeirenses nomeadamente viola de arame e rajão, levando as crianças a expandir a sua aprendizagem de crescimento musical.

3.1.5 - Concerto público

A 9 de dezembro de 2011 foi o grande dia, com muito nervosismo, entusiasmo e dedicação, as crianças e o professor ofereceram aos encarregados de educação, um belo momento de expressão musical do seu crescimento e motivação. Era evidente o impacto do palco como primeira experiência em concerto, que foi ultrapassado pelo grande sentimento de pertença de grupo, bem como pelas relações desenvolvidas ao longo das sessões entre professor – aluno, alunos – alunos e até mesmo aluno – encarregado de educação, gerando um clima de mais à-vontade e familiar, de modo que o nervosismo e a inibição foram fatores quase inexistentes.

O facto de existir esta sessão de concerto, desenvolveu nos alunos mais motivação, dando-lhes a oportunidade de expressar as suas conquistas musicais em palco, tal como verdadeiros artistas.

Durante a audição observou-se claramente o crescimento musical das várias crianças e mais especificamente dos grupos descritos na apresentação e discussão dos resultados.

3.1.6 – Papel do professor

Sem qualquer dúvida o meu papel de professor, e no referido do projeto educativo e de investigação, foi primordial no crescimento musical e motivacional das crianças, na medida em que foi observado ao longo das sessões uma grande evolução de conhecimentos musicais independentemente da camada ou até mesmo do modo que a criança se situa.

Durante as sessões criou-se e desenvolveu-se um trabalho em grupo, relações interpessoais e sentimentos afetivos fundamentais para o desenvolvimento, não só da expressão musical, como também de outras expressões importantes ao longo da vida.

Neste tipo de atividades é também colocada em avaliação a capacidade metodológica e pedagógica do professor como vetor do processo ensino aprendizagem.

3.2 – Resultados

No que concerne aos resultados, conforme a “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman, descrita em capítulos anteriores, as camadas estão adequados a uma determinada idade que neste caso, não corresponde a uma só faixa etária, mas a um conjunto de alunos de várias idades. Sendo assim, tentei observá-los e agrupá-los no sentido de crescimento, mas só a nível das camadas dos Materiais, da Expressão e da Forma, sempre com alguma ponderação aos modos.

A avaliação em 8 sessões, poderá ser muito pouco para conseguir realmente enquadrar um aluno no seu modo adequado à espiral, a escolha do repertório musical a ser desenvolvido nas sessões, foi importante, para que realmente conseguisse e ajudasse a dividi-los nos três grupos.

Assim sendo, foi necessário a divisão de grupos, permitindo-me menos desacertos e a oportunidade de enquadrá-los nas respetivas camadas, sendo a oscilação ou hesitação apenas entre o lado direito (assimilação) e o lado esquerdo (acomodação).

Desta forma dividi o agrupamento de alunos em três grupos. E o porquê dessa divisão?

No que expõe ao 1º grupo (Camada dos Materiais), pude constatar que na sua maioria, os alunos tentavam alcançar a mestria através da manipulação do instrumento e do controlo do pulso.

As alunas F1, F2 e F3 (do lado direito para o esquerdo do vídeo no anexo - 8), as mais novas do grupo, expressam-se pelo prazer de tocar em grupo mas também pelo explorar do braguinha, simpatizando-se pelo seu timbre e pela observação aos colegas mais velhos em atitudes de escuta e sem sentido analítico (ou seja no modo sensorial), no entanto a aluna F4, (a 4ª da direita para a esquerda do referido vídeo anterior), e apesar de estar no modo sensorial, inicia aos poucos uma proximidade e pensamento com tendência para o manipulativo com um controlo do pulso (mais regular) e manuseamento do instrumento: “Professor veja já consigo tocar com os dois dedos, um de cada vez” F4.

Ainda relativamente a este grupo e a nível motivacional, gostaria de realçar a frase de um pai: “Ela está sempre a perguntar quando chega à 3ª feira...ela não

larga o braguinha”, é de referir ainda, os momentos de erros, com necessidade de adaptar cada situação, mas que devido a uma ligação de grupo criou-se um ambiente de trabalho amigável e estes enganos eram vistos como experiências e momentos positivos no processo de aprendizagem.

Este grupo teve muita dificuldade em alcançar novas aprendizagens, porque e sendo os mais novos, lesaria o 2º e o 3º grupo, no entanto e no final das sessões, tiveram reações e sensações de timbre, som, altura e tentaram alcançá-las através da exploração - prazer sensorial e domínio das técnicas básicas, por fim demonstraram o prazer de já conseguirem manipular e controlarem o braguinha.

No que respeita ao 2º grupo (Camada da Expressão), verificou-se a maioria dos alunos do grupo em estudo e considerei-os “os mais precisos”, pois:

- Começaram a querer demonstrar um maior tecnicismo e controlo do braguinha, tinham mais organização da métrica e alguns utilizavam a voz em simultâneo: “Na aula de música da minha escola, cantei e toquei a Maré está cheia.” - F5 e testemunho da mãe: “Pai, mãe olhem o que aprendi e já consigo tocar” F5.

Outros, e já com o pensamento do modo Vernacular (com a perceção da quadratura), quiseram mostrar o seu lado mais pessoal: “Professor, nesta parte da música, posso tocar assim? Acho que fica mais bonito.”- M2. Refira-se a forte presença de competências de música de conjunto, e a nível motivacional um prazer musical coletivo, no querer estar presente e também pelo convívio em sentimentos de grupo (vídeo - anexo 9).

Por fim, no 3º grupo (Camada da Forma), considerei-os: “os mais estilistas”, pois evidenciaram domínio de técnicas com relações estruturais (diversos acordes: Sol Maior, Dó Maior, Ré Maior e Ré menor, Fá Maior, Lá 7 e alguns improvisos).

Evidencia-se já uma grande qualidade sonora e expressiva dos alunos e gostaria de destacar os seguintes exemplos:

No 1º exemplo, e durante as sessões, observei que o aluno M4, demonstrou algumas surpresas com contrastes, experimentação e especulação do instrumento, transmitindo interesses pessoais (estilos musicais próprios), querendo achar sempre a nota correta.

No que refere à motivação intrínseca, percebeu-se a influência de estar a aprender e em simultâneo violino no Conservatório – Escola de Artes da Madeira, fazendo-o estar mais à vontade na exploração do braguinha. Com isto leva-me a

justificar que está com propensão para o lado esquerdo da espiral ou seja para o lado da sua própria exploração. Numa das sessões finais, o aluno quis mostrar, o que tem tocado em casa. (anexo 10).

No 2º exemplo, os alunos M5 e M6 têm já um maior domínio e controlo técnico, estrutural e expressivo, conseguem improvisar com o aproveitamento de outros instrumentos (em motivações para outras aprendizagens) e com a memorização musical. Percebeu-se, no decorrer das sessões, que houve uma tendência para a criatividade através de improvisos com uma autenticidade típica do modo Idiomático. Refira-se também, a verificação da autodisciplina e um toque artístico pessoal na parte final do vídeo. (anexo 11)

No que refere à comunicação entre pares ou cooperação entre alunos, o aluno M6 quis mostrar o que tem tocado em casa com o primo/colega: “Professor, posso tocar com o João? Queremos mostrar-lhe o que tivemos a tocar na casa dele.”M6. (vídeo - anexo 11)

Estes resultados parecem confirmar que cada aluno é diferente e que cada caso é um caso, e embora seja indiscutível a sua fidelidade quanto à espiral, pois aprender segundo Ferreira (2004, p.125), “é um termo cujo significado complexo envolve processos de maturidade, pensamento, comportamento e mudança. O crescimento, desenvolvimento e a maturidade estimula a aprendizagem e influência as formas como ele se processa...”. Por sua vez a aprendizagem “é um processo integrado no qual toda a pessoa se mobiliza de maneira orgânica e considerando-a como um processo qualitativo pelo qual a pessoa fica melhor preparada para novas aprendizagens.” Pode-se assim afirmar que a aprendizagem é o resultado do processo de aprender, subjacente às mudanças comportamentais, modo de pensar, agir e ou sentir.

Nesta medida, resumo o agrupamento de alunos nas dimensões das aprendizagens e das motivações com os seguintes réditos:

No que refere às aprendizagens, o 1º Grupo e na categoria dos Materiais, houve um prazer sensorial e domínio de técnicas básicas, no 2º Grupo, na categoria da Expressão, observou-se um domínio expressivo, adesão a práticas vernaculares e memorização musical e no 3º Grupo, na categoria da Forma apresentou-se um domínio de técnicas estilísticas com relações estruturais, improvisação musical e competências de música de conjunto.

A nível motivacional, houve presença assídua e cooperação entre alunos, uma forte presença de competências de música de conjunto, um prazer musical coletivo, bem como a forte presença de motivações para outras aprendizagens num constante interesse, em obter, além do seu instrumento (que adquiriam logo no início do projeto), outros da mesma família dos cordofones, ex: Rajão, Viola de Arame e até mesmo Guitarra.

Esta atividade extraescolar foi, para o quotidiano destes alunos, apesar das suas diferenças individuais e sociais, a hipótese de poderem conviver e tocar em conjunto um instrumento de interesse comum, proporcionando um aumento da autoestima e a perceção do seu estatuto junto dos amigos e colegas.

É valorizado na metodologia de Green (2002, pág. 76), “o sentimento, a sensibilidade, o espírito, a autoestima e outros atributos semelhantes em virtude das competências técnicas.” Contudo são atribuídos “valores sociais tais como a amizade, a tolerância e o prazer de trabalho em grupo”, atributos fundamentais para relações interpessoais e de vivência em sociedade.

Saliento alguns motivos para que alguns alunos tenham conseguido tocar com maior facilidade do que outros, e não por serem mais pequenos, mas pela predisposição variável de cada criança. É lógico que aqui a família tem um papel fundamental no estudo individual (em casa), para que se possa avançar nas sessões em conjunto.

É minha opinião que um estudo como este de tocar em grupo, terá de haver, e por parte dos pais ou familiares, um constante incentivo ao estudo. Não me quero referir só ao braguinha, mas também a qualquer outro instrumento, gostaria de destacar a importância que a família tem como meio de alcançar estas aprendizagens que segundo Suzuki, fundamentado por Ilari (2011, P. 188) “valoriza a presença dos pais na aprendizagem musical, na medida em que são veículos de encorajamento e motivação, favorecendo o relacionamento entre filhos e pais, defende ainda que a presença da música deverá invadir o ambiente familiar tal como a linguagem, passando a ser um momento de prazer familiar.”

Nesta base, posso afirmar que houve interesse por parte dos pais em saber como é que os seus filhos estavam, o que fui dizendo é que, para a motivação aparecer ou permanecer deve-se incentivar a tocar e não obrigar, terá que ser o

próprio aluno a querer demonstrar aquilo que tem aprendido e deixá-lo à vontade de explorar na totalidade o instrumento, não criando qualquer obstáculo.

Por vezes, e quando me apercebia que algumas destas crianças estavam a “delongar” aí, a colaboração dos seus pais era também um impulsionador, sugeri que durante a semana, e no seu meio familiar, houvesse um pequeno momento de apresentação, isto criará à criança, um pouco mais de auto confiança e apoio familiar.

A aprendizagem é um processo complexo, individual e social, nem todos aprenderam à mesma velocidade, foi fundamental que cada aluno tivesse o seu tempo de aprendizagem necessário para consolidar a informação recebida nas sessões, cita Alarcão e Tavares (1989, p.86), que a aprendizagem “é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior á pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável”. É um processo que se realiza num determinado tempo indefinido. Cita ainda (1989, p.87) que a aprendizagem “é um refinamento da estrutura do sujeito através de transformações que se efectuam e auto-regulam dentro do próprio sistema da pessoa e a aprendizagem como um processo de construção interna que leva o sujeito a tornar-se cada vez mais apto, mais humano, mas igual a si mesmo”.

Com isto o aluno vai acumulando e revelando uma excelente capacidade de reprodução e execução, claro que os mais talentosos provocaram mais motivação a si mesmo, mas e ao mesmo tempo, foram exemplos para os mais pequenos, que ficavam constantemente pasmados com o que ouviam querendo-os imitar.

Swanwick, (1979, p.62) nomeia que “para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certos limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância.”

No que respeita à relação professor – aluno, houve uma aproximação muito particular, pois sendo em ambiente mais informal acabou por se transformar numa relação mais próxima e como que familiar. Acabei por saber ou “descobrir” qualidades e “defeitos” destas crianças que utilizei como “ferramentas” para alcançar os meus objetivos, logicamente de forma coesa, profissional e claro com a necessária relação pedagógica professor – aluno, no sentido de controlar “regras” e também no manter de uma estrutura planificada.

A minha intervenção como professor perante as sessões, mais concretamente perante os alunos, foi-se alterando conforme o “feedback” que ia recebendo, tanto dos alunos, como dos encarregados de educação. As planificações, como é compreensível em qualquer professor, foram-se alterando conforme a reação dos alunos, houve necessidade de reestruturar e adaptar cada situação. Cabe ao professor, e na minha opinião, fazer o equilíbrio entre o formal e o informal.

Gostaria de salientar, entre muitas outras situações, o facto de um aluno que, e pela ausência do seu pai (por ter falecido) tinha-me como modelo e orgulho em ser seu professor. Isto provocou-me algum embaraço e o dobro da responsabilidade como interveniente direto na sua aprendizagem que percebia um outro patamar que não só a nível musical, mas que alcançava um nível relacional, social e acima de tudo, humano.

Em suma, Escola (2010, p.22) refere que “a música como algo significativo na vida das pessoas e dos grupos, como uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, como um espelho que reflecte sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de actuação na vida”.

Resumidamente, e em relação a este capítulo, gostaria de salientar uma frase de Pinto (1996) “A individualização era impossível, mas possível a individualização massificada”, em que é de certa forma impossível uma aprendizagem individual em alguns aspetos, mas possível a individualização massificada em outros, como a socialização, a aprendizagem em grupo e de forma informal.

4 – CONCLUSÕES GERAIS

No que refere às considerações finais sobre o meu estudo, posso afiançar a aplicabilidade da “Espiral de desenvolvimento musical” de Swanwick e Tillman como método de avaliação de aprendizagens, no seu estudo Swanwick utiliza uma estratégia de investigação para criação de um modelo de avaliação de desenvolvimento musical. Contudo a sua teoria apesar de debruçada para a composição, é aplicável nas componentes de crescimento e performance musical as quais fundamentam o meu projeto educativo e de investigação.

Em termos limitativos, o fator tempo foi um obstáculo para realmente poder situar a criança no seu modo ou camada adequado. Um estudo como este teria de ser desenvolvido numa duração maior, permitindo-me uma avaliação ainda mais curiosa e fidedigna. Apesar da “curta duração” foram proveitosas todas as sessões, foi um grande desafio pessoal e profissional estimular tanta aprendizagem em tão pouco tempo e isso foi notório nos resultados finais.

No mundo contemporâneo, somos quotidianamente estimulados para o perfeccionismo, e segundo Delors (1996, p23), “neste último século o conceito de educação ao longo da vida tem sofrido inúmeras alterações e recebido um grande valor. A rápida evolução a que assistimos impõe que se admita uma actualização e aperfeiçoamento constantes, em que a formação inicial deverá ser tida como uma rampa de lançamento para uma formação mais abrangente. Contudo a formação inicial é o alicerce para toda a educação subjacente”.

Em trabalhos deste género é importante que o professor reconheça-se como sujeito conciliador no processo educativo e que tenha em conta que o aprendiz é um indivíduo produtor e reproduzidor de uma cultura e que só assim poderá ser a continuidade e transmissão de conhecimentos intergeracionais, a relação professor/aluno tem de ir encontra às novas realidades sociais e até mesmo musicais, é importante que o “mentor” deixe de ser o afastamento e passe a ser como um ser mais próximo.

Swanwick (1999), evidência que a relação com a música subordina-se à relação do indivíduo com o mundo que o rodeia. Contudo, a função do professor não é fornecer elementos separadores, cabe a este fornecer música na sua globalidade dando mais ênfase a alguns elementos em deferimento de outros, dependendo de

fatores intrínsecos e extrínsecos ao próprio professor e aluno, na medida em que o indivíduo progride através de análises pessoais e permutas sociais. Objetiva-se que o professor oriente o balanço entre esses fatores. Cita ainda que os primeiros níveis da espiral são o apoio construtivo dos níveis superiores, é responsabilidade do professor orientar a criança para uma conexão estável com a música.

A presença de motivação como fator extramusical foi muito predominante e até mesmo interessante, provocando um convívio e relações de grupo, a heterogeneidade de idades não foi obstáculo para conseguir criar um grupo com uma valorização do trabalho de conjunto.

No que toca aos fatores musicais, e à luz de Ferreira (2008) profere que a música é um elemento ativo e potencializador da aprendizagem, na medida em que proporciona à criança um desenvolvimento no domínio cognitivo, psicomotor e afetivo, através do ritmo, timbre e melodia, neste pensamento os alunos e desde o início, demonstraram muito interesse no processo de aprendizagem, no prazer de tocar braguinha e quiseram adquirir de imediato o seu instrumento, sendo isto importante para o estudo contínuo e semanal e em particular em casa.

Ao longo das sessões, fui-me apercebendo que estes alunos, e apesar da tal heterogeneidade de idades, que por vezes obstruía ou dificultava o seu desenvolvimento musical pessoal, foram muito importantes no que refere ao trabalho de grupo, proporcionando a trocas de conhecimentos, experiências e aprendizagens.

Gostaria de exemplificar este estudo como se de um triângulo tratasse, em que todos começaram da base (cada um com características socioculturais, pessoais, individuais e próprias) direcionando-se para o seu vértice como um objetivo comum – aprender um instrumento – braguinha, este era sem a mínima das dúvidas, um ponto comum em todos os intervenientes – a motivação.

Enfim, pode-se dizer que qualquer que seja o instrumento, este poderá ser facilitador no processo de ensino aprendizagem, portanto deve ser possibilitado e incentivado o seu uso constante em sala de aula, conforme o interesse demonstrado pelo aluno.

Posso ainda referir em efeitos paralelos ao estudo e nomeadamente na aquisição de motivações para outros instrumentos, sendo o braguinha um instrumento de cordas, houve alunos interessados em adquirir e aprender a tocar

outros instrumentos da mesma família, como por exemplo a viola de arame que tem uma afinação idêntica ao referido instrumento.

Assim, em resposta à minha questão de investigação: “*Que aprendizagens e motivações têm as crianças num agrupamento de braguinhas, em contexto de ambiente extraescolar?*”, posso reafirmar que, em ambiente extraescolar de forma mais informal, as crianças ou alunos, têm uma maior predisposição para uma aprendizagem mais fluente, sem que seja por obrigação na sua frequência nas atividades extracurriculares em período escolar (como acontece atualmente um pouco pela maioria das escolas da Região Autónoma da Madeira). Daí que defendo as atividades extraescolares por opção e não por divisão de horas e por turmas.

Esta investigação é um exemplo concreto de como em tão pouco tempo, os alunos, também por uma “força” intrínseca”, conseguiram numa vivência musical através de dinâmicas não estáticas e diversificadas, exemplificar de várias formas o seu interesse motivacional e permanente, não só pela assiduidade, mas também pelos resultados apresentados.

As diferentes estratégias e até mesmo a utilização casual de outros instrumentos, tanto de percussão como da mesma família dos cordofones tradicionais madeirenses, proporcionaram aprendizagens entre pares, mas também a nível de grupo.

Por fim, e não menos importante, gostaria de salientar a importância da família no processo de aprendizagem da criança, a relação do professor com os encarregados de educação é imprescindível no sentido de diálogo constante de forma a compreender algumas atitudes comportamentais na sala de aula. Por vezes tornam-se suficientes para solucionar alguns pequenos “problemas” ou até mesmo algumas atitudes.

4.1 - Implicações educativas

O professor tem, como ser interveniente direto no processo de aprendizagem dos alunos, de ir ao encontro das mudanças sociais, culturais e políticas e adaptá-las de modo a tornar as aulas de música, não restrito à sala de aula, mas também num abrir à nova sociedade. É necessário e imergente que estes “intervenientes diretos” olhem para as orientações curriculares como uma estrutura a ser colocada

nas planificações, mas também seja importante refortalecer a sua importância numa possível implementação alternativa.

Sendo assim, cada vez mais numa era de constantes mudanças, quase que automáticas e espontâneas, são os professores, e neste caso os de educação musical, que deverão acompanhar as pretensões dos alunos em constantes trocas de dinâmicas de ação.

O jogo da música, estimula a interação ensino – aprendizagem e a reflexão deste processo, que segundo PIAGET (1967) citado por Ferreira (2008, p.32), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo e moral”. Quanto maior for a sensibilidade da criança para o som, mais ela descobrirá as suas qualidades, e irá desenvolver sua memória e atenção. Quanto mais rica for uma música nos seus diferentes sons, timbres, ritmos, velocidades, intensidade e harmonia mais o cérebro é estimulado.

No que refere ao meu estudo, e no que relata ao grupo em análise, seria pertinente a sua reestruturação com divisão de categorias de modo a proporcionar uma aprendizagem mais próxima das idades dos alunos, ou seja observando o grupo que exhibia uma considerável variação de idades, sugiro que, em estudos próximos a referida de divisão de categorias. Segundo Swanwick (1999), salienta que experiências muito remotas não dão produtividade, sugere que seja produzido experiências de nível superior ligeiro do esquema de compreensão provocando desequilíbrio, que posteriormente acionará uma equilibração através dos mecanismos de assimilação e acomodação, impulsionando o desenvolvimento e a motivação.

Também será uma implicação educativa a ampliação de conhecimentos a nível de outros instrumentos de cordas (ex: outros instrumentos de cordofones tradicionais madeirenses: viola de arame, rajão e até mesmo outros como a guitarra clássica ou viola), pois sendo instrumentos todos da mesma família provocará uma “simbiose” perfeita de sons graves e agudos e claro proporcionará aos alunos um conhecimento mais abrangente e a oportunidade de até decidir qual deles é que este se identifica ou gostaria de continuar a aprender.

Pode-se referir a contribuição para uma relação de grupo e entre pares – cooperação, a importância de cada vez mais o ser humano ter que trabalhar em

grupo, a tal partilha social e troca de saberes e estratégias. Aqui, o professor deverá estar atento ao que se vai passando na referida partilha, pois aprenderá e compreenderá melhor o seu “papel” de “mediador”, direcionando os seus aprendizes a uma melhor qualidade a nível de interpretação, audição e compreensão musical.

Atendendo à problemática da inexistência de grupos musicais tradicionais madeirenses que vá ao encontro das necessidades e ambições dos alunos, pode-se dizer que cabe a cada professor observar estas referidas necessidades e aproveitá-las para sugerir, no seu meio escolar, a implementação de possíveis grupos, isto não se refere simplesmente ao tocar braguinha, mas é também abrangente a qualquer outro instrumento de modo a garantir outras oportunidades.

Neste sentido, a minha investigação poderá contribuir para uma tentativa de se manter alguns hábitos numa preservação da cultura musical madeirense, que aos poucos é substituído pelas “músicas estereotipadas” que cada vez mais são constituintes do quotidiano dos nossos alunos. Não quero dar a entender que é só a música tradicional a que tem qualidade, todo o tipo de música tem o seu lugar e deve ser respeitada, cabe aos professores de educação musical oferecer aos seus alunos um leque diversificado de vivências musicais, levando-os a fazer a sua própria escolha.

Por fim, no contexto anterior de modo a colmatar a lacuna desta existência, poder-se-á propor à autarquia Câmara Lobense uma parceria na implementação de um grupo de cordofones tradicionais madeirenses tal como já acontece com uma orquestra de bandolins, bem como um intercâmbio de ideias com outros grupos de cordofones e até mesmo: “Um encontro de tocadores de braguinha”.

Convicto da projeção meramente académica deste projeto educativo e de investigação, considero fundamental o desenvolvimento mais aprofundado desta temática pois apesar das suas limitações, este pequeno estudo explicitou a importância da aprendizagem da música como instrumento motivador em âmbito informal ajudando a construir e reforçar a identidade dos alunos e as relações interpessoais.

5 - BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. & Tavares, J. (1989). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. 5ª edição, Coimbra: Almedina

Alarcão, I. & Tavares, J. (1996). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª edição, Coimbra: Almedina

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina

ALMEIDA, Anne. (2009). *Ludicidade como instrumento pedagógico*. Disponível em: <http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. consultado a 12 de novembro de 2011

ASSIS, Thiago. (2006) *Proposta de educação musical através do canto coral fundamentada em Keith Swanwick*. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística /Música) Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Borges, Helena Paula (2001) *Retalhos de Aquintrodia – Encontros da Eira Musica Tradicional Madeirense*, 1ª edição Funchal. 231pp.

Canto, H. M. P. (2010), *Educação Musical e Animação Socioeducativa no 1º Ciclo no Âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. 146 pp.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, Artur, (s.d.), Metodologias de Investigação em Educação Resumo, Acedido a 22 de outubro de 2010 em <http://www.scribd.com/doc/10057139/Metodologias-de-Investigacao-em-Educacao-Resumo>

COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (2002) *The new handbook of research on music teaching and learning*. MENC. Oxford: Oxford University Press,. p. 373-397.

DEB- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Délors, J. et al. (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a educação para o século XXI. S. Paulo: Cortez

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO (2003): *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Acesso eletrónico:http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf, em 30/06/2011.

Dourado Oscar “O modelo da Educação Musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes” - Pesquisa em Sociologia da educação Musical - Lucy Green Ilza Nogueira Revista nº 4 - setembro de 1997

Escola, N. (2010, fevereiro). *Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas*. Acedido em 2011, junho, 16, em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.

ESTEVIÃO, Vânia Andréia Bagatoli. (2002). *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand Monografia (Especialização em

Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense, 42 pp. CTESOP/CAEDRHS.

FARIA, Márcia Nunes. (2001). *A música, factor importante na aprendizagem*. Assis chateaubriand. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense 40pp CTESOP/CAEDRHS.

Ferreira, M.M. C. (2004). *Formar melhor para um melhor educar*. [Versão eletrónica]. *Millenium - Revista ISTV*, 30, 123-137

Ferreira, M. M. C.. (outubro, 2004). Formar Melhor Para um Melhor Cuidar [versão eletrónica]. *Millenium – Revista ISTV*, 30, 123-137. URL: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium30/10.pdf>

FERREIRA, Martins. (2008). *Como usar a música na sala de aula*. 2ª edição, Editora Contexto. São Paulo.

Fortin, Marie-Fabienne, (1999) *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

GAINZA, V. Hemsy (1988). *Estudos de Psicopedagogia Musical*. 4ª edição, Summus. São Paulo.

Green, Lucy. (1988) *Music Oil Deaf Ears: Musical Meanin.g, Ideology and Education*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Green, Lucy. (1997) *Music - Gender - Education*. Cambridge and New York: Cambridge University Press,

GREEN, Lucy (2002) *How popular musicians learn, a way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.

GREEN, Lucy. (2000) Music as a media art: evaluation and assessment in the contemporary classroom. In: SEFTON-GREEN, Julian; SINKER, Rebecca. (ed.) *Evaluating creativity: making and learning by young people*. London: Routledge.

GREEN, Lucy, (2000). *Poderão os professores aprender com os músicos populares?* Música, Psicologia e Educação. Porto: CIPEM.

HENTSCHKE, L. (1993) A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. In: *Fundamentos da Educação Musical*, ABEM, 1, maio

ILARI, Beatriz, (2011). *Shinichi Suzuki - a educação do talento* in Pedagogias em Educação Musical, Curitiba, Ed. IBPEX,

Langford Peter E (2005) *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. First published by Psychology Press 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA 312 páginas

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)*, Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Versão Nova Consolidada (2005). Lei nº49/2005 de 30 de agosto. Lisboa: Diário da República.

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Departamento da Educação Básica: *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais – Música*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação.

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (1986)*, Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. Versão Nova Consolidada (2005).
Lei nº49/2005 de 30 de agosto. Lisboa: Diário da República.

ME – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). Departamento da Educação Básica: *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais – Música*. (2001). Lisboa: Ministério da Educação.

ME – MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO (2001). Decreto-lei nº6/2001 de 18 de janeiro.

ME – MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO (2001). Despacho Normativo nº 12591/2006 de 16 de julho.

ME – MINISTÉRIOS DA EDUCAÇÃO (2008). Despacho Normativo nº 14460/2008.

Moresi, EAD. (2003) - Manual de Metodologia da Pesquisa. Brasília - DF: universidade católica de Brasília -UCB, marco.

Oliveira, M. e Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*. 1ª Edição, Folheto Edições & Design. Leiria

Pinto, José Madureira (1996), *Indagação Científica, Aprendizagens Escolares e Reflexividade Social*, Porto, Edições Afrontamento.

PRATT, George; STEPHENS, John. (1995) *Teaching music in the national curriculum*. Oxford: Heinemann Educational Publishers,.

Severino, Maria Amália Fazenda (2007). *Supervisão em Educação de Infância. Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial novembro.

SWANWICK, Keith. (1979) *A Basis for Music Education*. London, NFER Publishing Company,

Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.107

SWANWICK, Keith. (1984) Some Observations on Research and Music Education. *British Journal of Music Education*,1(3): 195-204,

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. (1986) The Sequence of Music Development: a study of children.s composition. *British Journal of Music Education*, 3(3): 305-339, Nov;

SWANWICK, Keith, (1988), *Music, Mind and Education*. London, UK: Routledge;

SWANWICK, Keith. *Criatividade e Educação Musical*. Palestra proferida no IX Seminário Internacional de Música, Salvador, UFBA, 1991 (mimeo)

SWANWICK, K (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Education*. London: Routledge.

SWANWICK, K (1996). *Instrumental teaching as music teaching*. In spruce, G (ed.). *Teaching Music*. London: Routledge
<http://ideiasemarteeducacao.blogspot.com/2009/05/teoria-espiral-de-swanwick.html>

SWANWICK, K.. (1999) *Teaching music musically*. London: Routledge,.

Swanwick, K. (1999, abril). *Ensinar Música Musicalmente. Música como cultura: o espaço intermédio*. Conferência apresentada no Seminário Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas. *International Journal of Music Education*, 4-11.

SWANWICK, Keith, (2001). *A basis for music education*. Londres, UK: Routledge.

SWANWICK, Keith. (2001). *Music Technology and the Interpretation of Heritage*. *International Journal of Music Education*, 37, 32 - 43.

SWANWICK, K.; RUNFOLA, M., (2002) Developmental characteristics of music learners. In: Colwell, R.; Richardson, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. MENC. Oxford: Oxford University Press, p. 373-397.

SWANWICK, Keith. (2003) *Ensinando Musica Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo : Moderna,.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

SCHOENBERG, Arnold. (1996) *Fundamentos da composição musical*. 3. ed. São Paulo: EDUSP,

SCLIAR, Esther. (1992) *Fraseologia musical*. Porto Alegre: Movimento;

Revista Eletrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación ©Levi Leonido Fernandes da Silva “A educação musical em Portugal” Revista Eletr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación) Nº 21 (junho, 2008) <http://musica.rediris.es> ISSN: 1575-9563 Depósito. Legal: LR-9-2000 Revista

Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. (2003) *Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos*. Dissertação (Mestrado em Música). PPGM, Universidade do Rio de Janeiro.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. (2003) Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 17-18, set.

WEICHSELBAUM, A.(2003) Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos. *Revista da ABEM*, v. 9, p. 17-28, set.

WEICHSELBAUM, A. (2003) *Análise das composições de alunos de escola de música: uma investigação sobre possíveis diferenças no desenvolvimento musical de alunos com perfis distintos*. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Música) PPGM, Universidade do Rio de Janeiro.

Pesquisas on-line:

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-pensamento-verbal-639053.shtml?page=0>

<http://www.abemeduacaomusical.org.br/revistas.html>

<http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista4/artigo11.pdf>

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo1.pdf

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo12.pdf

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo4.pdf

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo10.pdf

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo9.pdf

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investiga%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o

<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1108/1/monografia.pdf>

http://mestrado-reabilitacao.fa.utl.pt/disciplinas/jcabral/MMendes_RANU_EconSocTerr_120107b.pdf

<http://www.socio-estatistica.com.br/Edestatistica/glossario.htm>

http://www.cidadesp.edu.br/new/copesq/site/manual_trabalhos_academicos/01_trabalhos_academicos.pdf

http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%20%20Ensinar%20e%20Aprender%20com%20as%20TIC.pdf>

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/vygotsky-conceito-pensamento-verbal-639053.shtml?page=0>

<http://www.unm.edu/~audiate/learning.html>

<http://www.music4kidsonline.com/meyc/musdev.ht>

6 – ANEXOS (Consultar CD)