

Mariana Cavaco Barrote

A MELODIA DO LIXO:
EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
SOCIOEDUCATIVA NA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO À RAPARIGA E
À FAMÍLIA



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
2016

Mariana Cavaco Barrote

A MELODIA DO LIXO:
EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO
SOCIOEDUCATIVA NA ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO À RAPARIGA E
À FAMÍLIA

Mestre em Ciências da Educação e da Formação
Especialização em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Professora Doutora Helena Luísa Martins Quintas



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2016

Título:

A melodia do lixo: A Educação Musical como Estratégia de Intervenção Socioeducativa na Associação de Proteção à Rapariga e à Família.

Declaração de autoria de Trabalho:

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura

(Mariana Cavaco Barrote)

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Um grande agradecimento Prof.^a Doutora Helena Quintas pela sua disponibilidade, afabilidade, criticismo, apoio e confiança.

Não posso deixar de agradecer também aos meus colegas e a todos os professores que tanto têm contribuído para a minha evolução nesta jornada académica.

Quero agradecer às raparigas da Associação de Apoio à Rapariga e à Família, que fui acompanhando durante o estágio, pela vossa acessibilidade, disponibilidade, amizade que demonstraram. Aprendi muito convosco.

Gostaria, também, de agradecer à equipa Técnica da Associação de Proteção à Rapariga e à Família, em especial à Dra. Teresa Martins, por me ter acolhido com simpatia e disponibilidade e por me ter ajudado no que foi necessário. Agradeço toda a disponibilidade, desde o primeiro dia até à despedida, sem a qual não teria desenvolvido este projeto. Obrigada por me ter proporcionado este contacto com o mundo profissional e por todo o esclarecimento e apoio.

Gostaria, ainda, de agradecer à Dra. Filomena Rosa, pelo facto de ter aceite implementar o projeto na instituição que dirige, mostrando-se sempre disponível para ajudar no que fosse necessário e acreditando sempre no mesmo.

Por fim, e não menos importante, fica o agradecimento à minha família. Agradeço-vos do fundo do coração por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Resumo

O presente relatório diz respeito ao projeto educativo: “A melodia do lixo: A Educação Musical como Estratégia de Intervenção Socioeducativa na Associação de Proteção à Rapariga e à Família”, projeto académico criado no âmbito do estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e da Formação, especialização em Observação e Análise da Relação Educativa, via profissional.

O título que demos ao projeto denuncia o conteúdo e a intenção que organizou esta intervenção educativa. Através da aprendizagem musical, da construção de instrumentos com materiais reciclados e da sua execução, pretendemos proporcionar às jovens institucionalizadas uma alternativa às intervenções educativas convencionais. O ensino da música tem grandes potencialidades, nomeadamente ao nível da construção do *self*. Devido a estas particularidades, e visto que a música é algo que se encontra presente no dia-a-dia de todos nós, pode ser vista como uma “arma” de transformação social.

Em termos metodológicos, foi utilizada a Investigação-ação de natureza qualitativa. Foi escolhido este desenho de investigação por permitir uma maior maleabilidade no que concerne à execução do projeto proposto, pois permite a recolha sistemática de informações com o objetivo de promover mudanças sociais.

Este relatório faz referência à preparação do projeto - planeamento e gestão -, ao seu desenvolvimento e implementação - estratégias e atividades -, e aos resultados alcançados - análise e avaliação.

Os resultados obtidos comprovam algumas teorias relativamente ao ensino da Música, confirmando-se a importância do mesmo em intervenções socioculturais.

A investigação deixa muitas questões em aberto, todavia mostra-se importante como forma de inovação de estratégias educativas que devem ser adaptadas com públicos com características semelhantes às das jovens com quem trabalhamos.

Palavras-chave: Intervenção socioeducativa; Educação Musical; Aprendizagem autodirecionada; Investigação-ação; Mudanças Sociais.

Abstract

The present report concerns the educational project: "Garbage's Melody: Musical Education as a strategy of intervention on Youth Protection Association to the girl and the family", academic project created within the framework of the training course to obtain the degree of Master of science in education and training, expertise in observation and analysis of the Educational Relationship, via Professional.

The title we gave to the project content and intention that organized this educational intervention. Through musical learning, building with recycled materials and instruments for their implementation, we aim to provide young people an alternative to institutionalized educational interventions. The teaching of music has great potential, particularly at the level of the construction of the *self*. Due to these particularities, and since the music is something that is present in the daily lives of all of us, can be seen as a "weapon" of social transformation.

In methodological terms, action research was used qualitative paradigm. This research design was chosen by allowing greater flexibility with regard to the implementation of the proposed project, as it allows the systematic collection of information with the aim of promoting social change.

This report makes reference to the preparation of the project-planning and management-, for its development and implementation-strategies and activities-and the results-analysis and evaluation.

The results obtained show some theories regarding the teaching of music, confirming the importance of it in social and cultural interventions.

The investigation leaves many questions unanswered, however is important as a means of innovation of educational strategies should be adapted with audiences with similar features to the young people with whom we worked.

Keywords: Socio-educational Intervention; Music Education; Self-directed learning; Action research; Social Changes.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Parte 1	7
Enquadramento Teórico.....	7
CAPÍTULO I - A HISTÓRICA DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL	8
1. Breve perspetiva histórica da música e da Educação Musical	8
2. O Ensino da Música em Portugal.....	13
CAPÍTULO II – O ENSINO DA MÚSICA.....	17
1. O conceito e as práticas de Educação e a sua relação com a aprendizagem da Música ...	17
2. A aprendizagem musical e a sua relação com a motivação para a aprendizagem.....	19
3. A Educação Musical como ferramenta de integração e inclusão social	23
4. A Educação Musical como fator de educação da personalidade	26
CAPÍTULO II – KEITH SWANWICK E O ENSINO DA MÚSICA	28
1. A influência de Keith Swanwick na Educação Musical	28
2. Modelos de ensino da música, segundo Swanwick	30
2.1. CLASP – Modelo Compreensivo da Experiência Musical.....	31
CAPÍTULO IV – TEORIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM; A APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA.....	35
Parte 2	40
Projeto de Intervenção/Investigação.....	40
CAPÍTULO IV – AMBIENTE DE INTERVENÇÃO	41
1. Caracterização do Contexto Institucional (AIPAR).....	41
Constituição e funções das valências	41
2. Caracterização do Grupo	42
CAPÍTULO V – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
Introdução.....	44
1. Os projetos de intervenção	44
2. Motivações para a elaboração de um projeto	46
3. A Investigação-ação	47
4. O Paradigma Qualitativo	50
5. Objetivos do projeto e estratégias de ação	51
6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	54
7. Planeamento, gestão e desenvolvimento da ação educativa	57
7.1. Cronograma de atividades.....	60

7.2. Planificação das atividades.....	61
Parte 3	69
Resultados da ação Educativa	69
CAPÍTULO VI – RESULTADOS DA AÇÃO EDUCATIVA.....	70
1. Processo de apresentação de dados.....	70
2. Focus Group	70
1.1. Focus Group 1	71
1.2. <i>Focus Group 2</i>	72
1.3. Focus Group 3	74
1.4. <i>Focus Group 4</i>	75
3 . Portefólios.....	77
7.3. Análise dos Portefólios (atividade a atividade)	78
8. Entrevistas biográficas	97
Conclusões.....	101
BIBLIOGRAFIA.....	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – "Escala da hierarquia das necessidades" de Maslow.....	21
Figura 2 – Modelo Compreensivo da Experiência Musical de Swanwick.....	33
Figura 3 – Momentos da Investigação-ação.....	49
Figura 4 – Fases dos Focus Group.....	71

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Projeto Metodológico do Projeto (Serrano, 2008, p.26).....	45
Tabela 2 – Cronograma de Atividades Semanais.....	60
Tabela 3 – Plano de Sessão 2 e 3.....	61
Tabela 4 – Plano de Sessão 4 e 5.....	62
Tabela 5 – Plano de Sessão 6 e 7.....	62
Tabela 6 – Plano de Sessão 8 e 9.....	63
Tabela 7 – Plano de Sessão 10 e 11.....	63
Tabela 8 – Plano de Sessão 12, 13, 14 e 15.....	64
Tabela 9 – Plano de Sessão 16 e 17.....	65
Tabela 10 – Plano de Sessão 18 e 19.....	65
Tabela 11 – Plano de Sessão 20, 21, 22 e 23.....	66
Tabela 12 – Plano de Sessão 25, 26 e 27.....	66
Tabela 13 – Plano de Sessão 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34.....	67
Tabela 14 – Plano de Sessão 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42.....	67
Tabela 15 – Focus Group 1.....	71
Tabela 16 – Focus Group 2.....	73
Tabela 17 – Focus Group 3.....	74
Tabela 18 – Focus Group 4.....	75
Tabela 19 – Entrevistas Biográficas: objetivos e excertos mais significativos.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS

AIPAR – Associação de Proteção à Rapariga e à Família

CAFAP – Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental

CAT – Centro de Acolhimento Temporário

CLASP – Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

EFA – Educação e Formação de Adultos

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME-DEB – Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

PAQPIEF – Programa de Apoio e Qualificação da Medida – Programa Integrado de Educação e Formação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

Introdução

A área das expressões artísticas engloba várias disciplinas, entre elas a Educação Musical que, em conjunto com as restantes áreas de intervenção artística, contribui para o desenvolvimento da pessoa como um todo, de forma integral (Sousa, 2003, p.26).

A Educação Musical tem como grande finalidade a experiência musical, ou seja, a oportunidade que deve ser dada a todos de poderem vivenciar a música. Esta disciplina contribui, ainda, para a “valorização de características pessoais de particular importância na sociedade, tais como o espírito sociável, crítico e criativo” (Silva, 2014, p.2).

O presente relatório refere-se ao estágio realizado no âmbito do plano curricular do Mestrado em Ciências da Educação e da Formação, na área de especialização de Observação e Análise da Relação Educativa, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Importa referir que no presente mestrado podíamos optar pela via científica e realizar uma dissertação sobre um objeto de estudo do nosso interesse, ou pela via profissional que exige a realização de um estágio. Optámos pela segunda, a via profissional, pois consideramos a realização de um estágio mais pertinente para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Existem dois grandes motivos que nos levaram ao desenvolvimento de um projeto sobre a Educação Musical. O primeiro motivo assenta nas potencialidades sociais da música, e o segundo é devido ao facto de esta fazer parte integrante da nossa vida há alguns anos.

Segundo vários autores a música pode ajudar na construção da personalidade e, conseqüentemente, ajudar a tornar o mundo num local melhor. Segundo Hargreaves (2005, citado por França et al., 2009), a “música desempenha um papel importante na construção da identidade, preenchendo funções cognitivas, emocionais e sociais ao influenciar comportamentos” (p. 56). Segundo Al-Farabi, que viveu entre 872 e 950 (D.C), a “música proporciona bom humor, educação moral, estabilidade emocional e desenvolvimento espiritual (...) A boa música, que cura a alma, devolve ao corpo a boa saúde.” (Sousa, 2013, p.11).

Para Lundqvist (2009), a música ajuda a regular e a modificar as emoções dos indivíduos, podendo ser utilizada como forma de consolo e alívio do *stress* (p.131). Neste sentido, Clayton (2009) vai mais longe, afirmando que esta forma de arte também pode servir para controlar a agressividade, estabelecer a identidade social, bem como promover a cooperação e a noção de grupo.

Como é possível constatar através da análise dos vários autores acima mencionados, a Música detém inúmeras potencialidades sociais, podendo, deste modo, ser utilizada como um instrumento regulador e estruturador de atitudes nos mais diversos públicos, influenciar a sua responsabilidade, disciplina, autoestima e confiança, e até contribuir para a construção de projetos de vida. Assim a Educação Musical deverá ser utilizada como estratégia ou instrumento facilitador da regulação de comportamentos e promotor de relações interpessoais.

O nosso percurso musical foi efetuado em regime de aprendizagem formal e não formal. No que concerne à aprendizagem formal, podemos salientar a frequência do Conservatório Regional do Algarve Maria Campina, na classe de Clarinete¹, Formação Musical e Classe de Conjunto. Em regime formal foi-nos possível evoluir a nível técnico e teórico. Apesar da frequência do conservatório, foi através do regime não formal que aprendemos a importância que a música pode desempenhar na vida das pessoas. Aos seis anos de idade começámos a aprender piano numa escola de música em Olhão, mas foi aos nove anos de idade, quando ingressámos na Banda Filarmónica 1º de Dezembro de Moncarapacho, que começamos a aprender os valores humanos que a música suscita.

Uma Banda Filarmónica² é muito mais que aglomerados de músicos a tocar em conjunto. Para além da pretensão de continuar no ativo, também tem como objetivo apoiar quem procura ajuda e, ao fazermos parte de uma Banda Filarmónica, aprendemos valores essenciais para a vida. De salientar que, em Portugal, na maioria dos casos a frequência de uma escola de música de uma Banda Filarmónica é inteiramente gratuita. As Bandas Filarmónicas assumem-se como escolas de música do povo, onde qualquer um pode aprender. Segundo Milheiro (2013), as Bandas Filarmónicas assumem um papel importantíssimo na vida musical da sociedade portuguesa. Esta autora refere, também, que estas instituições seculares, espalhadas por todo o país, oferecem formação musical a todas as pessoas, independentemente da sua aptidão musical ou estrato social. Mas, mais importante, é o facto de serem “escolas de vida, difundindo valores de amizade, solidariedade e respeito” (pp. 30-34).

No nosso percurso musical salientamos, também, a participação em outras Bandas Filarmónicas e em diversas Orquestras de Sopro a nível regional e nacional. A nível regional salientamos a Banda Sinfónica do Algarve e, a nível nacional, a Orquestra Nacional de Sopros

¹ O clarinete é um instrumento musical de sopro constituído por um tubo cilíndrico, geralmente de madeira.

² Uma Banda Filarmónica é composta por músicos sobretudo amadores que executam vários instrumentos de sopro e percussão. Tocam geralmente em todo o tipo de eventos, incluindo procissões.

e a Orquestra de Sopros Veteras. No campo da preservação da música tradicional portuguesa, destacamos a participação em dois grupos de música.

Após esta breve explicação das potencialidades da música e do nosso percurso musical, facilmente se percebe o que nos motivou para a escolha da Educação Musical como forma de intervenção.

O estágio profissional foi realizado na Associação de Proteção à Rapariga e à Família, mais concretamente no Centro de Acolhimento Temporário da mesma, em Faro.

Segundo Quintas (2008), um estágio consiste numa “modalidade de formação direcionada para o desenvolvimento de um percurso profissionalizante que proporciona a aquisição de novas competências profissionais e de novos saberes; implica um acompanhamento personalizado, tendo em vista mecanismos de autorregulação do percurso” (p.19).

Este relatório de Estágio pretende contribuir para a valorização da Educação Musical como forma de intervenção sociocultural em Associações como a que nos acolheu para a realização deste estágio, a Proteção à Rapariga e à Família.

Existem inúmeros projetos, sobretudo a nível internacional, que demonstram a importância que a música pode exercer junto de pessoas com algumas disfunções sociais. Podemos destacar o projeto *El Sistema*³, que tem como principal objetivo, através do ensino da música “tirar jovens da rua, evitando que se tornem delinquentes”. Este projeto tem tido bastante sucesso a nível mundial. Em Portugal foi implementado um projeto da mesma natureza que o *El Sistema*, mas com uma dimensão menor, na Amadora, conhecido por projeto Orquestra Geração⁴. As Bandas Filarmónicas também são uma boa referência no que concerne à utilização da música como ferramenta de intervenção social.

O projeto a que este relatório se refere não pretendeu replicar o “*El Sistema*” nem a “Orquestra Geração”, que são projetos de grande envergadura e que não se adequam ao nosso âmbito de intervenção. Contudo, não rejeitamos a possibilidade de estes dois projetos poderem servir de apoio a uma extensão do que realizámos.

“A melodia do lixo: A Educação Musical como Estratégia de Intervenção Socioeducativa na Associação de Proteção à Rapariga e à Família” foi o título que demos ao projeto que desenvolvemos. Esta denominação divide-se em duas partes: a primeira faz

³ *El Sistema* – Projeto de música para crianças e jovens, criado na Venezuela. Este projeto encontra-se atualmente difundido por vários países a nível mundial. Este projeto visa ajudar crianças e jovens em risco assim como as suas respetivas famílias, a terem sucesso nas suas vidas, evitando que estes sigam o caminho da delinquência.

⁴ Orquestra Geração – Projeto de música criado pela Câmara Municipal da Amadora que segue os princípios orientadores do *El Sistema*.

referência a conceitos musicais - melodia -, e a segunda ao material que foi utilizado para a implementação do projeto - lixo ou, melhor dizendo, materiais reciclados.

A intervenção socioeducativa que implementámos pretendeu comprovar a importância da Educação Musical e as suas potencialidades transformadoras junto da sociedade. Segundo vários autores, a Educação Musical é crucial na formação do Homem. Referindo-se ao projeto *El Sistema*, Gustavo Dudamel explica que “grande parte dos jovens da orquestra vêm da rua. Eles vêm de um ambiente cheio de coisas traumáticas – crime, drogas, problemas familiares. Mas quando tocam um instrumento, eles não vêm apenas as notas, vêm tudo o que vai além delas. Eu penso que existe algo muito poderoso na música que ajuda os jovens a mudar as suas vidas. Quando tu ouves, tu podes sentir. Tu não tens de explicar. Isto é maravilhoso. É algo de que todos necessitam”.

Assim sendo, este relatório reporta algumas das potencialidades da música, tais como a música enquanto ferramenta motivacional, enquanto processo de integração e inclusão social, como fator de educação da personalidade, entre outras.

Apesar das inúmeras potencialidades do ensino da música e da sua prática, dadas as características do público-alvo e o tempo de que dispúnhamos para a realização do projeto, os objetivos que definimos centram-se em aspetos que julgámos mais pertinentes e exequíveis. O propósito que nos guiou foi, como já referimos, o de potenciar a Educação Musical enquanto estratégia de intervenção socioeducativa e, para tal, definimos os seguintes para o projeto que implementámos:

- a) Promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania;
- b) Promover a autoestima, confiança, integração e inclusão;
- c) Contribuir para a construção de projetos de vida.

Por forma a cumprir os objetivos referidos foram implementadas estratégias de intervenção, tais como a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis; a audição de músicas que respeitassem os padrões definidos pelo Ministério da Educação e Ciência para o ensino da música, mas que, ao mesmo tempo, considerassem as escolhas das jovens participantes no projeto; a aprendizagem de conteúdos tendo por base a interajuda; a execução de músicas feitas pelas jovens; a dinamização de programas lúdicos e prazenteiros que estimulassem a resolução de problemas.

Relativamente à sua estrutura, o presente relatório divide-se em três partes. Na primeira parte é apresentado o enquadramento teórico; na segunda o projeto de intervenção/

investigação; e, finalmente na terceira parte, são apresentados e discutidos os resultados da intervenção que realizámos no estágio.

No enquadramento teórico, que está dividido em quatro capítulos, são apresentados alguns conceitos e ideias que pesquisámos e que considerámos pertinentes para a intervenção realizada, tanto sobre a Educação Musical como sobre práticas educativas com populações de jovens e de adultos. No capítulo I apresentamos uma perspetiva histórica da Música e da Educação Musical, e pretendemos mostrar a evolução desta disciplina ao longo dos tempos, tanto na Europa como em Portugal. No capítulo II são estabelecidas algumas relações entre a aprendizagem da música e a formação integral do ser humano. No terceiro capítulo apresentamos o autor Keith Swanwick e as suas teorias sobre a Educação Musical. Swanwick é um autor atual que tem dedicado grande parte da sua vida a estudar as potencialidades da Educação Musical, desenvolvendo diversos métodos de ensino para a mesma. O seu modelo de ensino da Música baseia-se em teorias construtivistas, pelo que este capítulo é fundamental para a justificação e compreensão das estratégias que foram utilizadas na implementação do projeto.

Como já referimos este projeto teve como intenção melhorar o percurso de vida das protagonistas, jovens adultas, pelo que considerámos muito importante a abordagem educativa a utilizar. Em linha com os princípios promulgados para as práticas educativas com adultos, acreditamos que se os destinatários de um processo formativo participarem de forma ativa nas práticas educativas que lhe estão destinadas os resultados alcançados serão mais efetivos. A partir desta premissa adotámos a Aprendizagem Autodirecionada como a linha pedagógica do projeto e, deste modo, no Capítulo IV da fundamentação teórica do presente relatório é abordado este conceito.

Apesar da diversidade de tópicos e de conceitos que são apresentados no enquadramento teórico, estamos cientes de que não foi realizada a revisão da bibliografia exaustiva que qualquer destes temas mereceria. O trabalho que realizámos é um Relatório de Estágio, que remete para um registo mais descritivo da intervenção realizada. O suporte teórico que se apresenta é o julgamos adequado para fornecer a base científica e epistemológica que sustenta intervenção socioeducativa que implementámos, constituindo-se, igualmente, como a base estrutural do projeto, tanto no que se refere aos seus objetivos como a outras opções, nomeadamente às atividades realizadas.

Na parte 2 deste relatório é caracterizado o ambiente em que decorreu a intervenção, bem como a metodologia que seguimos. O estágio foi realizado na “Associação de Proteção à Rapariga e à Família” (AIPAR), de Faro. O projeto foi proposto como apoio socioeducativo

na instituição, na medida em que desenvolveu atividades que incitaram o trabalho em grupo, a valorização dos próprios intervenientes, a sua integração e inclusão, a motivação e, conseqüentemente, a mudança de alguns hábitos. Ao trabalharmos com um grupo de jovens institucionalizadas foi necessário adaptar o apoio socioeducativo às metodologias, aos recursos, aos conteúdos e aos horários que julgámos mais adequados, com base nas pesquisas efetuadas, bem como das oportunidades que nos eram oferecidas. Ainda nesta parte são enumerados os princípios educativos, os objetivos, bem como as estratégias de intervenção.

Em termos metodológicos utilizámos a Investigação-ação. Considerando a ciclicidade desta metodologia, pudemos melhorar continuamente as práticas à medida que fomos recolhendo e analisando os dados.

Em relação às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, iniciámos a investigação pela pesquisa e análise bibliográfica e, ao longo do projeto, utilizámos uma diversidade de fontes de informação, de cariz predominantemente qualitativo.

Na terceira e última parte deste relatório estão expostos os resultados da intervenção. Neste sentido são descritas, analisadas e discutidas as intervenções realizadas e são expostos os resultados que alcançámos.

Convidamos o leitor deste relatório a acompanhar a trajetória que desenvolvemos com as jovens da AIPAR com quem trabalhamos como se de uma “música” se tratasse. Num trecho musical vários instrumentos tocam partes diferentes como se não se conhecessem. Não obstante, é a junção das várias partes, tocadas em simultâneo, que nos permite ouvir algo capaz de transformar o mundo num local melhor. O mesmo cremos ter acontecido com as jovens participantes no projeto: cada uma com a sua “história”, com a sua singularidade e, reunidas num todo, em conjunto produzimos “A melodia do Lixo”.

Parte 1

Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I - A HISTÓRICA DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL

1. Breve perspectiva histórica da música e da Educação Musical

Desde os tempos mais remotos que existe atividade musical. Na Grécia Clássica a educação era constituída, fundamentalmente, pelo ensino da música, da educação física e da retórica. Neste sentido, segundo Fonterraba (2005), estas três áreas de ensino tinham como objetivo “desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes” (p.19). O conceito *Mousikê* (Música), na Grécia Clássica, detinha um significado bastante diferente ao atribuído hoje em dia. A *Mousikê* significava não só a música como a conhecemos, mas todas as artes de que as musas se ocupavam: dança, poesia e teatro. Segundo Rocha-Pereira (2006) “o professor de cítara⁵ ensinava as crianças a tocar cítara, para estas acompanharem, enquanto cantavam, as obras dos grandes poetas” (p.371).

Na mesma época a música era vista sob duas perspectivas regida por leis matemáticas e universais, a “música da razão”, organizada em função das emoções, e “a música dos sentimentos”, com a finalidade de educar moralmente as pessoas. A música e a poesia eram consideradas “um *ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever” (Jaeger, 2003, p.63). Devido a esta forma de pensar, em Atenas as crianças deveriam ter um vasto repertório de poesias líricas, para se tornarem homens cultos.

Para os pensadores Gregos a música formava a virtude, a coragem e a sabedoria. Aristóteles defendia que “a música devia estar presente em todas as circunstâncias da vida de um indivíduo” (Pahlen, 1993, p.9). A formação musical era, portanto, tida como a principal responsável pelo desenvolvimento do Homem, a nível do corpo e da alma. A música contribuía, sobretudo, para a formação do carácter e da cidadania.

Na Idade Média a música deixa de servir os propósitos educacionais e morais que detinha no pensamento de vários filósofos gregos antigos, e a sua função essencial era aumentar a fé dos homens e, deste modo, levá-los a um caminho de salvação na vida. No século IV, Santo Agostinho valorizava a prática da música porque “estudar obrigava a uma agilidade mental que iria mostrar ao homem o caminho certo” (Fonterrada, 2005, p.23). A aprendizagem era feita através da repetição dos salmos e dos hinos religiosos e os cidadãos, de um modo geral, não tinham conhecimento de leitura musical nem eram alfabetizados; o ensino da música era baseado nas capacidades mnésicas do cantor.

⁵ Cítara – Antigo instrumento de cordas metálicas com uma estrutura muito semelhante à guitarra

No século XVII a música passou a ser secundarizada relativamente às outras artes, porque se entendia que esta forma de arte não conseguia imitar a natureza, ou seja, deu-se um grande retrocesso.

No Iluminismo, época que se situa no século XVIII até à Revolução Francesa, a música começou, novamente, a ganhar importância. A burguesia em ascensão passou a atribuir grande valor às artes que até ali eram quase exclusivas da aristocracia, e a música readquiriu o valor que perdera em períodos anteriores. Assim, bandas e orquestras tocavam em concertos e saraus, que faziam parte das suas atividades de entretenimento regulares. (Sousa, 2003, p.88) Segundo Lourosa (2012, citado por Milheiro, 2013), “desde o século XVIII surgem os primeiros registos de grupos que hoje são conhecidos como filarmónicas (p.9).

Um importante teórico, compositor e músico da primeira metade do século XVIII foi Jean-Philippe Rameau (1683-1764). Este estudioso interessou-se, particularmente, pela teoria musical e tratou a música cientificamente, de um ponto de vista físico e matemático, desenvolvendo o entendimento da música como ciência.

O filósofo Jean-Jacques Rousseau reagiu às ideias de Rameau defendendo o predomínio da melodia sobre a harmonia⁶, e um equilíbrio entre a sensibilidade e a razão.

O livro *Emílio* (1762), escrito por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), influenciou muito o ensino da música. As ideias defendidas por Rousseau produziram uma mudança de paradigma na pedagogia: o mito do bom selvagem, os valores do estudo natural do homem, assim como a defesa da sua espontaneidade e da sensibilidade artística, passaram a ser valorizados. O ensino da música não escapou a este novo ideal de homem e de educação, como podemos verificar na seguinte afirmação de Rousseau (citado, por Costa, 2010) : “se exercitarmos os nossos sentidos nas diferenças de tom⁷, estou convencido de que, com o tempo, nos poderemos tornar sensíveis, ao ponto de ouvirmos uma música inteira através do tacto (...) porque os tons e os tempos, não sendo menos susceptíveis de combinações regulares que as articulações e as vozes, também podem ser captados como elementos de discurso” (p. 46).

O pensamento de Rousseau inspirou, de forma muito expressiva, a psicologia moderna, porque dava ênfase às diferenças individuais, ao desenvolvimento do ser humano e a uma educação adequada aos interesses específicos da criança. Graças a este filósofo, a infância e a

⁶Harmonia – Combinação de vários sons simultâneos

⁷ Tom – Intervalo entre duas notas musicais

adolescência passaram a ser reconhecidas como tal, deixando de lado as ideias até então existentes de que as crianças eram adultos em miniatura.

Segundo Fonterrada (2005), “Rosseau elaborou currículos escolares a partir de uma suposta organização do desenvolvimento psicológico, abrindo espaço para a aprendizagem e a prática da estática, para o ensino profissional, para a educação moral e a educação política, associados aos princípios revolucionários de ‘liberdade’, ‘igualdade’ e ‘fraternidade’” (p.51). Efetivamente Rousseau foi o primeiro a apresentar um esquema pedagógico especialmente direcionado para a Educação Musical.

Ainda durante esta época a família torna-se o centro da Educação Musical através da domiciliação do ensino da música. A aristocracia deveria saber cantar e tocar piano. Estas eram duas das virtudes recomendadas para a educação feminina.

Só após a Revolução Francesa foi possível a música chegar ao povo, sair das igrejas, dos conventos e dos palácios. Nesse período foram criados conservatórios de música e começou a difusão do ensino público. Surgiram, então, as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na escolaridade.

Durante o século XIX ocorrem as principais revoluções educacionais que estão na base das políticas educativas atuais. Destacamos a consciencialização de que qualquer cidadão possui o direito a uma Educação Musical elementar.

Na Alemanha, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) propôs, como princípio educativo, a prática e a experimentação associadas a um elemento pessoal de afeto, abrindo, deste modo, espaço para o ensino da música nas escolas. Por outro lado, o movimento pedagógico de Pestalozzi deu origem à formação dos princípios básicos mais recentes sobre a educação que, de acordo com Monroe (1979), são os seguintes:

1. A importância dos interesses naturais na seleção do conteúdo e no processo de estudo;
2. A necessidade de dar a todos os processos de ensino, uma vez iniciados, um significado social tirado da vida presente;
3. A importância de fazer com que todos os processos de instrução terminem, tão diretamente quanto possível, em atividade.

Reconhecendo a influência da música na formação do carácter, em relação à Música Pestalozzi propôs o uso de canções no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, de acordo com Fonterrada (2005), os princípios do seu sistema de Educação Musical assentam na sequência que se passa a expor:

1. Ensinar sons antes de ensinar símbolos e levar a criança a aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas musicais ou a pronunciar os seus nomes;
2. Levar a criança a observar auditivamente e a imitar sons, as suas semelhanças e diferenças, o seu efeito agradável ou desagradável, em vez de se explicar as coisas aos alunos;
3. Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de se obrigar a criança a fazer todas ao mesmo tempo;
4. Trabalhar cada passo com as crianças, até que os dominem;
5. Ensinar os princípios e a teoria após a prática;
6. Analisar e praticar os elementos do som articulado e, posteriormente, aplica-los na música;
7. Fazer com que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental.

Em França, Guillaume Louis Bocquillon Wilhem (1781-1842) influencia positivamente o ensino da música, defendendo a ideia de que as crianças que aprendem música demonstram maiores capacidade de concentração e qualidades pessoais mais agradáveis, como a cortesia e a boa conduta. A Educação Musical e a música passam a ter um papel importante, na medida em que proporcionavam expansão do potencial intelectual e imaginativo da criança. Por toda a Europa difunde-se a ideia de que o estudo da música deve ser acessível a todos porque proporciona benefícios no desempenho académico dos alunos. Assim, nos finais do século XIX nas escolas básicas as aulas de música foram oficialmente estabelecidas por toda a Europa, dominando um repertório laico e menos dominado pela Igreja.

No século XX surgem várias inovações na Educação Musical. Após a segunda guerra mundial o ensino da música foi fortemente influenciado pelos compositores e educadores Carl Orff (1895-1982), na Alemanha, e Zoltan Kodály (1882-1967), na Hungria.

Carl Orff apresenta um novo método para o ensino da música baseado no ritmo e na improvisação, construído a partir de gestos e sonoridades naturais para as crianças, tais como “os ritmos de rolar, de saltar, de correr, de balançar, e do canto com base na harmonia do intervalo de terceira menor⁸” (Mark, 1986, p.117).

⁸ Intervalo de terceira menor – intervalo entre notas musicais comumente utilizado em música tradicional.

Este compositor e educador desenvolveu, igualmente, um conjunto instrumental composto por instrumentos de percussão, de cordas e de flautas de bisel, permitindo às crianças produzirem um conjunto de sonoridades a partir de diversos timbres. O método de Carl Orff tinha como principais objetivos: “Estimular a criatividade das crianças, o sentido de improvisação e composição em conjunto com o movimento. A finalidade (...) era uma aprendizagem de música de forma natural, através da observação e imitação, tal como se aprende uma língua materna, devendo primeiro existir a experiência e só depois a compreensão e a escrita/leitura da partitura” (Goulart, 2000, p.10).

Zoltan Kodály apresenta um novo método para o ensino da música baseado em elementos de outros processos de ensino que tinham obtido bons resultados. O método de Kodály refere que a música não deve ser “abordada pelo lado intelectual ou racional, nem transmitida à criança como um sistema algébrico de símbolos ou como a escrita secreta de uma linguagem com que ela não tem qualquer ligação” (Cruz, 1988, p.10). Kodály refere, também, que a música deve ser ensinada de forma natural, acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Isto porque, segundo ele, os elementos musicais são absorvidos inconscientemente, e depois, com a prática, são percebidos conscientemente. Este método foi iniciado nos anos trinta, numa tentativa de resolver o problema do analfabetismo musical na Hungria. Kodály tinha um grande interesse pela música Húngara, mas após várias investigações percebeu que ela não era suficientemente conhecida. De 1906 a 1908, ele e o seu amigo Bela Bartók (1881-1945), famoso compositor, decidiram percorrer o país e recolher canções folclóricas. O material recolhido pelos dois foi mais tarde utilizado nas escolas como forma de desenvolvimento da musicalidade nas crianças, visto que ajudava ao desenvolvimento da língua húngara e da própria consciência nacional.

Nas décadas de 1960 e 1970 um número significativo de educadores introduziu várias formas ou estilos diferentes de ensinar música. Edgar Willems (1880-1978) foi um dos primeiros pedagogos a apresentar uma proposta inovadora, defendendo que o ensino desta disciplina não devia ser tão “intelectualizado”. A sua pedagogia tinha como principal objetivo desenvolver, nas crianças, o gosto pela música. A prática musical deveria ser baseada na alegria, o que favorecia o desenvolvimento da criança, isto é, os aspetos afetivo, sensorial, mental, físico e espiritual. O seu ponto de vista baseava-se nas relações psicológicas que existem entre a música, o ser humano e o “mundo” que o rodeia, visto o homem ser um ser social.

Outros contributos importantes vieram de Murray Schafer e John Paynter. Estes introduziram novas propostas pedagógicas que se centravam no princípio de que qualquer

som pode ser explorado e utilizado. Estes novos estilos de ensinar fizeram com que a Educação Musical deixasse de depender exclusivamente da teoria e da prática de instrumentos concebidos.

O compositor John Cage, inspirado nas teorias de Murray Schafer e de John Paynter, propõe uma outra abordagem educativa que representava uma rutura relativamente à tradição da Educação Musical. Este compositor contemporâneo considerava que todo o som podia ser utilizado, desde o som da natureza ao som produzido pelo homem. John Cage ficou ainda conhecido pelo uso não convencional dos instrumentos (Sadie, 1980).

2. O Ensino da Música em Portugal

No caso Português o ensino da música nunca foi visto como importante, apesar de fazer parte do currículo nacional do 2º ciclo do Ensino Básico. Segundo o programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º ciclo, a Educação Musical:

“integra-se na Educação Estética a que todo o cidadão deve ter acesso. Constitui uma parte essencial de um currículo equilibrado em que as artes aparecem na educação com os seus objetivos próprios e inconfundíveis, face ao conjunto das disciplinas presentes. A música é uma forma de conhecimento cuja linguagem é o som. (...) As vivências e os pensamentos musicais dos alunos são o ponto de partida de um caminho que começa na criação espontânea e se desenrola através de estádios progressivamente mais complexos e elaborados do fenómeno musical. (...) A música na sala de aula é o centro de actividade musical da escola, de onde partem todas as outras actividades musicais extra-curriculares. A sua grande meta é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos.” (Direção – Geral da Educação, s/d, p.213)

Durante a 1º República o ensino da música começou a fazer parte dos currículos escolares. Foi sucessivamente regulamentado, foram surgindo novos programas e os professores de música foram sendo, progressivamente, valorizados profissionalmente. Na sua fase inicial o ensino desta disciplina tinha como função a transmissão de valores “de ordem ética, político-social e ‘higiénica” (Artiaga, 2010, p.403). Posteriormente, já no período do Estado Novo, o ensino da música passou a defender valores de ordem estética, fisiológica e recreativa.

Foi durante este período que surgiram os primeiros estágios para os professores de música, e esta disciplina tinha a designação de Canto Coral. Contudo, o objetivo cívico republicano perdeu-se, dando lugar a uma dimensão doutrinária do regime. O Canto Coral passou a ter uma “função essencialmente de representação do discurso político em cerimónias de carácter oficial” (Artiaga, 2010, p. 403).

Em 1967 o sistema educativo português sofreu uma grande alteração com a institucionalização do Ciclo Preparatório, regulamentado pelo Dec. Lei nº47 480 (anexo 1). A escolaridade obrigatória passou para seis anos, em vez de quatro. Foi também estimulada a reforma de mentalidades, apesar de se manterem inalterados os objetivos políticos que o Estado Novo atribuía à Educação. Surgiram, então, novos programas para a disciplina de Canto Coral, agora designada, pela primeira vez, de Educação Musical. Iniciou-se uma nova época em que a Educação Musical passou a ser obrigatória e a fazer parte da formação geral da personalidade da criança, implicando a “formação auditiva, psicomotora, intelectual e sócio-afetiva e estética” (Torres, 1998, p. 20).

Com a revolução de abril de 1974 foram elaborados novos programas para todos os níveis de ensino, que procuraram defender os ideais de “respeito e valorização do indivíduo e das suas capacidades, a igualdade de oportunidades e de direitos, e a integração e ação do indivíduo na sociedade” (Artiaga, 2010, pp.404-405).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi aprovada pela lei nº46/86 de 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009. A LBSE é um diploma legal que estabelece o quadro geral do sistema educativo, podendo definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que têm como objetivo o desenvolvimento da educação e do sistema educativo. A LBSE é fundamental pois regula todo o sistema de ensino português, garantindo a igualdade de oportunidades e de direitos, conforme podemos constatar através do Artigo 2º:

“1 – Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da constituição da República.

2 – É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

3 – No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, designadamente, os seguintes princípios:

- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas;
- b) O ensino público não será confessional;
- c) É garantido o direito de escolas particulares e cooperativas.

4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

5 – A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. (Diário da República, 1986, p.3068)

Conforme é possível constatar através da leitura do Artigo 2º, a LBSE defende a educação igual para todos, longe de ideologias, valorizando a componente social do ser Humano.

A grande inovação da Lei de Bases do Sistema Educativo consistiu na reorganização do sistema educativo através da sua subdivisão em educação pré-escolar, escolar e extraescolar.

A LBSE, nos artigos 7º e 8º, em relação à Educação, defende que esta deve:

- “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;
- b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano;
- c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Diário da República, 1986, p.3069)

É nestas alíneas que pode ser desenvolvida e aplicada a Educação Musical em Portugal. O ensino artístico, tal como pode ser verificado nos artigos 7º e 8º, engloba as componentes de ensino artístico ou de educação física e desportiva, as quais podem e devem ser reforçadas nas escolas especializadas do ensino básico, conferindo às escolas uma maior mobilidade na consecução efetiva de melhorias visíveis no que respeita aos quadros docentes e à formação artística fundamental.

Estas alíneas, do nosso ponto de vista, poderiam ser desenvolvidas, aplicadas e potenciadas, de modo a convergirem para um domínio progressivo dos processos de expressão e de comunicação (verbais e não verbais), com a finalidade de corroborar no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança ou do adolescente em formação.

Apesar das mudanças verificadas ao nível da estrutura de ensino, a predominância das disciplinas de letras e ciências sobre as disciplinas artísticas é acentuada. Segundo Sousa (2003), há um grande desequilíbrio entre a matemática e o português e as disciplinas de carácter artístico. O mesmo autor acrescenta que “a música deveria desempenhar um papel mais ativo na educação, por exemplo ensinando a matemática, as ciências, o português, (...) através da música” (p.18). Assim, até aos dias de hoje a Educação Musical em Portugal continuou a refletir “negligência, falta de clareza sobre o papel do ensino da música na escolaridade geral, e falta de vontade política para dar à disciplina as condições necessárias à sua efetiva realização” (Artiaga, 2010, p.405)

CAPÍTULO II – O ENSINO DA MÚSICA

1. O conceito e as práticas de Educação e a sua relação com a aprendizagem da Música

O filósofo Montesquieu fala sobre a importância da Educação na formação dos cidadãos ao afirmar que “As leis da educação são as primeiras que recebemos. E como elas nos preparam para sermos cidadão, cada família particular deve ser governada em conformidade com o plano da grande família que compreende todas as demais” (Montesquieu, s/d, citado por Zózimo, 2013, p.7). Através desta afirmação podemos constatar que Montesquieu defende que o Homem nasceu para viver em sociedade e para interagir com o outro, e aqueles que não observam as conveniências do outro perdem o seu crédito perante o mesmo, a ponto de se “tornar incapaz de praticar qualquer bem” (p.7).

Durkheim (1978) defende que a educação é um fator social e coletivo. Para este sociólogo Francês “A Educação é a ação exercida pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, particularmente. (p.41). Complementando o pensamento de Durkheim, Charlot (s/d, citado por Zózimo, 2013) defende que “Ninguém, poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo” (p.7). Analisando o que Charlot afirma podemos concluir que são necessários três elementos no ato de educar: a participação ativa do sujeito e o contacto coletivo; a motivação e, por último, a relação dialógica estabelecida entre quem ensina e quem é ensinado.

Para Reuchlin (1970) o ato de educar consiste em “habilitar o indivíduo a realizar de certa maneira, entre muitas outras possíveis, algumas inumeráveis potencialidades de que é portador, tornando mais ricas e estruturadas as suas interações com o seu meio, dentro dos limites inevitavelmente impostos por qualquer atividade social” (p.123).

Ferreira (1988), por seu lado, defende que a Educação consiste no “Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual ou moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social” (p.719).

As várias definições de Educação apresentadas, proferidas em diferentes momentos históricos, aproximam-nos da ideia de que a educação resulta de tudo o que nos rodeia e das relações que estabelecemos. Deste modo, o ato de educar não se reduz à educação que nos é

dada de modo formal. A educação não formal e informal por vezes assumem um papel mais preponderante na vida de uma pessoa do que a educação formal.

A Aprendizagem formal é a que ocorre em instituições de ensino e de formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos. (Memorando da Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000). Este tipo de aprendizagem caracteriza-se por ser “altamente institucionalizado cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, estendendo-se da escola primária até à Universidade” (Coombs et al., 1973). A aprendizagem não formal decorre em organizações ou serviços criados com complemento aos sistemas convencionais (aulas de música, arte, ...). Este tipo de educação não conduz, necessariamente, à obtenção de certificados, funcionando como um complemento à formação do indivíduo. A educação informal acontece ao longo da vida, e corresponde à aprendizagem desenvolvida no quotidiano. Ao contrário da aprendizagem formal e não formal, este tipo de aprendizagem não é intencional. Tem o poder de libertar o indivíduo, de desenvolver a pessoa através do contacto com o outro.

Esta breve descrição destes três tipos de aprendizagem permite concluir que a aprendizagem não formal é a que apresenta maior maleabilidade quando se fala no Ensino da Música. Segundo Gohn (2006), enquanto na educação formal quem educa é o professor, na educação “não formal, o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos. As escolas são os espaços territoriais da educação formal. Por outro lado, na educação não formal os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (pp.28-29).

Os processos de aprendizagem não formal levam os indivíduos a uma singular forma de conscientização e, conseqüentemente, à descoberta de motivação para a mudança da sua história, contribuindo, desse modo, para o processo de democratização e ampliação da conquista de direitos.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, é importante falar na educação global pois esta tem como finalidades estimular o conhecimento mútuo e a consciencialização coletiva e promover a participação coletiva e dinâmica. De acordo com Cabezado (2010), tem como objetivos:

“educar os cidadãos sobre a justiça social e o desenvolvimento sustentável; (...) abrir uma dimensão global e uma perspectiva holística na educação para ajudar as pessoas a compreenderem as realidades e processos complexos do mundo de hoje; (...)

desenvolver comunidades de aprendizagem em que os aprendentes e os educadores são encorajados a trabalhar de forma cooperativa sobre as questões globais; (...) motivar aprendentes e educadores para a abordagem das questões globais através de um ensino e pedagogia inovadores; (...) desafiar os programas e práticas da educação formal e não-formal, introduzindo os próprios conteúdos e metodologia; (...) aceitar a alteridade e interdependência. (p.18)

A análise desta citação permite concluir que a Educação Global pode ser vista como uma prática social que visa a oferta de oportunidades e competências de reflexão e partilha. Mas para que tal ocorra é necessário incentivar a inovação curricular, dando-lhe maior flexibilidade e liberdade, permitindo, deste modo, a exploração de novos conteúdos, de novos métodos ativos e de novos recursos.

2. A aprendizagem musical e a sua relação com a motivação para a aprendizagem

A motivação, segundo Chiavenato (2004), “É a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento visando a satisfação de uma ou mais necessidades” (p.119).

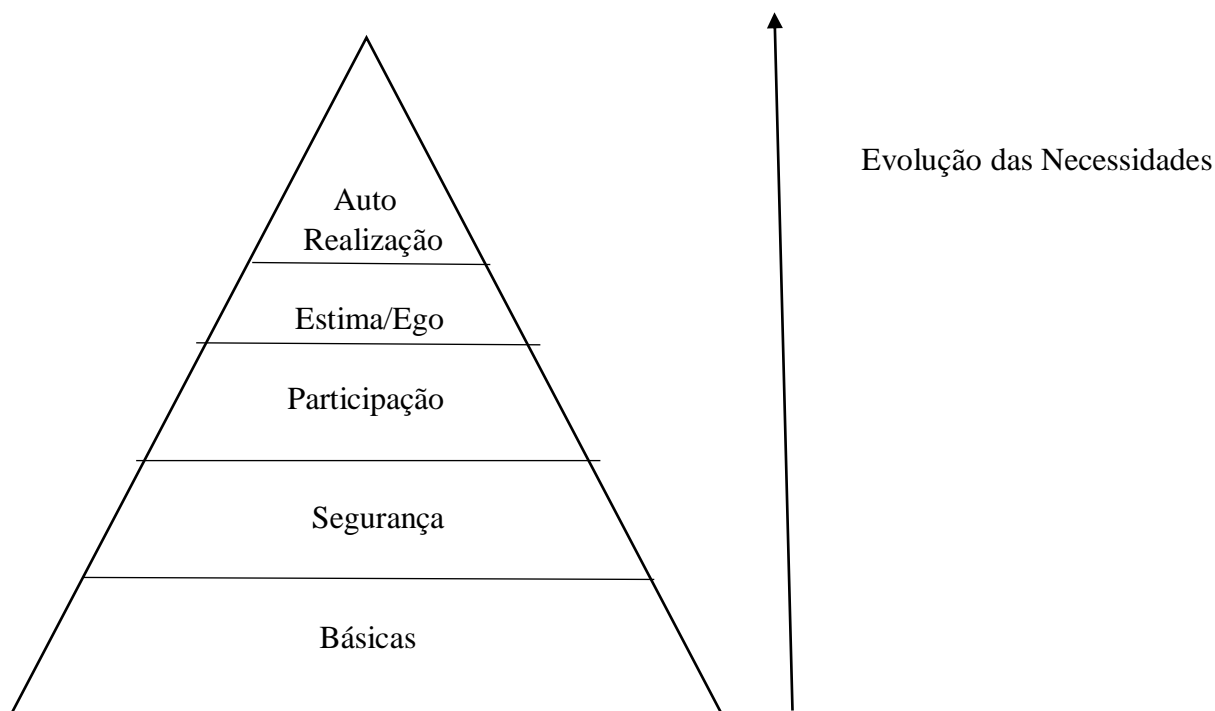
A motivação é uma das dimensões psicológicas mais importantes na área da Educação e pode ser classificada como intrínseca ou extrínseca. A Motivação Intrínseca baseia-se em fatores pessoais internos, necessidades, medos, vontades e interesses. Por outro lado a Motivação Extrínseca baseia-se em fatores externos, tais como incentivos, recompensas ou punições. Para Tadeulucci (2011, citado por Pedro, 2015), “a motivação intrínseca está relacionada com a felicidade e com a realização pessoal, na medida em que a tarefa deixa de ser uma obrigação, um meio para atingir um fim, para representar um fim no próprio indivíduo” (p.20). Segundo Nieto (2009), a motivação intrínseca assenta no “prazer de realizar a tarefa, ainda que custe, porque a curiosidade e o interesse ficam satisfeitos, vive-se a própria competência, assegura-se a autonomia e o autoconceito e a autoestima aumentam” (p.159).

Edwar Thornlike foi o primeiro psicólogo a realçar a importância da motivação na aprendizagem, defendendo que a aprendizagem é fortalecida quando seguida de acontecimentos satisfatórios para o aluno (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

A teoria da hierarquia das necessidades desenvolvida por Abraham Maslow (1954) é, provavelmente, a teoria mais conhecida sobre a motivação. Segundo Maslow (1954, citado

por Ferreira & Demutti, 2013), as pessoas são motivadas por cinco níveis distintos de necessidades, que se organizam de forma hierárquica:

- “Necessidades fisiológicas: usualmente são o ponto de partida para a teoria da motivação, sendo chamadas de impulsos fisiológicos. Incorporam os conceitos de homeostase (esforços automáticos do organismo para manter um estado constante e normal da corrente sanguínea) e apetite (quando o corpo carece de algum produto químico, o indivíduo tende, de forma imperfeita, a desenvolver um apetite específico para esse elemento, buscando alimentos que possam suprir esta carência) como indicação das necessidades atuais ou de sua falta no organismo.
- Necessidade de segurança: quando as necessidades fisiológicas estão relativamente bem atendidas, surge então um novo conjunto de necessidades, que pode ser classificado grosseiramente como necessidade de segurança (segurança; estabilidade; dependência; proteção; ausência de medo, ansiedade e caos; necessidade de estrutura, ordem, lei e limites; proteção consistente; etc.)
- Necessidade de pertencimento e amor (sociais): se as necessidades fisiológicas e de segurança estão satisfeitas, vai surgir a necessidade do amor, afeto e pertencimento, e todo o ciclo já descrito se repetirá com este novo centro. A pessoa passa a sentir intensamente, como nunca antes, a ausência de amigos, da pessoa amada ou filhos, sentindo fortemente as dores da solidão, ostracismo, rejeição e do desenraizamento.
- Necessidade de autoestima: todas as pessoas na sociedade (com uma pequena exceção das pessoas com alguma patologia) têm a necessidade ou desejo de uma consistente e elevada autoavaliação e de ser estimado por outras pessoas.
- Necessidades de autorrealização ou autoatualização: mesmo se todas as necessidades citadas anteriormente estão satisfeitas, nós podemos frequentemente (se não sempre) esperar que um novo descontentamento rapidamente se desenvolva, a menos que o indivíduo esteja fazendo aquilo que ele é preparado para fazer.” (p.61).



Necessidades Básicas: Abrigo, Vestimenta, Fome, Sede, Sexo, Conforto Físico.

Necessidades de Segurança: Proteção, Ordem, Consciência dos perigos e riscos, Senso de Responsabilidade.

Necessidades de participação: Amizade, Inter-relacionamento Humano, Amor.

Necessidades de Estima: Status, Egocentrismo, Ambição, Exceção.

Necessidades de Autorrealização: Crescimento Pessoal, Aceitação de desafios, Sucesso Pessoal, Autonomia.

Figura 1 - A "escala da hierarquia das necessidades" de Maslow (Maximiano, 2004, p. 247)

A análise da Figura 1 permite-nos incluir a Educação Musical em três níveis de necessidades: o terceiro, o quarto e o quinto. Após o cumprimento das necessidades básicas e de segurança, a participação em atividades que promovam o aumento de pertença, de amizade, de aceitação, de autoestima e de autorrealização, constitui um aspeto significativo da formação do indivíduo. Neste sentido, a Educação Musical pode auxiliar o indivíduo no seu crescimento enquanto Homem.

As várias necessidades referidas influenciam a forma como o indivíduo aprende nos níveis mais baixos. Segundo Maslow (1954, citado por Ferreira & Demutti, 2013), “a privação das necessidades de nível mais alto não produz uma desesperada reação de defesa como é produzida pela privação das necessidades de nível mais baixo” (pp.61-62). Neste sentido, segundo Sampaio (2008, citado por Ferreira & Demutti, 2013),

“Por motivação baseada em deficiência, Maslow sintetiza as contribuições de base organicista e fisiológica, que entendem o funcionamento do psiquismo humano com base nos impulsos e instintos. A sede, por exemplo, cria um desconforto no organismo que exige dele a busca e a ingestão de água ou substância de propriedade semelhante, até que o mal-estar provocado por sua falta seja diminuído suficientemente. Nesse caso, a gratificação reduz o desconforto, que é o agente motivador do comportamento humano. (...). Ao estudar pessoas consideradas autoatualizantes, Maslow observou, entretanto, que elas não apenas continuavam desejantes, mas também que havia uma singular diferença no papel de sua gratificação na dinâmica motivacional, pois em tais pessoas a gratificação aumenta em vez de diminuir a motivação, amplia em vez de diminuir a excitação. Os apetites tornam-se intensificados e aumentados. Eles crescem por si mesmos, em vez de desejarem menos e menos, e a pessoa deseja mais e mais, por exemplo, educação”. (p.62)

Segundo Anastácio (2013), a motivação “afigura-se como uma parte fundamental da aprendizagem dos alunos, estando ligada não só ao desempenho acadêmico mas também à autoestima⁹, ajustamento social, satisfação com o local de ensino e também a uma menor taxa de desistências” (p.3).

Susan Hallam (2009) sugere um modelo de motivação para o envolvimento na música que faz referência a vários fatores individuais que influenciam a motivação. De acordo com este modelo, fatores como as características individuais influenciam a forma como o indivíduo se motiva para a aprendizagem musical. Os fatores descritos pertencem aos três últimos patamares de necessidades da hierarquia de necessidades de Maslow. Este modelo faz também referência ao cuidado que os professores devem ter em motivar os seus alunos, pois é fácil no processo de ensino-aprendizagem os alunos perderem a motivação e a predisposição para aprenderem. Este modelo refere também a necessidade que existe de as aulas serem mais dinâmicas e viradas para a prática. Segundo este método os professores devem ser os primeiros motivadores externos dos alunos, fomentando, desta forma, a motivação intrínseca dos mesmos. Deste modo, quando as necessidades não são correspondidas o aluno pode perder a motivação e, conseqüentemente, deixar de estar recetivo ao processo de aprendizagem.

⁹ Entende-se por autoestima um conjunto de sentimentos e pensamentos do indivíduo sobre seu próprio valor, competência e adequação, que se reflete numa atitude positiva ou negativa em relação a si próprio (Rosenberg, 1965).

A desmotivação intervém negativamente no processo de ensino aprendizagem e, entre as causas da falta de motivação, pode estar o mau planeamento e desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor. Neste sentido, o professor deve ser capaz de basear o seu trabalho de acordo com as necessidades dos seus alunos. No entanto, no que respeita ao papel do professor relativamente à motivação, é necessário que ele encontre a sua própria antes mesmo de tentar ajudar o aluno, pois a sua motivação é determinante e influencia o modo de estar e de atuar num cenário educativo (Gomes, 2015).

Para motivar é necessário cultivar a autoestima individual, integrar a pessoa no seu grupo de trabalho e fazê-la sentir-se parte de um todo.

Para Jesus (1996, citado por Gomes, 2015), “A motivação está na base do comportamento e da aprendizagem, pelo que os comportamentos se manifestam de forma personalizada e nas situações concretas, a partir de perspetivas e de atitudes adequadas por parte do professor/maestro” (p.9). Ainda segundo o mesmo autor, o “professor/maestro tem de ser capaz de estimular a motivação dos alunos/músicos, pois se os mesmo estiverem motivados têm aptidão e capacidade para a aprendizagem e não são focos de indisciplina” (p. 9).

A função do professor deve ser técnica mas, ao mesmo tempo, relacional: “deve alcançar as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um” (p.9). Só quando existe um compromisso entre o professor e o aluno é possível atingir o sucesso.

Posto isto, é possível verificar que a Educação Musical pode construir uma ponte para o sucesso, desde que, quem ensina, tenha em atenção as motivações de quem aprende e de ele próprio.

3. A Educação Musical como ferramenta de integração e inclusão social

Uma das mais remotas formas de integração e inclusão social é o ensino da música. Na história da humanidade o ensino da música foi comumente, uma prática constante e forjada de socialização. O ensino da música ao longo da história sofreu várias modificações no que concerne aos seus objetivos, mas sempre teve uma máxima: integrar e incluir o máximo possível de pessoas (Grout & Palisca, 1997).

Como já referimos anteriormente, na Antiguidade Clássica a Educação era, acima de tudo, “uma educação moral, uma formação do carácter (...) um modo de integração progressiva na vida social, que aparece como prolongamento natural da procriação e impõe-se aos pais

como um dever, à semelhança da obrigação de alimentar o filho” (Marrou, 1975, citado por Monteiro, 2006, p.11).

O ensino da música a nível sociocultural é muito importante, visto que “a música, concebida como função social, é inalienável a toda a organização humana, a todo o agrupamento social” (Salazar, 1989, p. 47).

Na perspetiva integradora e inclusiva o professor deve “assumir uma postura de destaque na promoção da igualdade de oportunidades e no contributo para o desenvolvimento da cidadania e desenvolvimento de uma educação multicultural, pois um aluno só se sente integrado e incluído quando são academicamente apreciados pelo professor e socialmente aceites pelos seus pares” (Correia, 2003, p.11).

De acordo com Correia (2003), a Escola inclusiva é aquela que proporciona a todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais, uma aprendizagem em grupo “independentemente dos níveis académicos e sociais” (p. 11). Roldão (2003, citada por Sanches, 2005), refere que “o ato educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de vias escolares diferentes para dar respostas à diversidade cultural, implementando uma *praxis* que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos”. Segundo Oliveira Martins (1992, citado por Monteiro, 2014),

“A educação deve ser feita para a cidadania, onde a escola é um locus fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma antecâmara para a vida em sociedade, mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (...). Deve proporcionar a cultura do outro como necessidade de compreensão de singularidades e diferenças, a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo”. (p.13)

No âmbito do nosso projeto, por Escola Inclusiva subentendemos qualquer tipo de escola, seja ela de cariz formal ou não-formal. Neste sentido, e como é possível constatar através da leitura da citação acima transcrita, as escolas devem assumir uma postura ativa no que concerne à formação das suas crianças e jovens enquanto seres humanos, permitindo, deste modo, alcançar um mundo mais igualitário e justo.

Segundo Correia (2003), a inclusão permite que todas as crianças sejam respeitadas e encorajadas a aprender até ao limite das suas capacidades. Ainda segundo o mesmo autor, as

interações ajudam a criança a preparar-se para a vida em sociedade, porque o “convívio com o outro e com as suas diferenças melhora a sua realização pessoal, educacional, social e ocupacional” (p. 25).

Na Educação Musical a perspectiva da inclusão caracteriza-se no pressuposto de que todos os indivíduos que pertencem a um grupo que aprende música se encontram na mesma posição de aprendentes, unindo-se na procura de objetivos comuns de realização pessoal e de grupo. Deste modo, inicia-se o processo de integração, no qual a cooperação dos indivíduos é “efetivada por meio de uma união com sentimentos canalizados para a ação artística coletiva” (Gomes, 2015, p.11). No sentido de esclarecermos esta perspectiva apresentada por Gomes (2015), faremos uma breve análise à mesma. Uma pessoa, quando começa a aprendizagem musical ou de qualquer outra disciplina, é vulnerável e sente medo. Este medo não resulta do facto de a pessoa vir a ter sucesso ou não, resulta, sim, do medo do desconhecido. Toda a pessoa que parte para o desconhecido sente relutância, neste sentido torna-se imperiosa a socialização entre pessoas que se encontram na mesma situação. Por exemplo, um único fio é fácil de quebrar, já se lhe juntarmos outros, muito possivelmente, não conseguimos quebrá-los; o mesmo acontece com o Homem. Se o indivíduo que aprende Educação Musical estiver sozinho, a possibilidade de sucesso é menor. No entanto, se este se juntar a outros, a probabilidade de sucesso aumenta, isto porque a confiança, a autoestima, a sensação de valorização do próprio, entre outras, também aumenta. Neste processo de integração o indivíduo procura vários objetivos comuns e é neste sentido que começa a trabalhar. Os objetivos iniciais que o indivíduo estabelece passam a não ser a prioridade, sendo dada mais primazia aos objetivos do grupo, ou seja, os sentimentos em relação ao grupo sobrepõem-se a todos os outros, permitindo a canalização dos mesmos para a prática musical. No entanto, isto só é possível quando a pessoa se encontra completamente integrada e incluída.

Segundo Gordon (2000), “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida” (p.6).

Em suma, a música “não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado da convivência e interação entre as pessoas no tempo e no espaço” (Green, 2008, p. 9), ou seja, a música só existe se houver o outro.

4. A Educação Musical como fator de educação da personalidade

Vários filósofos, educadores e pedagogos têm debatido, ao longo do tempo, o efeito que a música exerce sobre as pessoas. Através da leitura do primeiro capítulo do presente relatório é possível perceber que o ensino da música, ao longo dos tempos, tem sido utilizado de diversas formas, mas todas elas têm em comum a intenção de educar o outro.

No que se refere à personalidade, trata-se de um conceito que não colhe entendimento nem consenso entre os investigadores e que tem suscitado inúmeras definições e teorias. Apesar da diversidade de concepções, o termo personalidade centra-se em alguns itens importantes como a consistência, a estabilidade, estrutura e continuidade da pessoa (Monteiro & Santos, 1999). Determina a individualidade pessoal e social de cada um, com alguma estabilidade ao longo do tempo, permitindo prever a reação em determinados contextos ou perante uma determinada situação (Hansenne, 2005). A personalidade é o que nos torna únicos, nos distingue de todos os outros, permitindo, ao mesmo tempo, que nos reconheçamos e sejamos reconhecidos, mesmo quando desempenhamos vários papéis sociais. (Monteiro & Santos, 1999).

Acredita-se que os traços de personalidade são refletidos através das preferências musicais. Raymond Cattell foi um dos investigadores pioneiros a “teorizar sobre como a música poderia contribuir para a compreensão da personalidade” (Pimentel & Donnelly, 2008, p.698). Neste sentido, se a música pode contribuir para compreensão da personalidade, também pode ser utilizada como forma de educação da mesma. Evocando alguns pensadores anteriormente referenciados, podemos inferir que a Educação Musical pode modificar as pessoas, tornando-as “melhores”. Recordemos que a Educação Musical, ensinada de forma formal, surge, precisamente, para tornar o Homem um ser mais completo, um Homem “Bom”.

Era precisamente neste sentido que Marrou (1975, citado por Monteiro, 2006), quando se referia à Educação Musical, afirmava que esta contribuía para “uma educação moral, uma formação do carácter” (p.11). Fonterrada (2005), por seu lado, dizia que “estudar arte obrigava a uma agilidade mental que iria mostrar ao homem o caminho certo” (p.23). Para Rosseau (1762, citado por Costa, 2010), “se exercitarmos os nossos sentidos nas diferenças de tom, estou convencido de que, com o tempo, nos poderemos tornar sensíveis, ao ponto de ouvirmos uma música inteira através do tacto (...) porque os tons e os tempos, não sendo menos susceptíveis de combinações regulares que as articulações e as vozes, também podem ser captados como elementos de discurso” (p.141).

Através destas citações é possível constatar que, desde há muito, se conhecem as potencialidades do Ensino da Música. Em determinada época, como na Antiguidade Clássica, serve para o Homem se tornar um cidadão pleno; noutras, como na Idade Média, tem o propósito de evangelizar; e em outros períodos históricos pretende garantir o direito de igualdade. Mas em todas elas existe um traço comum que o ensino da música desperta: tornar o Homem mais compreensivo com o outro e capaz de ajudar.

CAPÍTULO II – KEITH SWANWICK E O ENSINO DA MÚSICA

1. A influência de Keith Swanwick na Educação Musical

Keith Swanwick é um professor de Educação Musical britânico que, inspirado pelas teorias de Piaget, propôs uma nova teoria sobre o desenvolvimento musical das crianças e dos adolescentes. Debruçou-se sobre diferentes formas de ensinar e aprender música e, segundo Swanwick, a Educação Musical é uma disciplina essencial na formação pessoal e social. Este educador tem feito muito pelo Ensino da Música, daí a sua importância.

A organização curricular portuguesa da Educação Musical foi muito influenciada pelas ideias de Swanwick, principalmente o Programa de Educação Musical que rege o 2º ciclo do ensino básico, mas também as orientações para os 1º e 3º ciclos.

Swanwick acredita que a Educação Musical é uma maneira de transmitir cultura. Este professor defende que é essencial que exista uma reflexão, por parte dos professores, acerca do significado da música, sobre a natureza e valor da experiência musical. Segundo o mesmo, “o ensino da música decorre do entendimento do signo de música e, se os professores não fizerem essa reflexão, as ideias que têm não serão mais que preconceitos e podem ser responsáveis por más práticas musicais” (Swanwick, 1979, p.7).

Swanwick considera que a música tem de partir de três condições necessárias que, separadas, não fazem qualquer sentido, mas unidas permitem chegar à verdadeira definição de música. As condições de que Swanwick fala são: i) a seleção de sons; ii) a relação entre os sons; iii) e, por último, a sua intenção.

A seleção de sons é um processo que resulta da utilização de sons que são retirados ou recolhidos de todos os lugares. As fontes sonoras são de natureza muito diversa, pois pode-se seleccionar sons a partir de tudo o que nos rodeia. Assim, Swanwick considera que “a seleção por si própria não permite definir música” (Swanwick, 1979, p.60)

A segunda condição é a relação entre os sons, ou seja, vários sons podem ser executados seguidos uns dos outros, ou então podem ser executados simultaneamente. Neste sentido Swanwick alerta que “mesmo se os sons forem seleccionados e relacionados, não se tem necessariamente música como resultado” (Swanwick, 1979, p.60). Este educador exemplifica com o som dos travões de uma carruagem de metro e o sinal de fecho de portas que, naturalmente, não podem ser considerados como música.

A última das condições é a intenção de que os sons sejam música, ou seja, pretende-se que os sons recolhidos deixem de ser apenas material vago e passem a ter algum sentido,

respondendo de forma estética. Neste sentido, para Swanwick “a música sem qualidades estéticas é como um fogo sem calor” (Swanwick, 1979, p.61). Ainda segundo o mesmo autor, podemos ter experiências estéticas com “uma flor ou um fogo-de-artifício, numa pintura, uma canção pop, ou uma palavra nova evocativa de um determinado livro” (Swanwick, 1979, p.61).

Para Swanwick a música é muito mais do que uma “manifestação de autoexpressão criativa, uma atividade de aprendizagem, ou uma parte da nossa herança cultural” (p.61). A música, para ele, é, em parte, todas estas coisas, mas tem muito para além disso. Neste sentido Swanwick rejeita algumas definições de música, algumas delas fazendo parte do senso comum. Define a música “como fonte direta de prazer, como som organizado, como um jogo que as pessoas jogam, ou como um tipo de linguagem sonoro visual que descreve outras coisas, histórias, emoções, e acontecimentos nas vidas dos compositores” (Swanwick, 1979, p.59).

Na obra *Teaching Music Musically*, Swanwick esclarece que a música é como uma forma de discurso. O termo “discurso” é usado no seu sentido mais vulgar, isto é, “como argumento, troca de ideias, conversação, expressão do pensamento, e forma simbólica” (Swanwick, 1999, p.2). É parte integrante da própria vida fazendo parte dos processos cognitivos: “é um modo de conhecer, um modo de pensar, e um modo de sentir” (p.7). É uma atividade deslocada para uma área qualquer, afastada do cérebro, ou desligada de outros meios de pensamento, ou seja, a música faz parte de vários aspetos do espírito humano.

Segundo Swanwick a música e o discurso partilham características psicológicas. Neste sentido foca-se na teoria de Piaget, que identifica os elementos necessário envolvidos nos mais diversos tipos de discurso, seja este de carácter científico ou artístico. Esses elementos são os seguintes: i) representação interna para nós próprios das ações e eventos, em vez da efetiva realização; ii) reconhecimento e estabelecimento de relações entre estas imagens; iii) utilização de sistemas de signos, vocabulários partilhados; iv) Interação do nosso pensamento com os outros.

Todo o tipo de discurso, seja de carácter artístico ou científico, apresenta estas quatro características. Quando praticamos qualquer tipo de arte (pintura, dança, poesia), traduzimos a nossa experiência em imagens particulares, estabelecendo novas relações com estas, e articulamos o nosso pensamento dentro de sistemas de signos, resultando daí aquilo a que se chama “conversação” (Swanwick, 1999, p.8).

Um conceito introduzido por este professor para explicar as potencialidades do ensino da música é a metáfora. Este pensa que, na música, os processos metafóricos permitem que

quem aprende perceceione as coisas de forma diferente e pense em coisas novas. Daí a música ser significativa e válida, um valor compartilhado com todas as outras formas de discurso. Assim, o conceito de metáfora na música resulta de um processo de produção de novas maneiras de ver, pensar e de sentir, e é neste processo que se produz e desenvolve a criatividade. Para Swanwick a metáfora exprime um processo que é dinâmico, e que “está subjacente a todo o tipo de discurso” (p.8). Assim, na música o conceito de metáfora pode ser definido como um processo que produz novas formas de ver, pensar, e sentir novos modos, resultando do processo o desenvolvimento e produção da criatividade.

O discurso musical pode ser “socialmente enriquecedor, ou culturalmente provocativo ou desafiador” (Swanwick, 1999, p.2). Neste sentido reconhece que o significado e o valor da música não podem ser vistos como universais, na medida em que não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural. O discurso musical pode ser socialmente enriquecedor na medida em que o indivíduo, sozinho, não consegue fazer nada, ou seja, não consegue produzir nem adquirir qualquer tipo de conhecimento. Por outro lado, o discurso musical pode tornar-se culturalmente provocativo e desafiador porque as conceções musicais são muito diversas, podendo originar “choques”. Mas graças a esta panóplia de conceções é possível construir novos discursos e a produzir novo conhecimento musical. Os choques resultantes das várias ideias podem ser considerados uma fonte constante de diálogo, nesse sentido a música não só possui um papel de reprodução da cultura, como também permite a afirmação social. Mas mais do que isso, Swanwick defende “o potencial que a música tem para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança” (p.25)

2. Modelos de ensino da música, segundo Swanwick

Segundo o professor, “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” (Swanwick, 1979, p.62).

Numa entrevista realizada há seis anos, Swanwick esclarece o seu pensamento sobre o processo de ensino da música, defendendo que este deve respeitar o estágio em que cada pessoa se encontra.

As crianças devem entender “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 reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida” (Escola, 2010).

O autor é contra um tipo de Educação Musical demasiado organizado e formalizado, que procura seguir um caminho condicionado pela avaliação de conhecimentos em exames e baseado em conhecimentos que sejam fáceis de ensinar, quer a partir de livros ou de exposições orais. Considera importante aprender alguma teoria, mas não como forma de avaliação. A teoria deve ser utilizada para obter experiência musical que, por sua vez, resulta em experiências afetivas e cognitivas. Na sua perspectiva o professor deve ter sempre a esperança que “os alunos possam ser ‘sensibilizados’ pela experiência musical. É este o objetivo fundamental da Educação Musical” (p.8)

A teoria de Swanwick propõe dois modelos de ação para o ensino da música: o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, denominado por CLASP; e o Modelo em Espiral para o desenvolvimento musical e cognitivo.

O primeiro explica como as atividades musicais podem proporcionar o envolvimento dos alunos com a música, e o segundo é uma proposta de desenvolvimento musical e cognitivo. Neste relatório só detalhamos o primeiro, que foi o que utilizámos no projeto de intervenção que realizámos no estágio.

2.1. CLASP – Modelo Compreensivo da Experiência Musical

O modelo CLASP significa: Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação. Analisando os vários termos é possível perceber que Swanwick vê na Educação Musical uma forma de educação que tem como objetivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão servir de facilitadores no acesso, por parte dos alunos, à experiência musical.

Fundamentalmente, o modelo CLASP é “uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da Educação Musical” (Swanwick, 2006, p.50).

Este modelo, devido à sua importância, é o recomendado nos programas de Educação Musical em Portugal.

O autor refere que todas as componentes que formam o CLASP são importantes, mas chama a atenção para o facto de que, no princípio da aprendizagem, as pessoas tendem a especializar-se apenas numa só área específica do CLASP. Por isso, os aprendentes devem ser encorajados, sempre que possível, a contrariarem essa tendência, de modo a envolverem-se

com a música no maior número de formas possíveis, especialmente no início da sua formação. Os principais parâmetros, para este autor, são a audição, a composição e a interpretação; a literatura musical e a técnica desempenham um papel secundário neste processo.

A literatura musical, designada pela letra “L”, refere-se às componentes mais teóricas da música, incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição. Deve ser utilizada como complemento às atividades desenvolvidas pois permite uma melhor compreensão das mesmas.

A técnica, designada pela letra “S”, refere-se, tal como o próprio nome indica, aos aspetos mais técnicos, como o domínio do som com aparelhos eletrónicos ou outros, a capacidade de ler à primeira vista trechos musicais.

Swanwick refere que a técnica e a literatura musical substituem, frequentemente, as atividades de composição, de audição e de interpretação, algo que não deveria acontecer visto estes dois parâmetros serem complementares.

Para Swanwick a audição, designada pela letra “A”, deve ser a prioridade de qualquer atividade musical. A audição caracteriza-se por ser uma atividade semelhante a um estado de meditação, de tal modo que a sua experiência absorve e transforma. De forma a ilustrar a importância da audição, Swanwick utiliza um exemplo extraído da obra “As vinhas da Ira” de Steinbeck, em que o guitarrista entretém os refugiados num acampamento, conseguindo trazer-lhes à memória os tempos sem dificuldades, e fazendo com que a sua tristeza desaparecesse momentaneamente.

A composição, representada pela letra “C”, inclui todas as formas de invenção musical. A composição é um tipo de relação com a música muito direta e particular, e “qualquer que seja a forma que ela possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização que ela proporciona” (Swanwick, 1979, p.43).

A interpretação, representada pela letra “P”, segundo Swanwick é um caso especial de encontro com a música, visto que envolve um sentimento de presença, ou seja, é necessário que a música “proporcione o envolvimento da audiência, por mais pequena e informal que esta possa ser” (p. 44), nem que seja só o envolvimento da própria pessoa que executa.

Os cinco parâmetros – Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação -, devem relacionar-se de forma equilibrada, no sentido de permitirem diversas possibilidades de atividade práticas nas aulas. Contudo esta recomendação de equilíbrio não significa que as atividades de audição, composição e interpretação tenham de estar presentes em todas as aulas. Devem ser distribuídas de modo a que cada uma seja, naturalmente, uma consequência das outras, de modo a estar tudo relacionado. Recomenda, ainda, que haja

cuidado para que o envolvimento emocional, ao nível da audição, não se perca nas atividades de composição e de interpretação.

Abaixo apresenta-se o esquema do método de ensino da música de Swanwick, ou modelo CLASP.

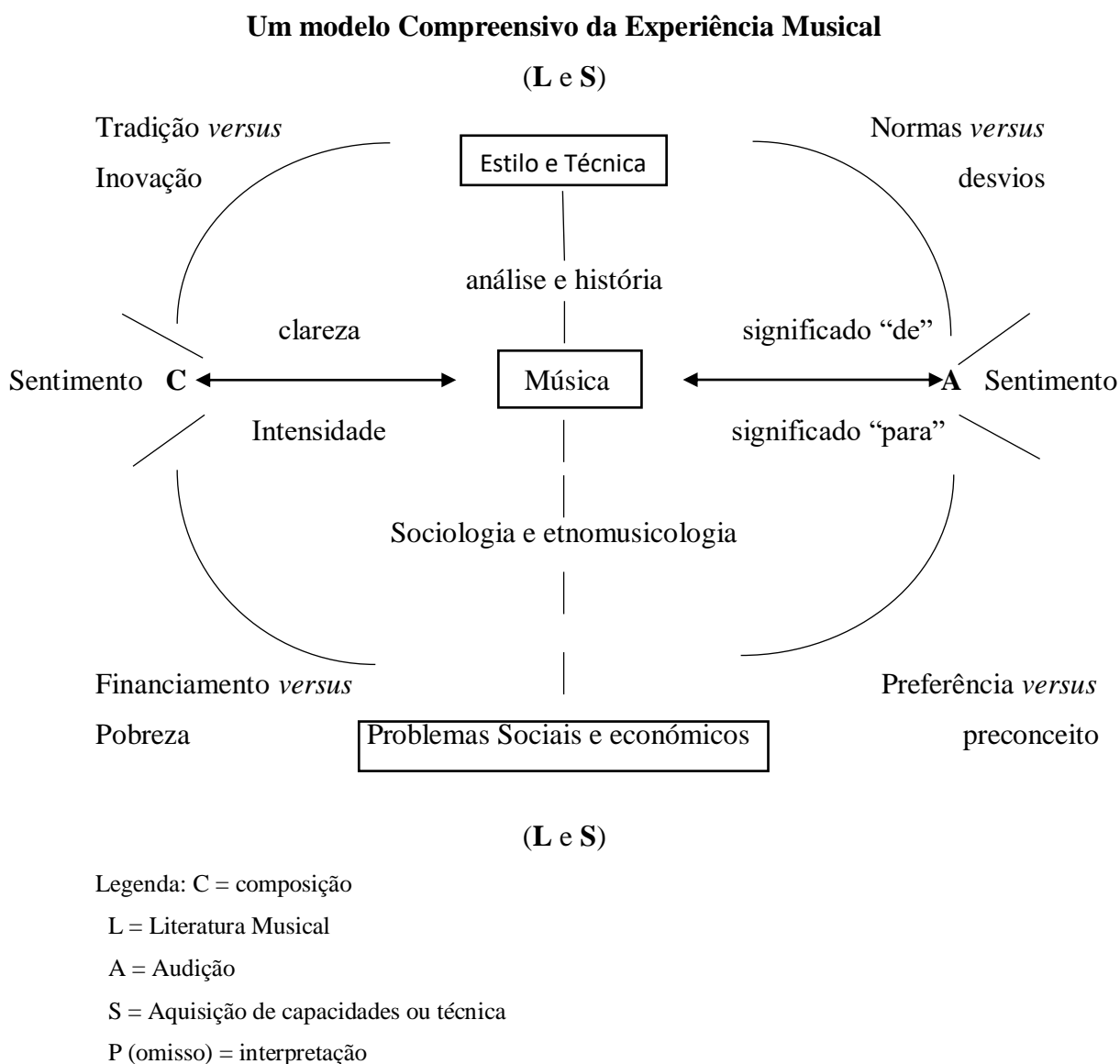


Figura 2 – Modelo Compreensivo da Experiência Musical (Swanwick, 1979, p.55)

Segundo Costa (2010, citando Swanwick, 1979) as linhas horizontais relacionam a composição e a audição com a Música, isto é, com a interpretação. Como foi possível

verificar anteriormente, se estas relações se afastarem “corre-se o risco de se perder o significado da música como experiência estética” (p. 41).

Ainda segundo a autora, a parte superior da linha central mostra-nos que a forma mais eficaz de se chegar ao estilo e à técnica, passando pela análise e pela história, ou seja, a literatura musical e a análise só têm sentido musical quando se relacionam com a composição, audição e com a própria música (interpretação).

No que concerne à relação existente entre a composição, o estilo e a técnica, a autora refere que a mesma pode ser vista através das tensões geradas entre a tradição e a inovação. A clareza e a intensidade da composição envolvem o sentimento individual. A preocupação com a tradição e a inovação no sentido estético só vem depois. O passo seguinte prende-se com as questões levantadas pela audição da música. A audição da música relaciona-se com os problemas de estilo e de técnica através da percepção de normas e desvios, mas é essa percepção que faz com que as expectativas se tornem experiências musicais, antecipando o interesse pela música e fazendo compreender os segredos do estilo musical que está diante de nós. (Costa, 2010).

Em relação à parte inferior do modelo (Figura 2), Costa (2010) apresenta um ponto de vista semelhante nas, neste caso, diz respeito às disciplinas recentemente desenvolvidas: a sociologia e a etnomusicologia. Deste ponto de vista não é possível chegar rapidamente à música quando se parte de um ponto de vista social, económico ou político. Ou seja, o estudo de músicas de diferentes culturas, a partir da forma como foram concebidas pelos diferentes grupos sociais, não tem qualquer sentido estético, nem dá origem a qualquer experiência musical. Deste modo, pode-se dizer que a verdadeira ligação estética só existe quando uma música adquire um significado e sentimento, através das atividades de audição, de composição e de interpretação, ou seja, “os valores específicos de um contexto social ou histórico em que a música se produz não influenciam o significado e o sentimento que a música nos transmite” (Costa, 2010, p.41)

CAPÍTULO IV – TEORIAS E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM; A APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA

A aprendizagem autodirecionada é uma metodologia utilizada em Educação e Formação de Adultos. No projeto que foi implementado no estágio que realizámos, tanto as características do público-alvo como os objetivos que nos propúnhamos utilizar justificavam o recurso a esta orientação pedagógica. Recorde-se que trabalhámos com jovens adultas institucionalizadas, e pretendemos contribuir para o desenvolvimento pessoal e para a sua “transformação” através de práticas de Educação Musical. A aprendizagem autodirecionada permite que o conhecimento seja gerado tendo por base a negociação, o que era fulcral para se conseguir “chegar” às jovens a quem foi dirigido o projeto.

Oliveira (1996, citado por Fernandes, 2002), refere que a aprendizagem autodirecionada, remonta à antiguidade clássica. Segundo o autor, indivíduos como Sócrates, Platão e Aristóteles já preconizavam o método da aprendizagem autodirecionada. No entanto, apesar de sua prática ser tão antiga, “a sua teorização pertence a um passado recente, e o primeiro evento mundial envolvendo esta temática foi a conferência de Elsinore, promovida pela UNESCO em 1949” (Fernandes, 2002, p. 31).

A abordagem educativa que deu maior ênfase ao desenvolvimento teórico da aprendizagem autodirecionada foi a Humanista. Esta abordagem tem como principais impulsionadores Maslow (já referido anteriormente neste relatório) e Carl Rogers, e assenta essencialmente, em três princípios: “que o ser humano é essencialmente bom; que possui um potencial ilimitado de progresso e desenvolvimento; que é dotado de uma liberdade para agir, sendo o seu comportamento resultante das suas decisões” (Fernandes, 2002, p.32).

Segundo Moura (1998), um dos pioneiros na história científica da aprendizagem autodirecionada foi Tough (1967, 1971). Este autor ficou conhecido pelas suas investigações, nas quais constatou que 70% dos projetos de aprendizagem eram desenvolvidos por alunos fora do sistema educativo, ou seja, planeados pelos próprios aprendentes. No entanto, segundo Moura (1998), Knowles (1975) foi o primeiro autor a definir este conceito. Segundo Moura (1998), citando Knowles (1975)

“No sentido amplo, a aprendizagem autodirecionada descreve o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem ajuda, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos de aprendizagem, identificar os recursos

humanos e materiais para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas, e avaliar os resultados obtidos na aprendizagem” (p. 32)

Contudo, segundo Brookfield (1987, citado por Moura, 1986), o conceito de aprendizagem autodirecionada “está ainda marcado pela confusão e ambiguidade na definição” (p.7), pois alguns autores defendem que o aprendente deve aprender por ele mesmo, sem depender de outros, enquanto outros defendem que se o indivíduo não tiver alguém a guiar o processo de aprendizagem é impossível este aprender. Deste modo, mesmo que o indivíduo seja responsável por guiar o seu processo de aprendizagem na forma como aprende e o que aprende, deve ter sempre alguém a moderar este processo.

Segundo Moura (1998, citando Brookfield, 1986), o processo educativo é um “encontro transacional no qual aprendentes e professores estão ocupados num processo contínuo de negociação de prioridades, métodos e critérios de avaliação”. A educação é, assim, “um diálogo transacional, onde a inter-relação com os outros é crucial para que o indivíduo se dê conta de outras perspetivas e interpretações da realidade” (p. 8).

Segundo Candy (1990), “a autodireção na aprendizagem é raramente solitária. Ela ocorre bastantes vezes no contexto de grupos sociais (família, grupos de trabalho, clubes, ou grupos comunitários), e este introduz complexidades nos níveis de interdependência exibidos pelos aprendentes aparentemente isolados. A natureza social da aprendizagem é importante para os investigadores e para aquele que querem ajudar os aprendentes autodirigidos” (pp.199-200).

A característica principal da aprendizagem autodirecionada reside no controlo (direção) que o indivíduo assume sobre a sua própria aprendizagem. Segundo Candy (1990), o controlo da aprendizagem passa pela mediação aprendente/professor e, deste modo, refere que

“Embora alguns autores escrevam que as responsabilidades do professor e as do aprendente são domínios mutualmente exclusivos que podem ser distinguidos um do outro na base de critérios objetivos, outros afirmam que o controlo sobre a situação ensino-aprendizagem é mais uma continuidade do que uma dicotomia. É talvez útil pensar em professores e aprendentes ocupando diferentes posições numa extensão contínua do controlo do professor num extremo ao controlo do aprendente no outro, onde a deliberada entrega de determinadas prerrogativas pelo professor é

acompanhada pela simultânea aceitação da responsabilidade pelo aprendente ou aprendentes” (p.11)

Para Brookfield (1984, citado por Moura, 1998), a aprendizagem “tem lugar ‘dentro do aprendente’ não na escola, e é o resultado da capacidade do aprendente” (p. 17). Neste sentido podemos considerar que a aprendizagem autodirecionada é o resultado do trabalho autónomo do aprendente em consonância com o professor, assumindo o primeiro o controlo do processo.

Uma das críticas mais frequentes a este modelo de intervenção educativa é a sua fraca consistência teórica. Para contrariar esta acusação, têm sido definidos diversos modelos de aprendizagem autodirecionada.

O modelo *Personal Responsibility Orientatio Model* (modelo PRO) foi um dos primeiros a ser criado. Divide-se em duas dimensões. A primeira, designada por aprendizagem auto dirigida, “compreende as características da transacção ensino aprendizagem, focando o processo de aprendizagem autónoma do educando, o qual se centra num conjunto de atividades, como o planeamento, a efetivação e a avaliação da aprendizagem”. A segunda designa-se por auto direção do educando, e compreende as “características do educando que o predis põem para assumir a responsabilidade principal pelos seus esforços de aprendizagem” (Fernandes, 2002, p.36).

Segundo Fernandes (2002), o conceito central deste modelo é a responsabilidade pessoal, ou seja, os educandos devem responder pelas suas próprias ações e pensamentos na aprendizagem. Segundo este autor “assumir a responsabilidade pelos pensamentos e acções é, igualmente, responsabilizar-se pelas suas consequências e aprender com elas” (p.36).

O conceito de autodirecionamento permitiu uma mudança no papel do aprendente na educação, evoluindo de um papel tradicional, passivo, até um papel mais digno, de participante ativo, com direitos e deveres na construção do seu próprio processo de aprendizagem.

Neste sentido, o autodirecionamento permite, a quem aprende, uma maior liberdade na escolha do que vai ser aprendido em função das suas necessidades. Assim, é necessário que as estratégias utilizadas

“proporcionem aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)ação real em contextos naturais, desafiantes, significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente de esforço e de envolvimento emocional. Um segundo

ingrediente é a reflexão, cujo objetivo principal consiste na integração cognitiva, afetivo-emocional e comportamental das experiências de ação. Revela-se, por isso, essencial proporcionar atividades – da discussão à escrita – de atribuição de sentido e produção de significados pessoais, de exploração de si próprio, de valorização e organização das experiências vividas” (Amorim, 2004, p.80)

Apesar de o autodirecionamento ser, predominantemente, utilizado apenas no contexto de Educação Formação de Adultos, acreditamos que este também pode ser utilizado no contexto de educação de jovens.

Estudos realizados nos anos 80 sobre as consequências da escolarização mostram que os processos de ensino não têm surtido os efeitos desejados (Cardoso et al., 1997, citado por Fernandes 2002): “A selectividade não mudou; aobe o analfabetismo funcional; as crianças não estão a adquirir competências e conhecimentos básicos; os alunos esquecem facilmente o que lhes é ensinado; é evidente uma desmotivação dos alunos face aos conteúdos, o que se reflete nas suas atitudes face às tarefas escolares” (p.41).

Tendo em conta estes resultados, podemos concluir que algo se passa na forma como os jovens estão a ser ensinados. Ou seja, os modelos de ensino encontram-se obsoletos: não é atribuída utilidade aos conteúdos e estes não estão adequados à sua realidade, e a forma como são transmitidos não é a mais correta, pois não é dada importância aos conhecimentos prévios dos alunos. Neste sentido, podemos considerar que a aprendizagem autodirecionada é um bom ponto de partida para tentar resolver estas questões.

Segundo Fernandes (2002), Tough propôs um modelo de aprendizagem com 13 fases para a condução de um projeto de aprendizagem autodirecionada:

1. Decidir que conhecimentos e aptidões aprender;
2. Decidir sobre as atividades, os métodos, os recursos ou os materiais específicos para a aprendizagem;
3. Decidir onde aprender;
4. Estabelecer objetivos intermédios específicos;
5. Decidir quando iniciar um episódio de aprendizagem;
6. Decidir o ritmo a prosseguir;
7. Estimar o nível de conhecimentos e capacidades atuais ou o progresso a fazer para alcançar as aptidões e conhecimentos desejados;

8. Detetar factos impeditivos da atividade da aprendizagem, ou descobrir os aspetos ineficazes nos procedimentos habituais;
9. Obter os desejados recursos e equipamentos;
10. Preparar ou adaptar um local para a aprendizagem ou dispor de outras condições físicas com vista a sua preparação;
11. Poupar ou obter o dinheiro necessário para a utilização de recursos humanos e não humanos;
12. Dispor de tempo para a aprendizagem;
13. Considerar etapas que aumentem a motivação para certos episódios de aprendizagem” (pp.42-43)

Estes 13 passos acima transcritos foram os que modelaram a forma como o nosso projeto de estágio decorreu.

No caso das jovens com quem trabalhamos tiveram de ser criadas condições especiais para que fosse possível estas autodirecionarem as suas aprendizagens, pois não dispunham de motivação intrínseca para o processo de aprendizagem. Neste sentido, foi necessário ter muito mais atenção em relação ao aprendente, avaliando constantemente os resultados que iam sendo obtidos através das suas aprendizagens e redirecionando-as no caminho mais acertado.

Algo que os jovens adultos valorizam é a pertença a um grupo, por considerarem ser um “pilar” de apoio para as suas vivências diárias. Neste sentido, é aconselhável rentabilizar esta característica e transformá-la num recurso para o processo de aprendizagem. Referindo-se aos ambientes de aprendizagem com adultos e jovens adultos, Cavaco (2009) defende que “o facto das sessões se realizarem, maioritariamente, em grupo, permite o relacionamento interpessoal, a troca de informações e o apoio mútuo, criando sinergias nos domínios da motivação, da autoestima, do envolvimento e apropriação do processo (...) também permite rentabilizar as potencialidades formativas do processo, por via da cooperação e ajuda” (p. 672).

Parte 2

Projeto de Intervenção/Investigação

CAPÍTULO IV – AMBIENTE DE INTERVENÇÃO

1. Caracterização do Contexto Institucional (AIPAR)

A instituição de acolhimento do estágio a que este relatório se refere é a Associação de Proteção à Rapariga e à Família (AIPAR), uma instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) sem fins lucrativos sediada em Faro.

A AIPAR foi fundada em 1934, tendo evoluído significativamente desde então. A instituição é financiada por várias instituições como a “Segurança Social”, o “Jumbo”, o “Domínios.pt”, a “Câmara Municipal de Faro”, entre muitos outros.

Esta instituição tem como objetivos “apoiar e promover a juventude, designadamente as raparigas, na diocese de Faro, independentemente da sua condição social, situação económica, etnia ou religião, especialmente as que se encontrem mais carenciadas de auxílio, sejam vítimas de violência, maus-tratos, abandono, e salvaguardá-las dos perigos a que possam ser expostas” (AIPAR, 2007).

A instituição está dividida em quatro valências: o Centro de Acolhimento Temporário (CAT); a Cantina Social; o Apartamento de Autonomização; e o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP). Estas valências têm como objetivo fazer cumprir a Declaração Universal dos Direitos da Criança (AIPAR, 2007).

Constituição e funções das valências

O estágio que efetuámos foi realizado na valência do Centro de Acolhimento Temporário (CAT), e foi inserido no espaço e no ambiente da Associação de Proteção à Rapariga e à Família. Este decorreu no 2º ano letivo do mestrado em Ciências da Educação e da Formação (2015/2016).

O CAT é um centro de acolhimento temporário que visa acolher jovens entre os 12 e os 18 anos de idade, do sexo feminino, que se encontrem em situação de risco ou perigo. Está localizado em Faro, na zona da Penha, e a sua equipa técnica é constituída por uma assistente social, uma psicóloga e uma educadora social. Neste centro de acolhimento existe, ainda, uma direção técnica, duas professoras e diversos funcionários nas várias áreas (AIPAR, 2007).

Este centro pode albergar até 20 jovens, e tem protocolos com o Centro de Segurança Social de Faro, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) e o Tribunal. Enquanto decorreu o estágio estiveram no CAT entre 16 e 20 raparigas.

A Cantina Social resulta de um acordo celebrado com a Segurança Social, em julho de 2012, em que a Proteção à Rapariga e à Família se compromete a apoiar diversas famílias do concelho de Faro com refeições diárias, que são encaminhadas pelos serviços de Ação Social do Instituto de Segurança Social.

O Apartamento de Autonomização tem como objetivo “proporcionar às jovens, condições que as habilitem e lhes permitam viver por si só, adquirindo progressivamente competências para a autonomia de vida” (AIPAR, 2016).

O CAFAP é um projeto que visa desenvolver as relações familiares, prevenindo situações de risco e perigo, das mesmas.

2. Caracterização do Grupo

As raparigas do CAT geralmente não permanecem muito tempo na instituição pois é desejável que a estadia seja passageira, e que regressem às suas famílias quando as condições familiares e da própria se encontrem regularizadas. Apesar de se tratar de um CAT existem raparigas que não veem cumpridos os requisitos para a sua saída da instituição, pelo que permanecem lá.

Para que se entenda os problemas que afetam estes grupos específicos é necessário que se compreenda a realidade das jovens que estão institucionalizadas. Regra geral, os motivos que levam à institucionalização prendem-se com problemas das próprias raparigas, relacionados com a adolescência, ou com situações problemáticas nas suas famílias.

Uma criança/jovem encontra-se em situação de perigo quando algumas destas tipologias que verificam: abandono; negligência; abandono escolar; maus tratos físicos; maus tratos psicológicos/abuso emocional; abuso sexual; prostituição infantil; pornografia infantil; exploração do trabalho infantil; exercício abusivo da autoridade; mendicidade; exposição a modelos de comportamento desviante; corrupção de menores; prática de facto qualificado como crime por criança/jovem com idade igual ou inferior a 12 anos; uso de estupefacientes; ingestão de bebidas alcoólicas; problemas de saúde; outras situações de perigo. (AIPAR, 2007).

A adolescência é um período de vida que merece atenção, pois esta transição entre a infância e a idade adulta pode resultar (ou não) em problemas futuros para o desenvolvimento do indivíduo.

Segundo Sampaio (1994), a adolescência pode ser definida como “uma etapa do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida” (p.61).

Erikson (1950, citado por Magalhães, 2011) refere que:

“ apesar de possíveis diferenças culturais, ultrapassar com sucesso a principal ‘tarefa’ desenvolvimental desta idade passa pela resolução interna de elementos não determinados culturalmente, como o estabelecimento do sentido de identidade, que permitem a transição da infância para a idade adulta (...), principal fonte de suporte para esta transição (...) o grupo de pares enquanto fonte de aconselhamento, conforto e companheirismo (...) o apoio social de outras/os adolescentes potenciam a aquisição de uma imagem pessoal, baseada na perceção da reacção aos seus comportamentos e atitudes, e uma avaliação pessoal mais realista” (p.20)

Após esta breve contextualização do grupo alvo, e tendo em conta os pontos já abordados anteriormente, é possível compreender melhor o âmbito do nosso projeto, assim como a formulação de estratégias mais adequadas. Deste modo, as estratégias delineadas passaram sempre por trabalho de grupo, pois, como foi possível verificar através dos autores mencionados, este é um ponto fulcral para o desenvolvimento do adolescente.

Devido às características do público-alvo e do próprio funcionamento da instituição, só foi possível desenvolver o projeto, do início até ao fim, com quatro jovens. No decurso do mesmo, duas raparigas pediram para ser integradas (não constam como elemento avaliativo), o que lhes foi permitido.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

Segundo Serrano (2008), “a metodologia expressa o conjunto de atividades a desenvolver, ou seja, as associações e os procedimentos que é necessário realizar para alcançar as metas e os objetivos propostos. Não podemos esquecer que o método é o caminho escolhido para a obtenção de um fim. A apresentação da metodologia implica a definição de tarefas, normas e procedimentos para a sua execução. A descrição do processo a utilizar é apresentada identificando todas as etapas que se podem considerar processos autónomos. Para levar a cabo este processo é preciso enumerar e dar a explicação dos diversos passos técnicos que se devem cumprir ou das várias etapas que deve conter o processo técnico” (p.25)

Tal como pudemos constatar, a metodologia exerce um papel fundamental no que concerne à elaboração de um projeto social, proporcionando todos os instrumentos técnicos que têm o potencial de transformar a realidade social sobre a qual queremos atuar e gerar mudança.

1. Os projetos de intervenção

Segundo Guerra (2007), “ao nível do ideológico, a noção de projeto é muitas vezes apresentada como sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais-valia, e emerge como oposição a imobilismo, à estagnação. No entanto, é um conceito pouco preciso, que se aplica a uma grande diversidade de situações e que recobre conteúdos extremamente variados: uma conceção geral de educação (projeto educativo); um dispositivo de formação (projeto de formação); metodologia de trabalho (trabalho de projeto); visão da sociedade de futuro (projeto de sociedade); do eu individual (projeto de vida), etc”. (p.126)

Da necessidade de se tentar planejar e antecipar o futuro surge a necessidade de criar ferramentas de planeamento, e o projeto é uma ferramenta que permite, de certa forma, controlar o futuro, pois este consiste num planeamento posto em ação ou que se pretende pôr em ação. Estas ações caracterizam-se, então, “por constantes mudanças a nível social, de modo a antecipar o futuro exercendo assim algum controlo sobre o mesmo” (Guerra,2007, p. 128).

Segundo Serrano (2008), para se elaborar projetos de carácter social é necessário considerar as fases apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1.

Processo Metodológico do Projeto

PROCESSO	Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> - Detetar necessidades; - Estabelecer prioridades; - Fundamentar o projeto; - Delimitar o problema; - Localizar o projeto; - Rever a bibliografia; - Prever a população; - Prever os recursos.
	Planificação	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos gerais e específicos; - Metodologia: atividades, técnicas e instrumentos, definição da população, identificação da amostra, recolha e análise de dados; - Calendarização; - Recursos: humanos, materiais e financeiros.
	Aplicação/ Execução	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do projeto; - Acompanhamento do projeto; - Controlo do projeto
	Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstico; - Avaliação processo; - Avaliação final.

Segundo Guerra (2007), as principais etapas de construção de um projeto são as seguintes:

- “Identificação dos problemas e diagnóstico, apontando quais os problemas sobre os quais se pretende intervir e quais as suas causas;
- Definição dos objetivos, estipulando finalidades, objetivos gerais e específicos;
- Definição das estratégias orientadoras de todo o trabalho;
- Programação das atividades, definindo as mesmas, calendarizando-as e atribuindo responsabilidades;
- Preparação do plano de acompanhamento e de avaliação, estabelecendo os indicadores de avaliação;
- Publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a prossecução do projeto” (p.128)

Após uma breve explicação sobre as metodologias de investigação, assim como em que consiste um projeto de intervenção, adquirimos maior consciência das situações em que devem ser realizados projetos de intervenção e como estes devem ser implementados.

2. Motivações para a elaboração de um projeto

Uma vez explicitado de que forma devemos conduzir a elaboração e a execução de um projeto de intervenção, é importante referir que qualquer projeto conduz a justificações que o fundamentam e lhe conferem legitimidade. Neste sentido, consideramos que a intervenção/investigação que foi realizada foi pertinente por um conjunto diverso de premissas.

A primeira postula que, para uma pessoa evoluir, deve estar bem consigo própria e deve ter e manter uma autoestima positiva. Segundo André e Lelord (2000), a autoestima só é estimulada e desenvolvida através dos “pequenos êxitos do dia-a-dia” e estes “são necessários ao nosso equilíbrio psicológico” (p.24). Neste sentido, o apoio educativo pode ser visto como uma estratégia de promoção da autoestima. Num indivíduo com baixa autoestima é fulcral promover suporte emocional, aprovação social e realização académica, pois o indivíduo não se satisfaz com a concretização de apenas uma das suas necessidades (valorização emocional e valorização da competência). Os mesmos autores acrescentam que “ser amado e não ser admirado e estimado infantiliza”, e “ser estimado sem se sentir apreciado é frustrante” (p.30).

De acordo com Fredrikson (2001) as emoções positivas servem de pilar às aptidões sociais, físicas e intelectuais. Estas também eliminam a afetividade do próprio e do outro. Neste sentido, o autor acrescenta que “enquanto as emoções consideradas positivas, como o amor, fortalecem o desejo do indivíduo se ampliar como um ser social, as emoções negativas, como o ódio, favorecem o afastamento ou o isolamento” (p. 221).

O grande objetivo deste projeto, para além de demonstrar que a música pode ser utilizada como estratégia de intervenção sociocultural é, sobretudo, tornar as protagonistas do projeto em pessoas que estejam bem consigo mesmas, equilibradas socialmente, fisicamente e intelectualmente. Para atingir este equilíbrio é necessário termos em conta o que nos dizem os vários autores que fomos mencionando. Após a análise dos posicionamentos teóricos já referidos, é possível verificar que é fundamental que exista um reforço dos aspetos positivos que as jovens já detêm, tornando-os em pilares que as sustentem, transformando, deste modo, os aspetos menos bons em aspetos melhores e, com isso, atingir o “equilíbrio”.

A segunda premissa vai ao encontro do que já foi referido anteriormente, relativamente à necessidade das estratégias educativas a utilizar em projetos de intervenção

como o implementado se ajustarem às especificidades do local e ao público-alvo, diferindo das estratégias convencionais. Cada vez é necessário explorar novas estratégias de ensino não-formais nas diversas áreas, ou seja, devem ser desenvolvidas atividades mais motivadoras e apelativas. O ensino da música, originalmente, antes de ter sido “apropriado” pelo ensino formal, fazia parte da educação popular e assim foi durante muitos anos. Como já foi referido na parte 1 deste relatório nos capítulos I e II, os resultados daí alcançados eram bons. Outro motivo que nos motivou a utilizar a música como estratégia foi o facto de esta fazer parte do nosso quotidiano deste há muito tempo.

Segundo Guerra (2007), “um projeto é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas também é a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas” (p.126).

3. A Investigação-ação

O desenvolvimento deste projeto exigiu uma postura interventiva sobre a realidade concreta que, neste caso, é a forma negativa como as jovens da AIPAR se percebem a si mesmas, assim como a sua forma de estar na sociedade, no sentido de a modificar.

O planeamento desenvolvido em Ciências Sociais requiere a utilização de uma metodologia de Investigação-ação, que associa ao ato de conhecer à intenção de provocar mudança social. As metodologias de investigação-ação permitem, igualmente, “produzir conhecimentos sobre a realidade, inovar, produzir mudanças sociais e formar competências nos intervenientes” (Guerra, 2007, p.52). Para podermos produzir mudanças em qualquer realidade social não podemos apenas remeter-nos à pesquisa e análise teórica. Devemos, sim, procurar uma fonte de equilíbrio entre os dados teóricos e a experiência empírica da realidade. Segundo Guerra (2007), a metodologia de Investigação-ação, tem algumas características específicas, a saber:

- “É um processo continuado que influencia todo o percurso e decurso da investigação;
- O objeto de estudo deve constituir-se como sujeito do conhecimento;
- O ponto de partida é uma dada situação, uma prática real e concreta;

- O objetivo é a resolução de problemas, sendo que o foco é a mudança social e não tanto os resultados da investigação;
- O investigador não é apenas um observador, é igualmente um apoiante dos sujeitos na ação” (p.53-54).

Ainda segundo a autora, através da Investigação-ação é possível desenvolver a parte social e atualizar o potencial humano, ou seja, observa-se a realidade e traça-se uma interpretação que analisa o passado e a partir dele concebe-se uma nova ação. Constroem-se planos de intervenção que permitem “atingir os objetivos previamente definidos, assim como se definem conjunturas, criando condições favoráveis à modelagem dos comportamentos” (p. 54).

A Investigação-ação caracteriza-se por proporcionar um maior “dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora; torna-se um verdadeiro esteio, onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular” (Coutinho et al., 2009, p.357).

Como características desta metodologia, os mesmos autores enumeram as seguintes: a necessidade de resolver problemas reais; a produção de conhecimentos provenientes da ação; a participação e colaboração de todos os intervenientes; a sua ciclicidade; e a presença de uma autoavaliação (Coutinho et al., 2009, p.357)).

Os autores listam, também, modelos processuais da Investigação-ação baseados na estrutura primária de Kurt Lewin. De entre os vários modelos escolhemos seguir o de Kemmis (1989, citado por Coutinho, et al., 2009): “este modelo integra quatro momentos: planificação, acção, observação e reflexão, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (p.368).

Por planificação entende-se a criação de um plano de ação fundamentado que vise a melhoria das práticas; por ação a implementação do plano; por observação a descrição dos efeitos da ação; por fim, por reflexão entende-se a análise crítica sobre os resultados da ação, supondo uma nova continuação a partir daí (Figura 3).

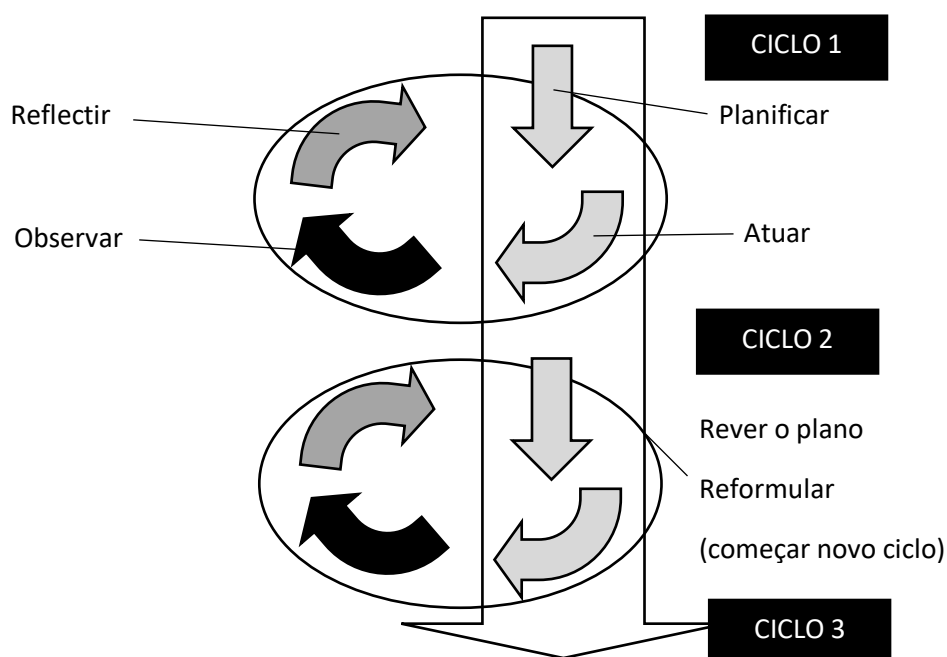


Figura 3 – Momentos da Investigação-ação (Fonte: Kemmis, 1989, citado por Coutinho et al., 2009)

Seguindo estes passos (Figura 3), no estágio a que o presente relatório se refere começámos por planear a ação de acordo com o levantamento de necessidades efetuado e fundamentando-a através de bibliografia consultada. Passámos, depois, para a implementação da ação previamente planeada. De seguida observámos o desenvolvimento da ação para validar o caminho que seguíamos e para verificar se se obtinham os resultados pretendidos, o que levou a uma reflexão sobre os dados que eram continuamente recolhidos.

Segundo Bell (2008), os autores Brown e McIntyre (1981) apresentam a Investigação-ação como uma metodologia bastante “apelativa e motivadora” porque se centra na prática e melhoria das estratégias utilizadas, o que leva a uma eficácia da prática muito maior, neste sentido:

“O investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar

uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente” (p.21).

O nosso projeto adota uma metodologia de Investigação-ação, ou seja, utiliza conceitos, teorias, linguagem, com a finalidade de responder a questões que queremos resolver no nosso contexto de intervenção.

Segundo os autores Boavida e Amado (2008), a área das Ciências Humanas e Sociais necessita de metodologias que apelem à consciência e propiciem a constituição da especificidade, podendo partir de objetivos particulares, de questões da área de formação de origem, do diagnóstico de necessidades e, ou, de questionamento de fenómenos.

Após esta breve definição do conceito de Investigação-ação é possível perceber o quão importante é para o nosso projeto de intervenção. Através dela podemos ter maior noção da realidade, adequando, desse modo, as nossas práticas e promovendo mudanças sociais. Nos Capítulos II e IV, da Parte 1 deste relatório é sugerido, continuamente, que os aprendentes devem ter uma parte ativa no processo, assim como quem intervém, funcionando como um elo de ligação para a melhoria das práticas. Posto isto, a metodologia da Investigação-ação surge como a mais adequada ao projeto que realizámos.

4. O Paradigma Qualitativo

Escolhemos o paradigma qualitativo porque este permite “a compreensão das experiências e significados que os seres humanos constroem em interação (...) e em estudos que contextualizam o conhecimento” (Fernandes & Almeida, 2002, p.50), e o que nós procurámos neste projeto foi compreender, para tentar colmatar as necessidades verificadas. Neste sentido, e de acordo com Fernandes (1991), “a investigação qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está ‘por trás’ de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos, porque o investigador é o ‘instrumento’ de recolha de dados por excelência: a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (p.64-65).

Para Zabalza (1994, citado por Gomes, 2005), para que uma investigação qualitativa possa ser representativa, relevante e possua plausibilidade, isto é, para que tenha validade semântica, deve obedecer a três condições:

- Ampliar ao máximo o contexto de análise – tendo uma maior quantidade de variáveis, fatores ou personagens para que nos possa fornecer todos os dados necessários para a compreensão do que estamos a analisar (inquéritos, diários, entrevistas, gravações, observações), para poder construir uma interpretação fiável;
- Descrever o processo seguido para obter e analisar os dados – para que a investigação possa ser valorizada e repicada em diferentes contextos;
- Fazer da investigação um processo autenticamente deliberativo – ao longo da investigação, o investigador deverá. Perante os dados apresentados, tomar decisões sobre aquilo que é ou não relevante e clarificador” (p.77)

Por seu lado, Fernandes (1991) refere que uma das vantagens da investigação de natureza qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Ainda segundo este autor,

“A investigação qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através da observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo do ensino e da aprendizagem que não são facilmente detectadas através da utilização dos métodos típicos da investigação quantitativa” (p.66).

Após a análise dos vários atores acima mencionados concluímos que o paradigma qualitativo é o mais adequado ao tipo de projeto que nos propusemos desenvolver, isto porque nos permite analisar os objetos como um todo e não apenas como objetos de estudo, ou seja, permite-nos estudar e agir sobre as pessoas enquanto seres sociais que são.

5.Objetivos do projeto e estratégias de ação

O trabalho desenvolvido ao longo do estágio enquadrou-se, essencialmente, no ensino musical e no acompanhamento das jovens participantes no projeto. Basicamente o que se pretendeu com este estágio foi compreender em que medida a Educação Musical pode ser

usada como estratégia de intervenção socioeducativa em instituições como a que foi intervencionada.

É de salientar que os objetivos do projeto respeitam os definidos para a Educação Musical pelo Ministério da Educação e Ciência.

Partindo de um grande objetivo, que consiste em perceber em que medida a Educação Musical pode ajudar jovens em contexto institucional, para o projeto educativo “Melodia do Lixo” foram definidos três objetivos gerais:

1. Promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania;
2. Promover a autoestima, confiança, integração e inclusão;
3. Contribuir para a construção de projetos de vida.

Para o primeiro objetivo geral - promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania – foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- Criar estratégias de trabalho em grupo;
- Criar relações de interajuda entre intervenientes;
- Criar condições para os intervenientes guiarem as suas aprendizagens;
- Promover a prática instrumental em grupo;
- Executar atividades educativas e formativas.

Para cumprir os objetivos específicos referidos anteriormente, foram implementadas as seguintes estratégias:

- ✓ Construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis;
- ✓ Audição de músicas que respeitem os padrões definidos pelo Ministério da Educação e Ciência para o ensino da música, mas que, ao mesmo tempo, respeitem as escolhas das jovens participantes no projeto;
- ✓ Aprendizagem de conteúdos tendo por base a interajuda.

O segundo objetivo geral - Promover a autoestima, confiança, integração e a inclusão – visava proporcionar às jovens condições para que se sentissem bem consigo próprias, úteis - e não “abandonadas” pelo mundo -, reforçando as suas qualidades e capacidades. Logo, os objetivos específicos definidos para este objetivo geral foram os seguintes:

- Valorizar as produções das participantes;
- Reforçar o espírito de entreatajuda das jovens;
- Expor, ao exterior, o trabalho desenvolvido pelas jovens no âmbito do projeto de estágio.
- Promover, em grupo, a prática instrumental;
- Executar atividades educativas e formativas.

As estratégias implementadas para que estes objetivos específicos fossem cumpridos foram:

- ✓ Aprendizagem de conteúdos tendo por base a interajuda;
- ✓ Criação de um ensemble;
- ✓ Criação de uma música para participar em concurso da EDP;
- ✓ Escolha, por parte das jovens, de músicas que lhes dissessem algo;
- ✓ Gravação de músicas;
- ✓ Realização de um concerto no exterior da instituição;

O terceiro objetivo geral - Contribuir para a construção de projetos de vida – visava, tal como o próprio nome indica, ajudar as jovens a definirem o que querem da sua vida, reforçando as suas características positivas. Este teve como objetivos específicos:

- Motivar, elevar a autoestima e a autoconfiança;
- Enaltecer os pontos positivos que as jovens têm;
- Discutir, através da música, assuntos do quotidiano.

As estratégias desenvolvidas para que estes objetivos fossem cumpridos foram:

- ✓ Execução de músicas feitas pelas jovens;
- ✓ Dinamização de programas lúdicos e prazenteiros que estimulassem a resolução de problemas;
- ✓ Dinamização do trabalho em grupo e da entreatajuda.

6. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na recolha de informação e de dados para um trabalho de investigação é necessária a utilização de várias fontes, entre as quais se destaca a pesquisa bibliográfica sobre o tema, a análise documental e a construção e a aplicação de instrumentos de recolha de dados junto de sujeitos considerados informantes que, neste caso, foi o grupo de raparigas que participaram no projeto de estágio.

A recolha de informação sobre o projeto que desenvolvemos foi sendo realizada de modo contínuo, desde o início até ao fim da ação. Podemos, assim, distinguir três diferentes fases durante as quais foram recolhidos dados. Numa primeira fase, que antecedeu a ação educativa, iniciou-se a investigação pela pesquisa bibliográfica. Na segunda fase, que ocorreu de forma simultânea à ação educativa, realçamos a recolha de informação sobre a evolução do projeto. Numa terceira fase, após a realização da ação, recolhemos dados que nos permitiram refletir sobre a utilidade do projeto e sobre o alcance dos objetivos que definimos.

Iniciámos a investigação pela pesquisa bibliográfica, que Marconi e Lakato (2003) descrevem como “toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão” (p.183). Segundo as autoras, este tipo de pesquisa é fulcral, pois permite não só o conhecimento de determinado tema como permite, ainda, o desenvolvimento de soluções.

Com o propósito de recolher dados de processo e de avaliação final, ao longo do projeto foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente Focus Group, portfólios onde cada uma das participantes organizou os materiais que foi produzindo, e entrevistas individuais às jovens a quem o projeto se destinou.

Focus Group

O Focus Group, também designado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos de um processo de investigação. Segundo Morgan (1998, citado por Silva, 2014), o Focus Group é “uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (p.177). Ainda segundo os mesmos autores, “os Focus Group são um método de investigação dirigido à recolha de dados; localiza a interação na discussão

do grupo como a fonte dos dados; e, reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha dos dados” (p.177).

No total foram realizados quatro Focus Group. O primeiro Focus Group tinha como objetivo perceber quais as expectativas das jovens em relação ao projeto; já o segundo e terceiro tinham como objetivo perceber de que modo estava a ser implementado o projeto, se havia correções a fazer, entre outros aspetos; o quarto foi realizado no final do projeto e pretendia perceber em que medida o projeto tinha sido importante para as protagonistas. Na parte 3, no capítulo onde é feita a Análise dos Resultados obtidos, os Focus Group serão mais aprofundados, no que concerne às questões colocadas e às suas respetivas respostas, bem como os objetivos mais detalhados. Nos Focus Group participaram quatro jovens. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, onde se comparou os resultados obtidos com os objetivos do projeto e com as teorias já existentes.

Os portefólios

Segundo Pinto e Santos (2006), os portefólios podem ser considerados como instrumentos de aprendizagem e de avaliação, que se fundamentam na capacidade de permitir que o aluno se envolva na sua avaliação e que reflita sobre a sua aprendizagem com um propósito de melhora.

Fernandes (2004) afirma que “os portefólios podem dar origem a uma outra cultura, a uma outra ideia de sala de aula: um local em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflete e pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se aprende. Com mais ou menos esforço, mas sempre com gosto” (p. 22).

Os portefólios foram utilizados como ferramenta crucial para a análise de todo o processo educativo que o projeto de estágio envolvia. Os portefólios representam uma grande ferramenta que facilita guardar todo o material produzido num mesmo local. Permitem, a quem os faz (neste caso as jovens participantes no projeto), terem uma maior consciência de tudo o que já realizaram e, também, fazer uma avaliação do processo como um todo. Os portefólios que foram produzidos, cujo conteúdo irá ser analisado na Parte 3 deste relatório, começaram a ser construídos desde o início do projeto, possibilitando às jovens uma reflexão acerca dos seus “feitos” ao longo do processo. Ao mesmo tempo facilitaram ao

estagiário/investigador uma maior percepção sobre a evolução do processo e do projeto, e de como a aprendizagem ia decorrendo.

As entrevistas individuais

A entrevista, segundo Bogdan e Biklen (1994), é a “técnica dominante para recolher dados” (p.134). Morgan (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994) aponta a entrevista como “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Neste projeto de estágio foi aplicada a entrevista semi-diretiva, pois é uma modalidade em que “o próprio entrevistado estrutura o seu pensamento em torno do objeto perspetivado” e “se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento” (Ruquoy, 2005, p.87).

As entrevistas realizadas às jovens participantes no projeto tiveram o intuito de perceber de que modo analisavam a sua trajetória pessoal, antes, durante e depois do projeto concluído. Pretendia-se com isto saber até que ponto o projeto implementado contribuiu para o aumento de confiança, autoestima, capacidade de trabalhar em grupo, entre outros aspetos.

Para a avaliação do projeto que aqui se apresenta optou-se pela abordagem biográfica (histórias de vida) através das entrevistas individuais realizadas, isto porque, como nos diz Nóvoa (1992), “capta-se o modo como a pessoa se transformou, pondo em evidência o modo como mobilizou os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num “diálogo com os seus contextos” (p.116)

Segundo Goodson (2008), “a experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir para além daquilo que é microscópico e anedótico. Efetivamente precisamos de perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialética às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas” (p.24).

A análise das entrevistas foi efetuada através da análise de conteúdo e, subsequentemente, procedeu-se à discussão entre os resultados obtidos e os objetivos delineados.

7. Planeamento, gestão e desenvolvimento da ação educativa

As atividades que compuseram o projeto “Melodia do Lixo” abrangiam as vertentes artística, informativa, de entreajuda e profissional.

Na vertente artística foram realizadas atividades que permitiam a criatividade e expressão pessoal, possibilitando aos participantes que expressassem os seus sentimentos.

A vertente informativa conteve atividades que tiveram como função dar a conhecer conceitos relacionados com a Educação Musical.

A vertente de entreajuda implicou todas as atividades realizadas, pois foi considerada crucial para a obtenção dos objetivos a que nos propusemos. Neste sentido, as jovens participantes foram incentivadas à comunicação interpares, a pedir ajuda entre si.

Por fim a vertente profissional foi efetivada em atividades que conduziram ao desenvolvimento de competências importantes para a futura vida profissional, tais como a comunicação e apresentação em público, a par de competências de organização e de liderança.

As atividades foram desenvolvidas no âmbito de uma formação inicial em Educação Musical, em sessões de apoio educativo (grupo), e através de parcerias exteriores à instituição.

Oficina de Educação Musical

A maioria das atividades foram realizadas na oficina de Educação Musical, cujo programa, criado especialmente para a intervenção e seguindo o que se encontra estipulado para o Ensino da Música pelo Ministério da Educação e Ciência, se encontra nos Anexo 2.

As atividades realizadas na oficina foram as seguintes:

- Exercícios práticos relacionados com a música;
- Construção de instrumentos musicais;
- Criação de música para concurso da EDP;
- Preparação de dois concertos musicais;
- Audição de músicas;
- Gravação de áudios;

De entre os exercícios práticos, podemos enumerar: i) a identificação de conceitos musicais; ii) a escrita de músicas; iii) os exercícios de aquecimento e de expressão corporal;

iv) a criação de instrumentos musicais; v) os áudios gravados; vi) os trabalhos desenvolvidos; vii) o treino para apresentação pública.

A identificação de conceitos musicais, exercício inserido na vertente artística e informativa, consistiu na formulação de perguntas orais, após ou durante a audição de músicas, sobre conteúdos trabalhados em sessões anteriores. Deste modo foi facilitada a consolidação das aprendizagens.

A escrita de músicas foi um exercício muito positivo que se integrou nas vertentes artística e de entreajuda. As participantes, ao terem que responder ao requerimento de entregar uma música produzida individualmente, viram-se obrigadas a pedir ajuda às colegas para refinar as ideias e as partilharem com o grupo. Neste exercício era-lhes pedido, também, que escrevessem uma música para dedicar a alguém, pelo que as participantes entenderam dedicar as músicas umas às outras.

Foram também realizados exercícios de aquecimento e de expressão corporal, podendo estes ser considerados parte das vertentes artísticas e de entreajuda. A partir do momento em que foram implementados, os exercícios de aquecimento e de expressão corporal tornaram-se uma rotina, porque mostraram bons resultados ao nível da motivação, autoestima e confiança. Os exercícios de aquecimento e de expressão corporal eram utilizados através da execução de ritmos. Tinham início com a execução de ritmos lentos, até que as participantes se sentissem “mais leves”. De seguida eram realizados ritmos mais complexos, partindo da escolha pessoal de cada uma, que tinham como objetivo dar a conhecer o próprio corpo às participantes, as suas potencialidades e as suas limitações, assim como levar à compreensão de que, com “tão pouco”, em conjunto pode-se fazer muito. Estes exercícios eram sempre realizados em conjunto.

Procedeu-se, também, à construção de instrumentos musicais. Estes consubstanciaram a parte prática das sessões, pois foi através deles que as participantes aprenderam os conceitos teóricos. Incluímos a construção dos instrumentos musicais nas vertentes artística, de entreajuda e profissional.

O processo de construção dos instrumentos musicais obedeceu a uma sequência. Primeiro foi necessário definir o que iria ser construído, e depois arranjar os materiais necessários à sua construção. Recorde-se que os instrumentos produzidos foram construídos com materiais que já “tinham ido para o lixo”, daí o nome do projeto, “Melodia do Lixo”. O instrumento que construído foi intitulado de “XiloFlute”, isto porque pode ser tocado como um xilofone, mas também como uma flauta.

Durante as sessões foram preparados dois concertos, que permitiam mostrar o que as participantes tinham aprendido durante o processo. O primeiro concerto foi realizado numa loja de música em Olhão, e o público era composto, maioritariamente, por músicos amadores. O segundo concerto foi realizado na instituição onde decorreu o projeto, e o público era composto pelo pessoal que trabalha na instituição, as outras jovens da instituição e os vários professores das escolas que frequentam. A preparação destas apresentações públicas pode ser incluída na vertente artística, de entreajuda e profissional.

O facto de as participantes terem de se apresentar publicamente fez com que se empenhassem mais, ganhando mais responsabilidade, motivação e mais espírito de equipa. A audição de músicas e a gravação de áudios que iam sendo produzidos permitiu um maior aumento da autoestima das participantes. Estes dois concertos culminaram o processo.

Durante as sessões foi ainda criada uma música para um concurso da EDP. Esta produção surgiu na sequência de um pedido da instituição que se encontrava a participar num concurso para ganhar um computador. A letra foi escrita por uma das jovens da instituição, e a música foi produzida de raiz, e foi executada por todas as participantes do projeto. A criação desta música acarretava uma responsabilidade acrescida, exigência que se mostrou muito positiva pois criou, desde o início, uma maior coesão no grupo.

Sessões de Apoio Educativo

Fora do contexto da oficina de Educação Musical foram realizadas sessões de apoio educativo, com o objetivo de ajudar as participantes a lidarem com as várias situações diárias (escola, família e instituição).

Estas sessões surgiram espontaneamente, ou seja, sem preparação prévia, para responder a necessidades encontradas no decorrer do estágio. As sessões informais eram realizadas sempre que se justificassem, e decorriam sempre em grupo, de modo a que as participantes se ajudassem mutuamente.

Parcerias

Numa tentativa de reforçar o interface entre a instituição de acolhimento e a comunidade, durante o estágio foi criada uma parceria com uma loja de Música, a Águia Som, Lda., sedeadada em Olhão.

Esta parceria traduziu-se na disponibilização de xilofones que não estivessem em grandes condições, que já não fossem úteis, para que as placas fossem reaproveitadas. Permitiu, também, a realização de um concerto no exterior da instituição de acolhimento, e que uma das participantes do projeto pudesse continuar no círculo musical. Esta parceria foi informal e continua em vigor.

Outras funções/ atividades

Para além das atividades referidas anteriormente, foi-nos solicitado, pela presidente da instituição, que efetuássemos sessões de guitarra com uma rapariga da instituição que fazia parte do projeto inicial “Melodia do Lixo”. As sessões de guitarra tinham por objetivo a aprendizagem deste instrumento. De início as sessões eram dirigidas apenas à jovem em questão, mas depois houve outras que demonstraram interesse e passaram a ser incluídas nas aulas de guitarra. Devido ao interesse demonstrado, e por sugestão das jovens, estas sessões de guitarra evoluíram para canto.

7.1. Cronograma de atividades

Na tabela seguinte apresentamos o cronograma da atividade semanal que desenvolvemos na Associação de Proteção à Rapariga e à Família, como estagiária do curso de Mestrado em Ciências da Educação e da Formação da Universidade do Algarve.

Tabela 2.

Cronograma de Atividades Semanais

	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	Durante este período as jovens estão nas aulas, pelo que não é possível realizar atividades.				
Tarde		Oficina de Educação Musical	Oficina de Educação Musical	Oficina de Educação Musical;	Sessões de guitarra e canto

7.2. Planificação das atividades

Após esta breve explanação do que foi realizado nas diversas componentes do estágio, passamos a apresentar os planos de sessões que guiaram a nossa intervenção (Tabelas 3 – 14).

Tabela 3.

Plano de Sessão nº 2 e 3

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora	
Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none">- Dominar os sons do corpo e a percussão corporal;- Sincronizar-se ritmicamente com o grupo na interpretação de ritmos;- Promover o trabalho de grupo;- Promover o espírito de entre ajuda;- Promover a responsabilidade;- Promover a autoestima;- Promover a confiança.	<ul style="list-style-type: none">- Execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal (livres);- Execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal (individualmente);- Execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal (grupo);- Escrita de ritmos simples (semibreves, mínimas e semínimas);- Execução dos vários ritmos escritos (individualmente);- Execução de um ritmo escrito (grupo)- Execução dos vários ritmos escritos (grupo).

Tabela 4.

Plano de Sessão nº 4 e 5

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Dominar os sons do corpo e a percussão corporal; - Sincronizar-se ritmicamente com o grupo na interpretação de ritmos; - Cantar e realizar a pulsação em simultâneo; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Cantar os ritmos, através de sílabas e realizar a pulsação simultaneamente, através de percussão corporal.

Tabela 5.

Plano de Sessão nº 6 e 7

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ostinatos utilizando sons corporais e com instrumentos convencionais, mantendo a pulsação; - Aprendizagem das notas musicais; - Entoar melodias com afinação e rigor rítmico; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Noções teóricas sobre as figuras e as notas musicais; - Escrita de pequenas melodias (4 compassos); - Execução das melodias escritas (individualmente); - Criação de ritmos para acompanhamento das melodias criadas.

- Promover a autoestima; - Promover a confiança.	
---	--

Tabela 6.

Plano de Sessão nº 8 e 9

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Entoar canções de Natal com afinação e rigor rítmico; - Acompanhar músicas de Natal com ritmos corporais em diferentes níveis; - Interpretar uma música de Natal com vozes e percussão corporal; - Realizar ostinatos utilizando sons corporais e com instrumentos convencionais; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Audição e escolha de músicas de Natal; - Interpretação das letras das músicas; - Entoação vocal das músicas de Natal. - Criação de um ritmo para acompanhamento das músicas escolhidas (percussão corporal); - Criação de um ritmo para acompanhamento das músicas escolhidas (percussão convencional);

Tabela 7.

Plano de Sessão nº 10 e 11

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Entoar canções de Natal com afinação e rigor rítmico; 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Criação de pequenas melodias (8

<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar músicas de Natal com ritmos corporais em diferentes níveis; - Interpretar uma música de Natal com vozes e percussão corporal; - Compor pequenas melodias para um amigo; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<p>compassos).</p>
---	--------------------

Tabela 8.

Plano de Sessão nº 12, 13, 14 e 15

<p>Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família</p>	
<p style="text-align: center;">Oficina de Educação Musical</p>	
<p>Planificação de sessão de 1 hora</p>	
<p>Ano letivo 2015/2016</p>	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Executar melodias simples no piano; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Aprendizagem das notas no piano; - Execução da primeira melodia (4 compassos) no piano; - Execução da segunda melodia (8 compassos) no piano; - Transformação da melodia (8 compassos) numa pequena música; - Audição das transformações.

Tabela 9.

Plano de Sessão nº 16 e 17

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora	
Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Executar melodias simples no piano; - Acompanhar melodias com ritmos produzidos em instrumentos de percussão convencional; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança; 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Aprendizagem da música “Twinkle Twinkle”; - Aprendizagem da música “Hino da Alegria”; - Execução de ritmos para acompanhamento da música “Hino da Alegria”; - Aprendizagem da música “Parabéns a Você”; - Execução de ritmos para acompanhamento da música “Parabéns a Você”.

Tabela 10.

Plano de Sessão nº 18 e 19

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora	
Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Executar melodias simples no piano; - Acompanhar melodias com ritmos produzidos em instrumentos de percussão convencional; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Audição de músicas escolhidas pelas jovens e criação dos respetivos acompanhamentos.

- Promover a autoestima; - Promover a confiança.	
---	--

Tabela 11.

Plano de Sessão nº 20, 21, 22 e 23

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Executar melodias simples no piano; - Acompanhar melodias com ritmos produzidos em instrumentos de percussão convencional; - Dar a conhecer o trabalho que já foi produzido até ao momento; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação das sessões anteriores; - Revisão das melodias e ritmos criados até ao momento; - Gravação das várias melodias e ritmos criados; - Audição das melodias e ritmos gravados.

Tabela 12.

Plano de Sessão nº 25, 26 e 27

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Criar música para o concurso da EDP; - Gravar música para o concurso da EDP; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de uma letra alusiva à Eficiência Energética; - Criação de uma música; - Aprendizagem da letra vocalmente;

<ul style="list-style-type: none"> - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução da Música “Eficiência Energética”; - Gravação da música “Eficiência Energética”; - Audição do produto final.
---	---

Tabela 13.

Plano de Sessão nº 28, 29, 30, 31, 32, 33 e 34

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora	
Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma XiloFlute; - Executar o instrumento através de melodias já aprendidas no piano; - Começar a preparar músicas para dois concertos; - Promover o trabalho de grupo; - Promover o espírito de entre ajuda; - Promover a responsabilidade; - Promover a autoestima; - Promover a confiança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção das XiloFlutes; - Execução de melodias já aprendidas no instrumento construído; - Escolha de músicas para o concerto; - Audição das músicas para o concerto; - Escrita do ostinato melódico que irá ser feito na Xiloflute; - Execução dos ostinatos criados em conjunto com a música; - Preparação de dois concertos.

Tabela 14.

Plano de Sessão nº 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42

Instituição: Associação de Proteção à Rapariga e à Família	
Oficina de Educação Musical	
Planificação de sessão de 1 hora	
Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> - Executar o instrumento através de melodias já aprendidas no piano; 	<ul style="list-style-type: none"> - Execução de melodias já aprendidas no instrumento construído;

<ul style="list-style-type: none">- Começar a preparar músicas para dois concertos;- Promover o trabalho de grupo;- Promover o espírito de entre ajuda;- Promover a responsabilidade;- Promover a autoestima;- Promover a confiança.	<ul style="list-style-type: none">- Escolha de músicas para o concerto;- Audição das músicas para o concerto;- Escrita do ostinato melódico que irá ser feito na Xiloflute;- Execução dos ostinatos criados em conjunto com a música;- Preparação de dois concertos.
---	--

Parte 3

Resultados da ação Educativa

CAPÍTULO VI – RESULTADOS DA AÇÃO EDUCATIVA

1. Processo de apresentação de dados

Durante o projeto de intervenção foram recolhidos diversos dados provenientes de diferentes fontes, que nos permitiram ter consciência de como decorreu o projeto, isto é, se os objetivos foram ou não atingidos.

Os dados recolhidos resultaram da utilização de três instrumentos de recolha: os Focus Group; os portefólios individuais; e as entrevistas biográficas.

Passamos a apresentação e à discussão dos resultados apurados com base nos dados obtidos a partir destas fontes de informação.

2. Focus Group

Para uma melhor organização do projeto e do processo de recolha contínua de dados recorreremos, como já referimos, aos Focus Group. Foram realizadas quatro (4) sessões que integraram as participantes no projeto de intervenção. Considerando o propósito desta técnica de recolha de informação, as sessões que realizámos tinham objetivos distintos e que prendiam com diferentes fases do processo e do projeto: a aceitação, a construção, a execução (Figura 4).

A sessão destinada à aceitação (*Focus Group 1*) pretendia apreciar o processo de acolhimento, por parte dos participantes, da proposta educativa; a segunda sessão visava a construção (*Focus Group 2*), e pretendia atestar a perceção das participantes acerca do desenvolvimento do projeto propriamente dito, partindo sempre do princípio da negociação; a terceira e quarta sessões discutiram a execução, e com elas pretendemos recolher dados que analisassem e avaliassem os produtos alcançados, nas palavras de uma das protagonistas, a “*colheita do fruto que foi plantado na fase anterior*”.

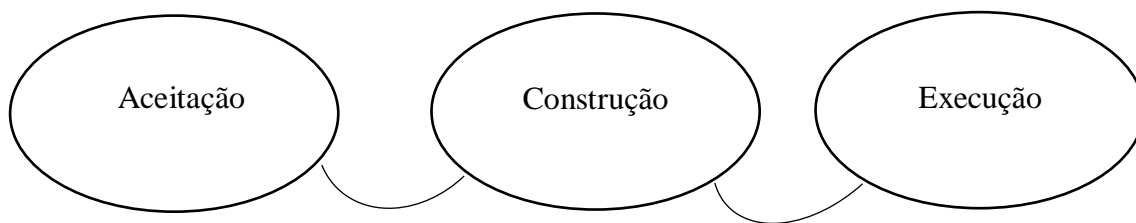


Figura 4. Fases dos Focus Group

1.1. Focus Group 1

Através dos resultados obtidos *no Focus Group 1 (Tabela 15)*, é possível perceber que existia alguma relutância, por parte das jovens, em relação ao projeto em si. Podemos depreender, através dos excertos apurados, que não existe muita motivação intrínseca. Segundo Nieto (2009), a motivação intrínseca assenta no “prazer de realizar a tarefa, ainda que custe, porque a curiosidade e o interesse ficam satisfeitos, vive-se a própria competência, assegura-se a autonomia e o autoconceito e a autoestima aumentam” (p.159). As protagonistas do projeto não possuíam motivação para a aprendizagem da música, eventualmente por se tratar de uma prática que não fazia parte do seu quotidiano, e com este projeto as suas rotinas diárias iriam ser quebradas.

Tabela 15.

Focus Group 1 – objetivos e excertos mais significativos

Objetivos do Focus Group	Excertos mais significativos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as expectativas das jovens em relação ao projeto. 	<p><i>“Nenhumas”</i></p> <p><i>“Eu espero aprender muita coisa”</i></p> <p><i>“Aprender algumas coisas simples de música”</i></p> <p><i>“Nada, isto é uma seca”</i></p>

A partir destes dados repensámos as estratégias a utilizar, de modo a que estas fossem o mais atrativas possível e correspondessem às necessidades das participantes, pois, como já vimos anteriormente, a falta de motivação intervém negativamente no processo de ensino aprendizagem. Como também constámos na literatura consultada, entre as causas da falta de motivação pode estar o mau planeamento e desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor (Gomes,2015), motivo pelo qual considerámos a alteação das práticas educativas.

Como neste projeto o que queríamos era promover a confiança, era necessário cultivar a autoestima individual, integrar a pessoa no seu grupo de trabalho e fazê-la sentir parte de um todo. Passámos, assim, a utilizar práticas pedagógicas que focassem mais o real e que, ao mesmo tempo, colocassem as protagonistas no centro do processo. Tal como nos diz Millis (2002, citado por Silva, 2014), “a interação com os pares promove dimensões da aprendizagem que a simples leitura de textos ou o assistir às lições não traz, na medida em que os estudantes se envolvem no processo e constroem e reconstroem os conceitos (os novos e os existentes), integrando as novas aprendizagens nas experiências e conhecimentos que detêm” (p.23).

A opção pela autodirecionada surgiu como uma resposta adequada pois, segundo Amorim (2004), para o processo ser motivador e bem-sucedido devem ser definidas estratégias que “proporcionem aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)ação real em contextos naturais, desafiantes, significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente de esforço e de envolvimento emocional” (p.80).

1.2. *Focus Group 2*

O *Focus Group 2* pretendeu colher as opiniões das participantes numa fase posterior, de execução do projeto, e questionava-as sobre a perceção que possuíam sobre o projeto, o grau de aceitação e a qualidade das práticas que estavam a ser implementadas e que tinha sido reformuladas em função dos dados recolhidos anteriormente (*Focus Group 1*).

Tendo em conta a relutância inicial do grupo, pode-se verificar que a fase da aceitação foi bem conseguida. As protagonistas mudaram a opinião que tinham inicialmente e, pelos excertos apresentados (Tabela 16), é perceptível que tinham consciência de que estavam a adquirir noções musicais. Também é possível perceber que estão a gostar dos métodos de aprendizagem utilizados nas várias sessões. A expressão que mais marcou este *Focus Group* foi a última que se apresenta na Tabela, porque as protagonistas acabaram por admitir que não esperam muito das pessoas, e questionam “*Porque é que faz isto por pessoas como nós?*”

Tabela 16

Focus Group 2 – objetivos e excertos mais significativos

Objetivos	Excertos mais significativos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que medida o projeto está a ser percecionado pelas jovens; • Perceber se as sessões estão a ser bem aceites; • Perceber o que se pode fazer para melhorar as práticas; 	<p><i>“Está a ser engraçado”</i></p> <p><i>“Já foi possível aprender algumas noções de música”</i></p> <p><i>“De início não achei muita graça vir para aqui, mas agora ...”</i></p> <p><i>“Assim pelo menos estamos ocupadas, não estamos a não fazer nada”</i></p> <p><i>“Eu gosto muito de música, (...) nunca tinha tido oportunidade assim de aprender”</i></p> <p><i>“Concordo com tudo o que tem sido feito”</i></p> <p><i>“Gosto das aulas de música”</i></p> <p><i>“Eu não mudaria nada porque tudo está ótimo”</i></p> <p><i>“Porque é que faz isto por pessoas como nós?”</i></p>

Se tivermos em consideração alguns dos objetivos estabelecidos para o projeto, tais como promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania, promover a autoestima, confiança, integração e inclusão, e contribuir para a construção de projetos de vida, podemos constatar que há indícios do seu cumprimento, ainda que de uma forma superficial.

Através dos dados recolhidos neste *Focus Group* podemos também perceber que a aprendizagem autodirecionada está a surtir efeito, assim como algumas das propostas educativas no campo da Ensino da Música que utilizámos, nomeadamente as que apelam ao exercício da prática e não ao uso excessivo de conteúdos. Por exemplo, Kodály refere que a música deve ser ensinada de forma natural, acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem. Isto porque, segundo ele, os elementos musicais são absorvidos inconscientemente e depois, com a prática, são percebidos conscientemente. Segundo Swanwick, “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” (Swanwick, 1979, p.62). Podemos também concluir através destes resultados que as potencialidades transformadoras da música, referidas por vários autores, se começam a manifestar. Para corroborar a nossa afirmação relembremos Gordon (2000) e Green (2008), que defendem que a música resulta sempre da convivência com o outro, e que através dela é possível a pessoa conhecer-se a si própria, o outro e a vida.

Este *Focus Group* também nos permitiu perceber que nos encontrávamos num bom caminho para atingir os objetivos a que nos propusemos.

1.3. Focus Group 3

Quando realizámos o *Focus Group 3* o projeto já se encontrava numa fase avançada da sua realização. Como é possível constatar através das expressões que incluímos na Tabela 17, alguns dos objetivos a que nos propusemos estavam a manifestar-se, não só no que se refere à aprendizagem da música, mas também no desenvolvimento de outras competências por parte das participantes, nomeadamente a motivação, autoestima, confiança e capacidade integradora e inclusiva. É notória a perceção das protagonistas em relação à sua evolução na aprendizagem da música.

Tabela 17.

Focus Group 3 – objetivos e excertos mais significativos

Objetivos	Excertos mais significativos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que medida as noções musicais estão a ser aprendidas; • Perceber se as sessões estão a ser bem aceites; • Perceber o que se pode fazer para melhorar as práticas; • Perceber de que modo os objetivos estão a conseguir ser atingidos. 	<p><i>“Estou a gostar muito”</i></p> <p><i>“O projeto melhorou-me a confiança e a autoestima, (...)”</i></p> <p><i>“Eu adorei”</i></p> <p><i>“Trabalhamos muito em grupo, eu gosto”</i></p> <p><i>“Acho importante este tipo de projetos, para pessoas como nós”</i></p> <p><i>“Eu acho que comecei a valorizar mais a música”</i></p> <p><i>“Já sou capaz de identificar erros nas músicas quando ouço”</i></p> <p><i>“Se pudesse mudar algo nas aulas (...) não</i></p>

	<p><i>mudava”</i></p> <p><i>“A professora é simpática e divertida”</i></p>
--	--

A discussão teórica que os resultados nos permitem fazer confirma o que é defendido pelos autores de referência que consultámos. Se recordarmos Jesus (1996, citado por Gomes, 2015), “a motivação está na base do comportamento e da aprendizagem, pelo que os comportamentos se manifestam de forma personalizada e nas situações concretas, a partir de perspetivas e de atitudes adequadas por parte do professor/maestro” (p. 9) Ainda segundo o mesmo autor, o “professor/maestro tem de ser capaz de estimular a motivação dos alunos/músicos, pois se os mesmo estiverem motivados têm aptidão e capacidade para a aprendizagem e não são focos de indisciplina” (p. 9).

A função do professor deve ser técnica mas, ao mesmo tempo, relacional; “deve alcançar as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um” (p.9). Só quando existe um compromisso entre o professor e o aluno é possível atingir o sucesso.

Nas nossas práticas seguimos também os ensinamentos do professor Swanwick que reforçam a importância que o professor, no nosso caso estagiário/investigador, tem no processo de ensino aprendizagem

1.4. *Focus Group 4*

O *Focus Group 4* teve como objetivos perceber em que medida as noções musicais foram aprendidas; perceber de que modo os objetivos foram ou não atingidos; e perceber em que medida é que projetos desta dimensão são importantes.

Através dos excertos que se apresentam na Tabela 18 é possível perceber que alguns comportamentos mudaram. Se, no início do projeto, as protagonistas não estavam muito motivadas para o processo de aprendizagem, no final não queriam que o mesmo terminasse. Nota-se, também, que há um maior envolvimento das participantes, querendo mesmo que outras pessoas vejam o que elas são capazes de fazer. É possível perceber que houve um aumento da confiança, autoestima, responsabilidade, trabalho de grupo e espírito de entreaajuda.

Tabela 18

Focus Group 4 – objetivos e excertos mais significativos

Objetivos	Excertos mais significativos
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que medida as noções musicais foram aprendidas; • Perceber de que modo os objetivos foram ou não atingidos; • Perceber em que medida é que projetos desta dimensão são importantes. 	<p><i>“Estava cheia de medo do concerto, mas foi muito bom”</i></p> <p><i>“Eu levei a minha XiloFlute para casa, para tocar para os meus pais”</i></p> <p><i>“Eu adorei a experiência dos concertos, trabalhámos muito, mas compensou”</i></p> <p><i>“Estivemos a tocar todas juntas à noite, para estudarmos as músicas”</i></p> <p><i>“Eu adorei”</i></p> <p><i>“Este projeto, não pode acabar assim” (sem ter continuidade)</i></p> <p><i>“Sinto que já sou capaz de fazer mais coisas”</i></p> <p><i>“Aprendi muita coisa”</i></p> <p><i>“Fiquei triste porque me enganei na minha música, mas de resto correu bem”</i></p> <p><i>“Foi bom podermos tocar músicas nossas” (refere-se a músicas que costumam ouvir no seu dia-a-dia)</i></p> <p><i>“Eu gostava de poder seguir música”</i></p> <p><i>“A professora ajudou-nos muito”</i></p>

Os dados que recolhemos neste *Focus Group* também demonstram que a aprendizagem autodirecionada funciona muito bem neste tipo de ambientes de intervenção, porque permitiu, tal como Fernandes (2002) nos refere, “assumir a responsabilidade pelos pensamentos e acções e, igualmente, responsabilizar os aprendentes pelas suas consequências e aprender com elas” (p.36). Este tipo de aprendizagem também facultou às participantes adequarem as aprendizagens às suas necessidades. Se recordarmos Swanwick, este refere que os aprendentes devem entender “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 reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida” (Escola, 2010).

3 . Portefólios

Entre outras funções que pode desempenhar no campo da Educação, o portfólio é um instrumento de recolha de dados bastante útil. Não só possibilita que quem o produz tenha uma maior consciência do seu progresso, como permite, a quem o avalia externamente, ter uma visão mais ampla do processo de aprendizagem.

Posto isto, é importante salientar que os portefólios que, de seguida, vão ser apresentados, contêm todo o material produzido pelas participantes durante o projeto, ou seja, neles constam materiais escritos, bem como materiais de áudio e vídeo.

Os portefólios que foram produzidos são individuais. Permitiram que as raparigas adquirissem uma perceção mais profunda sobre a forma como evoluíram durante o projeto e, ao nos derem acesso a essa perceção, também facilitaram a adequação das estratégias educativas, de modo a conseguirmos obter todo o potencial das protagonistas, através do ensino da música.

Apesar dos portefólios terem sido construídos individualmente, na análise que deles fizemos optámos por considerar as atividades propostas de *per si*, e não as produções individuais das participantes. Isto porque não pretendíamos melhorar práticas, mas sim perceber a evolução a nível global das protagonistas. Assim, o conteúdo dos vários portefólios foi analisado atividade a atividade, permitindo fazer uma análise gradual da evolução das protagonistas ao longo do processo.

Temos que salientar que as atividades que irão ser apresentadas respeitam, na sua maioria, os planos de sessão concebidos e anteriormente apresentados. Estes não foram cumpridos na sua totalidade porque exerciam, meramente, uma função “guia”, que sugeria o que devia ser aprendido e que atividades deviam ser realizadas, mas que podia ser alterado se assim se justificasse, o que, por vezes, aconteceu. As atividades que aqui apresentamos foram, na sua totalidade, negociadas com as protagonistas, tomando elas a liberdade de guiar as suas aprendizagens, seguindo os pressupostos da aprendizagem autodirecionada.

Em algumas atividades não poderão ser mostradas as imagens originais dos portefólios, por conterem alguns elementos que poderiam levar à identificação das protagonistas, pelo que nesses casos optámos por transcrever as evidências mais significativas.

7.3. Análise dos Portefólios (atividade a atividade)

Atividade 1

Na atividade 1 pretendeu-se perceber o nível de conhecimento e de familiarização com a música, assim como o nível de destreza e coordenação musical das protagonistas. Para que pudessemos ter dados nestas componentes recorreu-se à execução de ostinatos rítmicos com recurso à percussão corporal.

Como no início da atividade as protagonistas não tinham ligação com o estagiário/ investigador - e também não sabiam bem o que poderiam fazer no âmbito da aprendizagem autodirecionada -, houve alguma relutância por parte das mesmas. Essa relutância tornou-se mais evidente quando lhes foi proposto que executassem, individualmente, um ritmo a seu gosto. Este pedido mostrou ser um grande erro, pois pusemos de parte as várias teorias que apontam que se deve privilegiar o trabalho de grupo no início de uma aprendizagem pois, tal como Gomes (2005) refere, se todos os aprendentes se encontrarem na mesma posição irão unir-se na procura de atingir objetivos comuns. Para ultrapassar o problema foi proposto às jovens que imitassem um ritmo que era realizado pelo estagiário/investigador em conjunto com este. Após este processo as protagonistas adquiriram mais confiança no estagiário/investigador e nas próprias colegas, pelo que acabaram, por sua própria vontade, por partilhar as suas aptidões rítmicas individualmente. Após esta partilha foi solicitado às protagonistas que executassem os ritmos que tinham acabado de fazer, todas ao mesmo tempo. Desta partilha resultou o primeiro trabalho em conjunto que foi realizado. (Anexo 3)

No primeiro Focus Group que analisámos notámos uma situação parecida com a que aqui se apresenta nesta Atividade 1, pelo que a teoria que lá explicitámos em relação à relutância inicial das protagonistas se adequa.

Nesta primeira atividade, e porque os aspetos fundamentais a uma boa prática educativa não se tinham observado, precisou de ser corrigida de imediato. Se não o tivéssemos feito muito possivelmente o projeto não tinha conseguido seguir em frente. Esta atividade mostrou-se, portanto, muito importante, não só para perceber a que nível se encontravam as protagonistas, como para melhorar as nossas práticas.

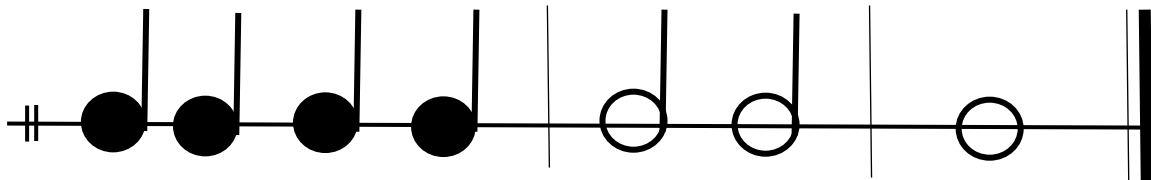
Se pensarmos em André e Lelord (2000), em Sampaio (1994) e em outros autores que fomos citando nas partes 1 e 2 do presente relatório, percebemos perfeitamente o que eles

pretendem em relação à necessidade de, primeiro, se motivar as adolescentes como um todo, e só depois partirmos para a individualidade.

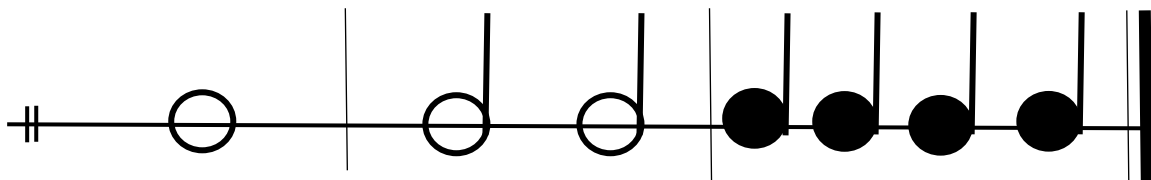
Atividade 2

A atividade 2 consistiu na escrita de ritmos simples, utilizando figuras rítmicas e depois na sua execução através do corpo. Iniciou-se com uma breve explicação acerca das figuras rítmicas e o compasso quaternário. Durante a explicação as jovens demonstraram possuir já alguns conhecimentos prévios nesta temática, pelo que foi bem aceite.

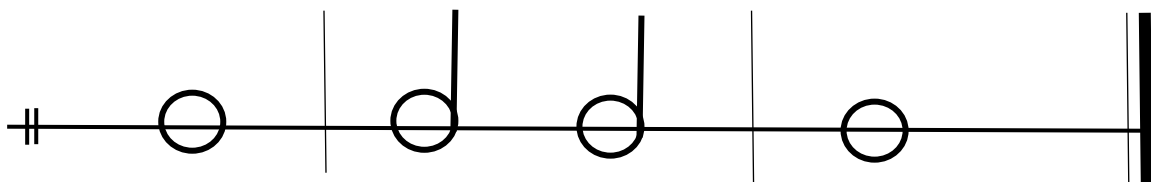
Os ritmos escritos foram transcritos para este relatório conforme os originais.



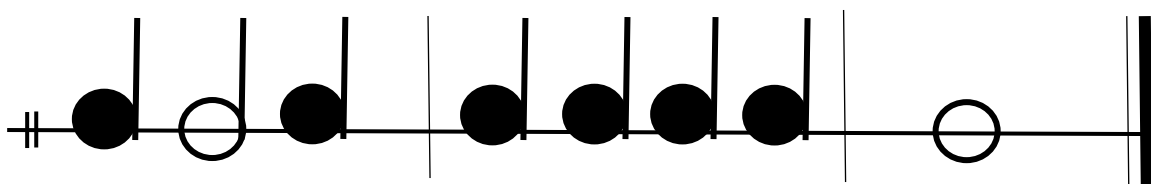
Trabalho realizado pela protagonista A



Trabalho realizado pela protagonista B




Trabalho realizado pela protagonista C




Trabalho realizado pela protagonista D

Em relação aos vários ritmos que foram escritos nota-se que alguns são mais elaborados que outros. Esta atividade não consistia apenas na escrita de ritmos simples, consistia também em executá-los através da percussão corporal. Assim foi definido que:

As semibreves , figuras com quatro tempos iam ser executadas através do bater dos pés.

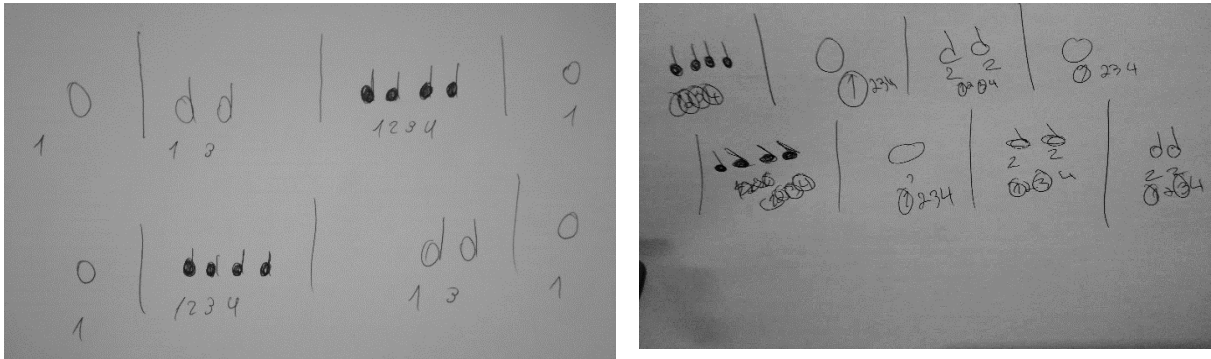
As mínimas , figuras com dois tempos, iam ser executadas através do bater das mãos nas pernas.

As semínimas , figuras com um tempo, iam ser executadas através do bater das mãos.

Nesta atividade, para não corrermos o risco da anterior, resolvemos respeitar, na íntegra, as várias teorias que privilegiam o trabalho em grupo, que definem a forma como se deve ensinar música, e também os métodos a utilizar na aprendizagem autodirecionada.

O primeiro passo que demos neste sentido foi mostrar às jovens o que elas escreveram, de modo a valorizá-las, através da execução dos mesmos por parte do estagiário/investigador. Seguidamente foi proposto às protagonistas que repetissem as suas frases rítmicas em simultâneo com o estagiário/investigador. Após esta execução, quase individual, foi solicitado às protagonistas que tentassem ensinar o seu ritmo às colegas, o que muito lhes agradou, pois sentiram-se valorizadas. Esta ideia partiu das teorias da aprendizagem autodirecionada mas, neste sentido, as jovens eram as próprias guias umas das outras. Após este processo notou-se um aumento na confiança das jovens em relação ao grupo. Como forma de aproveitar, ao máximo, o que as protagonistas tinham acabado de fazer, foi-lhes solicitado que executassem os seus ritmos em conjunto, o que resultou em algo muito interessante de se ouvir.

Depois deste momento, em que foram utilizados apenas elementos de percussão corporal, foi solicitado às jovens que escolhessem, em grupo, uma sílaba diferente para cada uma, terminada com a letra A. Após a escolha das sílabas foi-lhes pedido que lessem para si o ritmo que tinham escrito, mas com a utilização dessa sílaba. Após a leitura individual voltámos a fazer o que já tinham feito com o ritmo, ou seja, primeiro uma leitura mais individualizada com o estagiário/investigador, e depois uma leitura em conjunto. Quando as jovens se ouviram umas às outras ficaram muito satisfeitas com o resultado. Esta atividade prolongou-se durante algumas sessões. Apresenta-se, em seguida, algumas das imagens originais produzidas neste âmbito:



Trabalhos produzidos pelas protagonistas D e C, respetivamente

Atividade 3

Na atividade 3 pretendeu-se que as jovens aprendessem os nomes das notas musicais e onde se situam na pauta, de modo a se poder construir melodias.

A atividade foi iniciada com a explicação do que era a “clave de sol”, assim como o pentagrama musical/ pauta musical.

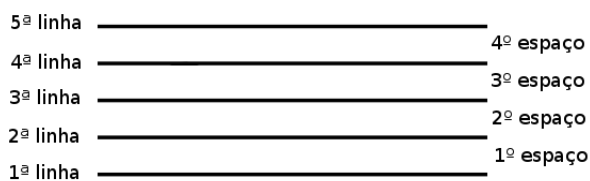


Imagem que consta em todos os portefólios

A pauta musical, ou pentagrama, é o nome que se dá ao conjunto de cinco linhas horizontais e equidistantes formando assim quatro espaços. As cinco linhas e os quatro espaços contam-se de baixo para cima, por ordem sucessiva.

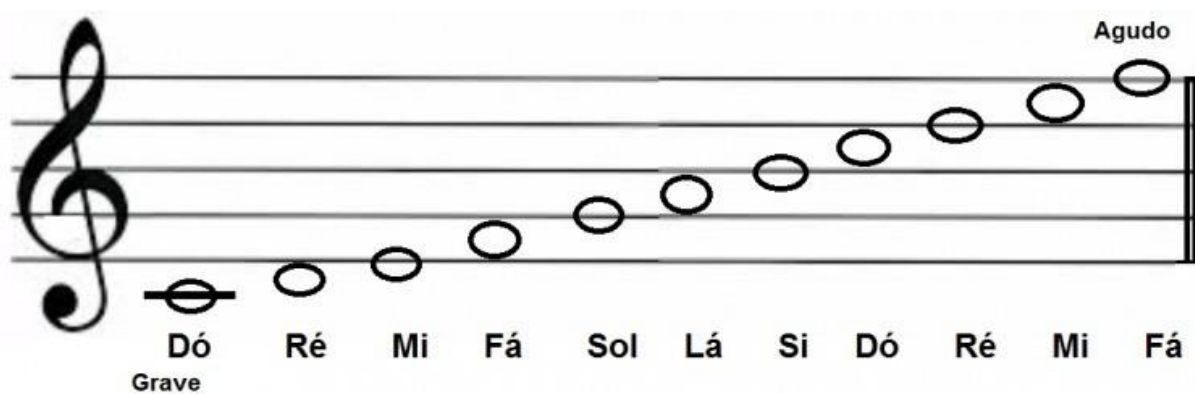
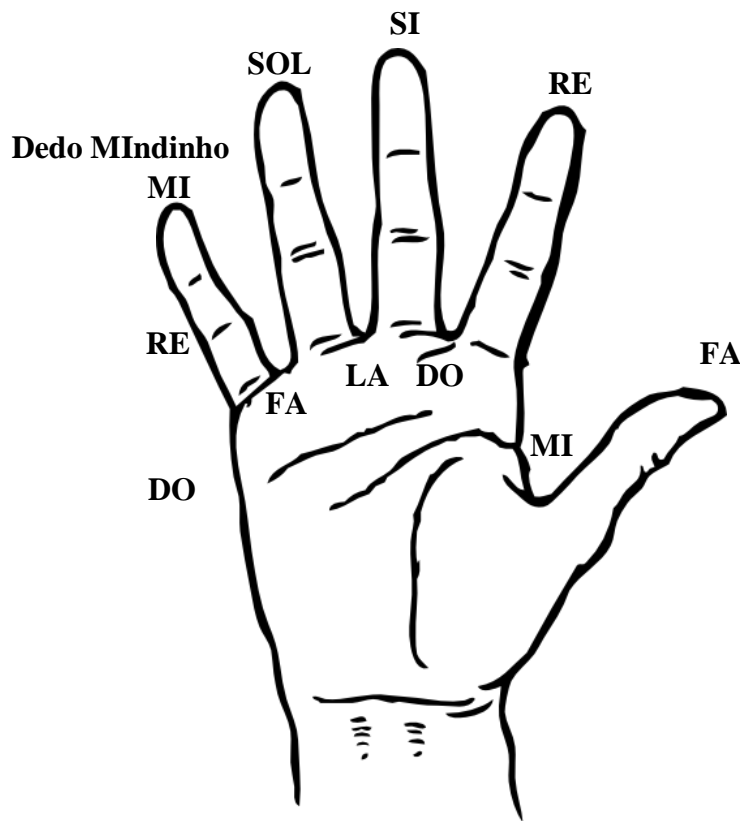
Como a pauta musical não é suficiente para escrever toda a música, empregam-se acima ou abaixo dela, pequenas linhas adicionais que se contam a partir da pauta e não têm número determinado.



Imagem que consta em todos os portefólios

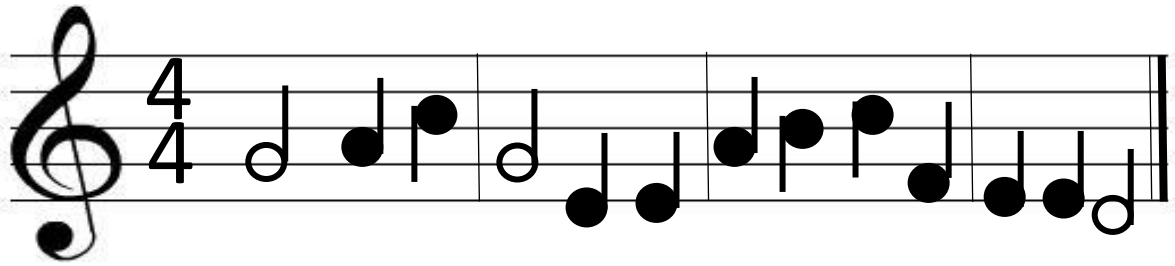
As claves são sinais que, colocados na pauta musical, determinam os nomes e o som das notas que estiverem nas linhas e nos espaços naturais e suplementares. No caso da clave de Sol, esta começa a ser escrita a partir da 2ª linha, pelo que todas as figuras desenhadas na pauta tomam o nome da clave.

Para a aprendizagem das notas ser mais simples foram utilizadas as mãos, isto porque tal como numa pauta musical as mãos possuem cinco dedos e quatro espaços.



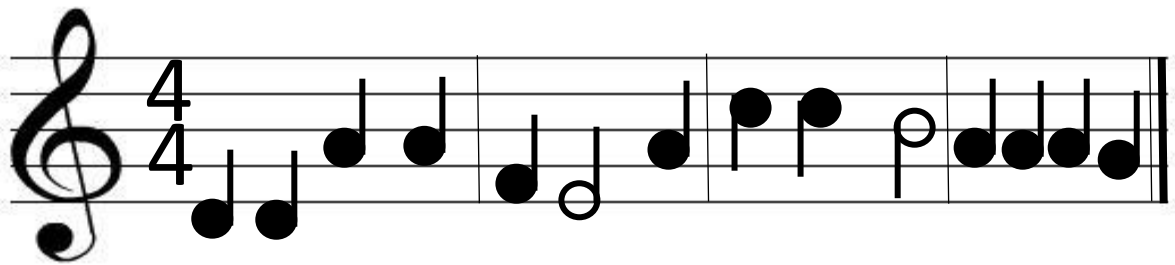
Imagens constantes de todos os portefólios.

Após a aprendizagem das notas musicais procedeu-se à escrita de pequenas melodias com apenas quatro compassos.



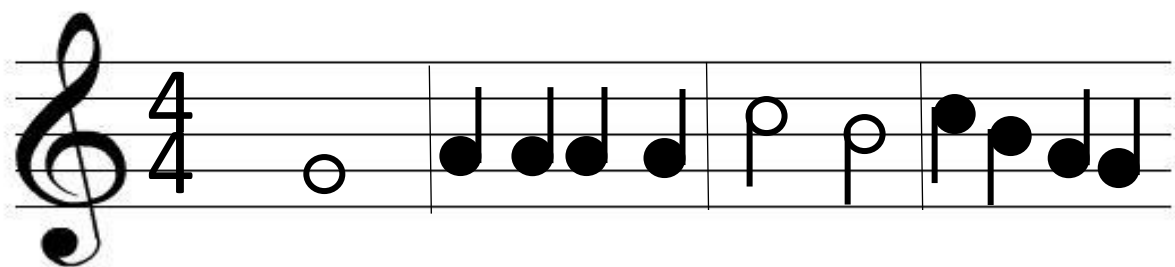
SOL LA DO SOL MI MI LA SI DO FA MI MI RE

Trabalho produzido pela protagonista A (Anexo 4)



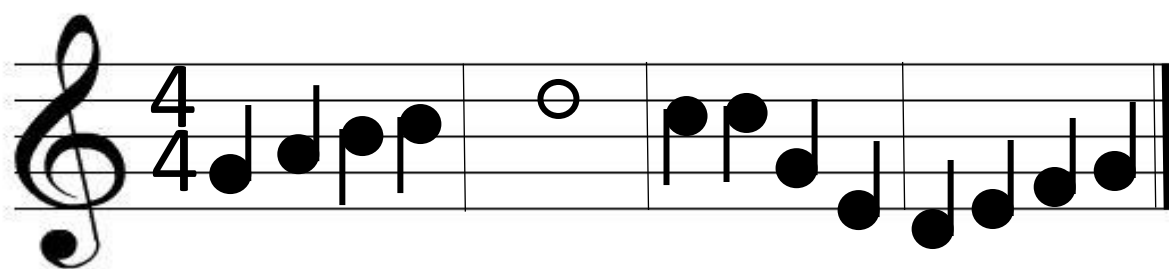
RE RE LA LA FA MI LA DO DO SI LA LA LA SOL

Trabalho produzido pela protagonista B (Anexo 5)



SOL LA LA LA LA DO SI DO SI LA SOL

Trabalho produzido pela protagonista C (Anexo 6)



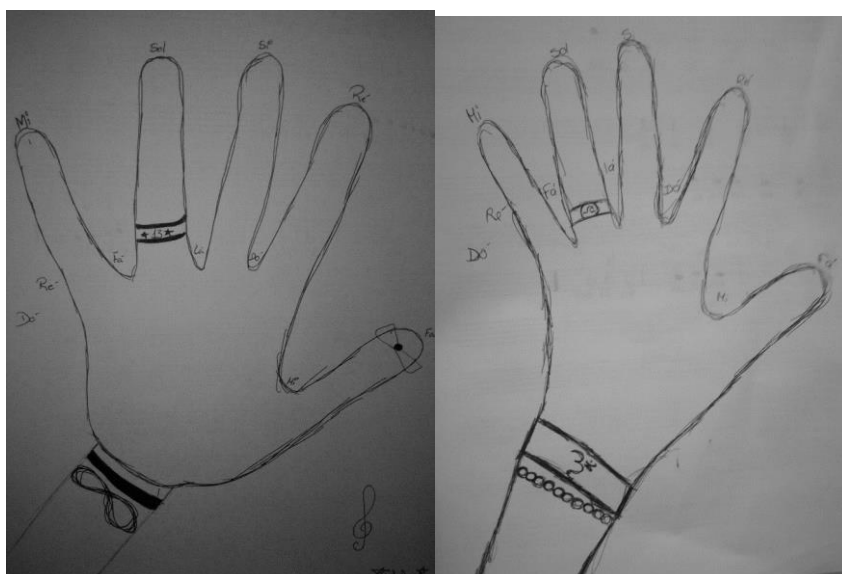
SOL LA SI DO RE DO DO SOL MI RE MI FA SOL

Trabalho produzido pela protagonista D (Anexo 7)

Para que as jovens tivessem percepção do que tinham acabado de escrever procedemos à execução das mesmas, em piano. As protagonistas gostaram muito de ouvir as suas melodias. Depois de tocadas tal e qual como se encontravam escritas sofreram um rearranjo para que formassem uma pequena música. Este rearranjo foi proposto pelas protagonistas. (Anexos 8, 9, 10 e 11)

Depois das melodias serem tocadas, as raparigas pediram para acompanhar as suas próprias músicas com instrumentos de percussão convencional que se encontravam na sala. Quando as jovens fizeram este pedido foi possível notar algumas mudanças ao nível do comportamento, ou seja, as várias teorias, como a de Aristóteles, Platão, entre outros, que sugerem que a música tem o poder de acalmar e transformar a pessoa, começaram, ainda que de modo muito incipiente.

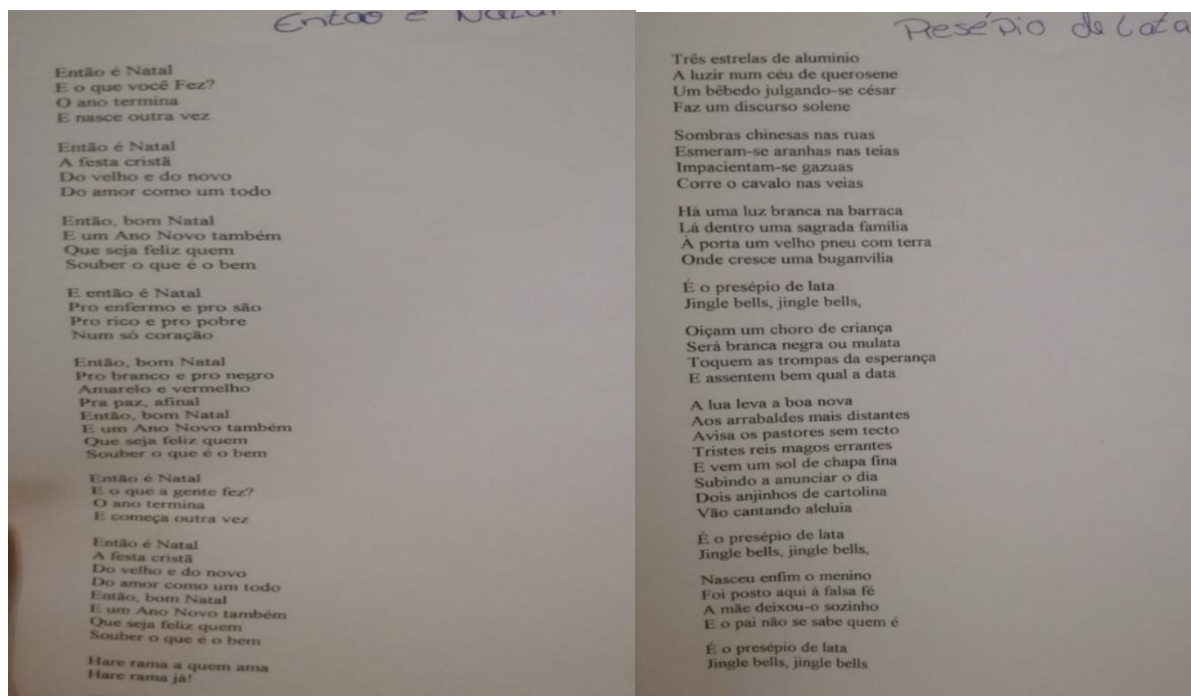
Esta atividade processou-se durante algumas sessões.



Imagens originais dos portefólios das protagonistas A e B

Atividade 4

A atividade 4 consistiu na audição e escolha de músicas de Natal, no âmbito da aproximação desta data festiva. Durante esta atividade as jovens recordaram que não tinham boas memórias do Natal, pelo que foram evitadas melodias tradicionais que evocavam momentos menos agradáveis. As músicas escolhidas foram “Então é Natal”, do músico John Lennon, e a música “Presépio de Lata”, do músico Rui Veloso. Tanto uma como a outra retratam as facetas do Natal diferentes das habituais.



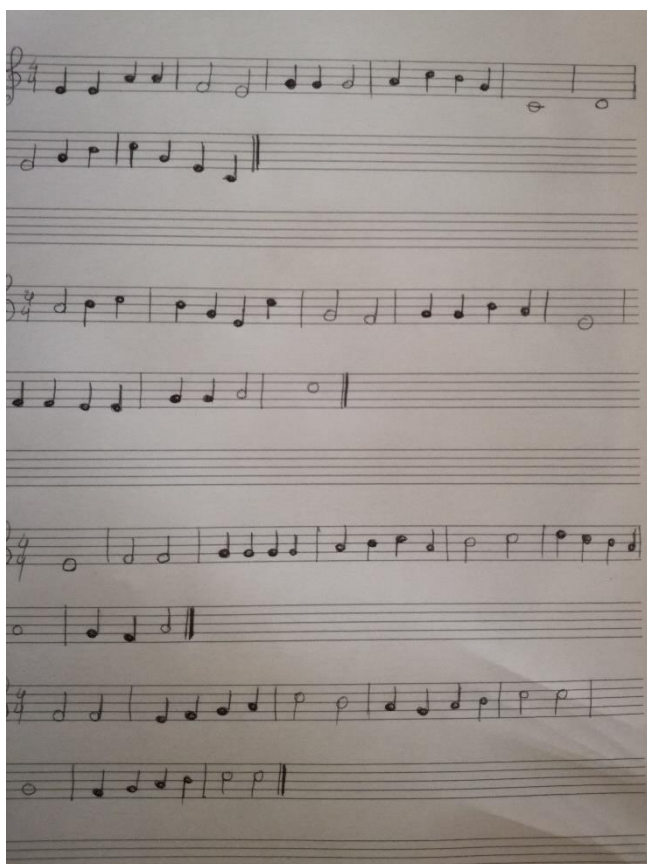
Imagens constantes de todos os portefólios.

Após a audição das melodias foi proposto às jovens que analisassem as letras das músicas de modo a proceder-se à aprendizagem da música vocalmente. Aprendida a música, duas jovens pediram para, em vez de a cantar, a acompanharem através de percussão. Desta forma duas jovens cantaram e as outras acompanharam a música ritmicamente, o que resultou num trabalho de grupo muito interessante. Concluimos que, tal como sugerem alguns autores já mencionados, como tivemos em consideração as sugestões provenientes das participantes, esta atividade mostrou-se muito produtiva.

Atividade 5

A atividade 5 realizou-se no âmbito da atividade 3, só que enquanto na atividade 3 o produto era simples, na atividade 5 já se pretendia atingir um nível mais alto. Assim sendo, nesta atividade foram produzidas pequenas melodias com 8 compassos. As melodias criadas foram dedicadas a amigos das protagonistas. Ao contrário da atividade 3, pretendeu-se que, em vez de ser o estagiário/investigador a tocar as melodias escritas, fossem as jovens a assumir esse papel.

O primeiro passo foi a escrita de pequenas melodias:



As melodias que vemos acima transcritas representam os trabalhos realizados pelas protagonistas A, B, C e D, respetivamente.

Após a escrita das melodias procedemos à execução das mesmas para que as jovens tivessem noção do que tinham escrito e, mais uma vez, as protagonistas mostraram-se orgulhosas no que tinham acabado de fazer. Mas o grande objetivo desta atividade não era nós executarmos as melodias, mas sim as jovens. Neste sentido começámos a ensinar as jovens a

tocar piano. Quando as protagonistas tiveram contacto, pela primeira vez, com o piano notou-se uma grande satisfação por parte delas.



Imagem constante em todos os portefólios

Como podemos constatar através da imagem as jovens entreajudaram-se, ou seja, é possível constatar que alguns dos nossos objetivos para o projeto começam a ganhar forma. Deste modo confirmamos pressupostos mencionados em relação aos métodos de ensino que devem ser empregues, ao potencial transformador que a música tem, às vantagens da utilização da aprendizagem autodirecionada e, também, as vantagens em respeitar as necessidades dos aprendentes.

Depois de conseguirem executar as suas próprias melodias no piano, procedeu-se à aprendizagem de outras três melodias que considerámos simples. Foram elas o “Twinkle, Twinkle”, os “Parabéns a Você” e o “Hino da Alegria”. (Anexos 12, 13 e 14)

Twinkle, twinkle, little star

1. vez

2. vez

Happy Birthday

Traditional

Hap - py birth - day to you! Hap - py

birth - day to you! Hap - py

birth - day dear (John - ny) Hap - py

birth - day to you!

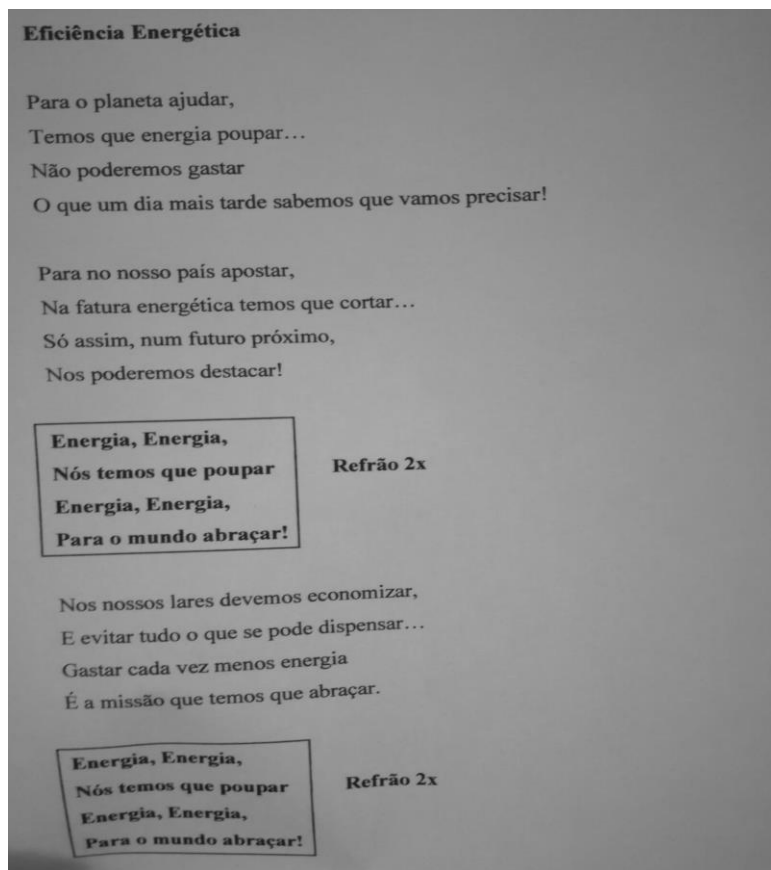


Imagem constante em todos os portefólios

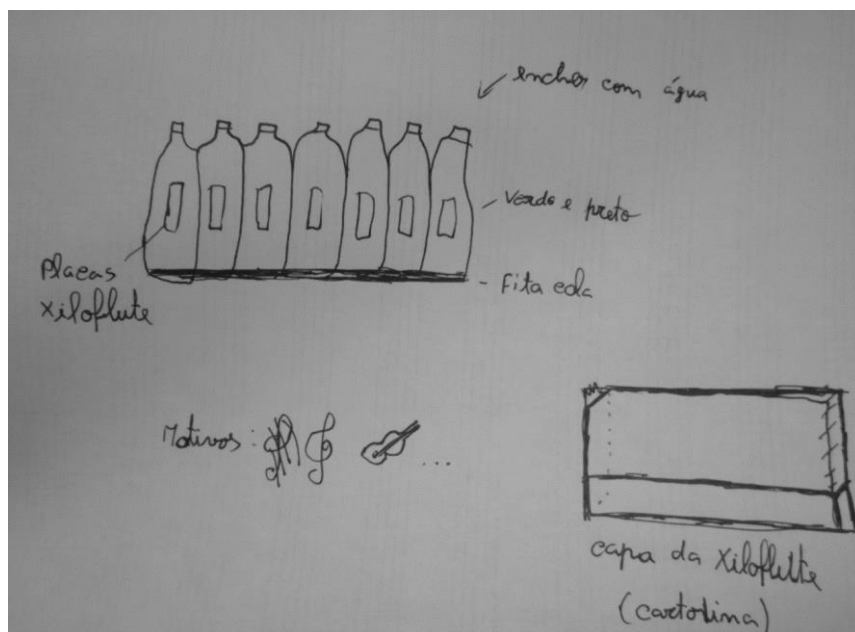
Antes de se proceder à gravação da música foi necessário que todas as jovens primeiro aprendessem a sua letra e, posteriormente, a sua melodia. (Anexo 15)

Esta atividade, como não foi programada pelas jovens mas foi-lhes imposta, gerou algum mau estar, de início, por parte de algumas delas. As protagonistas só gostaram da atividade quando viram o resultado final e quando as outras jovens e técnicas da instituição lhes deram os parabéns pelo trabalho que fizeram. Mais uma vez podemos constatar que quando as necessidades não são atendidas, as jovens tendem a dispersar. Neste caso, apesar das necessidades das jovens não terem sido tidas em conta, como o resultado final foi positivo e existiu motivação extrínseca, a satisfação pessoal e a motivação intrínseca aumentaram.

Atividade 7

A atividade 7 consistiu na construção de instrumentos musicais. Os instrumentos musicais construídos intitulam-se de XiloFlutes, isto porque podem ser tocados como xilofones e como flautas de pão. Esta atividade foi a mais importante de todas, pois permitiu aplicar os conhecimentos adquiridos até à data pelas protagonistas.

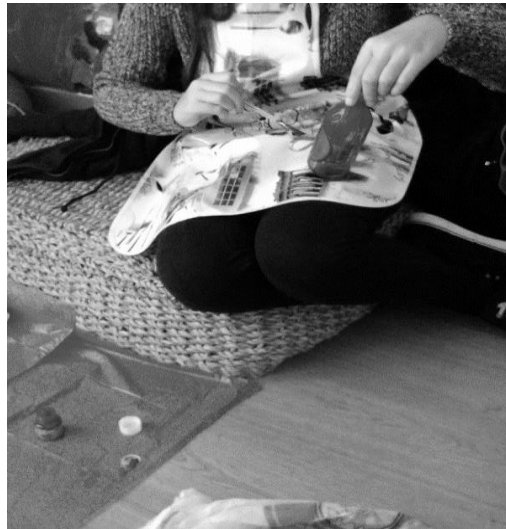
No início desta atividade foi solicitado às jovens que fizessem um esboço daquilo que pretendiam pintar nos seus instrumentos. Após os esboços feitos, as jovens começaram a pintar os seus futuros instrumentos. Esta atividade foi muito importante do ponto de vista da responsabilidade, da entejuda, da confiança, entre outros aspetos. As garrafas foram pintadas com elementos que dizem muito às jovens, desde datas comemorativas a elementos musicais.



Trabalho constante do portefólio da protagonista D

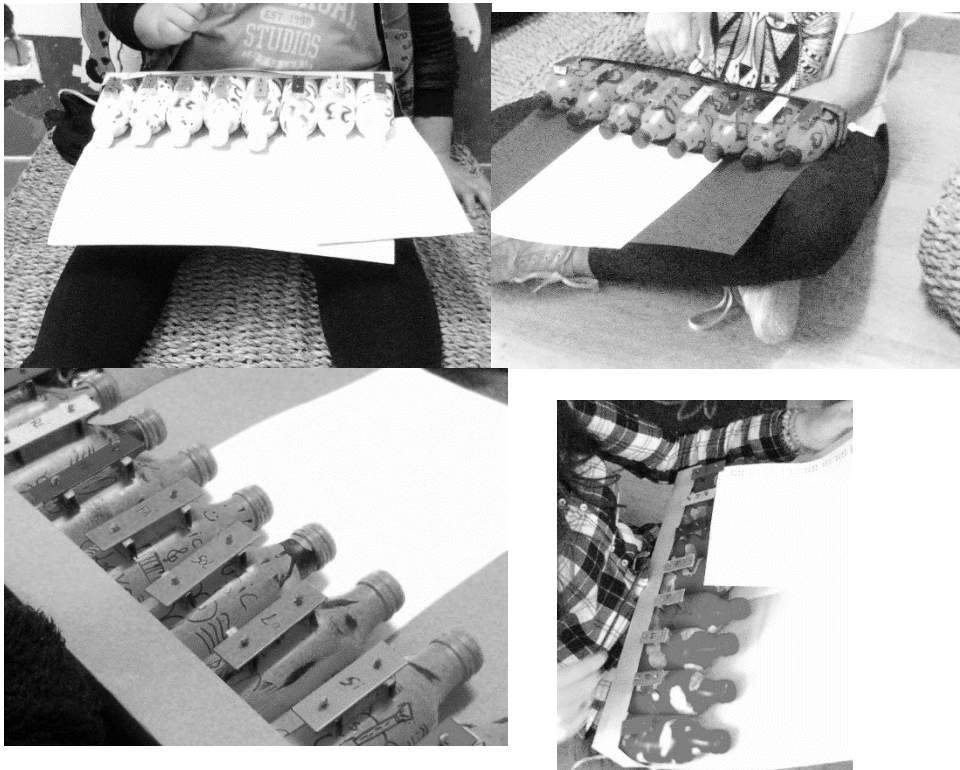


Trabalhos elaborados pelas protagonistas A, C e D



Fase de construção dos instrumentos

Imagens constantes dos portefólios das protagonistas A, B, C e D respetivamente.



Instrumentos já construídos prontos a serem utilizados.

Imagens constantes dos portfólios das protagonistas A, B, C e D respetivamente.

Após a construção dos vários instrumentos as protagonistas sentiram uma enorme satisfação quando viram o produto final, pois viram todo o esforço que fizeram ser compensado. Como forma de teste dos instrumentos as jovens começaram imediatamente a tocar as melodias que tinham aprendido no piano, o que demonstra uma verdadeira motivação para a aprendizagem. (Anexos 16, 17 e 18)

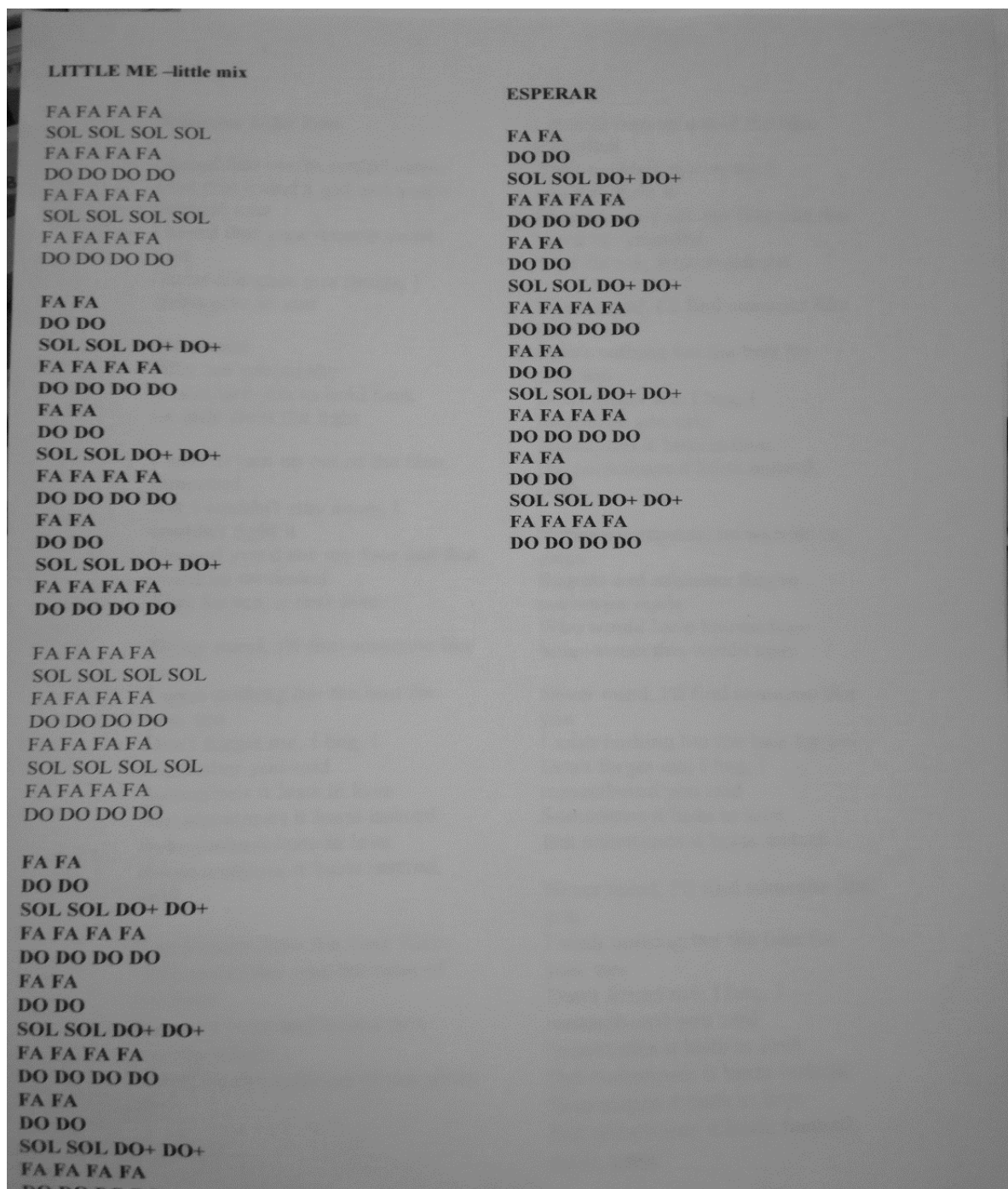
Como devemos atender às necessidades das jovens, foi-lhes solicitado que escolhessem quatro músicas que gostassem de tocar para outras pessoas, ou seja, começou-se, deste modo, a preparar os dois concertos que tinham sido acordados no início do ano com as jovens.

A responsabilidade da organização do concerto, desde a sua preparação à sua execução, foi inteiramente das jovens, o que lhes proporcionou um crescimento a nível de autoestima, confiança, responsabilidade e espírito de entreajuda.

Como já foi largamente explanado anteriormente, era esperado este crescimento por parte das jovens participantes no projeto, tanto porque lhes foi dada liberdade de escolha através da aprendizagem autodirigida, como por termos atendido às necessidades quotidianas.

Demos-lhes apoio e um voto de confiança, ou seja, e como nos diz Swanwick, não adotámos uma postura exclusivamente técnica, e procurámos relacionar-nos com as aprendentes.

Nas imagens abaixo apresentamos as músicas escolhidas pelas jovens.



Música "Little Me"

Imagem constante de todos os portefólios

Depois das músicas escolhidas e da sua análise as jovens começaram a executá-las nos seus respetivos instrumentos.

Esta atividade culminou nos dois concertos que estavam programados, o primeiro numa loja de música em Olhão, e o segundo na instituição.



Concerto na loja de música em Olhão (Ouvir anexos 19, 20, 21, 22)

Imagem constante de todos os portefólios.

8. Entrevistas biográficas

As entrevistas biográficas que realizámos às participantes no projeto assumiram-se como um elemento fundamental, levando-as a analisar a seu percurso de vida de modo a compreenderem e a posicionar-se no presente. Os objetivos das entrevistas foram os que passámos a enunciar: i) conhecer a vida das jovens antes da sua ida para a instituição; ii) perceber como é viver na AIPAR; iii) perceber em que medida o projeto ajudou a vida das protagonistas.

Depois de transcritas foi feita uma análise de conteúdo às entrevistas e os excertos mais significativos encontram-se na Tabela 19, organizados pelos objetivos atrás enunciados.

Tabela 19.

Entrevistas biográficas: objetivos e excertos mais significativos

objetivos	Excertos mais significativos
<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a vida das jovens antes da sua ida para a instituição.	<p>- <i>Boa, estava contente (...) tinha a minha família, (...) não tinha condições em casa” (Protagonista A)</i></p> <p>- <i>“era um bocado complicada porque</i></p>

	<p><i>discutia imenso com os meus pais e às vezes fazia fugas de casa que o meu pai e a minha mãe não sabiam onde é que eu estava, quase sempre estavam a telefonar para a polícia, só depois eu acabava sempre por aparecer (...) Era discussões a toda a hora, era muita pressão sobre mim e não aguentei e decidi vir para uma instituição” (Protagonista B)</i></p> <p>- <i>“Uma desgraça (...) vim para aqui por uma queixa que eu fiz contra o meu padrasto, que era falsa...” (Protagonista C)</i></p> <p>- <i>“Foi um bocado má, (...) estava muito doente, não conseguia levantar-me da cama, também tinha sido vítima de Bullying, por isso não ia muito à escola. Sou uma pessoa com alguns traumas, ainda tenho (traumas), mas já não são assim tantos como antes, já estou um pouco mais forte...” (Protagonista D)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber como é viver na AIPAR 	<p>- <i>“Tem dias bons, outros maus. Dá para aprender novas coisas. (...) gosto das pessoas daqui, são simpáticas...” (Protagonista A)</i></p> <p>- <i>“É melhor em certo sentido, mas às vezes sinto falta de algumas coisas de casa (...) a instituição funciona bem, as pessoas que cá trabalham são sempre prestáveis connosco...” (Protagonista B)</i></p> <p>- <i>“É normal, é uma casa igual à minha (...)</i></p>

	<p><i>as pessoas são simpáticas...” (Protagonista C)</i></p> <p>- <i>“A minha vida na instituição mudou muito, comecei a falar mais já me dou com mais pessoas, mesmo assim, gosto mais de estar sozinha do que estar com alguém, também tenho medo de confiar nas pessoas (...) e também mudei os meus hábitos, que não tinha lá em casa” (Protagonista D)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber em que medida o projeto ajudou a vida das protagonistas. 	<p>- <i>“Eu gostei muito (...) sinto-me mais confiante (...) foi uma forma de estarmos ocupadas e não estarmos sem fazer nenhum (...) gostei muito dos concertos (...) gosto muito do instrumento já o levei para casa para tocar quando lá vou para os meus pais (...)” (Protagonista A)</i></p> <p>- <i>“Acho importante (projeto), para já sou uma pessoa que gosto muito de música, depois acho que me estou a libertar mais um bocadinho (...) ajuda porque eu antes tinha medo de ir para sítios onde havia muita gente, cantar ou tocar, tinha medo, agora nem por isso (...) se tivesse maior duração conseguia libertar-me ainda mais (...) é importante para as meninas estarem mais entretidas, com atividades mais lúdicas, ia-lhes fazer bem” (Protagonista B)</i></p> <p>- <i>“Eu gostei, (...) pelo menos temos atividades para fazer, temos coisas para</i></p>

	<p><i>fazer, mas eu gostei (...) se houvesse mais eu inscrevia-me, (...) contribuiu para aprender a tocar, (...) venci mais ou menos o medo de enfrentar público (...) se tivesse sido mais tempo tinha aumentado ainda mais a minha confiança e autoestima”</i> (Protagonista C)</p> <p>- <i>“Eu acho muito importante (projeto), porque tira um bocado do tédio, podemos ficar melhores, sentir melhor, ser mais felizes com a música (...) a minha confiança e autoestima melhoraram...” Se o projeto tivesse uma maior duração os resultados que consegui iriam ser maiores, e acho importante este projeto nas instituições”</i> (protagonista D)</p>
--	--

Através da análise das entrevistas biográficas podemos concluir que as vidas das protagonistas antes de ingressarem na instituição eram bastante duras e, com a sua ida para a AIPAR, melhoraram. Em relação ao projeto e como terá contribuído para transformar o seu quotidiano no sentido de o melhorar, as protagonistas são unânimes em dizer que o projeto contribuiu para a sua evolução pessoal, não só a nível de conhecimentos, como a nível do aumento da autoestima, confiança, espírito de equipa, motivação intrínseca e responsabilidade. As protagonistas referem, também, que se o projeto tivesse uma maior duração os resultados que alcançariam seriam maiores.

Através destes resultados que os objetivos que nos propusemos atingir com o projeto foram alcançados, e a confirmação desta inferência provém das próprias protagonistas, quando afirmam que este tipo de projetos deve ter continuação.

Conclusões

Neste ponto iremos proceder à avaliação final do projeto, bem como as respetivas elações que dele podemos retirar. Começaremos por comentar cada um dos objetivos e analisar em que medida foi alcançado.

O primeiro objetivo do projeto consistia em promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade, para uma melhor cidadania. Como é possível verificar através da análise de dados dos *Focus Group* e do Portefólio este objetivo foi cumprido. Quando o projeto iniciou não existia espírito de equipa, de entreajuda, e a relutância ao projeto era muito grande, como tivemos oportunidade de referir. No entanto, à medida que o projeto foi avançando os resultados que fomos obtendo foram sendo cada vez mais satisfatórios, até que, quando chegámos ao fim do processo, verificámos que este objetivo tinha sido cumprido.

É muito importante, para projetos futuros que venham a ser implementados nesta área, perceber como foi possível atingir este objetivo. Em primeiro lugar a música é uma ferramenta que, por excelência, permite transformar o mundo num local melhor, através da educação e reeducação do individuo, podendo, por isso, ser considerada uma boa ferramenta de intervenção. Se recordarmos o que nos diz Silva (2014), a música contribui para a “valorização de características pessoais de particular importância na sociedade, tais como o espírito sociável, crítico e criativo” (p. 2). Outro autor que refere a importância da utilização da música enquanto ferramenta de transformação social é Clayton (2009), ao afirmar que esta forma de arte também pode servir para controlar a agressividade, estabelecer a identidade social, bem como promover a cooperação e a noção de grupo. As vantagens do ensino e da aprendizagem da música referidas pelos autores apoiam a sua prática, de modo a promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania, aspetos contemplados no nosso primeiro objetivo.

Como pudemos constatar, o ensino da música é importante mas, mais importante ainda, é o modo como este se deve desenrolar, ou seja, os métodos que devemos utilizar. Neste projeto os métodos utilizados tiveram em conta alguns fatores que considerámos importantes, tais como as necessidades do grupo, a imprescindibilidade de motivar as protagonistas para o processo de ensino aprendizagem, entre outros. Para que conseguíssemos implementar práticas educativas com estas características socorremo-nos de contributos teóricos de autores de referência. De entre eles destacamos Milis (2002, citado por Silva, 2008), que defende que “a interação com os pares promove dimensões da aprendizagem que a simples leitura de textos ou o assistir às lições não traz, na medida em que os estudantes se

envolvem no processo e constroem e reconstróem os conceitos (os novos e os existentes), integrando as novas aprendizagens nas experiências e conhecimentos que detêm” (p.32). Esta afirmação de Milis (2002) aconselhou-nos o recurso à aprendizagem autodirecionada, método que coloca o aprendente no centro do processo de ensino, possibilitando o uso dos seus conhecimentos prévios para a aquisição de novos saberes e competências.

No sentido de reforçarmos a importância que os conhecimentos prévios adquirem durante o processo de ensino e de aprendizagem recordamos o professor Swanwick (1979), quando afirma 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” (p.62).

Em relação ao modo como devemos implementar processos educativos com estes contornos, Amorim (2004) refere que as estratégias utilizadas devem proporcionar “aos aprendentes um conjunto de experiências de (inter)ação real em contextos naturais, desafiantes, significativas do ponto de vista pessoal e cuja resolução é exigente de esforço e de envolvimento emocional (p.80).

Outro dos objetivos a alcançar consistia em promover a autoestima, confiança, integração e inclusão. Como se constatou na apresentação e na discussão dos dados recolhidos através das várias técnicas e instrumentos que foram utilizados - *Focus Group*, Portfólios e Entrevistas - as participantes forneceram evidências e testemunhos que sinalizam um aumento da autoestima, da confiança e do sentimento de pertença ao grupo (integração e inclusão), o que nos permitiu concluir que o objetivo foi cumprido.

Para que se compreenda o que contribuiu para a consecução deste objetivo, revisitemos os contributos teóricos em que nos apoiámos. Como já foi abundantemente referenciado, a música detém enormes potencialidades, mas é fundamental que os aprendentes desta área artística se sintam motivados para a sua aprendizagem. No início as protagonistas não se mostraram motivadas, ou seja, a motivação intrínseca era inexistente. Foi, portanto, necessário, estabelecer um caminho que nos levasse a conseguir obtê-la porque, tal como nos refere Anastácio (2013), a motivação “afigura-se como uma parte fundamental da aprendizagem dos alunos, estando ligada, não só ao desempenho académico, mas também à autoestima, ajustamento social, satisfação com o local de ensino e também a uma menor taxa de desistências” (p.3). Outro autor que nos permitiu guiar o nosso processo foi Susan Hallam (2009). Esta autora refere que os professores devem ser os primeiros motivadores externos dos alunos fomentando, desta forma, a motivação intrínseca dos mesmos. Ou seja, para

motivar, é necessário cultivar a autoestima individual, integrar a pessoa no seu grupo de trabalho e fazê-la sentir-se parte de um todo. Segundo Gordon (2000), “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida” (p.6). Em suma, a música “não é criada ou realizada por si só, mas é sempre o resultado da convivência e interação entre as pessoas no tempo e no espaço” (Green, 2008, p. 9), ou seja, a música só existe se houver o outro. Por outro lado também sabemos que a função do professor deve ser técnica mas, ao mesmo tempo, relacional. Para isso deve procurar as situações de aprendizagem, observar os comportamentos de cada aluno perante uma tarefa e ajustar-se às necessidades de cada um. Só quando existe um compromisso entre o professor e o aluno é possível atingir o sucesso. Foi com base nestes pressupostos que conseguimos atingir este segundo objetivo, ou seja, o que proporcionou este sucesso foi o facto de termos considerado o individuo como um todo e não como um objeto de ensino.

O nosso último objetivo consistia em contribuir para a construção de projetos de vida. Temos a consciência de que se trata de um objetivo muito ambicioso e que dificilmente podemos aferir da sua consecução num espaço de tempo tão curto como o do estágio que realizámos. Contudo, e como pudemos verificar pelos resultados que apurámos e que apresentámos e discutimos oportunamente, há indícios de termos alcançado este objetivo.

A definição deste objetivo partiu da análise das várias premissas defendidas por autores que consultámos. Segundo estes, a música - e o seu ensino e aprendizagem - pode contribuir para a formação do carácter e da identidade da pessoa. Como afirma França (2009), a “música desempenha um papel importante na construção da identidade, preenchendo funções cognitivas, emocionais e sociais ao influenciar comportamentos” (p.56). Se tivermos em conta esta citação percebemos que através da música é possível construir projetos de vida, isto porque permite que a pessoa tenha consciência da sua plenitude e dos seus deveres sociais, entre outros aspetos. Neste sentido, acreditamos que uma pessoa “mais plena” consegue construir planos não apenas a curto prazo, mas também a médio e longo prazo. Tanto os resultados apurados nos *Focus Group*, como nos portefólios ou nas entrevistas biográficas apontam sinais de que as protagonistas passaram a ver a música como um processo de aprendizagem que as ajuda a organizar outras dimensões de vida. É neste contexto que autores como Cabezudo (2010) postulam que, no ensino da música, devem ser implementadas estratégias que permitam “educar os cidadãos sobre a justiça social e o desenvolvimento sustentável; (...) abrir uma dimensão global e uma perspectiva holística na

educação para ajudar as pessoas a compreenderem as realidades e os processos complexos do mundo de hoje; (...) aceitar a alteridade e a interdependência (p.18). De acordo com este autor a aprendizagem da música ajuda os indivíduos a compreenderem a realidade circundante, de modo a que possam construir os seus próprios projetos de vida, precisamente o que tentámos promover no decurso do projeto.

Não obstante os nossos resultados indicarem um elevado grau de consecução dos objetivos, não podemos deixar de referir que o facto de a intervenção ter sido pontual influenciou o grau de sucesso do projeto. Esta constatação é evidente nas asserções proferidas no âmbito dos *Focus Group* e das entrevistas biográficas, quando é afirmado pelas participantes que se tivessem tido mais tempo teriam crescido mais enquanto pessoas.

Por outro lado o número de participantes no projeto também foi muito reduzido, o que pode levantar questões quanto à validade dos resultados e não nos permite generalizar as conclusões a que chegámos. Na verdade não nos foi possível incluir mais protagonistas no projeto dada a dinâmica de funcionamento da instituição e, também, pelo facto de as jovens permanecem por CAT por períodos de tempo muito curtos. De todo o modo preferimos acreditar que se este projeto fosse implementado com mais participantes e no mesmo contexto os resultados obtidos seriam os mesmos.

Este projeto nasceu da crença de que, dentro das nossas possibilidades e recursos, podemos contribuir para transformar o mundo num local melhor, onde todos possam viver bem consigo próprios e ser condutores dos seus passos e dos seus percursos de vida. A música faz parte do nosso quotidiano desde há muito tempo, pelo que já tivemos muitas oportunidades para confirmar as suas potencialidades formadoras e transformadoras. Em síntese foi esta nossa vivência pessoal que quisemos transmitir a outros, em particular a jovens que, por circunstâncias várias, precisam de apoio para organizarem e orientarem os seus trajetos de vida. Agrada-nos acreditar que contribuímos, ainda que de forma modesta, para que as participantes do projeto “A melodia do Lixo” passassem a ter acesso a mais uma ferramenta que as pode auxiliar a terem um futuro melhor.

Este trabalho contribuiu, em muito, para a nossa formação em Ciências da Educação e da Formação. Para além de nos ter possibilitado um maior contacto com aquilo que vai ser a nossa realidade futura, ainda nos permitiu crescer enquanto pessoa. Antes de começarmos o projeto já tínhamos alguma noção sobre a importância da Educação na vida do Homem, mas era um entendimento de base teórica. A realização do projeto permitiu-nos, finalmente, compreender como, onde e porquê os processos educativos podem contribuir para o desenvolvimento do potencial do ser humano.

BIBLIOGRAFIA

- AIPAR. (2007). *Regulamento Interno*. Faro: AIPAR.
- Anastácio, S. (2013). *Orientações Motivacionais para a aprendizagem em estudantes de música*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- André, C., & Lelord, F. (2000). *A Auto-estima, Aprendera gostar de si para melhor viver com os outros*. Lisboa: Editorial Presença.
- Artiaga, M. J. (2010). *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX* (Vol. II). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabezudo, A., Christidis, C., da Silva, M., Dementriádo - Salet, V., Halbartschlager, F., & Mihai, G. (2010). *Guia prático para a Educação Global. Conceitos e metodologias no âmbito da educação global para educadores e decisores políticos*. Lisboa: Centro Norte-Sul do Conselho da Europa.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Educa. Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Chiavenato, I. (2004). *Decorências da teoria das relações humanas: Dando importância aos grupos*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.
- Coombs, P., Prosser, C., & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Correia, J. (2010-2011). *A Educação na Primeira República*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido em 9 de Março de 2016, de <http://pt.scribd.com/doc/49117828/A-Educacao-na-Primeira-Republica>
- Costa, M. d. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith swanwick*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Couceiro, M. (1995). *Autoformação e contexto profissional*. Instituto de Emprego e Formação Profissional.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura, XIII*, 455-479.
- Cruz, C. B. (1988). *Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*. Obtido de Associação Portuguesa de Educação Musical: <http://hdl.handle.net/10400.21/1451>
- Dudamel, G. (s/d). *A better world through music*. Obtido em 18 de 9 de 2016, de About Gustavo: gustavodudamel.com/us-en/about#
- Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- Escola, N. (Fevereiro de 2010). *Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas*. Obtido em 10 de Abril de 2016, de <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da Investigação em Educação*. Noesis.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2002). *Modelos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação psicológicas (49-76)*. Braga: CEEP Edições.

- Fernandes, M. M. (2002). *A aprendizagem auto-dirigida em enfermeiros de saúde mental*. Faro: Universidade do Algarve.
- Ferreira, A. B. (1988). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Ferreira, A., & Demutti, C. (maio de 2013). A influência do nível educacional na percepção da Teoria das Necessidades de Maslow no ambiente de trabalho. *Revista uniabeu*, 6.
- Fonterrada, M. d. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Edição de Unesp.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação, da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- França, C., Moreira, S., Peixoto, M., & Moreira, M. (2009). *Música e Identidade: relatos de autobiografias musicais em pacientes com esclerose múltipla*. Belo Horizonte: Per Musi.
- Gohn, M. d. (2006). *Movimentos Sociais no Início do Século XXI*. São Paulo: Vozes.
- Gomes, M. (2015). *A importância da prática do canto coral no ensino básico*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goulart, D. (2000). Dalcroze, Orff, Susuki e Kodály. Semelhanças, diferenças, especificidades. Obtido em 12 de Abril de 2016, de http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the school: A new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Company.
- Grout, D., & Palisca, C. (1997). *História de la música ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação - O Planeamento em Ciências Sociais*. Estoril: Principia Editora.
- Hansenne, M. (2005). *Psicologia da Personalidade*. Lisboa: Climepsi.
- Jaeger, W. (2003). *Paideia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lundqvist, L., Carlsson, F., Hilmerson, P., & Juslin, P. N. (1 de 7 de 2009). Emotional responses to music: experience, expression, and psychology. *Psychology of Music*, p. 131.
- Magalhães, S. (2011). *Como ser uma Ragazza: Discursos de sexualidade numa revista para raparigas adolescentes*. Minho: Universidade do Minho.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mark, M. (1986). *Contemporary Music Education* (2ª ed.). Londres: Collier Macmillan Publishers.
- Maximiano, A. (2004). *Introdução à administração* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Milheiro, M. (2013). *Um por todos, todos pela música nova: um estudo de caso*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Monroe, P. (1988). *História da Educação* (14ª ed.). São Paulo: Editora Nacional.
- Monteiro, A. R. (2006). *História da Educação. Do antigo "direito de educação" ao novo "direito de educação"*. São Paulo: Cortez Editora.
- Monteiro, J. (2014). *A música e a inclusão*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.
- Monteiro, M., & Santos, M. (1999). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- Moura, R. (1998). Aprendizagem Autodirecionada: uma definição de termos. Obtido de rmoura.tripod.com/sdl_deftermos.htm
- Nieto, J. (agosto de 2009). Como evitar e superar o stress docente: Estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula. *Coleção Educação*, 6.
- Pahlem, K. (1993). *Nova História Universal da Música* (Vol. 1). São Paulo: Melhoramentos.

- Pedro, A. (2015). *Motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Pimentel, C. E., & Donnelly, E. D. (2008). A relação da preferência musical com os cinco grandes fatores da personalidade. *Psicologia Ciência e Profissão*, pp. 696-713.
- Purkey, w. (1970). *Self-concept and school achievement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Quintas, H. (2008). *Educação de Adultos. Vida no currículo e Currículo na Vida*. ANQ Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- República, D. d. (s.d.). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa. Obtido de www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf
- Reuchlin, M. (1970). *Los métodos en psicología*. Barcelona: A.Redondo Editor.
- Rocha-Pereira, M. H. (2006). *Estudos de história da cultura clássica. I volume - Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Londres: Macmillan.
- Salazar, A. (1989). *La música en la sociedad europea: Desde los primeros tiempos cristianos*. Madrid: Alianza Música.
- Sampaio, D. (1994). *Ninguém morre sozinho: o adolescente e o suicídio*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. (2014). *Relatório de Prática Pedagógica de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico: Valorização das Atividades Extra Curriculares*. Coimbra: Escola Superior de Educação: Politécnico de Coimbra.
- Silva, S. (2008). *Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação (Vol. 3)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. S. (2013). *Música e Saúde: uma Arte ao serviço da Ciência Médica*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar: Universidade do Porto.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zózimo, E. (2013). *Educação Informal e Movimentos populares: a importância do ensino da música no esgote da cidadania de crianças assistidas pela ONG Orquestra Cidadã como uma forma de inovação pedagógica*. Funchal: Universidade da Madeira.