

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**RÍTMO E PERCUSSÃO COMO PRÁTICAS
CULTURAIS NA COMUNIDADE JUVENIL**
Estudo de caso do projeto BOMBRANDO

Ana Cláudia da Conceição Severino

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Helena Reis Cabeleira

2017

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Ana Cláudia da Conceição Severino, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Ritmo e percussão como práticas culturais na comunidade juvenil: estudo de caso do projeto *BOMBRANDO*, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato,

Assinatura: 

Lisboa, 30 de outubro de 2017

RESUMO

Ritmo e percussão como práticas culturais na comunidade juvenil: estudo de caso do projeto BOMBRANDO, é uma investigação em educação artística que propõe um estudo (auto)etnográfico centrado quer nas vivências e relatos da investigadora enquanto membro integrante de um grupo de percussão, quer nos testemunhos dos intervenientes (diretos e indiretos) deste projeto musical-comunitário, sediado na Junta de Freguesia da Encosta do Sol há mais de uma década. A partir da exploração do potencial rítmico e percussivo de instrumentos musicais num contexto de aprendizagem não-formal, pretende-se reflectir sobre (i) os impactos (individuais e coletivos) deste projeto musical na participação e integração comunitária dos seus membros, (ii) a situação deste projeto no quadro mais amplo de grupos de intervenção cultural e comunitária que, através da arte e da música, promovem o desenvolvimento de competências e capacidades na comunidade juvenil. Para o efeito, foi efetuada uma revisão de literatura sobre o papel e a importância da música na educação com comunidades, foram realizadas entrevistas aos membros integrantes do projeto *BOMBRANDO*, com o intuito de apurar em que medida a participação neste projecto contribuiu para a sua formação artística e performativa, e também para o desenvolvimento de capacidades e competências individuais, grupais, sociais, cognitivas e culturais. Em síntese, procurou-se perceber qual o impacto deste projeto artístico-comunitário na vida quotidiana e no contexto profissional dos jovens integrantes do projeto. Partindo da premissa educacional que defende os benefícios individuais e coletivos do ‘aprender música, fazendo música’, pretende-se demonstrar com esta investigação que o grupo de percussão *BOMBRANDO* é um exemplo concreto de uma educação musical, social e comunitária cujos impactos ‘reais’ na vida das pessoas vai muito mais além da mera aprendizagem não-formal ou aquisição de competências técnicas musicais ‘amadoras’ através do ritmo e batuque da percussão.

Palavras-Chave: Educação Não-Formal, Animação Sociocultural, Grupo de Percussão, Jovens, Educação Musical

ABSTRACT

Rhythm and percussion as cultural practices in the youthfull community: a case study of *BOMBRANDO* project, it's an investigation on artistic education which proposes a study (auto) ethnographic centered either on experiences and reports of the investigator as an integral member of a group of percussion, both in testimonies of the protagonists (direct and indirect) of this musical-community project, based in the Parish Council of Encosta do Sol for more than a decade. From the exploration of the percussive and rhythmic potential of the musical instruments in a context of non-formal learning, we intend to reflect upon (i) the impacts (both individual and collective) of this musical project on the participation and community integration of its members, (ii) the impact of musical instruments in the context of non-formal learning, the situation of this project within the broader framework of cultural and community intervention groups that, through art and music, promote the development of skills and capacities in the youthfull community. For this purpose, a review of the literature on the role and importance of music in community education was carried out, interviews were conducted with members of the *BOMBRANDO* project, in order to determine the extent to which participation in this project contributed to their formation artistic and performative, as well as for the development of individual, group, social, cognitive and cultural capacities and competences. In summary, it was sought to understand the impact of this artistic-community project in the daily life and in the professional context of the young members of the project. Starting from the educational premise that defends the individual and collective benefits of 'learn music, making music', is intended to demonstrate with this investigation that *BOMBRANDO* percussion group is a concrete example of a musical, social and community education whose impacts 'real' in people's lives goes far beyond merely non-formal learning or acquisition of 'amateur' musical technical skills through the rhythm and drumming of percussion.

Keywords: Non-Formal Education, Sociocultural Development, Percussion Group, Young People, Music Education

Para ti, *avó Helena*,
com muito amor, motivação e dedicação,
tal como sempre tiveste comigo.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação é o resultado final, não apenas de um empenho individual, mas sim de um conjunto de esforços e colaborações que o tornaram exequível e sem os quais não seria possível alcançar o final desta etapa, representativa de um importante marco na minha vida pessoal e profissional.

À minha orientadora, **Professora Helena Margarida dos Reis Cabeleira**, por todo o acompanhamento, auxílio, motivação e entusiasmo dedicados e confiados em mim e no meu trabalho, sem esquecer a sua disponibilidade sempre manifestada.

A todas as minhas **colegas do Mestrado em Educação Artística** que embarcaram nesta aventura académica.

Aos **Professores do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa**, coordenado pela Professora Margarida Calado, que influenciaram e contribuíram para o meu crescimento académico.

À família **BOMBRANDO**, antigos e atuais membros do grupo, por toda a disponibilidade, motivação e interesse em colaborar e fazer parte da presente da dissertação. Agradeço também todos os ensaios, atuações, experiências, aprendizagens e vitórias que tive e continuo a ter, que tanto contribuíram para que o projeto continue a crescer e a ter sucesso.

Ao **Professor e Maestro António Neves**, por acreditar e confiar nas minhas capacidades e potencialidades, ao longo dos vários anos que permaneço no projeto **BOMBRANDO**, assim como todas as oportunidades e experiências que me proporcionou para que eu seja a pessoa, artista e profissional que sou nos dias de hoje.

Ao Exmo. Sr. **Presidente Armando Paulino Domingos**, da Junta de Freguesia da Encosta do Sol, por proporcionar todas as condições e oportunidades para que o grupo exista, cresça e continue a desenvolver-se, após estes catorze anos de existência.

A **todas as pessoas que acompanham, apoiam e reconhecem o trabalho desenvolvido e conseguido no projeto BOMBRANDO** e que muito contribuíram, também, para o resultado final desta investigação científica e académica, quer em Portugal, como também internacionalmente.

Aos **meus pais** e **avô materno**, pelo apoio incondicional, acreditando sempre no meu esforço, empenho e dedicação.

Ao meu namorado e melhor amigo **Ricardo Bernardo**, pela sua constante presença e tolerância, companheiro dos momentos bons e menos bons, sempre pronto para me fazer sorrir de felicidade, mesmo nos momentos de maior angústia, exaustão, insegurança e ansiedade.

A **todas as pessoas** que acompanharam e fizeram parte – e muitas, ainda continuam a fazer parte – do meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. A pessoa e profissional que sou hoje deve-se muito a todas as oportunidades, todas as experiências, todas as aprendizagens e a todas as pessoas que se cruzaram na minha caminhada.

A todos vós, **obrigada!**

“And the drumbeat carries on

Just like a heart beat.”

Nickelback, «When We Stand Together»

ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	2
ABSTRACT.....	3
DEDICATÓRIA.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
EPIÍGRAFE.....	7
ÍNDICE GERAL.....	8
ÍNDICE DE IMAGENS.....	10
ÍNDICE DE ANEXOS.....	13
INTRODUÇÃO.....	14
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	18
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1. Educação e desenvolvimento na comunidade juvenil.....	26
1.1. O papel da educação não-formal.....	26
1.2. Desenvolvimento e intervenção comunitária.....	28
1.3. Comunidade juvenil: o futuro da sociedade.....	36
2. A prática da música como aprendizagem e experiência pedagógica.....	41
2.1. Música e desenvolvimento humano.....	41
2.2. Aprendizagem e educação: música na comunidade.....	44
3. As potencialidades da Animação Sociocultural e da Educação Artística.....	49
3.1. A origem e o percurso da Animação Sociocultural.....	49
3.2. A relação entre a Animação Sociocultural e a Educação Artística	53
PARTE II – PROJETO <i>BOMBRANDO</i> – MÚSICA EM MOVIMENTO.....	59
1. Estudo de caso: ferramentas e metodologias para a recolha de dados e tratamento de dados.....	59
2. Contextualização e caracterização do projeto <i>BOMBRANDO</i>	65
2.1. História e origem do projeto.....	65

2.2. Instrumentos musicais utilizados.....	68
2.3. Ensaaios e performances musicais.....	79
2.4. As oficinas e os <i>workshops</i> de percussão desenvolvidos no projeto <i>BOMBRANDO</i>	100
2.5. Metas e resultados observáveis vs. Planos e ambições para o futuro.....	109
3. Outros projetos semelhantes em Portugal.....	114
REFLEXÕES FINAIS.....	118
FONTES E BIBLIOGRAFIA.....	121
ANEXOS.....	140

ÍNDICE DE IMAGENS

Fig.1. Logotipo do projeto <i>BOMBRANDO</i>	65
Fotografia obtida na rede social <i>Facebook</i>	
Fig.2. Instrumentos de percussão (caixa de rufo, bombo e timbalão).....	70
Fonte e autoria próprias, abril de 2011	
Fig.3. Percussionista a tocar bombo.....	71
Sarah Bush, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2014	
Fig.4. Percussionista a tocar caixa de rufo.....	72
Marta Pina, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2015	
Fig.5. Percussionista a tocar timbalão.....	73
Sarah Bush, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2014	
Fig.6. Manutenção dos instrumentos de percussão.....	74
Fonte e autoria próprias, abril de 2011	
Carolina Figueira, Encosta do Sol, março de 2016	
Fig.7. Gaitas-de-foles usadas no grupo de percussão <i>BOMBRANDO</i>	75
Sarah Bush, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2014 (à esquerda)	
Susana Garcia, ASASTAP – Associação de Solidariedade e Apoio Social do Pessoal da TAP, 7 de novembro de 2015 (à direita)	

Fig.8. Gaiteiros do grupo <i>BOMBRANDO</i> a atuar em desfiles e arruadas pedonais.....	77
Fotografia obtida nas redes sociais, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2014	
 Fig.9. Projeto <i>BOMBRANDO</i> numa performance musical no Centro de Dia do Casal da Mira da Santa Casa da Misericórdia da Amadora.....	 78
Rute Brás, Centro de Dia do Casal da Mira da Santa Casa da Misericórdia da Amadora, Amadora, 2 de outubro de 2017, fotografia obtida nas redes sociais	
 Fig.10. Ensaios semanais do projeto <i>BOMBRANDO</i>	 85
Carolina Figueira, Encosta do Sol, março de 2016	
 Fig.11. Exemplos de gestos e ações performativas durante as atuações musicais.....	 94
Fonte e autoria próprias, Inauguração do último troço da CRIL / IC17, Amadora, 16 de abril de 2011 (em cima, à esquerda)	
Carolina Figueira, Festas de Vialonga, Loures, 14 de agosto de 2015	
Ricardo Bernardo, Escola Secundária Fernando Namora, Amadora, 13 de novembro de 2013 (em baixo, à esquerda)	
Fonte e autoria próprias, <i>Edinburgh Festival Carnival 2014</i> , Edimburgo (Escócia), 20 julho de 2014 (em baixo, à direita)	
 Fig.12. <i>Workshop</i> de percussão inserido num estágio curricular de Animação Sociocultural, no IPO de Lisboa.....	 101
Sara Évora e Daniela Ribeiro, IPO Lisboa, maio de 2015	
 Fig.13. Primeiro <i>workshop</i> internacional na Archbishop Blanch High School, em Liverpool.....	 102
António Neves, <i>Brouhaha International Festival 2014</i> , julho de 2014	

Fig. 14. Dinamização de um <i>workshop</i> de percussão, em parceria com a empresa de eventos <i>Espantástico Itinerante</i>	104
---	-----

Maria José Borges, Colares, Sintra, 17 de agosto de 2015

Fig. 15. Apresentação musical final de ano letivo dos alunos da oficina de percussão da Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral.....	105
--	-----

Jessica Silva, *Amadora Educa*, Parque da Ilha Mágica do Lido, Amadora, maio de 2017

Fig.16. <i>Workshop</i> de percussão realizado na Liverpool Community College.....	107
---	-----

Fonte e autoria próprias, *Brouhaha International Carnival 2017*, julho de 2017

Fig.17. Colaborações internacionais com outros grupos de artistas no <i>Brouhaha International Carnival 2013</i> (em cima) e <i>2017</i> (no meio e em baixo).....	111
---	-----

David Ellison, *Brouhaha International Carnival 2013*, Liverpool, julho de 2013

Mafalda Lima, *Brouhaha International Carnival 2017*, Liverpool, julho de 2017

Ian Murren, *Brouhaha International Carnival 2017*, Liverpool, julho de 2017

Fig.18. Primeira apresentação musical televisiva no programa <i>Portugal no Coração</i> , da RTP.....	114
--	-----

Fotografia obtida na rede social *Facebook*, *Portugal no Coração - RTP*, setembro de 2006

Fig.19. Colaborações realizadas com outros grupos de percussão portugueses (em cima, <i>Karma Drums</i> ; ao meio, <i>Gaiteiros de Freiria</i> ; em baixo, <i>Eclodir Azul</i>).....	116
--	-----

Foto com *Karma Drums*: Obtida nas redes sociais, *Brouhaha International Festival 2014*, julho de 2014

Foto com *Gaiteiros de Freiria*: António Neves, *Feira à Moda Antiga* realizada na freguesia da Encosta do Sol, Amadora, 30 abril de 2016

Foto com *Eclodir Azul*: António Neves, *Ambição Olímpica*, Pavilhão Atlântico, Lisboa, julho de 2012

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Historial do projeto <i>BOMBRANDO</i>	143
Anexo 2 – Pedidos de Autorização para Recolha e Utilização de Dados (Presidente da Junta de Freguesia da Encosta do Sol, maestro António Neves, antigos e atuais membros do projeto <i>BOMBRANDO</i>).....	169
Anexo 3 – Guião e entrevista realizada ao Presidente da Junta de Freguesia da Encosta do Sol, Sr. Armando Paulino Domingos.....	176
Anexo 4 – Guião e entrevista realizada ao Professor e Maestro do projeto <i>BOMBRANDO</i> , António Neves.....	182
Anexo 5 – Guiões e entrevistas realizadas a membros atuais do grupo de percussão <i>BOMBRANDO</i>	190
Anexo 6 – Guiões e entrevistas realizadas a ex-membros do grupo de percussão <i>BOMBRANDO</i>	224
Anexo 7 – Conversa informal sobre as formações e os <i>workshops</i> de percussão do projeto <i>BOMBRANDO</i>	253
Anexo 8 – Guiões e registos das opiniões de intervenientes indiretos do projeto <i>BOMBRANDO</i> , através da realização de conversas informais.....	280
Anexo 9 – Grupos e projetos de percussão em Portugal.....	286
a. Região Norte.....	289
b. Região Lisboa e Centro.....	317
c. Região Sul.....	351
Anexo 10 – Recolha de registos sobre animações e participações do projeto <i>BOMBRANDO</i> (cartazes, notícias, <i>flyers</i> , entre outros).....	355

INTRODUÇÃO

A presente investigação é o fruto de uma análise e reflexão de todo o trabalho desenvolvido ao longo de, pelo menos, catorze anos, no contexto de um projeto sociocultural de âmbito musical e artístico que foi pensado e realizado com e para os jovens da junta de freguesia da Encosta do Sol (antiga freguesia da Brandoa): o grupo de percussão *BOMBRANDO*. Numa época em que a prática da percussão estava ‘na moda’, este projeto procurou integrar e intervir junto dos residentes mais jovens daquela freguesia, proporcionando-lhes um complemento das suas formações ou uma ocupação de tempos livres ou, em outros casos, propondo uma ocupação a quem não estudava. De um modo geral, o projecto destinou-se essencialmente a ‘acolher’ e a ‘incluir’ a população juvenil em ‘risco’ de exclusão social que, por falta de ‘sentido de orientação e definição de metas para a vida futura’ poderiam ver e encontrar naquele projeto, naquele espaço, uma ou várias vocações e o desenvolvimento de várias competências e capacidades, a partir de uma área artística que, embora não sendo muito trabalhada em termos associativos naquela freguesia, se encontrava já bastante presente no quotidiano da população como forma de ocupação complementar às suas atividades diárias e laborais: a música.

Uma das principais motivações que presidiu à escolha deste projeto educativo comunitário como *objeto* de investigação deve-se, em primeiro lugar, ao facto de a investigadora ser, atualmente, um dos membros mais antigos deste grupo sócio-cultural-musical. Acompanhando e participando no grupo há cerca de onze anos, teve oportunidade de se cruzar com as várias etapas do trajeto do grupo, com diferentes jovens e gerações. Assistiu e vivenciou de perto todos os feitos e efeitos alcançados pelo grupo, tendo, inclusive, contribuído e colaborado para que esses momentos e desenvolvimentos fossem possíveis. Dentro do projeto *BOMBRANDO*, teve a oportunidade de adquirir vários conhecimentos e saberes, ‘sentir na pele’ o que é ser um músico – ainda que numa condição ‘amadora’ –, ocupando vários papéis, lugares e funções em simultâneo: umas vezes ‘líder’ do grupo, outras percussionista, outras espectadora, outras responsável pela organização e logística das diversas atividades do grupo, procurando sempre responder com autonomia a todas essas tarefas, funções e desafios que lhe eram colocados, geralmente, por incentivo e iniciativa do maestro do grupo. Tal como a investigadora, outros jovens também tiveram a (s) mesma (s) oportunidade (s) de assistir e vivenciar estas experiências – uns souberam aproveitar e

decidiram também arriscar experimentar, outros nem tanto, pois nenhuma pessoa é igual a outra, todos nós temos interesses, gostos, aptidões e potencialidades que nos distinguem em relação ao outro e que nos definem enquanto indivíduo social e único. Hoje, a investigadora vê refletido, quer na sua personalidade e vida pessoal, como também na sua atividade profissional, muitas destas aprendizagens, competências e experiências que foram descobertas, adquiridas e desenvolvidas durante a sua passagem no grupo de percussão. Como animadora sociocultural de formação e profissão, a investigadora lida diariamente com públicos de diversas idades, comunica, interage e estabelece relacionamentos (interpessoais e intragrupal) com as pessoas com quem intervém, orienta e dinamiza várias atividades e projetos que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos seus beneficiários, procurando potencializar as suas capacidades e motivações e minimizar as suas fragilidades, atribuindo-lhes significado na vida de cada indivíduo. Tudo isto, a investigadora sentiu – e ainda sente – durante a sua participação e presença no projeto *BOMBRANDO*: estabelecer relações e amizades com os elementos do grupo; criar contatos com outras entidades, outras culturas e outras pessoas nos locais onde o grupo vai atuar; aprender e progredir nas competências musicais com a prática de instrumentos de percussão (e também outros instrumentos musicais como a gaita-de-foles); desenvolver capacidades como a liderança, o trabalho de equipa, a comunicação com os outros, a organização, a autonomia, a responsabilidade, entre outros; conhecer e aprender ferramentas e metodologias que podem ser desenvolvidas ludicamente com diversos grupos; superar a timidez e a inibição perante ‘o público’ (durante uma performance musical ou no contexto de dinamização de *workshops* e formações de percussão), entre outros.

Foi a partir destas experiências pessoais que decorreram as questões que motivaram a conceção e escrita da presente investigação: Será que outros jovens (aqueles que já passaram pelo projeto, ou aqueles que ainda lá permanecem atualmente), também reconhecem o desenvolvimento destas capacidades e competências? Que significado trouxe esta experiência musical em grupo para as suas vidas? Ou pelo contrário, terão os jovens encarado esta experiência musical como uma mera ocupação de tempos livres? Será este projeto sociocultural um exemplo para outros jovens que se encontram em situações semelhantes? Terão outros grupos de percussão (ou de outras áreas artísticas) impactado a formação pessoal e a vida futura desta população?

A pertinência destas questões e reflexões como ponto de partida para abordar a história do grupo e as realidades concretas experimentadas pelas gerações de jovens que por lá passaram ao longo do tempo, tornou-se mais significativa tendo em conta a atual inexistência de arquivos ou fontes documentais que, de alguma forma, dêem conta das atividades desenvolvidas no projeto *BOMBRANDO*, ou que contemplem o registo de avaliações, resultados, ou opiniões de quem o vivenciou. Ou seja, o projeto *BOMBRANDO* não tem memória.

Partindo desta constatação, o primeiro desafio colocado a esta investigação consistiu na necessidade de encontrar estratégias para documentar o presente, isto é, estratégias que permitissem fazer uma história deste projeto a partir das memórias daqueles que por lá passaram (uma vez que, dada a falta de registos anteriores, o grupo não tem um passado que possa ser apurado a partir de fontes escritas). Outro desafio consistiu no levantamento e sistematização de bibliografia que pudesse fundamentar teoricamente este projeto no quadro da educação artística (musical), uma vez que são raros os trabalhos académicos que abordam projetos deste género. Outro desafio, ainda, colocou-se no processo metodológico da investigação, ou seja, na exposição e reflexão sobre todas as etapas necessárias e fundamentais para a elaboração da investigação.

A dissertação encontra-se dividida em duas partes gerais, relacionadas entre si. Dada à natureza da presente investigação – um projeto sociocultural de âmbito musical e artístico, realizado num contexto de educação não-formal –, a **primeira parte** da investigação aborda algumas referências bibliográficas e autores que permitem enquadrar e cruzar teoricamente os diversos domínios (educacionais, sociais, culturais e artísticos) que são subjacentes ao projeto *BOMBRANDO*: Educação Não-Formal, Intervenção e Desenvolvimento Comunitário, Música na Comunidade, Educação Musical, Aprendizagem Musical Coletiva, Comunidade Juvenil, Animação Sociocultural e a sua respetiva relação com a área da Educação Artística.

Na **segunda parte**, é apresentado e desenvolvido o estudo de caso do grupo de percussão. Esta parte é o resultado da complementariedade entre a pesquisa bibliográfica e teórica de obras de referência relacionadas com os conceitos tratados na dissertação, abrangendo ainda a investigação e empírica e o tratamento dos dados obtidos, quer através da experiência da própria investigadora (autoetnografia), como também a partir dos relatos vivenciais dos intervenientes diretos (jovens percussionistas, maestro e presidente da junta de freguesia) e indiretos (espectadores, parceiros e beneficiários dos *workshops*) do projeto *BOMBRANDO*. Ao longo desta parte,

acompanha-se todo o processo gradual do grupo de percussão, desde a origem e contextualização histórica; descrevendo e mostrando os instrumentos musicais utilizados no grupo; a explicitação do processo de trabalho desenvolvido durante os ensaios e das performances musicais e as respetivas competências e capacidades aqui progredidas; a apresentação do projeto do ensino da percussão em *workshops* e oficinas para escolas e outras entidades dinamizadas pelos jovens do projeto; a reflexão sobre metas e resultados observáveis ao longo do período de existência do grupo *BOMBRANDO*; os planos e ambições do que se pretende conseguir alcançar no futuro e, por fim, um breve resumo de outros projetos semelhantes existentes em Portugal e a opinião do papel destes grupos de percussão na sociedade e na cultura portuguesa.

Ao longo desta parte, são apresentadas fotografias (umas da autoria da própria investigadora, outras que vão sendo recolhidas e encontradas nas redes sociais e na Internet, outras que são captadas por espectadores e participantes nos espetáculos e nas atividades do grupo) que ilustram e representam todo o trabalho que é feito no grupo de percussão, de modo a proporcionar a todos aqueles que não estão familiarizados com este projeto sócio-musical (ou a todos aqueles que possam vir a consultar esta dissertação para efeitos de investigação), uma ‘imagem mental’ ilustrativa não só daquilo que se faz neste projeto, mas também daquilo que é relatado e apresentado no corpo deste texto. Em ligação com as fotografias, são também sugeridos ficheiros de vídeo que complementam a leitura do capítulo empírico e que fundamentam visualmente, os resultados e os processos de trabalho musical e artístico.

A investigação possui, ainda, vários anexos, que incluem uma cronologia histórica dos marcos mais importantes e o registo das atuações que o grupo realizou – dentro do que foi possível apurar e salvaguardar –, as entrevistas e as conversas informais realizadas pela investigadora, na íntegra, alguns exemplos de documentos gráficos e de notícias de participações e animações musicais do grupo e ainda uma tentativa de registo dos grupos de percussão e projetos semelhantes existentes em Portugal.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta investigação teve como ponto de partida a própria experiência e participação pessoal da investigadora da dissertação num projeto sociocultural e artístico, existente há mais de uma década, sem que existam quaisquer registos escritos ou estudos efetuados sobre o próprio projeto. Durante os 11 anos de permanência e participação no grupo de percussão *BOMBRANDO* – e que se mantém, ainda, nos dias de hoje –, a investigadora da presente dissertação, para além de ter desenvolvido várias capacidades e competências a nível pessoal, social e artístico, adquiriu igualmente ferramentas e técnicas que influenciaram, de algum modo, o seu próprio ‘caminho’ académico e profissional. A licenciatura em Animação Sociocultural forneceu as bases teóricas necessárias para a compreensão e reflexão sobre o trabalho desenvolvido paralelamente enquanto música ‘amadora’ no projeto *BOMBRANDO*.

Entre as capacidades e competências desenvolvidas ao longo do tempo enquanto membro do projeto, são de destacar: o contato com os mais diversos públicos espetadores; a capacidade de estar em palco perante dezenas ou centenas de espectadores e, simultaneamente, conseguir reproduzir e tocar as peças e os ritmos aprendidos durante os ensaios, e saber olhar para o público não demonstrando, através da expressão corporal e facial, algum ‘esquecimento ou erro’ na execução das peças; a colaboração nas tarefas e nos desafios propostos pelo maestro e dinamizador do projeto; o contato, o convívio e o saber relacionar-se com um grupo de pessoas com o interesse comum em aprender a tocar um instrumento musical. Estas foram algumas das capacidades que foram adquiridas, desenvolvidas e posteriormente aplicadas quer nos estágios curriculares como também em contexto laboral/profissional.

Por se tratar de um estudo de caso onde a própria investigadora é, também, um membro e elemento integrante do grupo de percussão, a presente investigação enquadra-se numa *metodologia de investigação qualitativa*: a autoetnografia. Segundo Alfonso Benetti (2017), a auto-autoetnografia, consiste num método de pesquisa de género autobiográfico, que procura descrever e analisar reflexivamente a partir de uma determinada experiência pessoal do investigador, no sentido de compreendê-la e interpretá-la culturalmente. Ao contrário da etnografia, que utiliza a observação – participante ou não – do investigador sobre um determinado objeto, a autoetnografia define-se pela inserção do observador como parte e/ou próprio objeto de investigação. Vários autores defendem que o artista ou *performer* (como é o caso da investigadora)

devem participar em atividades de pesquisa investindo em tópicos de relevância pessoal, fornecendo uma visão crítica sobre os aspetos envolvidos e trabalhando de forma a validar e refinar a sua própria prática artística e investigativa. Esta postura de investigação assumida pelo artista/investigador frente ao *performer* tem a vantagem de o próprio artista/investigador refletir e tomar consciência sobre a sua arte como uma resposta criativa apropriada a questões iniciais (Davidson, 2004; Pakes 2004; cit. por Benetti, 2017, pp. 150-151).

Deste modo, a investigação aqui proposta sobre o projeto *BOMBRANDO* pode definir-se segundo o “modelo triádico” (Chang, 2008), com as seguintes características:

- Reconhecimento e inclusão da experiência do sujeito pesquisador, tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo);
- Fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (as experiências de outros participantes/intervenientes diretos e indiretos do projeto – membros e ex-membros do grupo, Presidente da Junta de Freguesia onde surgiu o projeto, o maestro do grupo, parceiros, entre outros –, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.). (cit. por Santos, 2017, p. 219).

Desta forma, através de um percurso autorreflexivo e analítico sobre as experiências e ações dos sujeitos da pesquisa e da própria investigadora, partir-se-á de um plano e de uma visão *micro*, que serão ampliadas para macroprocessos, de onde advêm os seus significados, ou seja, a partir de um exemplo particular – como, por exemplo, a experiência no âmbito do projeto sócio-musical que constitui o *objeto* da presente investigação –, será possível compreender outros contextos semelhantes e, de alguma forma, generalizar os resultados obtidos (Santos, 2017, p. 239).

O grupo de percussão *BOMBRANDO* acolheu mais de uma centena de crianças e jovens, maioritariamente do concelho da Amadora e tem vindo a proporcionar não só, a aquisição de conhecimentos sobre música tradicional portuguesa e de instrumentos de percussão, como também a promoção do relacionamento interpessoal entre os membros participantes do projeto, o contato com outros grupos e projetos semelhantes e a contemplação e conhecimento de outros lugares e culturas, quer a nível nacional como também internacional. Ao longo dos vários anos de existência do projeto, são criados vários laços de amizade, companheirismo e de interajuda entre os jovens de diferentes faixas etárias. Partindo destas considerações, colocam-se as seguintes questões: O projeto *BOMBRANDO* terá tido o mesmo impacto na vida de cada um dos jovens que

atualmente estão envolvidos no grupo, ou que já estiveram envolvidos no grupo em ocasiões anteriores? Será este um projeto artístico meramente ocupacional, visto apenas como um passatempo para os jovens que dele usufruem nos seus tempos livres e de ócio, ou é um projeto pedagógico e artístico que pretende atingir metas e objetivos que vão para além do simples ato de aprender a tocar um instrumento musical ou de realizar espetáculos e animações musicais? Poderão os jovens desenvolver capacidades e competências artísticas, sociais, individuais e grupais fora do contexto escolar, através de um projeto que responde aos interesses e gostos comuns desta população? E essas capacidades e competências desenvolvidas terão alguma influência na vida pessoal de cada jovem apenas no momento em que se encontra no grupo ou, posteriormente, essas capacidades e competências são refletidas no quotidiano, incluindo a vida profissional do indivíduo?

Com base na experiência pessoal, a investigadora considera que a ‘passagem e permanência’ no projeto *BOMBRANDO* durante onze anos foram imprescindíveis para a sua formação académica e atividade profissional enquanto animadora sociocultural. Foi neste grupo que adquiriu experiência para lidar com outros públicos e a relacionar-se com outras entidades e instituições, assim como também aprendeu dinâmicas, exercícios, jogos e atividades para serem desenvolvidas com grupos de pessoas, através do recurso à música e à percussão. Com o apoio, orientação e confiança do maestro, a investigadora, enquanto participante do grupo, desenvolveu outras competências pessoais e relacionais, como a capacidade de autonomia e organização para desenvolver atividades por auto-iniciativa (como a criação, dinamização e manutenção de páginas eletrónicas do próprio projeto, estabelecimento de contatos com outras entidades para a auto-promoção do grupo de percussão, organização de eventos de convívio entre os membros participantes e ex-participantes do projeto, entre outros), liderança e responsabilidade (orientação do grupo durante os ensaios e/ou atuações musicais em que o maestro não tinha possibilidade de participar ou, simplesmente, porque o próprio maestro a destacava para liderar o grupo em determinada atuação), dinamização de formações e *workshops* de percussão em diversas instituições ou entidades, ensino de ritmos e músicas (quer nos instrumentos de percussão como também na gaita-de-foles a outros elementos do grupo), entre outras, que tiveram um enorme impacto no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Terão os outros jovens usufruído e aproveitado estas ferramentas e competências para a sua própria vida pessoal? O objetivo da presente dissertação de

mestrado é mostrar e comprovar que, através de um projeto sociocultural e de educação não-formal – neste caso, um grupo de percussão e gaita-de-foles – desenvolve capacidades e competências pessoais, sociais, culturais e artísticas junto do público juvenil, aliando duas características comuns que definem e determinam esta população: o gosto pela música e a pertença a um grupo de pares.

Como tal, a conceção e escrita da presente dissertação de mestrado exigiu um conjunto de técnicas e procedimentos metodológicos durante a pesquisa teórica e bibliográfica, empírica, e a recolha e tratamento de dados, imperativos e cruciais para a validação de conhecimentos estabelecidos e o aprofundamento de outros que, direta ou indiretamente, certamente irão gerar benefícios na área onde foram desenvolvidos.

Primeiramente, recorreu-se à leitura de trabalhos e obras teóricos e empíricos que, de algum modo, contextualizassem e enquadrassem o grupo de percussão *BOMBRANDO*. Sendo um projeto de cariz sociocultural, dinamizado pela Junta de Freguesia da Encosta do Sol e ‘fora do contexto escolar’, que é dirigido para a comunidade juvenil, em que os jovens participam e fazem parte do próprio projeto, desenvolvendo competências através da música – instrumentos de percussão e tradicionais – e de outras expressões – arte performativa através do movimento, da dança e da música – foram indispensáveis os conteúdos e as abordagens extraídos das perspetivas de diversos autores no plano teórico da Educação, do Desenvolvimento e Trabalho Social Comunitário e da Animação Sociocultural, no plano da Educação Artística, das Artes e da Música, no campo da intervenção sociocultural através das artes e na definição dos conceitos de Adolescência e Juventude e respetiva intervenção com a comunidade juvenil.

Ao longo da dissertação de mestrado, apropriaram-se determinados conceitos-chave que foram explorados de forma sistemática e disseminada em vários capítulos, a partir de vários autores. Devido à própria abrangência e amplitude de áreas subjacentes para o desenvolvimento desta investigação científica, os autores não foram tratados de forma isolada e independente, pelo contrário, procurou-se mobilizar as abordagens teóricas e científicas dos autores em torno dos conceitos, definições e ideias fundamentais à definição do papel da música numa intervenção sociocultural de educação não-formal junto da comunidade juvenil. Assim, a escrita dos capítulos procurou obedecer a uma organização de conteúdos e temáticas, definidos por um ‘fio condutor’, estabelecendo um elo de ligação entre todos os conceitos fundamentais que abrangem o presente trabalho de investigação, tentando, em primeiro lugar, enquadrar

teórica e cientificamente os conceitos mais amplos e, gradualmente, definir conceitos mais específicos, terminando na descrição, contextualização e avaliação/reflexão do projeto do estudo de caso em questão.

Simultaneamente, efetuou-se uma pesquisa e um levantamento dos trabalhos científicos – monografias, dissertações, artigos, entre outros – existentes no campo da Educação Artística e da Música. Na verdade, constatou-se a existência de uma elevada bibliografia na área da música e da educação musical, com maior foco na educação formal e em contexto escolar/educativo (ou seja, a Educação Musical desenvolvida em instituições escolares, enquanto disciplina que responde a um programa, objetivos e metas definidos por uma organização governamental superior ou a Educação Musical desenvolvida enquanto Atividade de Enriquecimento Curricular), que tiveram igualmente um papel preponderante na orientação de algumas linhas de pensamento e de reflexão teórica para o presente trabalho de investigação, encontrando-se devidamente identificados e enunciados.

Tendo em conta a especificidade do objeto de investigação (ou estudo de caso) desta dissertação e considerando a área de formação inicial e de intervenção profissional da investigadora, pretendia-se averiguar as investigações científicas no campo da Música e da Educação Artística, na ótica da Animação/Intervenção Sociocultural e da Educação Não-Formal. As investigações neste âmbito¹ são um pouco mais escassas, havendo, sobretudo, uma maior investigação científica em bandas filarmónicas, grupos de cantares e a formação de ateliês/oficinas de música para a população idosa e grupos de risco (pessoas com necessidades educativas especiais, reclusos, entre outros). As pesquisas e os estudos científicos sobre a percussão, dentro do que foi possível apurar, são muito direcionadas para uma perspetiva técnica e performativa do próprio ensino da percussão², ou seja, o ensino e prática da percussão profissional por músicos profissionais e estudantes universitários da área da Música.

Não sendo, de todo, a posição e a abordagem que se pretendia desenvolver no presente trabalho, a investigadora baseou-se em algumas destas leituras para a justificação e contextualização do trabalho e das competências que são desenvolvidas quando se pratica e toca num instrumento de percussão. A esse respeito, Leandro Teixeira sugere que, apesar de existir pouca investigação científica no âmbito da

¹ Cf. Gabriel, 2016; Teixeira, 2016; Carvalho, 2015; Teixeira, 2015; Sousa, 2014; Lourenço, 2013; Costa, 2013; Lemos, 2013; Raposo, 2013; Viana, 2012; Capela, 2011; Corrêa, 2011; Serapicos, 2011; Canto, 2010; Canto, M., 2010; Reis, 2010; Gonçalves, 2010; Raposo, 2004.

² Cf. Chaib, 2012, Teixeira, 2012, Bouça, 2011; Mobilha, 2010; Teixeira, 2009.

percussão, do seu respetivo ensino e aprendizagem, a participação num grupo de percussão traz benefícios ao processo individual de aprendizagem da percussão, quer em termos cognitivos, sociais como motivacionais (2012, p. 95). Porém, existem alguns trabalhos de investigação, especialmente brasileiros³, sobre grupos e projetos de percussão e a aprendizagem aqui desenvolvida, que serviram de âncora e de termo de comparação para o presente estudo de caso do projeto *BOMBRANDO* e respetiva contextualização teórica.

Por outro lado, a partilha de vivências e experiências dos próprios participantes e intervenientes diretos e indiretos do projeto *BOMBRANDO* comprovaram a importância e a necessidade da existência e continuidade do grupo de percussão. Além do relato vivencial e pessoal da própria investigadora, foram realizadas entrevistas e conversas informais com atuais e antigos membros participantes, o Presidente da Junta de Freguesia que teve a iniciativa para a criação do projeto, o professor e maestro do grupo de percussão e pessoas que acompanharam – e, algumas delas, continuam a acompanhar – o desenvolvimento do projeto e que, de alguma forma, estiveram igualmente envolvidas, quer através de colaborações/parcerias com o próprio grupo, quer enquanto utilizador/espetador em formações, *workshops* e/ou performances musicais desenvolvidos pelo grupo de percussão.

Em todas as entrevistas e conversas informais realizadas procurou-se recolher não só informações mais detalhadas sobre o próprio grupo – uma vez que o projeto *BOMBRANDO* não se encontra documentado nem registado em qualquer suporte físico ou digital – como também se pretendia obter registos vivenciados e reais dos próprios elementos e ex-elementos do grupo para comprovar, exemplificar e fundamentar a questão central inicialmente apresentada que dirige a presente investigação: *Que competências pessoais, profissionais e sociais desenvolvem os jovens ao praticar música em grupo, num contexto de educação não-formal?*

Assim, o presente trabalho académico tem uma dupla finalidade: por um lado, a elaboração documental de um projeto que perdura há mais de uma década e que, até ao momento, não produziu quaisquer registos, atualizações, reflexões e avaliações sobre os seus processos e resultados ao longo do tempo; e, por outro lado, a pertinência de uma investigação em educação artística que aborda uma temática pouco desenvolvida, ou até negligenciada como *objeto* de estudo nos estudos sobre educação musical: as

³ Cf. Pacheco e Silva, 2016; Silva, 2016; Paiva, 2015; Santos, 2013; Strapazzon e Pillotto, 2013; Teixeira, 2012; Meira, 2011; Campos, 2008; Paiva, 2004.

práticas de ensino-aprendizagem da percussão e da música no contexto de uma comunidade local (com todas as suas especificidades, geográficas, populacionais, e sócio-culturais), a educação não-formal tendo em vista o desenvolvimento de competências pessoais e culturais na população juvenil com base na prática musical e performativa.

Outra metodologia utilizada para a recolha e ilustração dos dados relativos ao estudo de caso foi o registo fotográfico. A fotografia, por se tratar de uma forma relativamente acessível e exata de registar objetos e acontecimentos, tem um papel não apenas meramente ilustrativo e visual, mas também representativo e complementar face à investigação e descrição da investigação efetuada sobre o projeto *BOMBRANDO*. Segundo Bogdan e Biklen, “as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspeção intensa posterior que procura pistas sobre relações e atividades” (1994, p. 189). Para Olga Egas, as imagens fotográficas descrevem, analisam e interpretam os processos e atividades educativas e artísticas, constituem um meio de representação do conhecimento, organizam e demonstram ideias, hipóteses e teorias e proporciona informação estética desses processos, objetos ou atividades (2015, p. 3436). Deste modo, são apresentadas várias fotografias, obtidas pela própria investigadora e também através da partilha de imagens de fotógrafos ou pessoas que fotografam as performances musicais do grupo de percussão, de modo a documentar e complementar ilustrativamente toda a investigação elaborada.

A presente dissertação de mestrado suporta-se, ainda, na reunião e no levantamento de vários tipos de materiais, que se encontram em Anexo e em formato digital. De forma a inventariar e comprovar algumas das participações musicais e artísticas do grupo nos mais diversos eventos sociais e culturais, efetuou-se a pesquisa de documentos, notícias/reportagens, cartazes e *flyers* de eventos em que o projeto *BOMBRANDO* esteve envolvido enquanto artista/grupo convidado. Estes documentos têm uma função de complementariedade na investigação qualitativa, dado que procura ‘triangular’ os dados conseguidos através de uma ou duas outras técnicas, correspondendo, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos (Hébert, Goyette, Boutin, 2010).

Incluem-se alguns anexos com o registo e pesquisa efetuada sobre os grupos e projetos de percussão existentes em Portugal. Com o apoio de alguma informação existente e apresentada na página eletrónica do projeto cultural e artístico *Tocá Rufar*, elaborou-se uma seção com a enumeração e uma breve apresentação informativa de cada grupo,

uma vez que não existem trabalhos de investigação que contenham este registo. Contudo, este levantamento e registo de grupos de percussão estará, certamente, incompleta, na medida em que muitos destes projetos pouco ou nada divulgam sobre o trabalho por eles desenvolvidos. Por vezes, estes grupos têm maior incidência de performances musicais na área geográfica onde têm origem e/ou não possuem meios de divulgação e comunicação mais acessíveis, como por exemplo, uma página eletrónica da *Internet* ou nas redes sociais ou até mesmo referência nas páginas eletrónicas das juntas de freguesia e câmaras das quais intervém. Por se tratarem, muitos deles, de grupos e projetos de carácter lúdico, não-profissional e de ocupação de tempos livres, este trabalho de registo, divulgação, monitorização e atualização de dados dos grupos acaba por não ser feita ou não ser concretizada de forma assídua, dificultando este levantamento e criação de base de dados dos projetos do mesmo âmbito do grupo de percussão *BOMBRANDO*. Tentou-se, ainda assim, a conceção de um documento com todos os projetos semelhantes que foram possíveis apurar e confirmar.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Educação e desenvolvimento na comunidade juvenil

1.1. O papel da educação não-formal

Ao longo dos tempos, o conceito de *Educação* tem vindo a mudar, acompanhando igualmente as transformações sociais, políticas e económicas de cada comunidade. A educação terá começado junto da família, uma aprendizagem realizada através da interação entre crianças e os adultos. Posteriormente, a criação das escolas e o aparecimento de outros fenómenos paralelos (migração para as cidades, a revolução industrial e tecnológica, a inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outros), conduziram a substituição da educação, que era realizada junto da família, por uma aprendizagem formal, exterior a esta participação da família e dos adultos no ato de educar, convertendo-se mesmo num sistema segregador da educação a partir da experiência da vida. A educação é, desta forma, muito mais do que fornecer e proporcionar conhecimentos: é “ter em atenção os ritmos, a diversidade, a ligação do indivíduo à comunidade e, por isso, o ato de educar não deve estar confinado à oferta de instituições educativas formais” (Lopes, 2008, p. 395). A educação é, então, um processo que resulta das vivências e experiências ao longo do ciclo de vida vital, processando-se numa perspetiva bidirecional diacrónica (segundo a qual cada experiência educativa é entendida em função de experiências anteriores, preparando e condicionando as seguintes) e sincrónica (segundo a qual a experiência que o indivíduo vive na escola se relaciona com o meio familiar e social) (Lopes, 2008; Trilla, 1993).

A educação é vista, assim, como “algo contínuo e inacabável, algo que abarca a biografia inteira da pessoa”, tudo aquilo que se desenvolve e processa ao longo da vida do indivíduo (Trilla, 1993, cit. por Lopes, 2008, p. 399). O ser humano, pela sua própria natureza social, distingue-se pela sua cultura, pela sua capacidade de aprendizagem e de transmissão dessa aprendizagem, com um potencial enorme de criação e transformação, que procura satisfazer as suas necessidades recorrendo à reflexão, à participação, à solidariedade e a outras formas de cooperar e ajudar os outros (Gómez, Freitas & Callejas, 2007; Trindade, 2009).

Desta forma, um indivíduo nunca está sozinho, necessita sempre do outro, de um grupo, de uma entidade, uma Instituição, uma cultura, que apoiem no desenvolvimento pessoal e social deste e o definem enquanto pessoa e cidadão. Assim, a educação é caracterizada pela sua relação triádica, com modalidades que devem ser

complementares, nomeadamente, a *educação formal*, a *educação informal* e a *educação não-formal*. Na presente dissertação, interessa-nos abordar e desenvolver de forma mais concreta e aprofundada, pela própria natureza do objeto em estudo, a modalidade da *educação não-formal*.

Segundo Jaime Trilla, a *educação não-formal* é:

o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferencialmente desenhados em função de explícitos objetivos de formação ou de instrução, que não estão diretamente dirigidos à provisão de graus próprios do sistema educativo regulamentado (Trilla, 1993, cit. Por Lopes, 2008, p. 406).

No seu livro *Animação Sociocultural em Portugal* (2008), Marcelino Lopes considera a educação não-formal como uma educação não regulada por normas rígidas, norteada pelos propósitos do pluralismo educativo e centrados na relação interpessoal. Como características deste tipo de educação, o mesmo autor enumera a ênfase na convivência geradora de afetos, a não outorgação de títulos académicos mas certificados e diplomas de participação, a abrangência a toda a população, promovendo relações de aprendizagens intergeracionais, o recurso a metodologias próprias com recusa à reprodução de procedimentos utilizados pelo sistema educativo institucional, ou seja, tem como propósito de complemento à educação formal. (p. 404).

Por seu lado, Ettore Gelpi (1980) defende que a educação permanente não se resume somente às aprendizagens dentro da Escola, nem serve apenas para reforçar a função educativa das estruturas educativas existentes, mas é, sobretudo, um projeto que tende a tornar cada vez mais homens nas suas cidades, nos seus meios, na vida coletiva e comunitária, capazes de controlar os seus próprio processos de desenvolvimento, sem colocar de lado o papel da Escola. A educação não se restringe apenas a um processo de educação e aprendizagem formal, pois verificam-se as outras modalidades de educação, como por exemplo, através das relações entre iguais (processo informal) ou atividades organizadas pelas associações de pais (processo não-formal). Fruto das vivências do quotidiano, da interação de todos os intervenientes (pessoas ou objetos), a educação acontece nos lugares diferentes da Escola, onde se desenvolvem também atividades educativas, com o objetivo principal de dotar o indivíduo de capacidades para uma vida em sociedade, desde associações, clubes desportivos, companhias de teatro, grupos de dança e de música, academias, entre outros (Sousa, 2014, p. 10; Lopes, 2008, pp. 401-402).

Toda a prática pedagógica é, então, uma ação a favor do desenvolvimento dos indivíduos e dos grupos sociais, assim como todo o processo de desenvolvimento é (ou

deveria ser) um ato educativo. Jacques Delors (1996) assenta essa prática pedagógica em quatro pilares, consubstanciada no desenvolvimento de quatro aprendizagens fundamentais, que se constituem como os pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer significa uma abertura para o conhecimento. Impulso que liberta da ignorância;
- Aprender a fazer impulsiona a coragem de executar, a vontade de correr riscos, mesmo o de errar, o de aprender fazendo, o de experimentar;
- Aprender a conviver na senda do entendimento. O respeito pelo exercício da fraternidade, do intercultural;
- Aprender a ser como formação da verdadeira cidadania. A prática pedagógica deve contemplar esta dimensão tão importante para o crescimento do indivíduo (Viana, 2012, p. 15-16).

A educação integral do indivíduo deve contemplar de modo abrangente estes quatro pilares, doseados e desenvolvidos ao longo da sua vida. Assim,

ao educar-se, ao educar, ao aprender e a partilhar conhecimentos, as pessoas estão a fomentar e a praticar uma forma de interpretar e transformar o mundo, de aceitar ou recusar um modelo de vida e de desenvolvimento, já que neles se pressupõe e até impõe uma determinada forma de encarar a educação e, com ela, determinados modos de imaginar o desenvolvimento humano (Caride e Vargas, 2002, cit. Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 8).

Educação e Desenvolvimento são, em suma, processos e realidades que estão intrinsecamente ligados: não se pode conceber a Educação sem Desenvolvimento, nem Desenvolvimento sem Educação (*Idem*, p. 10).

1.2. Desenvolvimento e intervenção comunitária

Ao abordarem-se os conceitos de *desenvolvimento*, *desenvolvimento comunitário/local* e *intervenção comunitária*, é imprescindível compreender o conceito de *comunidade*, unidade básica, funcional e operacional da ação comunitária e da sociedade.

O conceito *comunidade* tem uma amplitude de sentidos, que tem sido empregue para designar diferentes realidades sociais – bairro, município, conjunto de municípios dentro do mesmo distrito, conjunto de povos que falam a mesma língua, conjunto de países que integram uma união política e económica, entre outros – pelo que este carece de uma delimitação semântica rigorosa (Lopes, 2008, p. 372). A autora Caroline F. Ware, no seu livro *Estúdio de la Comunidad*, afirma que a *comunidade* “é mais que uma

localidade: é uma aglomeração de pessoas relacionadas entre si que contam com recursos físicos, pessoais, de conhecimento, de vontade, de instituições, de tradições, etc”. Em suma: “é como uma realidade orgânica que se desenvolve internamente.” (1986, p. 7). Outros autores definem *comunidade* como:

una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y dilimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (Ander-Egg, 2007, cit. por Luís e Viveiros, 2008, p. 3).

Outros autores defendem que “a ideia de comunidade deve ter como referência um conjunto de pessoas que habitam o mesmo território, com certos laços e interesses em comum, ligados sempre pela mesma dimensão educativa e pela pertença a um mesmo sistema cultural”. Deste modo, quatro elementos fundamentais que identificam uma comunidade e que operam como indicadores de uma ação comunitária, nomeadamente o território, a população, as necessidades e problemas que a população expressa e os recursos de que se pode dispor (Marchioni, 1997, cit. por Lopes, 2008, pp. 372-73).

É no seio das comunidades e do comunitário que o desenvolvimento pode e deve transferir as suas iniciativas e realizações em nomes e rostos concretos, reivindicando e possibilitando a participação ativa das pessoas nos processos de mudança que se precisam e induzem, pois importa reconhecer nelas a sua condição de sujeito e não de mero objeto da ação social. Ao longo da História, o conceito de *desenvolvimento* sofreu diferentes contextualizações semânticas. Inicialmente, o conceito esteve abrigado pelas teorias económicas, sendo o desenvolvimento designado por crescimento económico pelos clássicos da corrente liberal e socialista (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 14).

Adam Smith, no seu livro *An inquiry into the nature and causes of the Wealth of Nations*, publicado em 1776, afirma que a sociedade era vista como um organismo que tem a sua evolução histórica própria. Desde a primeira metade do século XIX, as doutrinas da economia clássica são ainda fundamentos de atuais construções teóricas do pensamento económico: a mensagem de um mercado livre e de harmonia social e da força capitalista para a acumulação de riqueza de Adam Smith sustentou a teoria clássica de desenvolvimento de índole liberal, defendendo que o crescimento económico permite a melhoria da qualidade de vida individual e suporta o contínuo progresso das sociedades (Gómez et al, 2007, p. 15). É também no século XIX, com os

movimentos sociais organizados em ambientes fabris e entre os camponeses que se empreendiam diversos movimentos populares associativos e múltiplas atividades que revelavam o papel ativo dos grupos sociais na assunção do seu próprio destino, tomando em mãos a resolução das problemáticas comunitárias, desde a educação popular, a formação agrícola, o serviço de base cooperativa ou mutualista, entre outras formas de entreatajuda (Luís e Viveiros, 2008, p. 5).

Durante muito tempo, o desenvolvimento estava identificado com o crescimento do Produto Nacional Bruto; posteriormente, reconheceu-se que este conceito era demasiado simplista, pois o desenvolvimento não concerne unicamente à economia, existindo um conjunto de factores de ordem social e cultural, que tem as suas raízes tanto no físico como no sociológico, e que concebem a sua estratégia e ação tanto na ordem humana como institucional (Caride, 1983, cit. por Gómez et al, 2007, p. 27).

Inspirado pela ideia evolucionista, Marx associou o termo desenvolvimento à ideia de progresso, de forma a legitimar o conceito como uma sequência etápica que vai do menor ao maior, uma ação pela qual o indivíduo deixa o primitivo para assumir formas sociais mais perfeitas e complexas. Na segunda metade do século XX, o desenvolvimento foi associado à modernização tecnológica e industrial, que ainda nos dias de hoje, essa analogia é amplamente utilizada. A modernização exigia a transformação das estruturas políticas, económicas, sociais e culturais das sociedades tradicionais e a substituição pelo modelo das nações industrializadas, traduzindo-se, para maioria das culturas e dos povos da periferia e menos desenvolvidos, numa renúncia dos próprios modos de pensar, agir e conceber a vida e o mundo para acomodá-los e adaptá-los à modernidade representada pelas sociedades ocidentais. No plano social, a noção de desenvolvimento pressupõe um processo de mudança, nomeadamente a superação de uma realidade problemática para avançar em direção a um estágio diferente, que pode coincidir com o alcance de melhores condições de vida ou o agravamento de situações de marginalidade ou de pobreza (Gómez et al, 2007, p. 32-35).

O *Desenvolvimento Comunitário* consistia, segundo consta no documento de Ezequiel Ander-Egg, *O Progresso Social mediante o Desenvolvimento da Comunidade* (1987), na promoção do desenvolvimento são e equilibrado mediante a ação local, assentando em três premissas como elementos fundamentais desse mesmo desenvolvimento: criar condições de progresso económico e social, a participação ativa da comunidade e a confiança na sua capacidade de iniciativa (*Idem*, p. 101).

As Nações Unidas apresentam a primeira definição oficial de Desenvolvimento Comunitário, em 1954. Entrado recentemente no domínio das Ciências Sociais e havendo, ainda, alguma imprecisão em torno do conceito, procurou-se definir os elementos essenciais nos processos de desenvolvimento:

- A expressão *Desenvolvimento Comunitário* entrou na linguagem internacional para designar o conjunto dos processos pelos quais os habitantes de um país unem os seus esforços aos dos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, social e cultural das coletividades, associar estas à vida da nação e permitir-lhes contribuir sem reservas para o progresso do país;

- Estes processos pressupõem dois elementos essenciais: os habitantes participam ativamente nos esforços empreendidos com o fim de melhorar o seu nível de vida e esses esforços são deixados, na medida do possível, à sua própria iniciativa; são fornecidos serviços técnicos e outros com o fim de favorecer e tornarem mais eficazes as iniciativas, os esforços pessoais e a ajuda mútua;

- Os programas de melhoramento dizem respeito às coletividades locais, dado que as pessoas que vivem em conjunto numa mesma comunidade têm numerosos interesses em comum. Alguns destes interesses são postos em relevo por intermédio de grupos técnicos que têm por tarefa defender interesses mais restritos que não estão essencialmente ligados à localidade (*Idem*, p. 103).

Partindo desta definição concebida pelas Nações Unidas, Alberto Sousa destaca no seu artigo *Organização e programas de desenvolvimento comunitário* (1963) vários pontos fundamentais, desde o objetivo principal de melhoria da vida comunitária e a sua participação no conjunto mais vasto da nação, o conteúdo específico, a capacidade de integração (interna e externa) e de autodireção da comunidade, o processo, auto-esforço coerentemente organizado, os meios, organização do esforço de autodesenvolvimento através da auto-ajuda e trabalho cooperativo e os atores são os membros das coletividades, verdadeiros agentes do seu desenvolvimento. O mesmo autor destaca, ainda, elementos operacionais da definição de *Desenvolvimento Comunitário*, nomeadamente:

- a) A participação das populações na elaboração e execução dos programas e projetos;

- b) Os estudos prévios para se conhecer a comunidade, as suas necessidades, os seus recursos e programar os meios e os fins;

c) A colaboração entre os poderes públicos e a população, como condição indispensável;

d) A disponibilidade de auxílio externo por parte dos poderes públicos (meios financeiros, técnicos e materiais);

e) A organização e coordenação dos esforços dos serviços técnicos entre si e destes com os esforços da população;

f) A competência técnica dos administradores e dos agentes de programas e projetos (*Idem*, p. 104).

Outros autores definem *Desenvolvimento Comunitário* como:

um processo humano dinâmico que se concretiza no tempo e espaço em que a participação e implicação dos elementos comunitários fundamentais (a população, a administração local e os recursos técnicos, profissionais e científicos existentes), enquanto protagonistas e destinatários do processo, se desenvolvem por relações dialéticas e em que cada um exerce o seu papel, as suas competências e atribuições de forma aberta e democrática na realização de um projeto coletivo (Marchioni, 1999, cit. por Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 122).

Por outro lado, Rodríguez Cámara (1999) apresenta uma conceção teórico-social, baseada no modelo de motivação, capacitação e organização para a mudança, fundamental para que se motive e estimule a comunidade para a sua própria atuação e respetivo desenvolvimento:

Podemos considerar a motivação como ponto de partida da participação, pois para que se inicie, é necessário estimular o desejo de atuar e a iniciativa. Também é inerente um processo de consciencialização e conhecimento da realidade. (...) A capacitação será necessária para poder-se desenhar e levar a cabo as estratégias destinadas a satisfazer as necessidades detetadas no processo de conhecimento da realidade. (...) Por último, a organização para a mudança surgirá da própria dinâmica da população e na medida em que os objetivos de capacitação sejam otimizados, assim serão efetivas e gerais as estratégias de mudança (Gómez, Freitas & Callejas, 2007, p. 122).

A par da noção de *Desenvolvimento Comunitário*, surge também o conceito de *Desenvolvimento Local*, que possui paradigmas e princípios metodológicos similares na sua ação de base comunitária. *Desenvolvimento Local* é entendido como “o processo de melhoria das condições de vida num território concreto, assumido e protagonizado pela população local”, sendo a educação e a cultura dois fatores fundamentais e inerentes ao desenvolvimento local, que podem ter um papel negativo da destruição da autoconfiança e desvalorização da cultura e saberes locais ou, pelo contrário, fomentar a autoconfiança e a valorização das comunidades e dos seus saberes. Este conceito é “um

processo de transformação da realidade sustentado na capacitação das pessoas para o exercício de uma cidadania ativa e transformadora da vida individual e em comunidade”, em que os grupos não são “meros utentes de serviços, mas atores e autores das próprias práticas de desenvolvimento local” (Pereira de Eça, 2010, p. 187; Luís e Viveiros, 2008, p. 2).

Assim, o desenvolvimento de uma comunidade processa-se, por um lado, de modo a que as pessoas reconheçam as suas próprias capacidades e, por outro, a respeitarem as capacidades daqueles que os rodeiam, num ambiente de participação, socialização e de convívio permanentes. Os protagonistas locais deverão assumir as tradições e os costumes como condições e recursos indispensáveis ao desenvolvimento e, deste modo, integrar de forma crítica e sem ruturas o novo e o desconhecido, sem nunca perderem as suas referências. A intervenção comunitária “não pode ser uma mera ocupação de tempos livres, antes deve trabalhar no sentido de estruturar as comunidades, organizando os cidadãos em grupos, movimentos e redes com projetos mobilizadores, estimulando a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento.” Todas as pessoas são capazes de aprender e agir em conformidade com os seus diferentes níveis de compreensão, ou seja, existe a crença nas potencialidades, competências e capacidades dos indivíduos. A intervenção comunitária tem em vista o progresso que se gera pela consciência crítica, pela vontade dos participantes na mudança da realidade social, com a finalidade de alcançar o seu próprio desenvolvimento endógeno, integral e global e de fazer com que o tempo e a vida comunitária tenham significado (Reis e Mesquita, 1993, p. 29; Lopes, 2008, p. 376; Sousa, 2009, p. 28).

Este modelo de intervenção a partir da comunidade local requer “novos paradigmas de actuação, centrados na dinamização e na participação da comunidade”, salientando-se “um trabalho baseado num carácter interdisciplinar e de globalidade onde o sujeito, a família, os profissionais e as organizações podem estabelecer, conjuntamente, um processo de desenvolvimento”. A aposta em estratégias através de instituições novas e renovadas nos mais variados níveis, sendo possível acreditar em novos projetos de educação não-formal e informal, de acordo com as novas e atuais exigências sociais gerais e locais (García, 1997, cit. por Trilla, 1997, pp. 268-269; Sousa, 2009, p, 28).

Assim, a intervenção comunitária

íntegra a conceção de um modelo de intervenção que visa o *ser*, o *saber fazer*, e o *saber estar*, para *aprender a viver juntos*, motivando a participação ativa das pessoas, envolvendo-as, tornando-as progressivamente, conscientes de que a mudança e a melhoria das condições de vida dependem, em boa parte, da sua própria vontade, do seu empenhamento e das suas tomadas de decisão, em cada dia; (...) visa, igualmente, a superação de tensões e conflitos, rumo a um estado de harmonia plena que permita trilhar projectos comuns, resultantes das diferentes formas de ser, estar e agir; (...) faz-se com as pessoas, de uma forma aciva e participada (Lopes, 2008, p. 375).

Alguns autores defendem que o modelo de intervenção global dentro da comunidade possui várias características e princípios de atuação, nomeadamente:

- Estratégias de intervenção que devem possibilitar a elaboração dos aspetos essenciais da pessoa, como a identidade, a confiança e a reciprocidade. Todos os indivíduos têm, na sua essência, a possibilidade, em qualquer momento, da existência do seu próprio eu;

- Criação de âmbitos de confiança, igualdade, convivência de proximidade e acompanhamentos pessoais com funções tutoriais, de modo a que o indivíduo se possa exprimir e viver a experiência da aceitação, livremente, sem preconceitos, de modo a conduzir à reconstrução da sua pessoa como nova potencialidade;

- A experiência de grupo, as relações horizontais e de reciprocidade que devolvem à pessoa a faculdade de saber quem é, a partir do contato com os outros. “Viver a diferença no diálogo, aprender que o conflito é um elemento de crescimento, resolver os conflitos acertadamente traz realismo à vida da pessoa e reafirma o valor do diálogo”;

- O grupo ou a experiência associativa como espaço educacional fundamental para a ressocialização e que levem o indivíduo a responsabilizar-se pela sua própria vida, na tomada de decisões e na gestão e direção dos seus próprios recursos;

- O sujeito visto na unidade das suas essências vitais (emoções, sentimentos, experiências de frustração, desejos, ideais, entre outros), com a expressão concreta do seu ser. Sem a experiência concreta da igualdade e da confiança, não existirá participação social, dado que esta surge das experiências de relacionamento otimizadoras que o sujeito tenha tido ao longo da sua vida.

- A figura do educador e as suas funções de animação e dinamização são fundamentais enquanto apoio técnico, de convivialidade, ponto de referência e proximidade vital. O educador deverá ter competências técnicas (desde o auto-conhecimento, aceitação das suas necessidades, integração pessoal, responsabilização

da vida e um trabalho permanente das próprias pessoas), capacidades sociais e métodos adequados de dinamização grupal, de forma a favorecer as experiências e vivências de relação de igualdade e de aprendizagens dentro do grupo (García, 1997, cit. por Trilla, 1997, pp. 269-271).

Este processo e modelo de desenvolvimento e de intervenção atravessa várias fases: o conhecimento, a compreensão, a vinculação, a escolha e práxis do valor-ação consciencializado. Como tal, significa a “passagem da consciência passiva à consciência activa, do meu *ser empírico* ao meu *ser existenciado*.”

O indivíduo necessita de se sentir útil, de se auto-realizar mediante a acção; assim é preciso (...) estimular nas pessoas a acção, através de actividades, como as lúdico-desportivas, culturais, sociais... e de ações organizadas a partir dos projetos de grupo ou de associação. A necessidade de atuar no fundo é existencial em qualquer pessoa, é a urgência de se exprimir através da realização de actividades (*Idem*, p. 273).

Assim, são exigidas intervenções *a partir de e com* a comunidade local e não apenas um trabalho isolado com os indivíduos, que devem ter em conta as dimensões que constituem os indivíduos (físicas, psíquicas, sociais e culturais), assim como as potencialidades endógenas que existem na própria pessoa e nas próprias comunidades. A intervenção comunitária implica a constante envolvimento, interação e intervenção social, no e do grupo ou comunidade, com o intuito de uma motivação e promoção de ocupação dos tempos livres de uma forma lúdica, recreativa e cultural, a promoção da melhoria da qualidade de vida e do bem-estar físico, psicológico e social. O desafio do desenvolvimento local e comunitário reside no axioma «pensar global, agir local», pois é a partir da realidade social que devem ser encontradas soluções participadas, integradoras e valorizadoras das populações e dos recursos comunitários (Trilla, 1997; Luís e Viveiros, 2008; Trindade, 2009).

É necessária, assim, a criação de espaços de relação e de comunicação que facilitem a criatividade individual e coletiva, permitindo uma organização de atividades abrangentes e diversas e a coordenação de recursos que vão ao encontro das pessoas e dos coletivos para a ação comum da estruturação e desenvolvimento da comunidade a partir do seu próprio quotidiano, das suas necessidades, dos seus interesses, potencialidades e capacidades. Sem desenvolvimento, não existe melhoria da qualidade de vida, pelo que a promoção do desenvolvimento integrado das pessoas, incluindo no âmbito das artes, é a condição imprescindível para o exercício pleno e responsável pela sua cidadania (Sousa, 2009).

1.3. Comunidade juvenil: o futuro da sociedade

A adolescência é um momento privilegiado na transição entre o passado e futuro, uma travessia em que o tempo não é linear e existem momentos simultâneos de transgressão (uma busca desesperada pelo futuro) e de regressão (uma fixação e desejo de retornar ao passado). Caracterizando-se como um período de transição entre a infância e a idade adulta, a adolescência inicia-se, geralmente, com a puberdade (entre os 10 e os 13 anos), e termina quando o jovem atinge a auto-suficiência e a idade adulta, tal como convencionada pela sociedade. Por sua vez, a Organização Mundial de Saúde (OMS) delimita a adolescência como a segunda década de vida, compreendida entre os 10 e os 19 anos de idade e a população jovem (conjunto de adolescentes e jovens) refere-se à abrangente faixa compreendida entre os 10 e os 24 anos (Barros, Pereira & Goes, 2007, p. 64; Buchianeri, 2012, pp.78-79).

Outro autor define o conceito de *jovem* como

um cidadão em transição, cujo itinerário pode ser modificado, estimulado, alterado ou dificultado pelas condições em que se desenvolve. Pode e deve planificar-se ações sobre o seu dia-a-dia que, somadas, facilitem a realização de um determinado projeto de pessoa. Essas ações, estímulos ou oportunidades terão uma importância especial nos anos da adolescência, naqueles que a socialização, a construção da identidade e as dificuldades para a incorporação na sociedade são maiores (Artiaga, 1997, cit. por Trilla, 1997, p. 219).

Outros autores definem o termo *juventude* como uma fase da vida constituída num processo sociocultural que visa à preparação dos indivíduos para assumir o papel de adultos na sociedade, nos planos familiar e profissional. No entanto, este período apresenta características especiais em função das épocas, do ambiente cultural, social e económico: a geração dos anos 80 foi confrontada com problemas sociais da sua época, diferentes das gerações dos anos 70 ou 40 (Bruchianeri, 2012, p. 79; Braconnier e Marcelli, 2000, p. 42).

A idade em que finda esta fase de descoberta é evidentemente variável de pessoa para pessoa. Os autores Alain Braconnier e Daniel Marcelli, na sua obra *As Mil Faces da Adolescência* (2000), afirmam que existem, essencialmente, 3 fases durante a adolescência: o *período de espera*, o *período de mudança* e a *fase de descoberta*.

O *período de espera* corresponde à entrada na adolescência que, atualmente, é mais precoce do que há quinze anos atrás. Inicia-se entre os 10 e os 13 anos, marcada pelo início da puberdade, e realiza-se num clima de desejo e receio.

O *período de mudança* corresponde à etapa de transformação física, psicológica e social. “A criança vê o seu corpo a transformar-se brutalmente de forma

radical”, assim como “sente uma intensa necessidade de romper com os desejos, os ideais, os modelos de identificação e os interesses que vêm da sua infância”, devendo “procurar novas fontes de interesse e de prazer” (Braconnier e Marcelli, 2000, p. 21). A nível social e familiar, os jovens têm necessidade de se afastar dos pais, em que, na maioria dos casos, esta mudança caracteriza-se e ilustra-se pelo movimento psicológico de decepção que o adolescente sente em relação aos pais e pela própria necessidade de procurar fora do círculo familiar estas novas fontes de satisfação. Por isso, é frequente verificar que os jovens passam menos tempo com os pais e passam muito tempo no seu quarto ou entre os amigos/grupo de pares, devido à necessidade que têm de refletir sobre todas as questões da identidade. A Escola e a família deixam de assumir a centralidade que existia na infância para passar a existir um período em que existe muita experimentação e reflexão na procura da construção e afirmação da identidade, o sentimento de pertença a um grupo e à tentativa de libertação da tutela e controlo familiar (Braconnier e Marcelli, 2000; Almeida, 2011; Lopes, 2008).

O *período de descoberta* surge passado este período de rutura com a infância, com todas as dificuldades psicológicas e comportamentais que esta implica. Em primeiro lugar, o adolescente deve descobrir quem é; posteriormente, deverá descobrir aquilo de que gosta e o que seja, resultando, evidentemente, de todo o seu passado consciente e inconsciente, da identidade que ele próprio se atribui e em que se reconhece, e dos tipos de relacionamentos estabelecidos até ao momento com os seus pais e os seus próximos. Deverá igualmente definir o que ambiciona, o que deseja e o que espera em geral da vida, incluindo aqui, a escolha profissional que deverá efetuar. Outros autores afirmam que a identidade dos adolescentes forma-se quando conseguem resolver três questões: a escolha de futuro profissional, a adoção de valores próprios e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória (Papalia, Olds & Feldman, 2001, cit. por Almeida, 2011, p. 22).

Durante este período, o indivíduo confronta-se com oportunidades de desenvolvimento em termos de competências, autonomia, auto-estima e intimidade. Os adolescentes procuram o seu papel na sociedade através da busca ativa que conduz a descobertas acerca de si próprio, constituindo-se, assim, um ciclo de vida de luta pela independência e de construção da própria identidade. “Os jovens são agora atores importantes da sua socialização, e constroem-se a si mesmos negociando, sim, com as instituições, mas também com os seus pares, no âmbito de modos de educação não-formais” (Derouet, 2001, p. 88, cit. por Palhares, 2008, p. 117).

Alain Braconnier e Daniel Marcelli recorreram aos censos realizados em França, no ano de 1990, para compreender melhor alguns hábitos e interesses da população juvenil. Segundo esses mesmos censos, os jovens repartem o seu tempo entre a vida familiar e os seus próprios tempos livres e/ou atividades, fora da Escola. Por sua vez, o tempo dispendido fora da família reparte-se pelas atividades de grupo (colegas, grupos e práticas desportivas ou culturais e coletivas), pelas atividades mais individuais (televisão, leitura, jogos de vídeos) e pelas relações afetivas (relações amorosas e *flirts*). Relativamente ao tempo passado em atividades diversas, os censos referem que a atividade que surge em primeiro lugar é a televisão (cerca de 83.2% vêm-na frequentemente), enquanto que a prática da música é uma atividade menos recorrente (cerca de 21% dos jovens é que realizam esta atividade). Atualmente, os jovens estão mais expostos à música do que a qualquer outro tipo de produto cultural, especialmente com a existência e utilização das novas tecnologias e dos *media*, como a Internet, a televisão, a rádio, os *smartphones* e o *MP3 player*. A música é uma das principais atividades de lazer dos jovens, qualquer que seja o contexto onde esteja inserido: dentro e fora da escola, desde o acordar com a rádio, nos centros comerciais ou salas de espera, nas festas e eventos sociais, nos estabelecimentos noturnos (bares e discotecas), entre outros (2000, pp. 29-31).

Uma das constantes que melhor caracteriza a adolescência é o lugar dos colegas e a relação com os *pares*. A necessidade para o jovem de *estar em grupo* é imprescindível e responde, não só, a necessidades educativas e sociais, mas também a motivações intrapsíquicas pessoais.

Os grupos são um meio de troca de diferentes informação que cada um por ter recolhido em situações familiares pessoais, em atividades de tempos livres ou através de interesses individuais, tendo então a oportunidade de as transmitir aos seus pares. (...) Esta adesão ao grupo responde igualmente a necessidades sociais que permitem ao adolescente sentir-se integrado na sociedade e em particular no grupo de idades que caracteriza esta sociedade (Braconnier e Marcelli, 2000, p. 43).

Independentemente dos diferentes estatutos económicos e os contextos sociais de onde provêm os jovens, a verdade é que existem determinadas atividades sociais que caracterizam este público, desde a moda no vestuário, a preocupação relativamente ao futuro, os efeitos da crise económica e a música. Como tal, a música funciona como um elemento catalisador, integrador e de comunicação que permite aos jovens sonhar, refletir e que os põe a pensar, através das palavras dos autores/intérpretes que ouvem com mais frequência, pois o adolescente sente a necessidade de se sentir ligado a si, a

algo e a alguém, ser apreciado entre os grupos de pares e na relação com o outro. A música é, sem dúvida, o exemplo mais marcante das necessidades sociais, constituindo-se um laço, uma homogeneidade entre si e os seus pares (Braconnier e Marcelli, 2000, p. 43; Raposo, 2013, pp. 46-48).

Porém, a pertença ao grupo de pares apresenta um paradoxo: se, por um lado, é necessário e indispensável para que o jovem apreenda melhor as relações necessárias do futuro adulto, por outro lado, os grupos podem apresentar-se como um dos maiores fatores de risco na adolescência. “O grupo representa uma caixa de ressonância, um amplificador potencial dos comportamentos desviantes ou dos comportamentos de consumo de produtos”, pois para ser aceite como um membro do grupo, o jovem é, muitas vezes, convidado e desafiado a fazer o mesmo que os camaradas. No entanto, o fazer parte de um grupo ou, pelo menos, ter um(a) amigo(a) é uma necessidade desta população; o estar isolado, recusar ou fugir de qualquer contato ou de qualquer relação extra-escolar com os pares, revela, no mínimo, “uma inibição e uma timidez, e corre o risco de evoluir para uma verdadeira fobia social, ou pior, para perturbações da personalidade que comprometem o desenvolvimento ulterior” (Braconnier e Marcelli, 2000, p. 44).

A *fluidez* é outra característica de um adolescente, podendo ser observada no tempo (de um dia para o outro, de uma semana para a outra), e também no espaço, revelando-se o jovem diferente de uma pessoa para a outra. Num determinado momento, o jovem poderá estar entediado e, passadas algumas horas, poderá ficar feliz e excitado(a) com o telefonema de um(a) amigo(a); um outro momento, poderá desinteressar-se da Escola e noutro, apaixonar-se por um domínio mais específico, como a informática, o desporto, o cinema ou a música. Esta fluidez do estado afetivo e dos interesses faz parte integrante da adolescência, assim corresponde a um período de aprendizagens escolhidas e decididas – não apenas escolares, mas também sociais, afetivas e culturais – feitas conscientemente pelo próprio indivíduo (*Idem*, 2000, p. 22, p. 58).

Como referimos anteriormente, a adolescência é uma segunda etapa educativa da vida; no entanto, os jovens “não querem que se lhes diga que os vamos educar.” Educar *para* e *com* os jovens deve ser, na verdade, “estimular, facilitar o processo de transição, socializar, dar oportunidades para adquirir a identidade própria, tornar possível a autonomia e não controlar, tutelar, dirigir, doutrinar, decidir para o seu bem, etc” (Artiaga, 1997, cit. por Trilla, 1997, p. 230). A intervenção *com* e *para* os jovens

deve ter em consideração os *espaços vitais* (âmbitos, atividades e os tempos que constituem o cotidiano dos adolescentes, que lhe permitem uma existência saudável, uma socialização não conflituosa e uma acumulação de vivências, experiências e conhecimentos determinantes do seu futuro como adulto, como por exemplo, as relações familiares, atividades educativas formais e informais, relações entre iguais, atividades laborais, entre outros), os *territórios* (lugares onde os jovens estão, onde vão e onde passam o seu tempo, desde as instituições escolares, territórios para passear, bares e centros cívicos, discotecas, locais de ensaio, aulas de arte, sedes associativas, entre outras) e as *entidades* que prestam acolhimento, desde os serviços, áreas de administração, recursos assistenciais, de informação ou de estimulação cultural (Artiaga, 1997, cit. por Trilla, 1997, pp. 221-230).

A intervenção com a comunidade juvenil deve, assim, assentar num quadro de referências, orientando-a para determinados objetivos globais:

- Contemplar a liberdade sentida na procura do desconhecido, o risco como processo de ação, o imprevisível, a constante mobilidade;
- Fomentar, a partir do tempo livre e de ócio, aprendizagens diversas, alternativas que conduza os jovens a assumir este tempo como um meio de valorização pessoal e social;
- Promover a participação e o voluntariado, de modo a que o jovem se sinta protagonista do seu próprio desenvolvimento, envolvendo-o diretamente na comunidade, de modo a que não se reduza o jovem à passividade, nem relegá-lo para funções secundárias;
- Favorecer a interação e o contato dos jovens, mediante uma metodologia ativa e participada, de valorização da auto-estima e do protagonismo;
- Concretizar atividades, tarefas e projetos através das vertentes social – como por exemplo, por via do movimento associativo juvenil e do voluntariado –, cultural – iniciativas como o teatro, o jogo, as artes, através da expressividade, da criatividade, vertente terapêutica no anular das tensões, agressividades, violência e dificuldades de relacionamento e socialização – e educativa – como meio auxiliar de formas de aprendizagens formais (Lopes, 2008, pp. 318-319).

A promoção da integração social dos jovens passa, assim, pela criação de sinergias entre todos, incluindo a sociedade civil e a comunidade. Deve-se possibilitar a participação e a integração dos jovens em iniciativas e projetos do seu interesse,

contribuindo para o combate à exclusão social, a prevenção do consumo de substâncias ilícitas e psicoativas, o despiste de comportamentos de risco e a promoção e estímulo da participação. A intervenção de índole cultural e artística, aplicada de forma construtiva e educativa, permite ao jovem, enquanto cidadão, a capacidade de responder inovadora e criativamente aos vários desafios da vida, individual ou coletivamente. Como tal, esta intervenção e transição para a vida adulta pressupõe agentes e intervenientes que orientam e ajudam à integração das experiências educativas, para a construção de um percurso pessoal de envolvimento no mundo adulto, com bem-estar e qualidade de vida e não apenas “ocupar o tempo livre” (Artiaga, 1997; Sousa, 2009; Costa, 2012).

2. A prática da música como aprendizagem e experiência pedagógica

2.1. Música e desenvolvimento humano

A música sempre teve um lugar muito importante na vida do Homem. Segundo Pahlen (1991),

A vida é som. Vivemos cercados de sons, mas eles ocupam também espaços ainda não captados pelo ouvido humano e épocas distantes, anteriores do surgimento do primeiro ser vivo sobre a Terra. (...) O som já existia quando explodiram os primeiros corpos celestes; quando os vulcões abriram os seus abismos de fogo nos planetas e massas de chuva fluíram das nuvens (Afonso, 2011, p.33).

Desde muito cedo, o ser humano convive com os sons e com a música. Desde o útero que o bebé demonstra sensibilidade ao ambiente sonoro, uma vez que convive com os sons provocados pelo corpo e pela voz da mãe, respondendo a estes estímulos por meio de movimentos corporais. A música está vinculada à emoção, a uma relação entre o corpo e o sentimento, podendo-se dizer mesmo que a música é ouvida de várias maneiras. Ouve-se música quando se pretende expressar movimentos corporais, externalizar sentimentos, por exemplo, ou ainda se pode ouvir de forma técnica, analisando a sua estrutura, forma, timbre, ritmo, melodia, entre outros (Afonso, 2011, p. 33; Barreira, 2009, cit. por Ferraz, 2009, pp. 133-140).

A música invade-nos das mais diversas formas no nosso quotidiano e, como tal, o ser humano necessita de ser sensibilizado para os sons, pois é pela audição que estabelece com fenómenos sonoros e, conseqüentemente, com o mundo que o rodeia. Ouvimos música no rádio, na televisão, no cinema, no teatro, nos concertos, ou simplesmente é tocada mediante algum instrumento, cantarolada, ensaiada nos passos de uma dança ou no ritmo de diversas melodias (Barreira, 2009; Sousa, 2010). Na

verdade, nunca se escutou tanta música como nos dias de hoje ou como nunca antes na História da cultura ocidental.

Hoje, no entanto, ela [a música] se tornou um simples ornamento que permite preencher noites vazias com idas a concertos ou óperas, organizar festividades públicas ou, quando ficamos em casa, com a ajuda dos aparelhos de som, espantar ou enriquecer o silêncio criado pela solidão (Harmoncourt, 1998, cit. por Constantino, 2012, p. 29).

Tomas Borba e Lopes-Graça (1991), no Dicionário da Música, apresentam a seguinte definição para o conceito de *música*:

Arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em acção a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia. Não auferindo do mundo sensível senão o material sonoro que prepara, modela e combina, a música é uma arte puramente espiritual e subjectiva. Conforme as modalidades ou modos de expressão de que dispõe, a música é, de harmonia com estas diferenciais características, profana, religiosa, erudita, popular, vocal, instrumental, homófona, polifónica, pura, descritiva, imitativa, mecânica, mensural, dramática, coral, sinfónica, teatral, etc (Sousa, 2010, p. 65)

A música é, então, um fenómeno social e universal, que existe em todas as sociedades e comunidades, épocas e culturas, que acompanha os indivíduos ao longo de toda a sua vida, mesmo antes do nascimento. As capacidades musicais são desenvolvidas e moldadas pelas interações entre fatores biológicos e socioculturais, incluindo a idade adulta. Outros autores afirmam que “o desenvolvimento musical ocorre de forma espontânea, num processo de aculturação, através da exposição quotidiana aos sons e à música da cultura a que o indivíduo pertence, sendo também o resultado do treino proporcionado pela educação musical, através do qual o indivíduo desenvolve o seu potencial musical (Sloboda, 1985, Peretz, 2006, cit. por Pereira, Vieites & Lopes, 2014, p. 209).

Vários são os estudos desenvolvidos ao longo da História sobre a música e o desenvolvimento humano. O método Tomatis⁴, por exemplo, comprovou que um cérebro estimulado musicalmente denota mais capacidade para a aprendizagem, para a concentração, resolução de problemas, organização e trabalho por um longo período de tempo sem acusar cansaço. Este método auxiliou muitas crianças e adultos com problemas de dislexia, aprendizagem, atenção, hiperatividade e autismo, ajudou pessoas de integração sensorial e com dificuldades psicomotoras, assim como permitiu muitos adultos de lutar contra a depressão, de comunicarem com maior facilidade, de serem

⁴ Método criado e fundado pelo médico francês Alfred Tomatis (1920-2001), nos anos 50, que tinha como objetivo melhorar o processamento auditivo através da escuta terapêutica de músicas clássicas. Informação obtida a 18 de janeiro de 2017, em: <http://www.centrosei.pt/pages/metodo-tomatis>

mais criativos e melhorarem a sua eficácia de trabalho (Barreira & Salvagnin, 2011, p. 163).

Gainza (1988) acrescenta que as atividades musicais podem ter objetivos e funções preventivas e terapêuticas, desde a promoção do alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga, promoção de processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro e a contribuição para o estímulo e desenvolvimento do sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão (Chiarelli, Barreto, 2005).

O psicólogo Howard Gardner (2002) realizou estudos sobre a inteligência e que na mente podemos encontrar diferentes tipos de inteligência (linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica e pessoal), que se podem desenvolver singularmente no cérebro humano e cooperar entre elas, determinando uma harmoniosa evolução das faculdades do intelecto. Através da música, o psicólogo tentou definir os processos mentais que são estimulados em cada uma destas inteligências. A música pode ajudar no aperfeiçoamento visual, dado que intervém na memorização auditiva e visual, a utilização do sonografismo (representação gráfica dos sons); a música intervém no aperfeiçoamento da perceção tátil e do controlo maior, pois aprender a tocar um instrumento pode contribuir para o controlo dos movimentos no tempo, no espaço, na atenção, favorecendo a familiaridade com ritmo e induzindo a coordenação motora; fazer música é visto como um modo de viver melhor e para o próprio bem-estar psicológico, dado que a música é capaz de modelar o carácter do indivíduo, tornando-o equilibrado, disciplinado, independente, criativo e feliz, conduzindo a uma integração social entre expressantes muito diferentes de si, ao conhecimento das próprias capacidades e a um progressivo crescimento e realização de si mesmo (Barreira & Salvagnin, 2011, pp. 164-166).

A música envolve todos os sentidos do corpo, não sendo apenas uma forma artística ‘auditiva’. A música produz uma série de estimulações visuais, táteis e cinestésicas, oferecendo-nos a oportunidade de responder através destes canais sensoriais.

A música gratifica e educa. Educa gratificando. Influi no homem por mera proximidade, por indução. Quando a música é adequada à circunstância pessoal ou grupal, contribuirá para potenciar as capacidades intelectuais e sensíveis (...) A música constitui uma fonte de energia e bem-estar humano (...) O seu incrível poder formativo, promotor de desenvolvimento e da saúde integral do indivíduo, torna-a numa ferramenta, um instrumento educativo muito especial, visto que

exercita e desenvolve a inteligência desde a sensibilidade e o afeto (Hemsey, cit. por Canto, 2010, p. 39).

Nesta ótica, outros autores acrescentam que “a música, a dança, o corpo e seu visual têm sido mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social”. Deste modo, a música também possui uma função social, na medida em que contribuiu para a integração do indivíduo (Bréscia, 2003, p. 81 cit. por Chiarelli e Barreto, 2005; Dayrell, 2001, cit. por Lemos e Silva, 2011, p. 34).

A música é uma forma artística que, através dos sons, da melodia, do ritmo e de outras componentes inerentes, tem um papel fundamental na intervenção e no desenvolvimento de várias capacidades e competências, quer sociais, psicológicas e biológicas, desde a coordenação motora, a linguagem e a comunicação (verbal e não verbal), a atenção, a criatividade, o convívio e a socialização e claro, a sensação de bem-estar.

2.2. Aprendizagem e educação: música na comunidade

Como vimos anteriormente, “a música é uma forma de manifestação artística e estética, e a beleza da criação musical é fundamental para o enriquecimento da vida humana” (Nye, 1985, p. 5, cit. por Gonçalves, 2010, p. 21). A música era compreendida, segundo Rowley (1997), como a cultura do espírito e a ginástica entendida como a cultura do corpo, considerando-se ambos como os dois principais ramos da educação (cit. por Viana, 2012, p. 58).

A Educação Musical é a educação que proporciona ao indivíduo o acesso à música enquanto arte, ciência, linguagem e conhecimento. Antes de ser ensinada, pratica-se, pretende-se que o indivíduo compreenda o que se passa no plano da expressão e no plano do significado quando ouve ou executa música, através da educação da sensibilidade aos sons e aos ritmos. Mais do que aprender música, na educação pela música pretende-se proporcionar meios para satisfazer as necessidades desenvolvimentais, a exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação (Reis, 2012, pp. 51-52).

A música, no âmbito cultural e social, é um veículo “universal” de comunicação e de expressão; no entanto, é necessário salientar que cada cultura tem formas particulares de elaborar, transmitir e interpretar a sua própria música. Assim, a

educação musical deve proporcionar a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical pois, a partir do contato com outras linguagens musicais, se possa ampliar o nosso próprio discurso musical. A música, dentro de cada grupo social, possui um importante espaço de significados, experiências, valores, usos e funções, pessoas que tomam parte deste, modos de produção, organização e distribuição das suas atividades musicais que o particularizam de acordo com o seu contexto sociocultural (Arroyo, 2002, Queiroz, 2004).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, todas as crianças e os jovens devem ter a oportunidade de viver e experimentar aprendizagens variadas, que contribua para o desenvolvimento da literacia musical e para a construção das suas identidades sociais e pessoais, desde a exploração de várias técnicas e formas de criação musical, o desenvolvimento de projetos de investigação, o contato com o património artístico-musical, a produção de espetáculos, a exploração de conexões com outras áreas e artes do conhecimento, a experimentação de vários tipos de instrumentos e culturas musicais, entre outros (Ministério da Educação, 2001).

Alguns autores referem que a Educação Musical é a que mais profundamente atinge o indivíduo no seu todo, englobando um conjunto de *capacidades e destrezas especificamente musicais* (audição física e interior, a interpretação instrumental e vocal, a improvisação, a criação e o movimento) e *capacidades e destrezas não-musicais* (memória, atenção, raciocínio, socialização, psicomotricidade, coordenação, auto-estima, criatividade, relações temporais-espaciais, entre outros) (Oliveira, 1982, p. 3, Sabbatella, 2008, p. 49, cit. por Gonçalves, 2010, p. 20-48).

Ao longo dos tempos, as didáticas e as metodologias no ensino da música foram evoluindo.

Emile Jacques-Dalcroze, pedagogo e compositor suíço (1865-1950), criou o sistema “eurítmico/rítmica Dalcroze”, tendo como objetivos a orientação do desenvolvimento do sentido rítmico, da atenção, da memória e do controlo e domínio de si mesmo; a promoção da coordenação dos movimentos corporais por meio do desenvolvimento do sentido rítmico; o desenvolvimento do sentido da ordem e do equilíbrio simultaneamente com o instinto motor; e a estimulação das capacidades expressivas e criadoras.

Carl Orff, pedagogo e compositor alemão (1895-1982), apresenta um modelo em que existe a união íntima da linguagem-música-dança, em que o indivíduo vive a forma e a dinâmica da música por meio do movimento do seu próprio corpo. O mesmo

autor acrescenta que a música é essencialmente comunicação em todas as culturas e que a formação musical não se pode limitar à reprodução ou à interpretação, mas sim no apoio e incentivo dos indivíduos para improvisarem, criarem ritmos, passos de dança, uma melodia, em suma, darem as suas próprias contribuições.

Edgar Willems, pedagogo belga (1890-1978), defendia que a iniciação musical pode ser acessível a todas as idades, desde que fosse orientada, pois qualquer método de educação musical deveria basear-se nas relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano.

Maurice Martenot, pedagogo, compositor e engenheiro (1898-1980) propunha, resumidamente, uma intervenção musical que se deveria transmitir os conhecimentos teóricos através da vivência musical e fazer com que os indivíduos amassem profundamente a música, desenvolvendo a sensibilidade artística e dando importância à improvisação e análise da audição.

Todos estes pedagogos têm algo em comum: uma orientação ativa, destacando a música como linguagem e meio de expressão e comunicação (Reis, 2012, pp. 53-56). Por outro lado, tal como refere John Blacking (1992, 1995), a prática musical é uma espécie de ação social, resultado da interação interpessoal com, pelo menos três variáveis: os sons ordenados simbolicamente, instituições sociais e uma seleção de capacidades cognitivas, sensoriais e motoras disponíveis do corpo humano (cit. por Arroyo, 2002, p. 102).

No processo de aprendizagem musical⁵, Ernst Stringer afirma que existem alguns aspetos fundamentais a considerar para que este aconteça, nomeadamente, o envolvimento dos alunos (que pode ser de resistência e apatia ou de interesse e excitação), o conhecimento prévio adquirido e os três domínios de conhecimentos – o cognitivo (relacionado com as capacidades intelectuais, a aprendizagem de conceitos teóricos e aquisição de competências auditivas), o afetivo (relativo às orientações

⁵ Para um melhor aprofundamento sobre a temática da aprendizagem musical e das teorias de aprendizagem, sugere-se a leitura dos seguintes trabalhos: Teixeira, L. (2012). O grupo de percussão e a sua influência na aprendizagem da percussão. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Música. Universidade de Aveiro, Aveiro; Santos, G. dos (2013). O vínculo afetivo em grupos musicais amadores: estudo na Corporação Musical São Sebastião de Santa Cruz de Minas. Monografia apresentada como pré-requisito de conclusão da Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, Brasil; Moreira, V. (2015). A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo. Relatório de estágio para o cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto. Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco; Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

emocionais e aos sentimentos que o indivíduo tem para com as pessoas, eventos, objetos ou lugares, assim como a aquisição de competências afetivas e expressivas, desde as atitudes, valores, opiniões e interesses em relação à sua aprendizagem, muito necessárias para uma prática musical em grupo), e o psicomotor (associado às competências físicas e técnicas, fundamentais para a prática e o sucesso na performance musical). A aprendizagem musical não é, deste modo, um processo unidirecional, mas sim um complexo de interações entre os vários domínios do conhecimento, do indivíduo e do próprio meio onde está inserido. A vivência musical beneficia a participação ativa do indivíduo durante o processo de aprendizagem pois possibilita-o a ouvir, tocar, favorecendo o desenvolvimento de todos os seus sentidos (Lima e Ms. Mello, 2013, p. 99; Teixeira, 2012, pp. 13-16).

Porém, a aprendizagem da música não implica apenas tornar o indivíduo mais tecnicamente competente, mas sim interiorizar representações sociais que lhes dão sentido, num espaço de criação e recriação de significados. A educação e aprendizagem da música também influencia noutros campos e dimensões grupais, culturais e sociais. O autor Nery (2010) acentua que “ (...) a aprendizagem da música tem uma dimensão de partilha que é essencial” e permite uma interação grupal, criando um sentimento de “responsabilidade coletiva”, sendo significativo na construção da cidadania. Promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, a música articula a razão, a emoção, favorece e desenvolver a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, a expressão, o conhecimento, o exercício da cidadania e da própria cultura (Sousa, 2014, p. 12; Gonçalves, 2010, pp. 20-21; Arroyo, 1999, p. 178).

Assim, existe a necessidade de um trabalho complementar na educação, entre o “formal”, o “não-formal” e o “informal”, promover uma aprendizagem musical – e não só – noutros espaços de ensino-aprendizagem, presentes no quotidiano dos indivíduos, onde as experiências acontecem e se desenvolvem, tal como refere Margarete Arroyo (2000):

A educação contemporânea demanda a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (cit. por Wille, 2003, p. 9).

Toda e qualquer aprendizagem só terá significado quando se consegue fazer da experiência (musical, artística ou de outro âmbito) uma experiência para a vida do indivíduo, do grupo, na cultura e na sociedade, em geral, não estando limitada e restringida ao espaço dentro da Escola. Neste contexto, surge o conceito de Música na Comunidade (*Community Music*), diretamente relacionado com o próprio projeto *BOMBRANDO*.

CM [Community Music] is just another term for a wide range of ‘music education’ programs that take place ‘outside’ the boundaries and schedules of ordinary school music programs (Kari Veblen, 2004, cit. por Silverman, s.d., p. 1).

A música na comunidade, desenvolvida pela e dentro da comunidade implica a partilha de habilidades musicais, compreensões, histórias e valores em comum, que resultam em trabalhos musicais desta partilha de contextos e experiências das pessoas e, por sua vez, influenciam a nossa perspetiva e maneira de estar com a vida, tal como defende o investigador e educador musical Keith Swanwick:

Music has the power to change and influence our perspective on living, the way we see ourselves, the way we feel life. This level cannot be taught for but is always looked for (Swanwick, 1979, p. 113).

Assim, é necessário estabelecer o diálogo entre diferentes áreas de intervenção, que também privilegiam e desenvolvem o seu trabalho em contextos fora da esfera escolar, de acordo com os desejos, necessidades, potencialidades e motivações dos indivíduos e dos grupos, junto de profissionais que possuem competências, metodologias e ferramentas de intervenção que estimulem a ação e uma educação na mudança de atitudes, como é o caso da Animação Sociocultural (Trilla, 1998, p, 123).

3. As potencialidades da Animação Sociocultural e da Educação Artística

3.1. A origem e o percurso da Animação Sociocultural

Animação significa “ato ou efeito de animar, dar vida, infundir ânimo, valor e energia. Tem origem na palavra latina *anima*, que significa princípio vital, sopro, alma” (Sirgado, Alves & Lopes, 2011, p. 8). Ezequiel Ander-Egg, na sua obra *O Léxico do Animador* (1999), cita a definição de André RAILLET, seguindo a mesma linha de pensamento:

Animar é fazer participar a população no aumento da sua vitalidade; devolver-lhe a alma, um espírito de equipa, um impulso, despertar o espírito de pioneiro num clima de liberdade... É fazer que cada um tome o seu destino nas suas mãos (Sirgado, Alves & Lopes, 2011, p. 9).

Vários autores afirmam a existência de diversas definições para *Animação Sociocultural*, assim como as suas respectivas finalidades, desde ‘transformação da sociedade’, ‘formação integral da pessoa’, entre outras. No entanto, ao tentar reunir as componentes mais importantes deste conceito, surge a seguinte definição:

o conjunto de ações realizadas por indivíduos, grupos ou instituições numa comunidade (ou num setor da mesma) e dentro do âmbito de um território concreto, com o objetivo principal de promover nos seus membros uma atitude de participação ativa no processo do seu próprio desenvolvimento quer social quer cultural (Trilla, 1997, p. 26).

Segundo o Estatuto do Animador Sociocultural⁶, ratificado por aclamação no I Congresso Nacional de Animação Sociocultural, a Animação Sociocultural é “o conjunto de práticas desenvolvidas a partir do conhecimento de uma determinada realidade, que visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio processo de desenvolvimento e das comunidades em que se inserem.” Assim, deve existir uma íntima relação do plano educativo com o social, pois a educação é condicionada e condiciona a sociedade, constituindo-se num instrumento de reprodução e de transformação da sociedade. ”É nesta interação entre sociedade e educação que o ato de animar pode e deve gerar processos de participação das comunidades e das pessoas” (Lopes, 2008, p. 95).

Não é possível identificar, de forma precisa, a origem e a data cronológica da Animação Sociocultural. No entanto, sempre houve diferentes tempos na vida das pessoas: um tempo para o trabalho e outro para o ‘não trabalho’, incluindo-se, aqui,

⁶ APDASC. (2010). *Estatuto do Animador Sociocultural*, Aprovado em Assembleia Geral da APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural em 18 e 19 de Novembro de 2010. Aveiro.

diferentes espaços e tempos como a festa, o recreio e aquilo que, em sentido lato, se designa por Animação (Lopes, 2008, p. 135).

Nos finais dos anos 50, o crescimento da indústria, as implicações do aproveitamento energético causado pela tecnologia e a grande concentração das classes trabalhadoras em pequenos bairros urbanos condicionaram a integração dos indivíduos na sociedade, originando diversas problemáticas, desde crises económicas e de administração de recursos públicos, mudanças demográficas e culturais, dificuldades de adaptação, perda da identidade local, entre outros. Estes problemas provocaram uma mudança de mentalidade em relação aos tempos livres, surgindo a necessidade e a importância de criar atividades de lazer e prazer, de transformar os tempos livres em atividades de recreação que promovessem sensações de bem-estar, diversão e de desenvolvimento pessoal. O termo *Animação* foi oficializado pela UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) em 1955, que, segundo Lobrot (1977), dadas as suas particularidades, a Animação surgiu como “recurso das grandes cidades e das coletividades humanas existentes utilizado na dinamização social e cultural”, revelando-se uma “forma de atuação em que as relações humanas deixaram de inspirar nos modelos tradicionais para passar a comportar uma dose importante de permissividade, autonomia e de respeito pelas iniciativas” (Lança, 2009, p. 14). Na Europa, o referido termo começou a ser utilizada desde meados dos anos 60, nomeadamente em França e Bélgica, para designar ações destinadas a gerar processos de participação das pessoas tendentes à dinamização da sociedade (Lança, 2009, pp. 13-14; Sirgado, Alves & Lopes, 2011, p. 8).

Em Portugal, a origem da Animação Sociocultural também é temporalmente indeterminada, se for considerada como uma manifestação difusa de criatividade e de integração social; porém, se for considerada como uma metodologia ligada à intervenção nos campos social, político, educativo e cultural, terá surgido nos anos 60, como resposta a problemas derivados da identidade cultural, integração, participação, comunicação, socialização, relação, educação, entre outros. Entre 1926 e 1974, Portugal esteve sob o domínio de um regime totalitário, um período em que foram suspensas as liberdades de expressão, de associação e de reunião.

Se por um lado, condicionou a evolução natural da Animação Sociocultural (na justa medida em que as liberdades proibidas são indissociáveis da prática da Animação), por outro lado também é verdade que essa suspensão levou à descoberta de processos criativos capazes de tornear e ultrapassar estas condicionantes (Lopes, 2008, p. 135).

Os animadores mais antigos apareceram em movimentos ligados à cultura popular, até finais dos anos 60, que tinham um marcado carácter militante e exerciam a sua função de forma semigratuita ou gratuitamente, geralmente dentro de um movimento associativo. Na sequência dos acontecimentos que tiveram lugar na década de 70, a implementação de um sistema de atividades de lazer e desportivas não foi tão abrangente como noutros países, contudo, a Fundação Nacional para a Alegria no Trabalho (FNAT) – atualmente, Fundação INATEL (Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres) – promoveu atividades lúdicas, de animação cultural e desportiva e organizou o tempo livre dos trabalhadores, reduzindo as tensões sociais originadas pelos desequilíbrios do trabalho e proporcionando atividades que assumiram o carácter de técnicas de evasão à dura realidade quotidiana. Anos mais tarde, a partir da mudança democrática, algumas entidades das administrações autónomas ou locais começaram a contratar animadores, por vezes sem estabelecerem distinção entre a animação sociocultural e outras modalidades de animação (Larrazábal, citado em Trilla, 1997, pp. 123-124; Lança, 2009, p. 14).

No entanto, a problemática do Estatuto dos Animadores Socioculturais tem igualmente um percurso histórico, que começou a ser documentado desde 1976, com a apresentação de várias propostas de Estatuto por várias Associações e Grupos de Trabalho ao longo dos anos. Após a ratificação do Estatuto no I Congresso Nacional de Animação Sociocultural, realizado em Aveiro, no ano de 2010, a Direção Nacional da APDASC (Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-cultural) procurou reunir-se com o antigo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, embora sem sucesso. Com a queda do Governo, a APDASC repensou na forma de fazer chegar o Estatuto do Animador Sociocultural à Assembleia da República. Em 2014, constituiu-se uma Comitiva para a Implementação do Estatuto do Animador Sociocultural, um grupo de trabalho composto por animadores socioculturais representantes de algumas associações, que permaneceu ativa até 2015. Nesse mesmo ano, a Comitiva reuniu-se com a coordenadora da Comissão de Trabalho e Segurança Social na Assembleia da República, que recebeu as propostas de Estatuto e de Código Deontológico do Animador Sociocultural e que a respetiva apreciação encontra-se ainda em curso (APDASC, 2010).

A profissão de animador situa-se entre a do educador e a do agente social, razão pela qual a sua formação transformou-se, em muitos casos, numa especialização da educação social ou da pedagogia social. Alguns autores consideram o animador

como um educador, pois tenta estimular a ação, pressupondo-se uma educação na mudança de atitudes, seja esta uma mudança mínima (como por exemplo, no caso de um animador turístico cuja função consistia em tirar do isolamento pessoas anteriormente desconhecidas para propor jogos ou atividades em comum), quer se trate de um animador que pretenda mobilizar uma comunidade inteira para um processo solidário (Larrazábal, 1997, cit. por em Trilla, 1997, p. 124). Assim, um animador é um dinamizador e mobilizador; um agente social que exerce a sua atividade com grupos ou coletivos os quais tenta envolver numa ação conjunta, desde o mais elementar até ao mais comprometido, ao contrário de outras modalidades da educação, que se exercem ações com pessoas individuais; um relacionador, na medida em que é capaz de estabelecer uma comunicação positiva entre pessoas, grupos e comunidades e de todos eles com as instituições sociais e com os organismos públicos (*Idem*, pp. 124-125).

Animação é a “ação de estímulo e mobilização de indivíduos, grupos e coletividades. Forma de infundir ânimo e insuflar dinamismo e entusiasmo. Dar vida e movimento a um conjunto de pessoas” (Ander-Egg, 1999, cit. por Lança, 2009, p. 15). Os indivíduos podem aproveitar o seu tempo de forma ativa, participando em atividades culturais; de desenvolvimento de competências artísticas e criativas; de entretenimento e convívio, entre outros (Simões, 2010, p. 25).

Assim, a Animação pode englobar diferentes tipos de atividades, nomeadamente:

- **Formação** – atividades que favorecem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do uso crítico da razão, como por exemplo, cursos, seminários, ciclos de conferências, educação de adultos, ateliês, entre outros;
- **Difusão** – atividades que favorecem o acesso a determinados bens, como por exemplo, ao património herdado e à cultura viva;
- **Artísticas não profissionais** – atividades que favorecem a expressão e constituem formas de iniciação ou de desenvolvimento de novas formas expressivas, desde as artes visuais (através da pintura, escultura, desenho artístico, bricolage, ilustração de livros, etc.), as artes cénicas (através do teatro, mímica, marionetas, entre outros), a dança (desde o ballet, danças folclóricas, expressão corporal, dança livre, dança moderna, etc), a música e canto (grupos musicais, tunas, música folclórica, música moderna, entre outros), a linguagem e literatura (ateliês literários e de escrita criativa, produção de folhetos e revistas, periódicos populares e rurais, ...), artesanato ou artes populares (cerâmica, tecido bordado, trabalhos com pedra, barro e gesso, costura,

etc.) e novas formas de cultura (como os filmes, audiovisuais, fotografia, multimédia, ...);

- **Desportivas** – atividades físicas, lúdicas e de ar livre que favorecem o desenvolvimento físico e corporal, desde ginástica, desportos de ar livre e coletivos, jogos, entre outros;

- **Sociais** – atividades que favorecem a vida associativa e que respondem a necessidades de determinado conjunto de problemas coletivos, desde mobilização de bairros, ações nos movimentos sociais e realização de festas ou encontros (Lança, 2009, pp. 15-16).

O dinamismo criado pelas várias técnicas de Animação Sociocultural contribui para a criação de um sentimento de identidade e para a geração de uma atitude positiva em relação à vida, podendo ser considerado uma tecnologia social. A Animação Sociocultural surge motivada pela necessidade histórica e social da vivência corresponder à convivência e a participação não ser reduzida a um ritual calendarizado, mas antes a uma prática comprometida com o desenvolvimento, rumo à autonomia e auto-organização das pessoas; surge pela necessidade de o tempo livre não ser ocupado, mas sim animado; deve privilegiar a comunicação interpessoal, em vez da distanciação mediatizada; promove a criatividade e a expressividade humana e não a robotização; favorece a partilha de saberes em vez de se proclamar como um saber unívoco; estimula-se o indivíduo a ser ator e agente ativo do seu próprio desenvolvimento, em vez de ser um mero espectador; valoriza as práticas e as experiências, expressas nas dimensões da educação não formal e informal (Lopes, 2008; Lança, 2009).

3.2. A relação entre a Animação Sociocultural e a Educação Artística

Desde os tempos mais remotos que o Homem tem necessidade de se expressar. As pinturas rupestres em rochas e cavernas são um exemplo da expressão artística e plástica do ser humano. Ao longo de vários séculos, o Homem descobriu outras formas de se exprimir e expressar plástica e artisticamente, com a descoberta de novos materiais e invenções tecnológicas. A arte é, assim, uma atividade humana: o ser humano é o único capaz de dar forma e um sentido estético sobre o modo de representação das palavras, das emoções, dos discursos, oferecendo a uma grande quantidade de pessoas a possibilidade de uma atividade artística pessoal autêntica.

Individual ou coletivamente, é necessário agir e experimentar para que a arte aconteça (Carasso, 2012).

Durante o século XX, as artes adquiriram outros eixos de intervenção e serviram para outros fins além do desenvolvimento artístico do indivíduo, justificando-se como veículo de expressão pessoal, estratégia pedagógica na transmissão de valores ou como recurso para o ensino de outros conteúdos, conhecimentos e aprendizagens. Referencia-se, assim, uma educação com e pela arte, em que tudo começa com a procura da expressão de sentimentos e vontades; com um desejo criativo de um indivíduo; com a necessidade de (re)construir utilidades, sensibilizando para a reciclagem e a reutilização de materiais. Esta relação entre a arte e a educação não implica a formação de artistas ou a aprendizagem de uma técnica num dado ramo das artes, mas sim uma educação dos sentidos, que permita uma maior sensibilidade para com o mundo que rodeia cada um de nós (Simões, 2010, p. 32; Corrêa, 2011, p. 71; Nascimento, 2012, p. 41-42).

Quando se trata da educação artística, devemos manter presente que é importante aprender a apreciar (ver, ouvir, sentir, tocar, é essencial) é igualmente importante facilitar o contato com a arte e educar os sentidos, tal como a sensibilidade, sendo que a sensibilidade implica o nosso pensar sobre as nossas próprias sensações, sobre nós mesmos, sobre os outros e o que nos rodeia, questionando a nossa relação com o mundo (Raposo, 2004, p. 16, cit. por Ramos, 2011, p. 61).

Também o autor Alberto Sousa, na sua obra *Educação pela Arte e Artes na Educação*, defende esta ideia:

A Educação pela Arte não é, de modo algum, pois, uma metodologia com intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre arte, história da arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por seu objetivo levá-la a aprender a contemplar obras de arte, de a tentar ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da arte dos adultos ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas (Sousa, 2003, p. 80).

A arte deverá, assim, desenvolver dinâmicas capazes de contribuir para a sua consciencialização sentimental e a conseqüente exteriorização de emoções, através da multidisciplinaridade presente nos processos artísticos. As práticas de educação pela arte podem ser um veículo facilitador do desenvolvimento da criatividade e das capacidades de expressão e comunicação de cada um, contribuindo para o seu pleno equilíbrio (Ramos, 2011, p.60; Nascimento, 2012, pp. 42-43).

Contudo, vivemos, atualmente, numa sociedade de consumo: a industrialização tornou tudo padronizado e massificado, facilitando a aquisição e a compra de produtos 'já feitos' e prontos a usar. Esta facilitação na aquisição e consumo destes produtos

promove a escassa ou o não aproveitamento da nossa criatividade, transformando o indivíduo num ser passivo, com baixa capacidade de observação e reflexão. Os coordenadores do *I Seminário Internacional de Animação Sociocultural e Necessidades Educativas Especiais*, realizado a 16 e 17 de abril de 2010 em Chaves, Marcelino Sousa Lopes e Américo Nunes Peres também se referiram à ideia de passividade e à falta de investimento na relação interpessoal que a sociedade dos dias de hoje apresenta:

Vivemos num tempo marcado pela incomunicabilidade. Parece que o ser humano está predestinado a viver sem conviver, a acotovelar-se sem se sentir, a olhar sem ver, a juntar-se sem interagir, a monologar sem dialogar e apenas a comunicar virtualmente (Peres & Lopes, 2010, p. 9).

A expressão artística deve, deste modo, ser desenvolvida para combater este quadro apresentado e ativar, por sua vez, a criatividade, a imaginação e o sentido crítico (Simões, 2010, pp. 32-33).

“O desenvolvimento da sensibilidade estética, da criatividade e do pensamento criativo, crítico e reflexivo através da Educação Artística, como condições inerentes a todo o ser humano, constitui um direito“ (Pimentel, 2010, p. 89). Assim, a arte possibilita, a partir de um conhecimento específico, uma maneira de conhecer e compreender o mundo, o próprio indivíduo e a cultura onde este se encontra inserido, transcendendo os espaços pedagógicos formais para intervir na construção da personalidade. Mais do que uma ferramenta educacional, a arte passa a ser um motivo de vida e exercício de cidadania: os processos artísticos contemplam os ensinamentos técnicos e formais, a vivência de experiências estéticas, a diversidade de lugares e culturas e os modos de exercitar o pensamento artístico que sejam significativo (*Ibidem*).

A Educação Artística pode, portanto, promover

a valorização social da formação artística, em seus diferentes enfoques, níveis e modalidades, como campo específico de conhecimento que constitui e desenvolve a sensibilidade e a capacidade de criação dos povos, baseada na memória e renovação do património natural e cultural, assim como no reconhecimento da diversidade cultural (Pimentel, 2010, p. 90).

Como tal, é necessário refletir e agir sobre a complexidade da educação artística, tanto em relação ao artista/educador que aprende enquanto ensina, que seja capaz de “criar, produzir, pesquisar, teorizar, educar, provocar, refletir, construir trajetórias e aceitar desvios”, como em relação ao educando, que constrói conhecimentos e vida cultural e pessoal nesta relação. Herbert Read (2007), defende uma pedagogia assente na educação pela arte, onde a estética se assume de elevada

importância para os processos educativos onde a imaginação e a percepção funcionam como fatores impulsionadores de uma participação mais ativa e inclusiva de todos os indivíduos (Pimentel, 2010, p. 90; Nascimento, 2012, p. 41).

Como vimos anteriormente, a Animação Sociocultural é, então, compreendida como uma metodologia de intervenção que recorre a um conjunto de recursos, com especial enfoque para as expressões artísticas (dança, música, teatro, literatura, pintura, entre outras), que potenciam sinergias, valores, atitudes e comportamentos entre o Animador e a comunidade. Devido à sua versatilidade, a Animação Sociocultural possui uma dupla direcionalidade, podendo conceber-se como um fim ou um meio. Numa perspetiva finalista (como um fim), a expressão artística é utilizada no desenvolvimento dos processos da Animação Sociocultural e, portanto, é utilizada para o desenvolvimento da expressão, da comunicação, da capacidade criativa e motivadora e numa função socializadora, permitindo o desenvolvimento do trabalho em grupo. Numa perspetiva instrumental (como um meio), a Animação Sociocultural é utilizada para desenvolver o interesse pela expressão artística, motivando a população e a comunidade para a arte, que educa a sua sensibilidade, potencia a sua capacidade crítica e desenvolve a procura de cultura, promovendo o gosto pela arte e pela cultura na população. Estas perspetivas relacionais entre a Animação Sociocultural e expressão artística manifestam-se, essencialmente, segundo o animador Albino Viveiros (2007), em quatro campos:

- A Expressão Dramática e Animação
- A Animação pela Leitura
- Expressão Plástica e Animação
- Animação e Expressão Musical

A Animação Sociocultural assume, portanto, um papel fundamental na dinamização do tecido social, afirmando-se como uma oportunidade para a mudança social, um recurso para a construção de um modelo de desenvolvimento cultural e artístico e de capacitação dos indivíduos através das diversas manifestações artísticas. Os espaços de educação não formal são lugares privilegiados para o acontecer da Animação Sociocultural, entendidos como espaços de manifestação de liberdade do Homem, do auto conhecimento através da arte, de participação ativa de cada indivíduo, de lugar de encontro com o outro, com a multiculturalidade e da afirmação da criatividade, pois o Homem “não é um simples ser passivo mas, onde ele é o

protagonista da ação”. Concilia-se, assim, a individualidade com a integração no meio e/ou grupo social a que pertence, sob a forma lúdica-expressiva-criativa, num clima que proporcione a inspiração, que motive a expressão de sentimentos e estimule a criatividade no indivíduo (Viveiros, 2007; Read, 2007).

Por sua vez, a Educação Artística também tem sido desenvolvida noutros âmbitos, para além do contexto escolar e educativo: através da utilização das expressões artísticas integradas⁷ como prática interdisciplinar através de eventos de democratização cultural, levando o cidadão ao confronto e ao questionamento da sua relação com o meio envolvente, de modo a que o indivíduo participe ativamente e interaja com os outros; recurso das expressões artísticas integradas em projetos de intervenção cultural, em que os grupos se envolvem na sua gestão e cooperação e as técnicas criativas são elementos importantes para assegurar um processo e um produto final criativos; numa dimensão social, as expressões artísticas integradas são implementadas como mediadoras da participação de cidadania em diferentes projetos que promovem a criação de redes de apoio para reforçar o sentido de pertença a uma comunidade e o reajustamento de sistemas de relações vitais (a nível familiar, grupal e social), através de associações culturais e fundações para a integração e igualdade do indivíduo. A organização do ócio, a dinamização do património cultural e natural, a intervenção na área da saúde e da terapia com recurso a dinâmicas de grupo que incentivem a criatividade em projetos sociais e empresariais, como estratégia para políticas de intervenção e integração social e de desenvolvimento comunitário são os inúmeros âmbitos e contextos desenvolvidos por agentes educativos e culturais através das artes – animadores e educadores, gestores e mediadores culturais. De modo a promover a arte e os variados processos de criação e sensibilização artística como alicerce pedagógico de uma sociedade futura, os agentes educativos e culturais deverão continuar a estabelecer elos de ligação entre o indivíduo, o grupo e os meios socioculturais envolventes, com o objetivo final de transformar e desenvolver uma sociedade mais inovadora, criativa, ativa, inclusiva e integradora. A arte é vista, assim, como a manifestação da cultura que permite mais facilmente o diálogo intercultural, é um reforço da aprendizagem, um estímulo para a vontade de viajar e explorar e conhecer o mundo e o que nos rodeia, um

⁷ As expressões artísticas integradas referem-se ao desenvolvimento de cada área de expressão (dança, drama, música, teatro, artes plásticas, etc.) e ao desenvolvimento de todas as áreas de expressão de uma forma integradora. As áreas de expressão não se desenvolvem isoladamente, mas trabalham-se em conjunto, um processo globalizante das expressões artísticas, com o objetivo de desenvolver a criatividade e as capacidades de expressão e comunicação (Corrêa, 2011, p. 70).

instrumento que apela para a compreensão integrada do mundo e para a sua mudança, através da promoção do respeito e da compreensão mútua entre os povos (Gonçalves, 2017, pp. 145-149; Viveiros, 2007; Corrêa, 2011, pp. 72-73; Nascimento, 2012, p. 22).

Deste modo, a Animação Sociocultural e a Educação Artística são áreas complementares: ambas as áreas têm o propósito e a missão de promover e estimular a mudança de atitudes e a transformação social, individual e/ou grupal, através de atividades e projetos que aliem a criatividade às práticas artísticas, potencializando, não só, a identidade cultural e as capacidades e competências do indivíduo e/ou do grupo, como também a própria participação e integração dos indivíduos no seu presente, perspetivando o futuro, dentro do seu ambiente e contexto sociocultural e comunitário. Pretende-se, assim, como refere Antunes (2005), formar primeiramente os indivíduos numa dimensão pessoal, grupal e social, ao invés de tratar de formar artistas, atores, bailarinos, músicos ou outros profissionais do âmbito artístico (Simões, 2010, p. 32).

A Animação Sociocultural é um fenómeno e uma ferramenta onde se cruzam e complementam as mais diversas áreas, como a pedagogia, a psicologia, a filosofia e a arte, com o objetivo comum da melhoria social e cultural. No capítulo seguinte iremos abordar e desenvolver o objeto de estudo de caso que incitou a presente dissertação de mestrado, exemplo real e concreto de um projeto sociocultural e artístico de educação e intervenção não-formal para a comunidade juvenil: o projeto *BOMBRANDO*.

PARTE II – PROJETO *BOMBRANDO* – MÚSICA EM MOVIMENTO

1. Estudo de caso: ferramentas e metodologias para a recolha e tratamento de dados

Uma investigação qualitativa, como refere Colás (1998), desenvolve-se de uma forma interativa, pois nas diferentes fases do processo, existem momentos de estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação, apresentação e discussão dos resultados do projeto de pesquisa. O presente capítulo também não é exceção, pois, além das fases e técnicas mencionadas anteriormente, também se encontra aqui enquadrada a biografia pessoal da investigadora. À semelhança do que defende Denzin (1994), o presente trabalho de investigação baseou-se, primeiramente, num trabalho de pesquisa e de observação – ativa, direta e participante – no terreno, ou seja, enquanto membro participante e elemento integrante do grupo de percussão, ao longo de vários anos; posteriormente, elaborou-se o texto de campo, baseado nas observações, interpretações e reflexões sobre as experiências vividas, quer da perspetiva da investigadora como também de terceiros; finalmente, com o apoio de pesquisa e fundamentação teórica e bibliográfica, dos dados e observações obtidos e respetivas interpretações, surge o documento final, remetido posterior e publicamente ao leitor.

A investigadora toma partido da sua própria atividade e experiência para realizar a investigação, cujos sentimentos e experiências são incorporados e considerados como dados fundamentais para a compreensão e interpretação do mundo social observado e vivenciado. Como tal, este processo exige um relacionamento entre o investigador e vários contextos específicos, desde pessoas, grupos, instituições, documentos, arquivos e outros materiais relevantes (Anderson, 2006, p. 384, cit. por Santos, 2017, p. 223; Aires, 2015, pp. 14-21).

O presente trabalho de investigação insere-se, segundo Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992), num dos métodos mais comuns na investigação qualitativa: o estudo de caso. Segundo estes autores, “o estudo de caso consiste num exame de detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento”, que permite responder mais adequadamente à conceção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam surgir ao longo da pesquisa, alimentando o intercâmbio de perceções. Assim, de

modo a que o investigador consiga intervir no terreno de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas. Posteriormente, a interpretação, a avaliação e a reflexão serão ações consequentes das etapas precedentes (Aires, 2015, pp. 21-22; Estrela, 1994, p. 26).

A elaboração da presente dissertação baseou-se, primeiramente, numa observação qualitativa participante, pois a investigadora é simultaneamente membro e elemento integrante do projeto *BOMBRANDO*, existindo, portanto, uma participação natural na interação, dado que a participação no grupo de percussão constitui uma parte da sua própria vida quotidiana e pessoal. Simultaneamente, ao exercer as funções de investigadora e de elemento integrante do projeto *BOMBRANDO*, a investigadora do presente trabalho de investigação adota a observação naturalista, na medida em que, segundo De Landsheere (1979), é uma “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana.” Assim, o estudo das competências e capacidades que, eventualmente, são desenvolvidas pelos jovens participantes no projeto *BOMBRANDO* consistirá na observação, interpretação e reflexão desses mesmos jovens integrantes no grupo de percussão, ao longo de vários meses, resultando, posteriormente, num registo construído a partir daquilo que a investigadora/observadora vê e interpreta (Estrela, 1994, pp. 45-46).

A entrevista estruturada foi outra das técnicas diretas utilizadas no processo de recolha de dados. Os autores Andrea Fontana e James Frey, no seu trabalho *The Art of Science* (1994), afirmam que esta técnica adota uma grande variedade de usos e uma grande multiplicidade de formas que vão da mais comum (a entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador”, que tem por base um conjunto de perguntas pré-estabelecidas. Os autores Michelle Lessard-Hébert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (1994) consideram que “a técnica da entrevista é não só útil e complementar à observação participante mas também necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados”, que permite referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, os estados emocionais, etc., das pessoas (pp. 160-161).

Para a elaboração deste capítulo, foram aplicados inquéritos e entrevistas, presenciais e através do recurso de ferramentas e meios tecnológicos (via correio eletrónico e redes sociais) aos intervenientes diretos do projeto *BOMBRANDO*

(presidente da junta de freguesia⁸, professor e maestro do grupo de percussão⁹, elementos atuais e ex-membros do grupo¹⁰). Uma vez que a investigadora acompanha e participa no projeto *BOMBRANDO* quase desde a origem do mesmo, foi possível entrevistar e recolher dados de jovens de ‘diferentes idades e gerações’, pois esta mantém contato com os antigos elementos do grupo.

O projeto *BOMBRANDO*, pela sua própria natureza, também evoluiu ao longo dos anos, acabando por existir diferenciadas vivências e experiências dos diversos jovens que participam ou participaram no grupo. Como tal – e para compreender se, efetivamente, os jovens que estiveram envolvidos no grupo desenvolveram competências pessoais, profissionais e sociais – a investigadora decidiu realizar entrevistas a membros e ex-membros do grupo, independentemente da sua situação profissional (estudante que participa ou deixou de participar no projeto, elemento que trabalha e continua tocar no grupo ou não, membro desempregado que continua a participar no projeto). Estas diversas situações profissionais poderão ser pertinentes de se comparar vários membros ou ex-membros, em diferentes faixas etárias e etapas de vida, a fim de encontrar competências que poderão ser convergentes ou não, tendo como factor comum, a passagem e participação do jovem no grupo de percussão. Procurou-se, desde modo, obter a máxima informação possível para a fundamentação do projeto de pesquisa.

Através da narração da experiência de vida, quer da investigadora, quer dos membros e ex-membros integrantes no grupo *BOMBRANDO*, foi possível fazer uma análise da realidade vivida pelos jovens, conhecer a cultura do grupo, compreender e refletir sobre aspetos, competências e capacidades dos indivíduos participantes no grupo, proporcionando informação vivenciada e rica acerca dos ciclos vitais dos intervenientes diretos e ativos do projeto *BOMBRANDO* (Aires, 2015, pp. 41-42).

Inicialmente, a investigadora abordou os vários elementos e antigos elementos do grupo *BOMBRANDO* através da rede social *Facebook* sobre a disponibilidade e interesse em colaborar e realizar entrevistas para o presente estudo de caso. Apesar do interesse e da motivação manifestados pelos vários elementos que se encontram integrados neste grupo eletrónico do *Facebook*, – com o objetivo de manter a ligação

⁸ Consultar Anexo 3.

⁹ Consultar Anexo 4.

¹⁰ Consultar Anexos 5 e 6.

entre os jovens das diversas ‘gerações’ existentes do projeto *BOMBRANDO* – poucos foram os que, efetivamente, realizaram a entrevista solicitada. No total, a investigadora entrevistou treze jovens, sete destes considerados ex-membros do projeto *BOMBRANDO*. O compromisso e a necessidade de preencher um documento de autorização e respetivo reencaminhamento antes da concretização da entrevista – isto, no caso dos jovens que, por falta de compatibilidade horária com a investigadora, optaram pelo preenchimento e resposta à entrevista por inquérito enviado por correio eletrónico – e a escassa disponibilidade dos elementos antigos para responder à entrevista poderão ter sido as hipóteses que conduziram ao reduzido número de jovens que colaboraram na investigação. Alguns elementos antigos do grupo reencaminharam a confirmação da autorização de recolha de dados, porém, não retornaram a entrevista devidamente concluída no tempo previsto, não sendo, portanto, consideradas e incluídas no estudo.

A entrevista aplicada aos membros e ex-membros do grupo de percussão abrangeu, assim, uma amostra de treze jovens e adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos e de nacionalidades portuguesa (doze inquiridos) e brasileira (um inquirido). Nesta amostra, sete jovens são antigos elementos e os restantes seis permanecem atualmente no grupo. Aquando a realização das entrevistas – durante, aproximadamente, o primeiro semestre do ano – dois dos treze jovens encontravam-se desempregados, sete jovens encontravam-se empregados e os restantes quatro membros eram estudantes. Todos os jovens residiam ou residem na freguesia da Brandoa (atualmente, Encosta do Sol) ou noutras freguesias limítrofes (Alfornelos, Venda-Nova e Falagueira), igualmente pertencentes ao concelho da Amadora. Para cada situação profissional (estudante, empregado e desempregado) foram criados guiões de entrevista diferentes, de modo a que os entrevistados pudessem responder de que forma a sua participação e prática musical no projeto *BOMBRANDO* influenciou a sua vida pessoal, social e até profissional. No entanto, em todas as entrevistas procurou-se analisar a importância da pertença a um projeto sociocultural de cariz pedagógico e artístico e quais os benefícios e as potencialidades que são conseguidos durante a passagem e participação no referido grupo de percussão.

Além da concretização das entrevistas, foram realizadas conversas informais que inicialmente não tinham sido previstas. A investigadora concluiu que seria pertinente questionar e entrevistar pessoas que, não sendo membros e participantes do projeto *BOMBRANDO*, encontram-se, de alguma forma, vinculadas ou familiarizadas

com o trabalho desenvolvido pelo grupo de percussão. Durante a realização da dissertação de mestrado, o grupo participou, pelo quinto ano consecutivo, num evento internacional organizado pela *Brouhaha International*, uma associação cultural inglesa. Ao longo destas participações musicais internacionais, o grupo criou laços e afinidades, quer com a entidade organizadora, como também com outros artistas internacionais, que observaram as performances do grupo e colaboraram nas formações de percussão dinamizadas pelo projeto *BOMBRANDO*. Assim, a investigadora inquiriu alguns artistas destes grupos e pessoas que conhecem e acompanham o trabalho desenvolvido pelo grupo de percussão, através de conversas informais, registando as suas respostas¹¹. Entretanto, foram aplicadas as mesmas questões a outras pessoas próximas do projeto *BOMBRANDO* que estiveram em contato presencial com o grupo, através da observação de alguma performance musical do grupo ou da participação de algum *workshop* realizado em Portugal.

Posteriormente, procurou-se obter registos e reflexões comprovadas e vivenciadas de membros atuais do grupo de percussão que, à semelhança da investigadora, desenvolveram e dinamizaram formações/*workshops* de percussão com outros públicos. Através de conversa informal¹², pretendia-se conhecer e recolher experiências destes jovens membros, comprovando que estas mesmas experiências promoveram a aquisição de conhecimentos, ferramentas e competências que serão importantes para o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos jovens em questão. Como tal, estruturaram-se algumas questões e apresentou aos elementos do grupo *BOMBRANDO* que, atualmente, se encontram a desenvolver mais assídua e exaustiva o projeto dos *workshops* e oficinas de percussão. Esta técnica de ‘entrevista/conversa em grupo’, é bastante vantajosa, na medida em que proporciona uma grande quantidade e diversidade de informação, os participantes ajudam-se mutuamente ao complementarem o que um interveniente afirma e todos têm a oportunidade de discutir, partilhar opiniões ou fornecer dados. Contudo, uma desvantagem possível – e que foi observada nesta conversa grupal – baseia-se nas diferentes personalidades dos indivíduos, levando à intervenção mais predominante de um determinado respondente do grupo. Apesar de existir cumplicidade entre todos os elementos, a introversão e a timidez de alguns elementos acaba por ser dominada pela extroversão e facilidade de comunicação de outros. Uma dificuldade sentida pela

¹¹ Consultar Anexo 8

¹² Consultar Anexo 7

investigadora foi, precisamente, gerir a dinâmica do grupo de modo a que todos os elementos pudessem contribuir na conversa grupal (Fontana & Frey, 1994, cit. por Aires, 2015, pp. 37-38).

Todas as técnicas utilizadas, tenham sido entrevistas, conversas informais ou relato vivencial da própria investigadora, basearam-se na experiência e histórias de vida dos inquiridos, dada à riqueza de informação que esta contém acerca da participação direta ou indireta com o projeto *BOMBRANDO*. Em anexo, as entrevistas e as conversas informais encontram-se na íntegra, pelo que apenas uma parte foi incluída na apresentação e contextualização do estudo de caso (*Idem*, p. 41).

Ao longo deste capítulo, os relatos, as informações e os dados obtidos através da colaboração de todos os inquiridos foram transcritos e analisados, encontrando-se integrados no corpo de texto, igualmente fundamentados e justificados com pesquisa bibliográfica. Procurou-se, contextualizar, por um lado, a partir das vivências e opiniões de todos os intervenientes e participantes diretos e indiretos do grupo de percussão, e justificar cientificamente o projeto *BOMBRANDO* e o respetivo trabalho aqui desenvolvido, a partir da leitura de monografias elaboradas por outros autores, no âmbito da percussão, da aprendizagem musical e da prática coletiva de instrumentos, numa tentativa de validar todo o discurso obtido.

2. Contextualização e caracterização do projeto *BOMBRANDO*

2.1. História e origem do projeto

O grupo de percussão *BOMBRANDO* (ver Fig.1) é um projeto sociocultural da Junta de Freguesia da Brandoa do concelho da Amadora (atualmente, Junta de Freguesia da Encosta do Sol), que se iniciou no ano de 2003, aproximadamente no quarto trimestre desse mesmo ano.



Fig.1. Logotipo do projeto *BOMBRANDO*

A freguesia da Encosta do Sol, localizada no concelho da Amadora, é constituída por 3 bairros: Brandoa, Alfovelos e Bairro do Casal da Mira, compreendendo, assim, um território com 2,80 km². Nas décadas de 50 e 60, épocas de forte migração interna de fuga ao mundo rural e de procura de melhores condições de vida, a Quinta da Brandoa começou a ser vendida em lotes, iniciando-se a construção sem licença camarária. Até ao início dos anos 70, não havia saneamento básico, eletricidade, água canalizada ou qualquer equipamento social mas, devido à proximidade, quer da capital, quer dos limites do concelho de Oeiras – dado que existia uma maior possibilidade de ‘escapar’ à fiscalização camarária e o baixo preço dos terrenos – a Brandoa foi crescendo, desordenada e marginal, acabando por se tornar no ‘maior bairro clandestino da Europa’. Com a criação da Freguesia da Brandoa, em 1980, iniciaram-se ações concretas para a recuperação e legalização dos prédios construídos, assim como a melhoria das condições de vida da população residente, desde a construção e instalação de equipamentos sociais e desportivos, escolas, a igreja e um centro de saúde. Gradualmente, a Brandoa começou a transformar-se, quer no seu aspeto físico, quer ao nível da população residente. Atualmente, a Junta de Freguesia tem tentado responder às necessidades da população, apoiando e investindo em atividades e projetos de âmbito cultural, recreativo e desportivo, de modo a que a localidade não seja apenas um dormitório da grande cidade. Porém, a imagem de uma freguesia ‘clandestina e marginal’ continuou bastante presente, ao longo de vários anos. Um dos

vários problemas identificados pela Comissão Social da Freguesia era a não participação dos jovens, pela falta de atividades culturais e recreativas dinamizadas na Freguesia. Nesse sentido, foram surgindo vários movimentos associativos e, em 2003, a antiga Junta de Freguesia da Brandoa concebe e dinamiza o projeto *BOMBRANDO* (inicialmente, apenas com percussão), dirigido à população infanto-juvenil da freguesia e de outras limítrofes, como Alfoanelos, Venda-Nova e Falagueira.

O meu trabalho com os *BOMBRANDO* começou muito antes de 2003, ano da fundação do grupo. Iniciei a minha profissão em 1997 e nesse ano fui realizar o Erasmus à Republica da Irlanda e numa cadeira de música tradicional trabalhei com o cavaquinho e com a percussão portuguesa. A partir daí, o ‘bichinho’ nasceu e quando comecei a lecionar no ensino público testei com algumas turmas realizar ritmos com paus nas mesas e o sucesso foi imediato. No ano seguinte consegui comprar baquetas mas instrumentos... nada e fizemos um grupo só com baldes das obras e latas de tinta. Nos anos seguintes, como não sabia onde se compravam instrumentos, comecei a comprar instrumentos do exército na feira da ladra e fui substituindo gradualmente os instrumentos. E 1998 com a expo 98 surgiu o projeto toca a rufar que despoletou o interesse nacional pela percussão. Com os toca a rufar tive conhecimentos dos construtores portugueses de instrumentos e comecei a substituir os velhos do exército. Em 2003, mudei de escola para Alfoanelos e a última atuação do grupo da escola que estava a lecionar foi na escola de Alfoanelos. Na primeira semana de setembro desse ano o Sr. Presidente da junta da Brandoa, Armando Paulino, hoje Junta de freguesia Encosta do Sol, pediu uma reunião comigo, porque tinha ouvido falar do meu trabalho e ... nasceram os *BOMBRANDO* dessa reunião (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Após a dinamização de umas demonstrações de percussão, realizadas pelo Professor e Maestro António Neves, o Sr. Presidente Armando Paulino Domingos lançou o desafio da criação de um grupo de percussão, na antiga freguesia da Brandoa (atualmente, freguesia da Encosta do Sol). Numa época em que era considerada ‘moda’ a prática da percussão nas Escolas e com a referência de alguns projetos pilotos que tiveram sucesso nesta área, o Sr. Presidente pretendia, deste modo, a criação e dinamização de um projeto em que, por um lado, fosse possível ocupar jovens, quer estudantes, quer outros que não tivessem nenhuma atividade regular; por outro lado, desenvolver o gosto pela música e, quem sabe, a partir da música, seria o caminho destes jovens, “proporcionando-lhes coisas novas para ver se eles se encontram”. Para o Sr. Armando Domingos, a escolha da área da música baseou-se na pouca oferta de atividades neste âmbito na freguesia e nas escolas (entrevista, 13 de julho, 2017). Por outro lado, o professor e maestro António Neves, quando confrontado sobre a escolha da percussão e os instrumentos de música tradicional portuguesa para intervir com o público infanto-juvenil, justifica com a importância do ritmo na vida quotidiana.

Porque a percussão, ritmo, pulsação, dança... fazem parte da nossa vida quotidianamente sendo um sentimento mais básico e rudimentar da natureza

humana. Para além de fazer parte do imaginário dos jovens um par de baquetas, faz-me lembrar o sentimento de ter uma varinha mágica que hipnotiza uma audiência (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Assim, o projeto *BOMBRANDO* apresentou-se na comunidade juvenil local de uma maneira singular, dotada de valores e crenças que resultam da identidade cultural da freguesia (Souza, 2014, p. 99).

Inicialmente, o grupo era maioritariamente composto por crianças e jovens da Escola Básica 2+3 de Alfovelos, entidade escolar onde o professor de música António Neves exercia a sua atividade profissional. No entanto, alguns elementos do grupo eram provenientes de um projeto anterior, o *Dagadagadá*, igualmente liderado e orientado pelo maestro António Neves, na zona de Camarate.

Eu tive conhecimento do projeto *BOMBRANDO* através do professor/maestro e amigo António Neves, uma vez que foi meu professor de música e tínhamos um grupo de percussão chamado *DAGADAGADÁ* o qual fazia parte da escola onde eu estudava e o António dava aulas, mais tarde esse grupo acabou e após alguns anos formou-se o grupo *BOMBRANDO* com alguns elementos que tinham feito parte do outro grupo e com novos elementos. Nunca vi nenhuma atuação antes pelo contrário fiz parte da construção dos instrumentos na altura que começamos tocávamos em bidons de tinta e fomos nós que fizemos as primeiras atuações, foi uma experiência única pois a música corria-me nas veias (Fonseca, entrevista, 10 de julho, 2017).

Com o arranque do projeto e do aparecimento de mais elementos no grupo, foi necessário a aquisição de instrumentos. Na verdade, a aquisição de instrumentos, a escolha do espaço ideal para a que o grupo pudesse ter condições de ensaiar e tocar foram os recursos e as condições necessárias para que “o projeto se desenvolvesse sem colidir com nada nem ninguém de outras áreas”, “sem ter que partilhar com outras associações e instituições que têm ideias diferentes e objetivos diferentes” (Domingos, entrevista, 13 de julho, 2017).

A importância do “fazer musical em grupo” e do “ensino coletivo de instrumentos” é defendido por vários autores da Educação Musical. Cruvinel (2003, 2004), por exemplo, enumera vários benefícios sobre o Ensino Coletivo de Instrumento Musical, nomeadamente, a eficiência da metodologia na iniciação instrumental; o rápido desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; os resultados musicais ocorrem rapidamente, motivando os jovens a darem continuidade ao estudo e prática do instrumento; a associação entre teoria e prática musical; o baixo índice de desistência; o desenvolvimento de várias competências em simultâneo, como a perceção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, a disciplina, a autoconfiança, a auto-valorização, a auto-estima, a união do

grupo, a autonomia, a independência, a cooperação e o respeito mútuo; o desempenho nas animações e performances musicais públicas promove a motivação, a segurança e a desinibição da parte dos jovens; por fim, a didática e a metodologia de ensino deve ser adequada ao perfil e às necessidades do grupo (Santos, 2013, pp. 36-37). E para António Neves, não existem requisitos para pertencer ao grupo de percussão, pois, tal como defende Edwin Gordon (2000), todos os jovens são capazes de aprender música.

Não há requisitos! Todos têm aptidões para pertencer aos *BOMBRANDO*. Penso que os Bombrando têm ensinado a crescer como pessoas todos os elementos e eu próprio pela diversidade social, religiosa, cultural, étnica, identidade sexual, dificuldades físicas ou intelectuais de todos os elementos que por lá têm passado (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

O grupo de percussão *BOMBRANDO* seria, deste modo, o lugar “onde se aprende a dialogar, a conviver, a aceitar e a valorar as diferenças, a compreender, cognitiva e afectivamente, o outro como alguém diferente de nós”, em que “todas as pessoas tenham espaço e a oportunidade para poderem exprimir opiniões, reacções e sentimentos”, e exista a “experiência positiva de que as diferenças, a pluralidade e os conflitos pelo diverso não é uma razão de debilitação, mas de criatividade pessoal e social [...], como elemento de enriquecimento e de progresso coletivo” (García, 1997, cit. por Trilla, 1997, p. 272). A capacidade de mudança está dentro do próprio grupo, da comunidade e na conceção de que o indivíduo é um portador de capacidades e de uma bagagem de experiências anteriormente vividas, com a possibilidade de as desenvolver e dinamizar.

2.2. Instrumentos musicais utilizados

A percussão existe desde os tempos mais remotos da humanidade: dos troncos e das sementes das árvores, dos ossos e das peles dos animais, do metal e do plástico, do ar e da vibração dos corpos, o Homem criou vários instrumentos de percussão.

Dos mais antigos desses «instrumentos», na verdade, nada ficou. De início devem ter sido as mãos o principal instrumento produtor do som e do ritmo ou amplificador do som. Os homens levavam as mãos à boca, entrechocavam-nas, ou batiam com elas em diferentes partes do corpo. (...) Outros instrumentos musicais são os pés. Os movimentos dos pés não só lvem à dança, como também à música. O bater dos pés é música. Por acharem os pés pobres de som, vários povos dançam sobre tábuas. (...). Mais tarde, não se bateu apenas no corpo, mas entrechocaram-se pedaços de madeira, e, com baquetas de material diverso, percutiram-se peles esticadas, pedras, conchas e outros corpos sonoros. A história dos instrumentos músicos inicia-se com os tambores. Os tambores estiveram sempre ligados à magia (Herzfeld, s/d, pp. 16-17).

Tal como a música, a percussão esteve sempre fortemente presente a diversas manifestações musicais associadas a grupos folclóricos, étnicos, eventos religiosos, tradições e festas de rua. No início do século X, a maioria das tribos em África usavam instrumentos de percussão como o djambé, os chocalhos de semente e calibres nos seus rituais. No século XV, com os fenómenos da migração e do início da globalização, as pessoas partilhavam conhecimentos, objetos e descobertas, surgindo, igualmente, um interesse por estes instrumentos. Aos poucos, a percussão passou a integrar a música clássica com a utilização dos tímpanos nas orquestras e, a partir dos séculos XVIII, XIX e XX, os grandes compositores de música clássica tornaram os instrumentos de percussão indispensáveis nas orquestras pelo seu grande poder rítmico. Nos dias de hoje, é raro não haver um instrumento de percussão em muitos géneros musicais atuais, como o *rock*, o *hip hop*, o *punk*, o *jazz*, entre outros. No contexto militar, a percussão tem um papel igualmente reconhecido: os soldados marchavam ao ritmo do bombo, durante os desfiles militares (Ramos & Iúri, 2014; Paiva, 2015, p. 24).

O projeto *BOMBRANDO* utiliza dois tipos de instrumentos musicais, nomeadamente, instrumentos de percussão (caixa de rufo, timbalão e bombo, considerados membranofones) e a gaita-de-foles galega e transmontana (instrumentos da família dos aerofones).

Os instrumentos de percussão (ver Fig.2) são “instrumentos cuja produção sonora é feita pelo choque de um artefacto contra o outro de natureza ou estrutura diferenciada” (Frunghillo, 2003, cit. por Paiva, 2015, p. 22). O *Dicionário Grove de Música* define os instrumentos de percussão como “instrumentos executados sacudindo-se ou percutindo-se uma membrana, placa ou barra de metal, madeira ou outro material rígido” (Sadie, 1994, pp. 457-458, cit. por Paiva, 2015, p. 21-22). Os instrumentos utilizados no projeto *BOMBRANDO* são considerados membranofones, na medida em que o som se produz ao percutir/bater numa membrana esticada.



Fig.2. Instrumentos de percussão (caixa de rufo, bombo e timbalão)

O autor Ernesto de Veiga Oliveira (1982) afirma que os tambores são sempre masculinos e geralmente acompanham música pública ou coletiva, muitas vezes são pertença de um grupo, aldeia, «mocidade», entre outros (p. 16). Rui Júnior, diretor artístico do projeto *Tocá Rufar*, contraria esta posição, numa entrevista¹³ sobre o 1º Congresso do Bombo do programa televisivo emitido a 13 de novembro de 2015 no canal *SIC Mulher*, afirmando que, nos dias de hoje, tocar bombos já não é uma ‘coisa de homens’. Na verdade, tem-se verificado esta tendência no grupo de percussão *BOMBRANDO*, pois participaram centenas de jovens, tanto do sexo masculino como feminino, algo que, nos últimos cinco/seis anos, a tendência é precisamente a inversa, havendo atualmente um maior número de percussionistas femininas.

O **bombo** é um “elemento agregador comunitário muito importante” (Vidal e Júnior, 2015). Durante o II Congresso do Bombo realizado nos dias 25 e 26 de novembro de 2016 no Fundão, Daniel Martins (2017) contextualizou historicamente o instrumento, afirmando que o bombo tem evidências da sua existência desde 2500 a.C. na Suméria. Do latim *Bombus*, que significa «ruído», este instrumento é usualmente feito com pele de cabra, a madeira que o compõe é de castanho e de silva e também se usa zinco e corda no seu fabrico artesanal e local. Cilíndrico e de grandes dimensões (entre 50 ou 70 cm de diâmetro de pele, dependendo da dimensão do bombo), é o instrumento que reproduz um som mais grave e seco, em que as batidas mais graves e

¹³ Entrevista emitida a 13 de novembro de 2015, disponível em: <http://videos.sapo.pt/0BsOP1mYAyvbNfSrRE4G> (consultada a 7 de dezembro de 2016)

constantes ajudam na marcação, pulsação e velocidade do ritmo, levando os outros percussionistas a tocarem de acordo com as suas batidas. No grupo de percussão *BOMBRANDO* é habitual transportar e tocar o instrumento com uma mão (dependendo se o percussionista é destro ou esquerdino), segurando o instrumento com a mão inversa e pelas cordas que o envolvem, e percute-se na pele com um maço de madeira, curto com uma cabeça grande, por vezes protegida por couro ou feltro (ver Fig.3).

The bass drumstick has a wooden handle, with a fairly soft, large knob, mostly of felt. The head is struck an upward or downward glancing blow and the drum's resonance is such that its vibration may need to be stopped by drumming with the left hand (Piston, 1969, p. 308).



Fig.3. Percussionista a tocar bombo

A **caixa de rufo** é um tambor composto por um corpo cilíndrico de, aproximadamente, 13 a 15 cm de altura, com duas peles fixadas (de matéria plástica ou, no caso do grupo *BOMBRANDO*, de pele de cabra) com cerca de 40 cm de diâmetro, tocada na vertical e suspensa, habitualmente, nos ombros. O instrumento possui uma pele inferior, com dois ou mais bordões feitos de corda, que vibram através da ressonância produzida sempre que a pele superior é percutida (ver Fig.4).

Um dos efeitos sonoros mais caraterísticos do instrumento – e de onde deriva o nome deste – é o rufo ou o tremolo, que exige um grande treino até se conseguir fazer com perfeição. Com recurso a duas baquetas de madeira, o som produzido é repicado, caraterístico das marchas militares; porém, é possível reproduzir outros efeitos sonoros, desde tocar simultânea ou alternadamente em diferentes pontos da pele (centro ou perto

da periferia do aro) e no aro da armação ou apenas no aro. Na sua obra *Instrumentos Musicais*, Luís Henrique (1999) explica a forma de pegar nas baquetas:

Há duas posições para pegar nas baquetas: quando a caixa está inclinada (como nas marchas) a mão esquerda com a palma voltada para cima segura a baqueta entre o polegar, o indicador e o médio; a mão direita segura-a de modo semelhante ao do timbale, ou seja, a vara é agarrada num ponto aproximadamente a 7 cm do extremo, entre o polegar e a primeira articulação do indicador (pp. 61-69).



Fig.4. Percussionista a tocar caixa de rufo

O **timbalão** é um tambor cilíndrico, igualmente com duas peles fixadas – embora estas não possuem os bordões de corda – podendo ser tocado na posição horizontal (percutindo na pele como o bombo) ou na vertical (percutindo na pele como a caixa) (ver Fig.5).

No projeto *BOMBRANDO* este instrumento é tocado na horizontal, com recurso a dois maços pequenos, tendo uma sonoridade e profundidade intermédia, quando comparado com a caixa e o bombo. O timbalão é muito utilizado para executar sequências rítmico-melódicas, em geral, a grande velocidade, sendo caracterizado como o instrumento que proporciona um ‘colorido’ extra ao ritmo ou à peça musical que se está a tocar. Assim, enquanto o bombo é um instrumento de pulsação – como os batimentos do coração –, a caixa de rufo reproduz ritmos mais continuados e sequenciais, o timbalão, por sua vez, é especialmente utilizado no grupo de percussão

como um instrumento de ‘contratempo’, preenchendo os vazios rítmicos criados pelos outros instrumentos de percussão. Tal como a caixa, é possível alternar sons timbricamente diferentes, percutindo na pele do instrumento ou nos aros de madeira.



Fig.5. Percussionista a tocar timbalão

Os três instrumentos de percussão utilizados no projeto *BOMBRANDO* requerem bastantes cuidados e manutenção para garantir a sua boa utilização e preservação destes. As peles dos instrumentos, por exemplo, por serem de origem animal, sofrem variações das suas características físicas com as condições atmosféricas, nomeadamente a temperatura e a humidade. As ondas de frio ou de calor muito súbitas podem danificar uma pele, mesmo durante uma execução, exigindo a sua substituição. Existem grupos de percussão que optam pela pele de matéria plástica ou sintética por estarem menos sujeitas a estas problemas atmosféricos, contudo, a sonoridade é bastante inferior. Assim, os instrumentos devem ser armazenados e transportados a uma temperatura e humidade constantes (Henrique, 1999, p. 62). Outro cuidado a ter é tocar com a pele devidamente esticada (como tal, deve-se ‘esticar a pele’, apertando os esticadores que permitem distender ou contrair as cordas que sustentam o instrumento de percussão) e, após a sua utilização, aliviar a tensão da pele. Esporadicamente, os ensaios do grupo *BOMBRANDO* são dedicados à manutenção dos instrumentos – reparação dos aros de madeira, substituição de peles, bordões e cordas, apertar as cordas

que envolvem o instrumento e que mantêm as peles esticadas, ao percutir, entre outros – de modo a que o instrumento seja preservado e tenha mais ‘tempo útil de vida’ (ver Fig.6).



Fig. 6. Manutenção dos instrumentos de percussão

A **gaita-de-foles** é um instrumento da família dos aerofones, portanto, um instrumento onde o som se obtém ao colocar a vibrar uma massa de ar, normalmente dentro de um tubo. No grupo de percussão *BOMBRANDO* utilizam-se dois géneros de gaita-de-foles: a transmontana (ver Fig.7, à esquerda) e a galega (ver Fig.7, à direita).



Fig.7. Gaitas-de-foles usadas no grupo de percussão *BOMBRANDO*

Ambos os instrumentos têm sonoridades diferentes, pelo que em determinadas músicas/peças que o grupo toca, recorrem a uma ou a outra gaita-de-foles. Se comparássemos a tonalidade e a sonoridade entre as gaitas-de-foles com as cores frias e quentes, diríamos que a gaita-de-foles galega toca ‘cor amarela’, ou seja, um som mais vivo, alegre e agudo, ao contrário da transmontana, que toca em tons de ‘azul’, portanto, um som mais melódico, triste e grave.

O autor Ernesto de Veiga Oliveira, na sua obra *Instrumentos Musicais Populares Portugueses* (1982), explica a composição detalhada deste instrumento:

A gaita-de-foles é um aerofone especial, composto essencialmente de um tubo melódico e as mais vezes, de outro, pedal, munidos de palhetas que soam pela passagem do ar, soprado não diretamente pela boca, mas de um reservatório a eles ligado, que se enche por meio de insuflador com válvula. O saco – ou fole – era tradicionalmente de pele de cabrito, cabra ou carneiro, e hoje, mais geralmente, de borracha, muitas vezes mesmo de uma velha câmara de ar de pneumático de automóvel, revestido, em ambos os casos, de qualquer forro em pano de cor mais ou menos modesto (...) para o embelezar um pouco e evitar que, em contacto com ele, a roupa se manche; tem aplicados nos três buracos, do pescoço e das patas da frente – ou lugares correspondentes nos sacos de borracha – três encaixes ou bocais de madeira, onde entram o insuflador ou assoprete, o tubo melódico ou ponteiro, e

o bordão, ronca ou roncão, ficando a meio, no bocal do pescoço, umas vezes o assoprete, outras o ponteiro. (...) O saco coloca-se sob o braço esquerdo, que o aperta com o cotovelo para expulsar o ar insuflado pelo assoprete, o qual, assim expelido, sob pressão, sai pelos dois tubos sonoros, ponteiro e roncão, passando através das palhetas que estes encerram, fazendo-as soar. (...) No assoprete, distinguem-se duas partes, que correspondem às suas extremidades: por um lado, a boquilha, que se mete à boca e por onde se sopra; e, no outro extremo, talhado na madeira da própria peça, um pequeno cano (a que os galegos chamam de buxaina) que entra no bocal respectivo do saco; na ponta desse cano fica uma válvula elementar, a bucha, simples rodela de couro fino e flexível, pregada, por um lado, à espessura do cano, que deixa entrar – mas não sair – o ar que se insufla para o saco. O ponteiro ou ponteira é cónico, exterior e interiormente, a alargar para fora, espalmando-se mesmo em campânula na ponta; ele encaixa no bocal respectivo por um cano, também da mesma peça que ele, como o do assoprete, e fica voltado para a frente e para baixo; tem oito buracos melódicos – um mais pequeno e agudo, à saída do bocal do saco, do lado de baixo, para o polegar esquerdo; seis alinhados a seguir, no lado de cima, de calibres crescentes e em escala descendente do bocal para a campânula, para os três dedos finos intermédios da mão esquerda (o mínimo não actua e fica no ar) e, seguidamente, para os mesmos dedos, em ordem inversa, da mão direita (o polegar desta também não actua e apenas ajuda a amparar o ponteiro, por trás), e, o último, para o mínimo da mão direita, geralmente também mais pequeno e um pouco desviado do alinhamento dos demais, de acordo com o próprio comprimento menor do dedo que lhe corresponde; junto à campânula, finalmente há dois, três ou mesmo quatro (conforme o gosto do gaiteiro) buracos cruzados, não melódicos, que afinam a sonoridade daqueles, mas que não soam só por si (pp. 315-323).

Habitualmente, tal como refere Oliveira (1982), as gaitas portuguesas possuem “apenas um ponteiro cónico e um roncão cilíndrico, este último dirigido para trás, sobre o ombro esquerdo do tocador” (p. 316).

O projeto *BOMBRANDO* foi um dos primeiros que inseriu a gaita-de-foles como instrumento complementar e melódico à percussão. A primeira atuação musical pública com a utilização deste instrumento¹⁴ foi no ano de 2006, no evento *Pão de Todos Para Todos*, organizado pela Associação Cais, na Praça da Figueira. Desde então, o maestro começou a introduzir diversos temas e melodias musicais nas peças do grupo BOMBRANDO e foram criadas várias peças com recurso à gaita-de-foles.

O principal objetivo inicialmente foi criar originalidade, não existindo nenhum grupo de percussão com gaita de foles. E com a gaita de foles penso pretendia criar uma linguagem mais próxima dos músicos porque através da melodia da gaita de foles conseguia chegar aos jovens tocando melodias que estes iriam reconhecer do seu dia a dia (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Entretanto, o maestro António Neves criou um projeto de ensino do instrumento de gaita-de-foles, sendo a investigadora da presente dissertação um dos primeiros elementos a aprender a tocar este aerofone. Foi criado um ‘subgrupo’, em que

¹⁴ Consultar o vídeo ilustrativo: <https://www.youtube.com/watch?v=YRmBx8zawGM>

estes elementos apresentavam ao público os conhecimentos aprendidos ao longo dos ensaios, tocando músicas tradicionais, acompanhados por um pequeno grupo de jovens percussionistas do projeto *BOMBRANDO*. Em arruadas, desfiles ou eventos temáticos (por exemplo, feiras rurais, tradicionais, saloias, medievais, entre outros), o maestro solicita que os jovens gaiteiros o acompanhem a tocar, ao longo do trajeto pedonal (ver Fig.8).



Fig.8. Gaiteiros dos BOMBRANDO a atuar em desfiles e arruadas pedonais

Um total de oito jovens aprenderam as bases deste instrumento; atualmente, três jovens (incluindo, a investigadora) tocam instrumentos de percussão e a gaita-de-foles e, para além das ocasiões referidas anteriormente, a gaita-de-foles é um instrumento crucial em animações musicais para os públicos séniores. A investigadora (e também animadora sociocultural) já atuou em inúmeras instituições para a terceira idade (centros de dia, centros de convívio e lares), quer no seu contexto profissional, quer a convite de outros colegas de profissão. Estas animações nestes contextos são sempre muito bem sucedidas pois as melodias tocadas na gaita-de-foles são do conhecimento e fazem parte da cultura e do repertório musical da população idosa (*Laurindinha, Saia da Carolina, Resineiro Engraçado, Aldeia da Roupa Branca*, entre outras) e o grupo cria e proporciona momentos de interação durante a própria performance, solicitando aos espetadores séniores que acompanhem o grupo, cantando as letras das músicas (ver Fig.9).



Fig.9. Projeto *BOMBRANDO* numa performance musical no Centro de Dia do Casal da Mira da Santa Casa da Misericórdia da Amadora

Porém, o grupo *BOMBRANDO* encontra-se numa fase em que está a recorrer menos à gaita-de-foles.

Passados este anos deixamos de ter gaita de foles porque já existem grupos também com a gaita de foles e comecei a sentir que a melodia da gaita de foles nos limitava artisticamente nos ritmos (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Na opinião da investigadora, a inserção da gaita-de-foles foi, efetivamente, o que promoveu a diferença e a originalidade no grupo de percussão *BOMBRANDO*. A junção destes dois tipos de instrumentos (percussão e gaita-de-foles) permitiu uma maior dinâmica e composição musical, estimulando também a criatividade e a expressividade quer do próprio grupo, como também de todos os percussionistas e maestro, ao criarem-se coreografias com ‘entradas e saídas’ de naipes de instrumentos, sempre com a melodia da gaita-de-foles como ‘pano de fundo’.

Todos os grupos são diferentes uns dos outros, mas o que me apercebi, principalmente no estrangeiro, é o material que são feitos os nossos instrumentos. Algo que também nos diferencia são os ritmos e a gaita de foles (Silva, entrevista, 9 de julho, 2017).

Embora existam outros grupos de percussão que recorrem igualmente a este aerofone, a verdade, é que estes grupos usam a percussão como complemento ao que é tocado na gaita-de-foles, ao contrário dos *BOMBRANDO*, que usam a gaita-de-foles como complemento e ‘preenchimento sonoro’ dos ritmos da percussão reproduzidos pelo grupo.

Todos os elementos do grupo tocam, pelo menos, um instrumento de percussão. O bombo, pela facilidade de se compreender a pulsação, o ritmo, a marcação e a velocidade da música, é normalmente o instrumento que todos os jovens percussionistas iniciam no grupo. Posteriormente, de acordo com as necessidades do grupo (por exemplo, o número de percussionistas a tocar um determinado naipe de instrumentos ser insuficiente para um ensaio ou uma performance musical) e/ou o interesse do jovem, poderá aprender a tocar outro instrumento de percussão. Existem jovens que sabem tocar mais do que um instrumento e, dependendo dos elementos que estão disponíveis para tocar numa atuação musical, poderão ter de trocar o seu ‘instrumento original’ por outro que seja necessário.

2.3. Ensaios e performances musicais

Inicialmente, os ensaios do grupo decorriam três dias por semana (segundas, quartas e sextas), no período das 17h às 19h, num antigo espaço existente junto à biblioteca da junta de freguesia da Brandoa, conhecida pelos membros como ‘a barraca’.

A investigadora entrou para o grupo em meados do mês de setembro do ano de 2006, juntamente com uma amiga próxima dessa época. Na verdade, a grande maioria dos elementos e ex-elementos do grupo *BOMBRANDO* começaram a frequentar os ensaios e a fazer parte do projeto por influência de terceiros (familiares, namorados, amigos ou colegas de turma). Diana Pinto, antigo membro do grupo, não foi exceção à regra:

A minha irmã já tinha andado nos BOMBRANDO, sempre ouvi falar desde muito nova e ouvia lá a bater, a fazer “batusques” na mesa da cozinha e etc, e sempre lhe perguntei o que é que era aquilo. Ela sempre me mostrou vídeos, sempre mostrou fotos das atuações, para mim sempre foi uma coisa que já estava familiarizada. Entretanto, quando vim viver outra vez com a minha mãe – que vivia anteriormente com o meu pai – vi-vos várias vezes a tocar, ouvia-vos e foi também daí que cresceu o ‘bichinho’ por querer ir e participar (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

Em 2006, existiam cerca de 25 jovens integrados no projeto *BOMBRANDO*, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. A maioria destes jovens eram provenientes de um outro projeto de atividade extra-curricular a decorrer na Escola Básica 2+3 de Alfovelos e cerca de 6 elementos quiseram continuar a acompanhar o trabalho desenvolvido pelo Prof. António, anteriormente começado em Camarate, num grupo de percussão com o mesmo nome (*Dagadagadá*).

No grupo de percussão *BOMBRANDO* – e como na maioria de outros projetos e grupos de percussão – utiliza-se a modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais que, segundo Elmo da Silva (2016), é um ensino que decorre dentro de um mesmo espaço e tempo e os alunos seguem as orientações de um professor/educador/maestro e as realizam, individualmente no seu instrumento. Este tipo de ensino permite e implica a troca de relações importantes para o desenvolvimento de cada um, dado que todos participam junto num mesmo discurso, do resultado final que é apresentado (pp. 12-17).

Todas as pessoas, quando entram pela primeira vez para um ensaio do grupo, têm as mesmas reações: por um lado, a curiosidade para perceber ‘o que e como se faz’, alegria e energia ao encarar a forma como o grupo toca e ensaia; por outro lado, a timidez, o sentimento de incapacidade e a sensação de que o grupo toca como se tratasse da ‘atividade mais simples do mundo’ e o recém-chegado não tem quaisquer conhecimentos musicais são algumas das razões pelo qual os novos membros não se sentem tão confortáveis. Porém – e porque todos os elementos do grupo já vivenciaram a mesma situação – o grupo, habitualmente, acolhe e tenta integrar da melhor forma possível o(s) novo(s) membro(s). Seguidamente, é possível constatar este sentimento em alguns membros e ex-membros do grupo:

Quando entrei no grupo fui muito bem acolhido pelos restantes membros, isso foi um passo fundamental para me sentir parte da família *BOMBRANDO*. O que mais me captou a atenção foi o ritmo e a energia do grupo e o que mais me assustou foi o alguns dos ritmos, mas isso foi facilmente ultrapassado com os ensaios (Chaves, entrevista, 28 de setembro, 2017).

O grupo tinha elementos que eu não conhecia e a maioria eram mais velhos que eu. Aquilo que senti era que todos eram muito profissionais e que dominavam muito bem a percussão ao contrário de mim. As minhas maiores dificuldades passaram por aprender os ritmos e memorizar as peças do grupo. Em termos sociais juntava-me mais aos que conhecia mas esforcei-me para me integrar com os restantes (Lopes, entrevista, 4 de julho, 2017).

A primeira vez que entrei no grupo senti o que provavelmente toda a gente sente quando entra num lugar que não conhece, senti-me bastante envergonhada e "deslocada". Os membros mais velhos, que na altura que entrei já lá estavam, sempre me integraram em tudo e sempre me ajudaram bastante. Captou-me bastante a atenção o espírito de equipa, a amizade que havia e toda a diversão consequente dessas amizades. A minha maior dificuldade inicial foi "apanhar" todos os ritmos que, no início, não foram nada fáceis de aprender (Silva, entrevista, 9 de julho, 2017).

No entanto, para Diana Pinto, o seu primeiro ensaio teve um impacto tão forte que a manteve no projeto durante cerca de dois anos.

Lembro-me do meu primeiro ensaio. O António – o nosso maestro – meteu-me um bombo na mão. Literalmente. E eu não sabia o que é que havia de fazer. Então, olhei para vocês e olhei em volta e pensei “está tudo a divertir-se, está tudo a rir, está tudo a gritar, está tudo contente, então, ‘bora fazer o mesmo’”. Então, fui a acompanhar, naquilo que eu sabia, aquilo que eu não sabia, olhava para as pessoas, as pessoas iam-me ajudando, assim a olhar para mim e a dizer “Faz assim, faz assim!”, e eu lá ia fazendo... Saí de lá mesmo muito feliz, com vontade de voltar (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

À medida que os novos membros começam a participar nos ensaios do grupo, estes são incentivados pelos elementos com mais experiência e pelo próprio maestro a acompanhar os ritmos e as peças musicais que são reproduzidas ao longo do ensaio. Não importa se o recém-chegado tem ou não conhecimentos musicais ou sequer sobre percussão; o importante é ser integrado no grupo, tentar reproduzir trechos/partes dos ritmos no bombo que lhe é, desde logo, dado no primeiro ensaio, imitando as ‘batidas’ e os sons efetuados no bombo por um percussionista com mais experiência.

Não é importante [ter conhecimentos musicais prévios], porque o método que usamos é chamado de “tocar de ouvido” de memória, forma tradicional de ensino da música tradicional. Mas se tiver conhecimentos musicais e especialmente de um instrumento de percussão... sim favorece! (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

É bastante comum, após um mês de frequência nos ensaios do grupo, um jovem recém-chegado já conseguir tocar uma peça musical inteira e alguns trechos/partes de outras peças, sem grandes dificuldades ou obstáculos, pois este contato direto inicial com o instrumento, com o repertório musical do grupo e a respetiva variedade e complexidade de peças musicais permite que o novo elemento se esforce para tocar o que consegue e os obstáculos tornam-se estimulantes e desafiantes, e recebe um parecer construtivo constante, quer do maestro como dos outros membros do grupo, sentindo-se, deste modo, apoiado, integrado e incorporado no grupo, apesar da sua inexperiência inicial. Os percussionistas têm, deste modo, a sua formação ligada ao fazer musical em grupo, coletivamente (Silva, 2016, p. 17; Conde & Neves, 1985, cit. por Santos, 2013, p. 27).

As metodologias de aprendizagem dos ritmos e das peças musicais são baseadas na escuta ativa, interpretação e posterior imitação do ritmo reproduzido e memorização. Estas técnicas, além de não exigirem conhecimentos teóricos musicais – na verdade, estes conhecimentos musicais são apreendidos, ao longo do tempo de permanência no projeto – também revelam uma rapidez e eficácia mais imediata. O jovem aprende através da observação, da interpretação e da escuta ativa do ritmo ou da sequência de ritmos que é sugerido pelo maestro ou por outro elemento do grupo,

tentando reproduzir o mesmo no seu instrumento. Keith Swanwick (1994) afirma que a aprendizagem da música e a própria música, em grupos, envolve este processo de aprendizagem por imitação e comparação com o outro, através da escuta ativa e da observação.

Music and music learning involves building up plans, imagens, schemata, through ways of thinking, practising, playing and responding; learning by imitation of and comparison with other people. We are strongly motivated by observing others and we strive to emulate our peers, often with a more direct effect than being instructed by those persons designated as 'teachers'. Imitation and emulation are particularly strong between people of similar ages and social groups. The basic requirements for anyone playing an instrument are careful listening and perceptive watching (pp. 150-151).

Através da interação recíproca e constante entre o indivíduo e o meio social (o grupo envolvente e o maestro), o processo de aprendizagem é desenvolvido, construindo-se novos conhecimentos e a consolidação de outros previamente adquiridos. Este processo de aprendizagem, inspirado na teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura e na perspectiva de Piaget acerca do desenvolvimento humano, sugere que o indivíduo aprende através da observação e imitação social do comportamento de terceiros, em que este processo ocorre através da interação entre aspetos pessoais, comportamentais, cognitivos e relativos ao meio.

Giving attention to someone else's sound, posture, style of playing and technical achievement, is all part of group motivation; so is the stimulation of other people's triumphs and the consolation of recognizing their difficulties. There is here scope for intuitive knowledge, learning by osmosis (Swanwick, 1994, p. 151).

Assim, na aprendizagem em música – e, neste caso, da percussão –, o jovem torna-se num percussionista hábil com a prática dos ritmos e das peças musicais, aplicando-se a máxima de que “a prática faz a perfeição” (Teixeira, 2012, pp. 12-13).

Desde logo, um jovem pode ingressar no grupo, sem gastar muito tempo na sua preparação inicial e, do ponto de vista da dinâmica de funcionamento do próprio grupo também é favorável, pois a perda de membros do grupo é imprevisível e esporádico, sendo necessário uma constante inserção de novos membros e de uma flexibilidade da parte dos percussionistas em conhecer e saber tocar noutros instrumentos/naipes do grupo, para cobrir estes imprevistos e evitar que o grupo esteja constantemente a interromper o seu próprio desenvolvimento (Santos, 2013, p. 27). Apesar de existir sempre ‘o’ instrumento preferencial individual, os jovens do projeto *BOMBRANDO* consideram bastante importante o saber tocar todos os instrumentos, não só pela

aprendizagem pessoal, como também por uma questão de flexibilidade e versatilidade dentro do próprio grupo.

Comecei pelo bombo, também para aprendermos o ritmo das músicas, o bombo, para mim, é o “coração da música”, a partir dele é que se faz tudo; depois passei para o timbalão – que curiosamente era o instrumento que a minha irmã também tocava –; caixa, toquei algumas vezes, se calhar era o instrumento que eu deveria experimentar melhor. E menti, porque gaita de foles não sei tocar. Tentei aprender mas não acabei (risos). Sim, acho que deveríamos todos saber um pouco de tudo até para compreender a música. Até porque a partir do momento em que estamos num grupo, se alguém, pode entrar de novo ou possa estar mais distraído e estiver a tocar “fora de tempo” ou fora do contexto, nós conseguimos identificar e ajudar essa pessoa (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

Sabia tocar caixa, timbalão – timbalão estava, assim, mais ou menos, estava a aprender ainda -, bombo, gaita – algum tempo comecei a praticar mas como início mesmo. Por uma questão de experiência, saberes o que o teu colega [toca], quais as dificuldades do teu colega, quando é que podes ajudar caso tenha alguma dificuldade nalguma situação, é bastante importante, é sempre mais alguma coisa que aprendes (Silva, entrevista, 19 de março, 2017).

Sei tocar todos os instrumentos de percussão (Bombo, timbalão e caixa), talvez um melhor que outro, mas “desenrasco-me” em todos. O meu instrumento original é a caixa mas estive quase 2 anos a ter o Bombo como original. Acho bastante importante saber tocar um bocadinho de todos, porque infelizmente nem sempre temos todos os membros presentes para atuações e precisamos de ser autónomos. Se cada um soubesse apenas tocar um instrumento e se esse membro faltasse como faríamos?! E que proveito teríamos se só soubéssemos tocar um instrumento quando temos a oportunidade de aprender a tocar mais que um?! (Silva, entrevista, 9 de julho, 2017).

Deste modo, o tocar em grupo e o ensino coletivo de instrumentos musicais faz com que o indivíduo adquira, não só, habilidades técnicas da percussão – rufar, sacudir, raspar, friccionar, entre outras – como também competências sociais, de interação com o outro e com o mundo. Através da troca de experiências com os outros elementos do grupo, o jovem percussionista pode refletir e aperfeiçoar a sua própria performance musical, pois vê o(s) elemento(s) mais velhos e com mais experiência do grupo como um exemplo e um termo de comparação com o outro, resultando em aprendizagens (Paiva, 2015, p. 22-38). Por outro lado, tal como referiu Brites Marques (2015) no *I Congresso do Bombo* realizado na Aula Magna, em Lisboa, a música melhora regras e comportamentos, pois mesmo sem conhecimentos musicais, obriga a que os jovens percussionistas estejam atentos às linguagens, desenvolvam a memorização, a concentração e a cumprir o que é sugerido para executar, que é o “saber-estar” num grupo.

Os **ensaios** do grupo *BOMBRANDO* nunca são iguais aos anteriores. Sendo o grupo constituído por pessoas com diferentes prioridades, estados de espírito, motivações e necessidades, o trabalho desenvolvido em cada ensaio também estará de acordo com a disposição e a motivação dos percussionistas no próprio dia.

Nos primeiros tempos, no início do projeto, os ensaios eram duas vezes por semana, uma hora. Depois passamos a ter ensaio ao sábado e o que, penso, que resultou mais foi uma vez por semana 3 ou 4 horas de “ensaio”. Com o aproximar da primavera, as peças começam a surgir e nos últimos 5 anos dado que vamos viajar para o estrangeiro começa o *stress* da construção de uma peça nova. Durante os ensaios eu levo sempre algo estruturado pensado. Depois pelas mais variadas razões o plano ocorre ou não. Depende muitas vezes do estado de espírito dos elementos ou porque ensaio por vezes toma rumos, ritmos, que não estavam planeados. Isto porque tenho a preocupação que a criatividade seja do grupo de tudo o que cada um ouve de música e não seja apenas do maestro/ de uma só pessoa. Não limitar a criatividade. Fazer com que cada um dos elementos se reconheça numa peça um ritmo que criou. Quando isso acontece esse ritmo ou peça tem o nome ou uma referência ao nome do autor. Resumir um ensaio típico... penso que não temos bem um ensaio típico. Depende da época do ano. No inverno normalmente serve para criar novas peças e fazer tentativas e experiências para novas peças. Isto acontece porque no inverno não existem muitas animações (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Habitualmente, os elementos vão chegando ao espaço, escolhem o instrumento que pretendem tocar (poderá ser o ‘original’ ou não) e vão começando a tocar: por vezes, os jovens começam a praticar e ensaiar as peças e os temas musicais existentes no repertório do grupo; noutras ocasiões, o grupo começa a improvisar e criar ritmos musicais. O professor e maestro António Neves – que, normalmente, chega ao ensaio mais tarde, devido à sua atividade profissional enquanto professor de música na Escola – acompanha o que o grupo se encontra a fazer no momento. Esporadicamente, o maestro apresenta exercícios e desafios musicais ao grupo, desde tocar as peças musicais com outro instrumento que não seja ‘o original’, exercícios de reprodução de sequência de ritmos que preparou previamente, experimentação de ritmos novos, entre outras atividades que, não estando diretamente ligadas com o ‘tocar percussão’, também estão associadas a esta prática, como por exemplo, sessões de exercícios corporais/dança que, na opinião do maestro, são bastante importantes para que o grupo não tenha uma postura tão rígida e pouco flexível a tocar, durante as performances musicais e nas respetivas coreografias criadas nas peças musicais. Na aprendizagem da percussão, é necessário desenvolver níveis altos de coordenação, independência e a simetria motora entre os lados esquerdo e direito dos quatro membros inferiores e superiores, ou seja, a igualdade de movimento entre os dois lados do corpo que, habitual e normalmente, existe desigualdade na maioria das pessoas (lateralidade). Com o desenvolvimento

destas características, é possível o uso da polirritmia no repertório da percussão, que também constatamos nas peças musicais do grupo *BOMBRANDO*. Assim, através do movimento, dos exercícios de percussão corporal e técnica instrumental, a música além de se incorporar mais profundamente no indivíduo, também são desenvolvidos estes domínios psicomotores, permitindo uma maior variedade e densidade sonora (Teixeira, 2012, pp. 22-23; Gonçalves, 2010, p. 34).

Durante os ensaios, após a realização destas atividades iniciais e de uma curta pausa para relaxar, ‘apanhar ar’, trocar impressões e novidades entre os jovens e também com o maestro, o grupo reúne-se, então, para ensaiar e praticar as peças musicais do seu repertório (ver Fig.10).

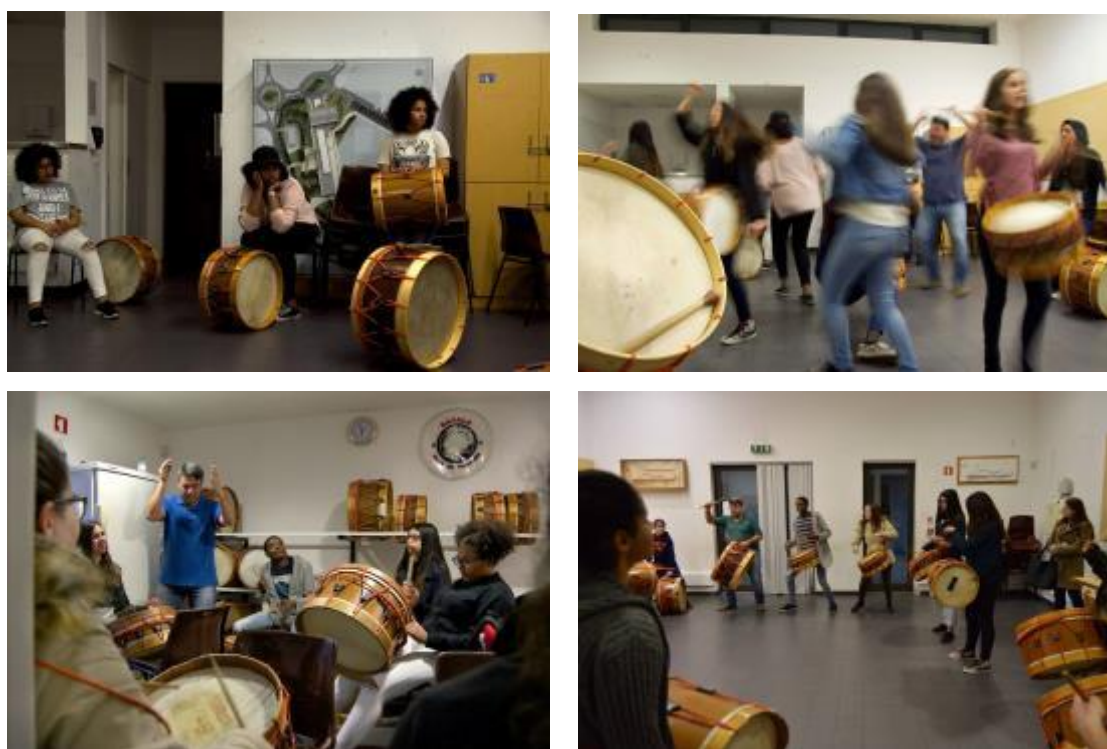


Fig.10. Ensaios semanais do projeto *BOMBRANDO*

Geralmente, todos tocam juntos mas, por vezes é solicitado que determinados naipes toquem uma determinada parte da peça musical, dois a dois ou individualmente, com o objetivo de se sincronizar as partes entre determinados músicos, escutar melhor o que os outros estão a tocar e/ou para corrigir problemas individuais ou grupais de execução de um ritmo. Recorrendo à memória e à prática do ‘tocar de ouvido’, o grupo toca as peças, repetindo e corrigindo as partes (musicais e/ou coreográficas) que não se

encontram tão bem apreendidas ou, por iniciativa e sugestão do maestro ou de elementos do grupo, se pretende introduzir elementos ou ideias novas.

Nestes momentos, os jovens têm aqui a oportunidade de desenvolver várias capacidades e competências, para além das psicomotoras e técnicas anteriormente referidas, desde o ouvir ativamente e adaptar-se ao que ouve à sua volta; resolver obstáculos através de uma análise e audição crítica; o saber comunicar verbal e não verbalmente com o grupo, quer enquanto está a tocar (por exemplo, realizar gestos ou olhares para o colega, como sinal de mudança de algum ritmo ou movimento na frase/sequência musical seguinte), como também ao transmitir as suas ideias e sugestões para os restantes membros; desenvolver a responsabilidade individual no seu desempenho individual (ou seja, reconhecer quando consegue ou não tocar e executar a peça musical previamente definida); desenvolver a criatividade, a imaginação e a improvisação na prática e reprodução dos temas musicais, entre outros (Latten, 2001; Villarrubia, 2000, cit. por Teixeira, 2012, p. 27).

Como seria de esperar, existem elementos do grupo que se sentem mais confortáveis neste processo de criação e improvisação de ritmos ou movimentos do que outros. Contudo, como defende a musicóloga americana Patricia Campbell, a improvisação é uma prática enriquecedora na formação do músico, pois proporciona uma experiência integral, onde a criação, a teoria musical, a perceção e a performance se juntam numa única prática (cit. por Fridman, 2011, p. 65). À partida, um elemento do grupo com menos experiência de prática de percussão ou mais introvertido, terá mais dificuldades neste processo; por outro lado, os elementos com maior experiência no grupo e/ou mais extrovertidos, sentir-se-ão mais desinibidos para inventar, improvisar e aplicar essas ideias, especialmente na primeira situação, pois um percussionista que já domine tecnicamente a prática da percussão e tenha conhecimentos sólidos da peça musical que estão a reproduzir, conseguirá introduzir algo novo, sem afetar o seu próprio desempenho ou o sucesso da peça musical. Quando este improvisado ou esta nova ideia inserida ‘encaixa’ na peça e é consentida pelo maestro e pelos restantes elementos do grupo, então, procede-se à alteração do tema.

Não sou muito útil nessa parte, gosto de improvisar mas tipo criar peças de raiz, não é muito de mim. Sinto-me à vontade, toco com outros gaiteiros, é necessário saber improvisar. Em relação ao grupo e aos momentos de improvisação e criação de ritmos, já houve alturas que o grupo não estava sequer virado para aí. Agora melhor, já vão interagindo mais, tentar criar. Nesta altura há espírito de entreatada (Monteiro, entrevista, 25 de fevereiro, 2017).

Imenso, gostava [que o grupo improvisasse]. Eu própria chegava, às vezes, a improvisar. Às vezes não saía bem (risos), às vezes ‘levava na cabeça’, mas gosto, é o que nos dá muitas vezes na alma, é o que eu digo, estamos a sentir muito a música que às vezes que ‘Bora, bora e PUM!’, com mais força e exatamente, soltamos aquilo que está dentro de nós (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

Eu não sou um criativo, apesar de ter ajudado em uma ou duas ocasiões na introdução de ritmos, então os momentos de improviso eram os que me tiravam mais da minha zona de conforto e onde eu me sentia mais inseguro. Mas era nos ensaios que tentava conciliar melhor a minha coordenação de tocar e dançar ao mesmo tempo. E era também nessas alturas que tentava algumas coreografias, via se funcionavam com a música (Chaves, entrevista, 28 de setembro, 2017).

Contudo, Keith Swanwick (1994), numa conferência que presidiu em Londres, apresenta algumas anotações sobre as virtudes e a natureza essencial da improvisação que, em linhas gerais, afirma que qualquer pessoa pode improvisar desde o primeiro momento de prática instrumental, em qualquer nível técnico e que é necessária para a invenção, a criação artística e para a resolução de problemas.

a) everyone can improvise from the first day of playing; b) the basic principle is to have something fixed and something free, the fixed including scale, riff, chord, chord sequence and beat; c) it is possible to make great music at any technical level; d) imitation is necessary for invention and copying by ear is a creative effort; d) improvisation is characterised by problem-solving and a high level of personal interaction; e) there is no consensus as to how people can be helped to practise improvisation - commitment leads to self-tuition and the motivation is ‘delight’; f) improvisation is self-transcending not self-indulgent and the product matters, we make contact with something beyond our own experience, it makes demands upon the way we listen (pp. 154-155).

A música, segundo Nachmanovitch (1993), não nasce exclusivamente de um ou de outro elemento do grupo, mas sim da comunhão das partes, tal como mencionou o jovem Tiago Chaves. Alguns trabalhos exigem a cooperação de vários indivíduos para serem realizados ou, dependendo da situação, torna-se mais interessante e motivador realizá-los no meio de amigos, levando à colaboração e à exploração de aspetos relacionados com os limites pessoais e profissionais dos jovens, podendo apoiar-se uns nos outros para superar as suas dificuldades individuais (cit. por Santos, 2013, p. 18). As próprias peças musicais do grupo *BOMBRANDO* são resultado desse trabalho cooperativo entre os jovens e a experimentação de ideias que vão surgindo, até mesmo quando as peças musicais já se encontram, aparentemente, definidas e concluídas. O ser humano tem a necessidade de criar e de se manifestar artisticamente, no sentido de deixar marcas, criar expressões socioculturais que identifiquem as comunidades e estabeleçam uma comunicação simbólica e utilitária perceptível a todos. A criatividade é a principal responsável pela capacidade de podermos criar, descobrir, inventar de forma

variada e inovadora, que permite descobrir soluções distintas e originais que visam a resolução de diferentes questões, dar existência a algo, atribuir uma nova forma a algo específico (Gonçalves, 2017; Nascimento, 2012; Sousa, 2009).

Although music making enabled people to express group identities and to experience social solidarity, its ultimate aim was to help them to pass beyond restricted worlds of culturally defined reality, and to develop creative imagination (Blacking, 1985, cit. por Swanwick, 1988, p. 106).

As peças musicais do grupo integram ritmos tradicionais portugueses – como a *chula*, a *rumba* e o *malhão* –, a ritmos afro-brasileiros – como a *afro* e o *samba* – a ritmos improvisados e criados pelo próprio grupo, por vezes inspirados e desenvolvidos a partir de músicas já existentes. Na gaita-de-foles, também são reproduzidas músicas que se encontram fora do registo tradicional, desde o *Bolero* de Maurice Ravel, o tema do desenho animado *Inspetor Gadget*, o tema do filme *O Padrinho* (*The Godfather*), temas da música *pop* de Michael Jackson, *Thriller* e *Beat It*, ou ainda o tema do filme de animação *Madagáscar*, *I Like To Move It*. A peça *Sansonete*¹⁵, por exemplo, possui um ritmo variante da *rumba* (ritmo tradicional) com ritmos criados pelos percussionistas, de modo a acompanhar a melodia da gaita-de-foles.

Atenção, os *BOMBRANDO* criaram músicas próprias certo? A *chula* é uma música comum que toda a gente conhece, todos os grupos de percussão tocam. Todos. Os *BOMBRANDO*, eu acho que marcam a diferença – não acompanho muito os outros grupos – mas acho que têm uma boa criatividade em criar músicas, coisas novas e diferentes, e acho que nem todos os grupos conseguem fazer isso (Gomes, entrevista, 25 de janeiro, 2017).

Estilo de música, temos um estilo de música diferente, a junção do *pop* com músicas tradicionais portuguesas, sempre a improvisar ali um bocadinho e fica uma mistura ‘bacana’ (Silva, entrevista, 19 de março, 2017).

Tínhamos peças ‘só nossas’, criadas por nós. A gaita de foles, juntamente com a percussão, também dá outra sonoridade às peças musicais (Dias, entrevista, 7 de abril, 2017)

No entanto, como verificamos anteriormente, não é possível criar algo completamente novo. Todas as criações e improvisações são baseadas ou inspiradas em algo que já vimos, ouvimos ou constatámos numa vivência ou experiência prévia. Podemos, segundo Daniela Sousa (2009), recorrer a essa mesma vivência/inspiração/experiência anterior para construir e permitir instituir a diferença (2009, p. 20).

¹⁵ Consultar o vídeo ilustrativo da peça musical: <https://www.youtube.com/watch?v=Qgpv-sKsH-4>

Ao longo dos anos, a periodicidade destes ensaios têm vindo a reduzir. Alguns membros deixaram de ter a mesma disponibilidade para ensaiar três vezes por semana por motivos diversos: alterações de interesses e/ou prioridades; incompatibilidade de horários, especialmente a partir do ensino secundário e superior; inserção de membros no mercado de trabalho e acréscimo de responsabilidades pessoais e/ou familiares, como por exemplo, nascimento de filhos ou início de uma vida conjugal da parte de alguns elementos do grupo e também da parte do maestro. Atualmente, realiza-se um ensaio semanal, às quartas-feiras, no período das 17h até às 20h, ora na sala do grupo (sala 14), localizada no Fórum Luís de Camões na freguesia da Encosta do Sol, ora no parque de estacionamento do referido Fórum (quando se ensaia as peças musicais completas, incluindo as coreografias), ou ainda no jardim do Fórum, quando as condições assim o permitem. Quando surgem atuações musicais que exigem uma maior preparação, como por exemplo, as performances no Reino Unido ou as animações musicais que são distribuídas por vários dias e é necessário uma subdivisão de grupos para assegurarem as atuações nesses dias, o grupo reúne-se para ensaiar, então, de forma mais intensa e assídua.

No final de cada ensaio – e também das atuações – o grupo reúne-se sempre para fazer uma breve avaliação do que aconteceu naquele dia e de informações ou desafios futuros, desde decisões e dinâmicas musicais de ensaio (o que se pode melhorar no repertório e/ou na performance do grupo, o que correu melhor ou pior), a possível programação de atuações futuras, o agendamento de tarefas a realizar brevemente (por exemplo, necessidade de realização de ensaios extra por haver uma atuação importante agendada, importância de se combinar uma tarde de ensaio apenas para a manutenção de instrumentos ou de limpeza geral do espaço do grupo), distribuição e nomeação de tarefas que são precisas para os próximos ensaios, entre outros. Algumas destas trocas de ideias e de partilhas de tarefas e informações também são reforçadas ou apresentadas fora do contexto de ensaio, através da utilização de ferramentas online para comunicação interna do grupo, como por exemplo, o grupo fechado na rede social *Facebook*. O grupo de percussão assume, aqui, uma valiosa importância no desenvolvimento de cada jovem e contribui para a sua formação individual e social.

O grupo de pares assume desta forma uma importância vital na socialização, sendo o meio onde o adolescente adquire novos padrões de socialização, aprendendo e desenvolvendo competências sociais. Por outro lado, o grupo pode ainda funcionar

como espaço de identificação, espaço esse onde os problemas, as angústias, as incertezas e os sentimentos são os mesmos (Raposo, 2013, p. 46).

As **atuações e performances musicais** são o momento de apresentação e divulgação ao público todo o trabalho desenvolvido durante os ensaios. Para Fernando Chaib (2012),

A percussão apresenta processos bastante experimentalistas, onde a capacidade do percussionista associada à performance e à interpretação são testados e colocados à prova, como por exemplo, os limites físicos (a coordenação motora e a energia a tocar no instrumento) e os limites intelectuais (a interpretação e o desenvolvimento de soluções de incoerências) (p. 3).

O projeto *BOMBRANDO* tem uma média mensal de duas performances musicais, com maior incidência entre os meses de Fevereiro/Março (época festiva do Carnaval) e Outubro, meses em que as condições meteorológicas são mais propícias à realização de atuações musicais, sobretudo ao ar livre. Desde 2003, o grupo de percussão já efetuou atuações em inúmeros locais de Norte a Sul do país, para as mais variadas entidades e projetos. A grande maioria destas animações ocorrem no distrito de Lisboa, em feiras, eventos, festas e convívios a convite de associações, instituições sociais, juntas de freguesia e câmaras municipais. Embora não esteja completa e detalhada, a investigadora tentou enumerar cronologicamente¹⁶ as atuações e os eventos realizados pelo grupo, com maior impacto para o grupo e que existisse algum registo ou fotografia datados.

Ao contrário dos ensaios, os membros do grupo *BOMBRANDO* sentem maior pressão, ansiedade e nervosismo nas atuações, especialmente nos instantes anteriores à apresentação da *performance* propriamente dita. No entanto, é também um dos momentos mais cobichados pelos jovens percussionistas, pois além de estarem a mostrar todo o trabalho que é desenvolvido durante os ensaios, a presença e observação do público também é um fator de motivação e de incentivo para trabalhar e praticar mais.

Sinto muito “mais pica” a tocar para um público ou para alguém que está a ver, no ensaio ninguém está a ver (Monteiro, entrevista, 25 de fevereiro, 2017).

Não sinto o mesmo. Uma atuação tem público o que por si já influencia logo o nosso estado de espírito e a nossa energia para tocar. Fico mais ansiosa e com “mais pica” nas atuações. Muitos dos ensaios também transmitem essa energia,

¹⁶ Ver Anexo 1

mas sendo muitos deles um processo de criação e repetição o nível de energia vai oscilando mais (Lopes, entrevista, 4 de julho, 2017).

A sensação [de tocar num ensaio ou numa atuação] nunca é a mesma, até porque nos ensaios normalmente só estamos nós e sentimo-nos mais a vontade, se houver um engano podemos emendar, enquanto que numa atuação tudo tem que correr bem, os nervos aumentam e temos público a observar-nos (Fonseca, entrevista, 10 de julho, 2017).

No entanto, todos os jovens percussionistas reconhecem a necessidade e a complementariedade entre os ensaios e as atuações. Os ensaios são os momentos para a criação e aprendizagem de ritmos e peças musicais, a correção e/ou alteração de partes das composições criadas e a prática e memorização das peças musicais; as atuações são os momentos de apresentação e demonstração de todo o trabalho desenvolvido durante os ensaios e que só terão sucesso se as peças estiverem devidamente preparadas e ensaiadas.

São bastante diferentes [ensaios e atuações]. Sempre gostei muito de atuações, vou ser sincera. Gosto dos ensaios, sempre gostei muito dos ensaios, era uma maneira de ir tocar, mas sempre gostei das atuações, o facto de estar de divertir as outras pessoas e, por isso para mim, posso estar num palco e a ver as pessoas a “curtirem bué” o que estamos a fazer, deixava-me ainda com mais vontade de tocar (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

Atuações. Público, audiência, palmas, calor humano. Os ensaios, os mais importantes, bastante importantes. Sem os ensaios, como é que poderíamos demonstrar ao público nas atuações? (Silva, entrevista, 10 de março, 2017).

Os ensaios são importantes, se não mesmo, os mais importantes. Para irmos às atuações precisamos de ensaiar as peças, saber bem as músicas. Mas eu – e acho que toda a gente também prefere – gostava muito mais das atuações. Nos ensaios, voltamos a repetir as músicas muitas vezes até sabermos bem; nas atuações, parece que sai de forma “mais espontânea”, sem paragens. Também se conhecem novas pessoas, novos locais... Coisa que nos ensaios é mais limitado, estamos sempre com as mesmas pessoas, o mesmo grupo (Dias, entrevista, 7 de abril, 2017).

Não consigo escolher nenhum. Ambos são importantes, sem atuações não há necessidade de fazermos ensaios, sem ensaios não conseguimos fazer atuações. Ainda assim, há uma questão social e de convívio do grupo que justificam os ensaios mesmo sem haver atuações. Mas inevitavelmente um alimenta o outro, por isso prefiro os dois e ambos são importantes (Lopes, entrevista, 4 de julho, 2017).

À medida que um elemento do grupo *BOMBRANDO* vai participando mais frequente e assiduamente nas atuações, várias capacidades e competências vão sendo trabalhadas e desenvolvidas. A apresentação das peças musicais durante uma atuação musical exige, simultaneamente:

- A estimulação cognitiva, nomeadamente, a capacidade de relembrar as peças musicais ensaiadas e reproduzir, posteriormente, os ritmos, no seu instrumento;

- A concentração e a atenção para que o percussionista esteja focado a tocar conforme o que foi ensaiado e definido previamente;

- A capacidade de improvisação, pois caso o percussionista se engane ou se esqueça de alguma parte musical ou coreografada, tenha a habilidade de conseguir não demonstrar ao público que errou, fazendo com que essa falha se torne elemento integrante do próprio espetáculo;

- A capacidade de comunicação intragrupal, na medida em que, através de sinais (olhares, sons vocais ou determinados gestos) consigam transmitir mensagens para o outro colega do grupo, como por exemplo, um assobio significa que o ritmo vai mudar ou a marcação repetitiva e acelerada do pé do maestro significa que o grupo precisa de acelerar a peça ou o ritmo musical. Estes gestos, utilizados como forma de apoio ou marcação, exercem funções intencionais que conduzem a uma maior cumplicidade entre os percussionistas e, por sua vez, a um crescimento e desenvolvimento das atuações no sentido musical e performativo (Chaib, 2012, p. 98);

- O contato com o público, nomeadamente, conseguir cativar a atenção do público, estabelecer contato visual e sorrir bastante, pedir aplausos ao ritmo da peça musical ou solicitar a repetição de sons e expressões vocais aos espetadores, de forma a criar interesse e empatia com o público, motivando-o, envolvendo-o e tornando-o parte integrante da performance musical. Vários autores defendem que a performance de um músico em palco é também um modo de relação social e que a experiência visual da sua produção é crucial, quer para os próprios músicos como para o público. O olhar é igualmente um ato comunicativo e a forma mais subtil da linguagem corporal, pois segundo Jean Paul Sartre, “el contacto visual es lo que nos hace real y directamente conscientes dela presencia del otro como ser humano con consciencia y intenciones propias” (Sartre, 2009, p. 87; Stasi, 1998, p. 23; cit. por Chaib, 2012, pp. 20-41);

- Uma boa postura corporal, de forma a que o elemento do grupo toque e realize os movimentos e passos coreografados de forma fluida, flexível, dando a perceção ao público espetador que o percussionista se encontra à vontade e não transmita um estado de nervosismo ou de insegurança. Fernando Chaib defende que o gesto é um catalisador de relações humanas, essencial para uma performance ao vivo em música e que, muitas vezes, consegue-se perceber se a obra musical está ou não bem preparada apenas pela sua postura corporal (2012, pp. 17-28);

- A coordenação motora, quer dos membros inferiores como superiores. Numa performance musical com instrumentos de percussão, as pernas, as mãos, os pés e o tronco do corpo humano são tão essenciais quanto os braços e a cabeça, pois permitem conceber a ideia de “dança”. Se, por um lado, os braços e as mãos são importantes para conduzir à extração do som do instrumento, os membros inferiores são igualmente importantes para uma melhor e mais eficaz execução instrumental, não limitando os possíveis meios de interpretação e de expressividade (*Idem*, pp. 94-95).

Estas competências influenciam, direta ou indiretamente, a postura e a personalidade do jovem percussionista, que acaba por ser igualmente refletida no seu quotidiano. Inicialmente, algumas situações podem ser encaradas como obstáculos e desafios que, com o passar do tempo, das experiências e da maior participação em performances musicais, o jovem acaba por perder o nervosismo e passa a realizar a mesma tarefa com menor dificuldade e/ou ansiedade. Posteriormente, esta desinibição leva ao jovem a querer aprender e experimentar outras ações e gestos mais complexos, evoluindo mais enquanto percussionista, como por exemplo, tocar caixa de rufo e conseguir rodar a baqueta circularmente entre os dedos, conseguir tocar bombo enquanto levanta o instrumento no ar ou tocar um ritmo no timbalão alternando as duas peles do instrumento, dando a ilusão de uma dança com os maços e os braços (ver Fig.11).

[A performance musical] é um processo extremamente multifacetado pela quantidade de competências que engloba em si. Para além da coordenação e destreza motora – que constituem as competências mais imediatamente visíveis para quem assiste a um momento de desempenho musical –, a performance e prática musical requerem e desenvolvem inúmeras competências cognitivas, perceptuais, mnésicas, emocionais, comportamentais e, em variadíssimos contextos, competências sociais. A aquisição desta multiplicidade de competências reveste a aprendizagem musical e instrumental de características únicas quando comparada com outras aprendizagens, pelo que requer abordagens específicas e prática regular e contínua (Moreira, 2015, pp. 62-63).



Fig.11. Exemplos de gestos e ações performativas durante as atuações musicais

A motivação na aprendizagem musical e para a continuação da prática de um instrumento musical são influenciadas por vários fatores internos e externos, como sugerem vários autores (Cardoso, 2007, p.1-2; Davidson, Faulkner e McPherson, 2009, p.1027-1029):

- a) Prazer que o aluno retira da prática musical – satisfação pessoal;
- b) Importância atribuída à prática musical pelo contexto onde o aluno se insere;
- c) Apoio e valorização por parte dos pais, professores, pares e irmãos;
- d) Utilidade para o futuro das competências desenvolvidas no decorrer da aprendizagem e prática musical;
- e) Perceção de capacidade pessoal para ser bem-sucedido na prática instrumental;
- f) Predisposição para dispensar tempo e esforço numa prática instrumental regular;
- g) Capacidade de lidar com a tensão, o sucesso e o fracasso associados aos concertos e audições;
- h) Capacidade de acompanhar o ritmo de

aprendizagem e evolução imposto no ensino especializado da música.(cit. por Moreira, 2015, pp. 73-74).

Todas as conquistas musicais e performativas conseguidas pelos elementos do grupo *BOMBRANDO* contribuem para uma melhoria da auto-estima e sentido de realização pessoal, para o desenvolvimento individual do percussionista e, conseqüentemente, um maior crescimento artístico e musical do grupo. Assim, tal como sugere Schechner (2006), a performance artística enquanto função social

deve assumir-se dentro de uma sociedade com as funções de entreter e promover a construção artística (o Belo), procurar distinguir e/ou fazer a diferença identitária do próprio criador, criar para a promoção e favorecimento do desenvolvimento comunitário, curar e sarar na direção de fazer o bem social, devendo incluir uma vertente educativa, de persuasão, capaz de convencer os indivíduos, tendo sempre presente o sentido de “negociar” o sagrado (história, tradição, memória), com o profano (vanguarda, progressos técnico-profissionais) (cit. por Nascimento, 2012, pp. 15-16).

Para o professor e maestro António Neves, uma boa performance musical deverá ter o máximo de interação com o público, existir mudanças de dinâmica e ritmo e fazer com que o público pense que o que é feito é muito fácil e que o grupo se está a divertir ao máximo. Como resultado, são os inúmeros locais, eventos e iniciativas que o grupo já teve, colaborou e participou – desde albergues noturnos, casas de repouso, juntas de freguesia, câmaras municipais, festas de aniversário e de casamento, produtoras de eventos nacionais e internacionais – e a admiração e respeito pelo projeto desenvolvido.

[Sobre a atuação que mais marcou] A de Liverpool, para mim. A última atuação – que nós depois fizemos um género de um *medley* com várias músicas de outros artistas de percussão – e para mim, marcou-me imenso. Foi um palco gigante, acho que foi o maior palco que eu estive com os *BOMBRANDO*, era um palco gigante, éramos muitas pessoas, muitas pessoas também a ver e eu estava na fila da frente, ou seja, para mim, aquilo teve um impacto enorme e toquei com pessoas maravilhosas, além do meu grupo, com pessoas maravilhosas que não vou esquecer e aprendi muito com elas, por isso, sim (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

É difícil dizer, porque cada atuação é quase que uma história única. O que acho que posso falar é em atuações que me marcaram como a minha primeira de todas, derivado do meu nervosismo de ser a minha "estreia" oficial enquanto ‘bombreko’. Outra foi uma em Vila Franca de Xira, se não me engano, em que enquanto tocávamos uma peça que se chama *Bubamara* em que pela primeira vez fui ao ‘chão’ ao fazer uma posição de flexibilidade. Por fim uma na Baía do Seixal, porque nessa atuação tínhamos duas filas de bombos e tinha ficado na primeira, algo que tinha sido a minha primeira vez (Rodrigues, entrevista, 21 de março, 2017).

Gostei de várias atuações e várias me marcaram mas quando li a pergunta veio-me a atuação de Nelas à cabeça e por isso parece-me justo escolher essa. Possivelmente porque foi a primeira atuação em que dormimos fora e parecendo

que não um grupo de jovens adolescentes dormirem fora é uma coisa brutal e uma primeira experiência de grupo diferente (Lopes, entrevista, 4 de julho, 2017).

Houve várias atuações que me marcaram, mas a que mais me marcou foi a atuação no sarau do ginásio clube português no CCB¹⁷. O termos um grande publico, um ambiente fantástico, numa grande sala foi fantástico. Fazer parte de um espetáculo assim foi um grande momento na minha vida (Chaves, entrevista, 28 de setembro, 2017).

Contudo, as competências e capacidades adquiridas não se restringem às áreas motoras, artísticas, musicais e performativas. Paralelamente, os membros integrantes do grupo de percussão desempenham outras tarefas e funções que, não estando diretamente relacionadas com as anteriores, desenvolvem capacidades pessoais e sociais, fundamentais para a formação individual e grupal destes jovens. Após o término do ensaio, o grupo confeciona refeições para todos os elementos presentes no ensaio, como forma de recuperar energias e conviver, fora do contexto de ensaio. Enquanto alguns membros preparam a refeição, os outros elementos executam outras tarefas que são igualmente necessárias, desde limpeza das salas e das casas-de-banho, arrumação de instrumentos e/ou de ferramentas, manutenção de instrumentos, entre outras atividades. Rotativamente, todos os jovens participam e colaboram nestas tarefas e ações, permitindo que estes desenvolvam o seu espírito de entreajuda (por exemplo, os elementos com mais experiência ajudam os mais novos a arranjar e fazer a manutenção dos instrumentos), o sentido de responsabilidade e de organização (em cada ensaio, um grupo é responsável por confecionar a refeição, outro para fazer arrumação, outro para limpar a loiça, entre outros), o respeito pelo próximo, o trabalho de equipa, etc.

Arranjar instrumentos. (risos). Era um “trinta e um” quando tinha que desmontar o timbalão. Ainda me lembro de coser esticadores no metro a ir para o trabalho. A sério! Eu cortava-me toda nos dedos com a agulha a fazer esticadores. Depois o esticar a pele, depois o montar o instrumento, depois aquilo não ficava bem era desmontar outra vez e montar outra vez... Era a pior parte! (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

Fora do espaço do grupo, outras atividades são distribuídas pelos elementos com mais experiência e/ou que tenham mais aptidão para efetuar determinada tarefa, desde a manutenção da página eletrónica do projeto *BOMBRANDO* ou a divulgação e realização de contatos espontâneos com entidades exteriores (juntas de freguesia, câmaras municipais, associações culturais, comissões de festas, entre outros) para promover o próprio projeto e, a partir daqui, agendar futuras animações e espetáculos

¹⁷ Consultar vídeo ilustrativo da performance musical inserida no espetáculo anual de ginástica do Ginásio Clube Português (GCP): <https://www.youtube.com/watch?v=i8XNyAg-Og&t=117s>

musicais. Desde cedo, os jovens apreendem competências e capacidades que, para além de serem importantes para o seu quotidiano, também servirão para o futuro.

A comunicação com o público. A organização, nós aqui, para além de tocar, também tínhamos de arrumar os nossos instrumentos, arrumar o nosso espaço, onde nós convivemos, arrumar as baquetas, tudo o que abrange arrumar a nossa segunda casa, e a organização, eu era muito desorganizado. Eu, em casa não fazia certas e determinadas coisas, aqui, como nós éramos e tratávamos como se fossemos uma família, um arrumava os bombos, as caixas, os timbalões e as baquetas, outros lavavam a loiça, outro varria, outro arrumava a sala da bateria, os “novos” [elementos] que entravam, era a praxe, limpar a casa de banho... E pronto, era assim. E eu adquiri também outras capacidades que não tinha – ou que não as usava (Gomes, entrevista, 25 de janeiro, 2017).

O projeto *BOMBRANDO* influenciou bastante a minha vida. Aprendi a ser mais autónoma quando tive a oportunidade de sair do país com o projeto *BOMBRANDO*, porque me vi sozinha com pessoas diferentes de mim. Aprendi também a ensinar percussão e a oportunidade de poder dar aulas de percussão, que foi um dos benefícios ao participar no projeto *BOMBRANDO*. (...) O projeto *BOMBRANDO* influenciou a minha maneira de estar, aprendi a trabalhar em equipa e a ser autónoma (Silva, entrevista, 9 de julho, 2017).

Sim, influenciou muito a minha vida e sobretudo ajudou-me a crescer e a ser quem sou hoje. Ao participar neste grupo não só aprendi o quanto a música era importante para mim como conheci novas pessoas, construí várias amizades e aprendi a trabalhar e lidar com elementos do grupo com personalidades diferentes da minha, resumindo, trabalhar em grupo e em equipa (Fonseca, entrevista, 10 de julho, 2017).

Todo o trabalho desenvolvido, quer nos ensaios, quer como resultado final nas performances musicais, deve-se também à presença e intervenção do professor e maestro António Neves.

Sim, o Prof. António tem uma energia que cativa qualquer um e, então, isso é sempre bom ter um maestro tão animado, que nos ajuda em tudo o que precisamos... (Bento, entrevista, 25 de fevereiro, 2017).

Sim, claro que sim, sem dúvida. Acho que o Prof. António é o ‘comandante daquele navio’, digamos assim. É ele que nos dá motivação, é ele que sempre que precisamos de uma palavra para nos endireitar, ele dá, se precisamos de uma palavra para nos fazer sentir melhor, ele dá, ele é uma pessoa, para mim, razoável. Ele sabe ver os dois lados, sabe-nos ensinar, tem paciência para nós – que é o principal –, ele tem paciência para nós, ‘putos parvos’, às vezes (risos). Gosto muito dele, mesmo. E para mim, é um excelente músico também (Pinto, entrevista, 3 de março, 2017).

O António foi uma pessoa muito importante na formação da minha personalidade e ajudou-me muito no processo de crescimento pessoal. O António é para os membros do grupo um conselheiro, um amigo, um educador... O António, como toda a gente tem os seus defeitos e falhas, mas é muito carinhoso com os membros do grupo, é assertivo e é uma pessoa muito animada (Chaves, entrevista, 28 de setembro, 2017).

O maestro António Neves não se limita a ser ‘o professor de música’. Enquanto orientador do projeto, procura estabelecer uma relação informal, próxima e descontraída com todos os jovens. Como educador e representante do projeto *BOMBRANDO*, procura sempre uma atitude proativa, dinâmica e motivadora dos elementos do grupo, cobrando a satisfação, o interesse, o respeito entre todos os elementos e a qualidade nos resultados esperados. Como professor e profissional na área da música, procura a máxima de qualidade na performance do grupo, de acordo com as capacidades, potencialidades e fragilidades dos percussionistas, aliando também a inovações e ideias que podem ser aplicadas no projeto, sejam estas apresentadas pelos jovens ou pelo próprio maestro. Assim, o maestro, aqui também visto como a figura de educador e dinamizador, vai muito ao encontro daquilo que é defendido na obra *A Procura do Mundo da Animação* (s.d.):

O animador é uma pessoa dinâmica que pretende pôr em prática o sistema de valores em que acredita. É responsável, sociável e gosta de partilhar responsabilidades no trabalho de equipa. É aberto à mudança e sabe ouvir os outros. É um interventor a nível social e cultural que sabe ouvir sem manipular as ideias dos outros. É um interventor a nível social e cultural que sabe descobrir e estimular as potencialidades individuais e coletivas e adaptar-se constantemente ao público e ao meio onde trabalha (cit. por Sirgado, Alves, Lopes, 2011, p. 20).

O professor e maestro António Neves não é apenas o agente que educa, ele próprio, em estreita relação com os jovens percussionistas, também está a ser educado. Todos os intervenientes do grupo são, assim, atores e participantes deste processo de aprendizagem musical coletiva e de educação de valores e competências.

A investigadora acredita que a sua escolha académica profissional e a aptidão que possui em lidar com grupos também foi influenciada pela sua presença e participação no projeto *BOMBRANDO*. Durante muitos anos, a investigadora desenvolvia várias atividades autónoma e espontaneamente, assim como apresentava várias ideias a serem aplicadas na dinâmica e organização do próprio grupo de percussão. O maestro, sempre aberto a novas propostas e desafios, aceitava e incentivava para que tudo fosse realizado, não limitando a criatividade, a autonomia nem o entusiasmo dos elementos do grupo. A investigadora promoveu, organizou, planeou e concebeu inúmeras tarefas, atividades e iniciativas no grupo, desde envio de apresentações e divulgações do projeto *BOMBRANDO*, estabeleceu contatos com várias entidades e/ou parcerias para que o grupo realizasse animações musicais – através de estágios curriculares durante a licenciatura, ao longo do seu trabalho enquanto animadora sociocultural também convidou o grupo para colaborar em festas e eventos

das Instituições ou sugerir o contato do grupo para a participação nestes eventos em Instituições onde trabalham outras colegas de profissão –, a criação de uma página de *Facebook* e respetiva dinamização e manutenção ao longo de alguns anos, a realização de encontros, convívios e jantares entre antigos elementos e membros atuais do grupo, a inscrição do grupo para participar em concursos, entre outras atividades. Por outro lado, o maestro também sempre confiou e incentivou a investigadora a realizar, não só, estas atividades, como também desempenhar um papel de coorientadora, desde informar o grupo sobre as datas dos ensaios ou de performances futuras, apoiar ou ensaiar com o grupo quando o maestro não conseguia estar presente; acompanhar o grupo numa atuação – que implica a supervisão dos jovens percussionistas desde a partida para a atuação, a realização da performance e o regresso até ao espaço do grupo, contactar a pessoa ou entidade responsável pessoalmente no local da atuação e ter a noção dos tempos e momentos para o grupo atuar, descansar e tomar a sua refeição (almoço, lanche ou jantar, dependendo do que foi acordado previamente), arranjar um local para guardar os instrumentos e os objetos pessoais, escolher as peças musicais que vão apresentar, decisão essa tomada em conjunto com o grupo e/ou dependendo da experiência que os membros do grupo têm, garantir que os elementos que vão nessa atuação possuem todo o material necessário (farda, baquetas e maços suplentes) e, simultaneamente, tenham conhecimentos e se sintam confortáveis em tocar determinados instrumentos –, a dinamização dos primeiros *workshops* de percussão que o grupo executou, entre outras tarefas que, habitualmente, o maestro é que realiza e pretende também distribuir este trabalho com quem já tem mais experiência no grupo. Todas estas atividades, tarefas e funções, aliadas à confiança, ao incentivo e ao apoio demonstrados pelo maestro, permitiram que a investigadora adquiri-se várias competências e capacidades, desde a liderança, a autonomia, a responsabilidade, a comunicação, o sentido de organização e de gestão, entre outras.

Aprender a relacionar-se com publico, responsabilidade, controlar a ansiedade e o nervosismo, cozinhar, reparar e construir instrumentos... Todas estas capacidades podem ser colocadas em prática quando apresentam um trabalho na escola, quando fazem uma entrevista de emprego... (Neves, entrevista, 27 de setembro, 2017).

Tal como vimos anteriormente, todos os jovens do projeto *BOMBRANDO* intervém ativamente no seu processo de aprendizagem, na medida em que influenciam e são influenciados pelo contexto onde estão inseridos, num processo de interação contínua com o seu próprio instrumento musical, o maestro e com os restantes elementos do grupo.

One consequence of this view [musical practice] is that responsible teachers and community music workers engaged in any form of music “instruction,” or musical sharing, should not ignore any aspect of the musical community – the musical practice(s) – that they are teaching their students. Whether an educator is teaching instruments, voices, bands, choirs, creativity, technology, recording techniques, music-in-therapy, adult music education, world musics, or whatever, s/he must teach or “facilitate” comprehensively by relating musical pieces, procedures, and values to the particular musical community – the people and social/cultural contexts – that “surround” these products and processes (Silverman, s.d., p. 3).

Mais do que adquirir competências musicais, artísticas e performativas, os elementos do grupo de percussão têm as oportunidades e as condições necessárias para expressar, criar, atuar, comunicar, promover o desenvolvimento individual e grupal, a nível social e cultural, e a satisfação e qualidade de vida que pretendam atingir, tendo um impacto, não só, no seu quotidiano, como também influenciam o seu próprio futuro enquanto cidadãos e profissionais (Melo, 2015; Sousa, 2009, p. 31).

2.4. As oficinas e os *workshops* de percussão desenvolvidos no projeto *BOMBRANDO*

Um trabalho que tem sido desenvolvido dentro do projeto *BOMBRANDO* e era um dos muitos objetivos do professor e maestro António Neves consiste na dinamização de *workshops* de percussão, organizados e realizados pelos próprios jovens percussionistas do grupo de percussão. António Neves refere que estas formações de percussão, além de desenvolverem pessoal, profissional e também financeiramente os elementos do grupo, permitem a promoção do ensino musical, instrumental e da tradição (entrevista, 27 de setembro, 2017).

Durante muitos anos, o grupo recebia alguns convites pontuais da parte de entidades (associações de pais, ATL's (atividades de tempos livres), Escolas) para dinamizar uma atividade que envolvesse o ensino lúdico da percussão e da música tradicional portuguesa. Este trabalho começou, primeiramente, a ser orientado pelo próprio maestro, no entanto, os jovens percussionistas permaneciam na atividade, de forma a aprenderem técnicas, estratégias e ideias para terem conhecimentos de como se fazia. Posteriormente, a investigadora foi muitas vezes incentivada e desafiada a desenvolver estes *workshops* sozinha, embora o maestro e o restante grupo estivessem presentes para apoiar e auxiliar na atividade. O objetivo dos *workshops* não era, de todo, ensinar às pessoas aquilo que o grupo sabia tocar ou fazer, mas pretendia-se dar a conhecer ludicamente as bases e as noções implícitas na percussão (ritmo, velocidade,

altura do som), assim como os próprios instrumentos musicais. À semelhança da metodologia utilizada nos ensaios do grupo, aqui o dinamizador/orientador do *workshop* procura ‘ensinar’ uma linguagem comum a todas as pessoas participantes da atividade e realizar exercícios, jogos e dinâmicas de forma a compreender ludicamente os conceitos de ‘barulho *versus* silêncio’, ‘tocar alto *versus* tocar baixo’, ‘tocar rápido *versus* tocar lentamente’. Caso o grupo demonstre adquirir confortavelmente estas noções – e dependendo do tempo de duração da atividade – procura-se ensinar a *chula* ou o *malhão* ritmos tradicionais da percussão. Todo este processo de ensino-aprendizagem é baseada no ‘tocar de ouvido’, na observação, na imitação e na reprodução efetiva do ritmo apresentado.

Conheci o Projecto quando há muitos anos atrás recrutei umas das minhas animadoras que frequentava o Grupo *BOMBRANDO* (Mafalda Lima). Aprendi as bases da Percussão, aprendi a conhecer os instrumentos de Percussão e a tocar, em grupo, música tradicional portuguesa. Adorei a dinâmica de jogos só considero que os monitores se devem envolver mais e apresentarem-se com um sistema de som vocal (microfone) (Borges, conversa informal, 18 de setembro, 2017).

Estes *workshops* de percussão começaram a ser dinamizados de forma mais pontual e sistemática a partir do ano de 2012. A investigadora encontrava-se a fazer a licenciatura em Animação Sociocultural e, mesmo após o término da mesma, muitos colegas de curso e de profissão, tendo conhecimento desta atividade e do próprio projeto *BOMBRANDO* por intermédio da investigadora, solicitavam a colaboração e participação do grupo de percussão, quer em festas e eventos, como também iniciativas inseridas nos contextos de estágios curriculares (ver Fig.12).



Fig.12. *Workshop* de percussão inserido num estágio curricular de Animação Sociocultural, no IPO de Lisboa

Conheci os *BOMBRANDO* através de um dos meus estagios curriculares, cuja minha orientadora era membro da banda. Através do meu estágio curricular no IPO, os *BOMBRANDO* fizeram parte do plano de atividades, por exatamente corresponder aos objetivos do mesmo. Através da banda, as crianças puderam experienciar vários momentos musicais entre si e entre os familiares onde houve uma grande interação por parte do público (Évora, conversa informal, 18 de setembro, 2017).

Um desses *workshops* foi no IPO de Lisboa solicitado por mim e pela também animadora Sara Évora, no nosso estágio final de curso. Foi uma experiência enriquecedora, cheia de momentos incríveis. Os *BOMBRANDO* têm uma dinâmica de apresentação diferente dos outros grupos. Uma parte interessante da apresentação dos *BOMBRANDO* é a partilha dos instrumentos com o público. Colocando o público a trabalhar para o mesmo objetivo que é o som, os movimentos e a união de todos naquele momento. Essa dinâmica teve uma grande adesão por parte do público, tanto das crianças como dos familiares. Foi delicioso ver a interação das crianças e dos pais com os instrumentos e com os membros do grupo. Existe a parte do maestro, em que um vai para o meio e os outros seguem o ritmo dele. Esta parte da atuação é bastante divertida e interessante do ponto de vista social. As crianças adoraram ter o poder do maestro. Na avaliação da atividade o feedback foi bastante positivo. Tanto as crianças como os pais deram nota positiva ao grupo e todos gostaram das dinâmicas feitas pelo grupo. As dinâmicas são diferentes de tudo o que já tinham visto, estimulam a participação de quem está assistindo e isso é algo incomum. Existe, de facto, um contato com os instrumentos e com os membros do grupo. E penso que isso é o que torna os *BOMBRANDO* um grupo diferente e especial (Ribeiro, conversa informal, 20 de setembro, 2017).

O primeiro *workshop* desenvolvido fora de território nacional foi realizado em Liverpool, inserido no programa de intercâmbio europeu e organizado pela associação *Brouhaha International*, no ano de 2014 (ver Fig.13).



Fig.13. Primeiro *workshop* internacional na Archbishop Blanch High School, em Liverpool

Esta formação foi desenvolvida numa escola feminina, a Archbishop Blanch High School, para uma turma com cerca de 20 alunas, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. O professor e maestro António Neves ‘passou a pasta’ e delegou a responsabilidade e dinamização do *workshop* à investigadora. A maior dificuldade sentida foi a utilização de vocabulário mais técnico e específico na língua inglesa, por exemplo, ‘timbalão’, ‘caixa de rufo’, ‘bombo’, ‘baquetas’. Contudo – mais corretamente ou não – a investigadora viu-se obrigada a improvisar e encontrar outras palavras semelhantes em inglês para conseguir substituir a falta de conhecimento de outras. Mas o resultado foi igualmente um sucesso.

No início do ano de 2016, alguns membros do grupo mais velhos e com maior experiência encontravam-se mais disponíveis, uns por se encontrarem desempregados, outros por se encontrarem a estudar e tinham bastante tempo livre disponível, com motivação para conseguir um rendimento económico extra. Assim, aproveitando os instrumentos que tinham disponíveis no grupo de percussão *BOMBRANDO*, procuraram criar um projeto mais contínuo e formal de *workshops* e formações de percussão.

Nós os três – eu, o Chico e o Fábio – numa altura de mais ‘disponibilidade’, digamos assim, isto em 2016, inícios do ano passado, já porque temos algumas bases e porque temos tido uma outra experiência daqui da zona, decidimos tornar a ‘coisa mais formal’: fizémos uma página do *Facebook*, criámos um e-mail e partimos numa divulgação massiva com instituições em redor, como escolas, ATL’s, autarquias e por aí fora. Já tinha surgido uma ou oportunidade de workshop antes mas um bocadinho de “Ah, vocês são um grupo de percussão, então será que poderiam fazer isto ou aquilo” ou um bocadinho por iniciativa do António, mas assim, algo mais formal, foi em inícios de 2016, há coisa de um ano, um ano e meio (Lopes, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

Desde este período, já foram realizados *workshops* de percussão de acesso livre a toda a população em eventos organizados pela junta de freguesia onde o projeto *BOMBRANDO* está associado, em contexto de ATL (Associação *ABCD*, projeto *Aprender a Brincar* e escolas da freguesia e do concelho da Amadora), nas CAF’s (Componente de Apoio à Família) e férias escolares da Junta de Freguesia da Ajuda e, mais recentemente, em lares e centros de dia e em festas de aniversário, por intermédios de empresas de animação de eventos (ver Fig.14).



Fig.14. Dinamização de um *workshop* de percussão, em parceria com a empresa de eventos *Espantástico Itinerante*

Ter uma ocupação profissional, difundir a percussão tradicional portuguesa, atrair e recrutar mais crianças e jovens para o grupo de percussão *BOMBRANDO* e promover competências sociais, pessoais e artísticas através da prática lúdica da percussão são alguns dos objetivos e das metas que se pretendiam atingir com a dinamização dos *workshops* de percussão. Por outro lado, a criação deste projeto também fortalece a relação e o trabalho de equipa entre os membros do grupo.

Desenvolve também cumplicidade entre nós! Ter que trabalhar em equipa entre nós nem sempre é fácil. E termos a necessidade de falarmos entre nós e trocar ideias, saber o que é que os miúdos gostam para que o próximo grupo que vá lá, é importante para nós e para o grupo em si (Silva, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

Todos os *workshops* e formações de percussão têm um plano semelhante: apresentação dos instrumentos e do projeto *BOMBRANDO*, um jogo de aquecimento e de quebra-gelo e posteriormente a realização de exercícios e dinâmicas musicais. Caso ainda existe possibilidade – ou porque o grupo participante responde a todas as tarefas propostas e/ou porque ainda dispõe de tempo de dinamização da atividade – então, trabalha-se e ensina-se um ritmo de percussão simples. Dependendo do público-alvo e das aptidões deste, poderão ser exploradas mais ou menos dinâmicas, com maior ou menor grau de complexidade.

É quase como se fosse uma ‘aula de ginástica’. Na aula de ginástica o que fazemos é, começamos por dizer quem somos, fazer apresentação dos instrumentos...

Dentro do contexto da cultura portuguesa, enquadrando cada instrumento, mas lá está, depende das idades, às vezes também muito pequeninos, depende das idades, mas normalmente enquadrámos de onde é que vem os instrumentos, qual é o material dos instrumentos, o nome dos instrumentos, por norma não damos logo as baquetas porque a tendência é começarem logo, ali, a fazer barulho, damos mesmo só os instrumentos, e já por si já capta a atenção, mas fazemos esse enquadramento. Por brincadeira, fazemos um aquecimento. (...) Depois, tudo o resto, varia conforme as idades, mas o que existe são pequenos exercícios que fazemos com eles: exercícios de velocidade, exercícios de altura e depois, aquilo que nós fazemos, também os chamados ‘voluntários’, convidamos elementos do grupo a virem fazer o nosso papel de maestro ou de maestrina. Por norma, quando vemos que o grupo está a evoluir bem – e é um *workshop* de uma hora – propomos ali um ritmo (por exemplo, uma *chula* ou o *malhão*) e ensinamos esse ritmo, fazemos dinâmicas com esse ritmo, portanto, fazemos ali uma série de jogos e brincadeiras e o *workshop* dito de percussão é isso (Tavares & Lopes, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

No entanto, dois elementos do grupo, Jéssica Silva e Carolina Figueira, criaram uma oficina de percussão, numa das Escolas da freguesia da Encosta do Sol, a Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral (ver Fig.15). Ao longo de um ano letivo, as duas jovens realizavam semanalmente um trabalho contínuo junto das crianças, em contexto de ATL. Muitas vezes, estas aulas não eram dadas com os instrumentos de percussão.



Fig.15. Apresentação musical final de ano letivo dos alunos da oficina de percussão da Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral

Então, não nos conheciam, primeiro apresentámo-nos, dissémos que iríamos ser as ‘professoras de percussão’ deles; nas aulas, todas as quintas, estavam lá – óbvio –, gostavam muito daquilo, o que acontecia era que aquecíamos sempre, a preparar o corpo para tocar, depois criámos um ritmo com eles – também com um bocadinho da ajuda deles na criatividade – e tentávamos sempre, com a criatividade deles também, desenvolver esse ritmo, apesar de se prolongar no ano escolar e que não conseguiam desenvolver mais que aquilo, mas foi giro. Vimos sempre a evolução deles, com o ritmo, e queriam sempre aprender mais. Um aparte, apesar de os *workshops*, a maior parte das vezes, ser com instrumentos, eu e a Carolina acabávamos por fazer também com copos, para eles entenderem e perceberem que

não é só com instrumentos que fazem percussão, não é necessário isso (Silva & Figueira, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

A dinamização de um *workshop* ou oficina de percussão, na opinião dos cinco jovens que iniciaram este projeto, apenas implica algumas noções de sentido rítmico como requisito e conhecer um pouco o trabalho que tem sido desenvolvido nos *workshops*, assistindo a um deles, de modo a que a pessoa tenha conhecimento do que se pode concretizar. O dinamizador destas formações deverá, no entanto, ser empático, ter capacidade e facilidade em comunicar e relacionar-se com qualquer grupo ou público, como em qualquer outra atividade que envolva pessoas e comunidade. Mafalda Lopes acrescenta ainda a capacidade de conseguir ser flexível e adaptar as atividades ao grupo que têm à sua frente.

(...) Eu acho que isto para nós é sempre um processo de aprendizagem, nós às tantas não podemos insistir em fazer as coisas de uma maneira quando para aquele público não funciona. Se o público realmente não está a conseguir aprender aquele ritmo, ‘puxas’ um ritmo mais simples; o problema que temos de perceber é que é sempre nosso, nunca é deles. Se eles não estão a ‘atinar’ com aquele ritmo – porque é um público mais novo, ou porque não têm aquela atenção ou não têm aquele sentido de ritmo – também não é numa hora que vão ficar ali percussionistas formidáveis! Portanto, acho que nós é que temos sempre de desafiar-nos, a adaptarmo-nos àquilo que temos à nossa frente: um grupo barulhento temos de desenvolver estratégias para conseguir manter ali alguma estabilidade; se temos um grupo com dificuldades a tocar temos de fazer coisas mais simples; portanto, as nossas dificuldades normalmente são essas, cada grupo é um grupo não são todos iguais e não podemos levar um modelo estanque na cabeça porque temos sempre um grupo, nós podemos levar 10 dinâmicas pensadas e só conseguir fazer 5 mas entretanto aqueles divertiram-se com aquelas 5 e não ficaram frustrados e conseguiram; se é muito complicado, esquecemos aquilo e mudamos para algo que eles consigam fazer (Lopes, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

Desde 2014, têm sido desenvolvidos workshops de percussão durante os intercâmbios europeus, tanto para crianças e jovens de escolas em Liverpool, como também para os artistas de outros grupos que se encontram no mesmo intercâmbio europeu. Estas experiências, quer pelas dificuldades e diferenças apresentadas, quer pela sua componente desafiadora, revelam-se momentos de grande aprendizagem e desenvolvimento pessoal e grupal.

Há logo ali uma dificuldade que é a língua. Mesmo ‘arranhando inglês’, não conseguimos passar, ainda assim, uma série de coisas tão facilmente como falamos na nossa língua materna. Ainda assim, de todas as experiências que tivemos no estrangeiro foi no âmbito dos intercâmbios, neste caso na Inglaterra e em Dublin, foi feito tanto com crianças em Escolas locais como com os elementos jovens e adultos dos outros grupos que estavam lá. Foi positivo para todos, eles gostaram bastante; para nós, foi um novo desafio porque era a questão da linguagem, era também muitas daquelas pessoas que estavam a fazer os *workshops* eram do mundo artístico, portanto, havia ali facilidade, tínhamos sempre aquele receio de

estar a ensinar algo muito básico ou se calhar até não, ou seja, havia sempre aquele ‘bichinho’ de ‘estar a fazer uma coisa muito tonta’ ou ‘eles não vão ganhar mesmo nada com isto’ ou ‘vão gostar mesmo e vão levar algo para o trabalho que eles fazem no país deles’. Foi mais esse o desafio, foi a maior diferença que eu senti (Lopes, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

Durante o intercâmbio realizado em julho de 2017, a investigadora questionou alguns jovens artistas de outros países que participaram no *workshop* de percussão desenvolvido na Liverpool Community College Arts Centre (ver Fig.16), solicitando a sua opinião e algumas sugestões sobre o trabalho desenvolvido.

I know the *BOMBRANDO* in a multicultural Erasmus exchange in Liverpool, where we had to do collaborations with all participants. Yes, I participated in *BOMBRANDO workshops*. The experience was very good, I learned a lot about tricks to be able to play percussion instruments, the games were great fun and they dynamized the *workshop* in a very satisfying way. It would not improve anything because I think they acted in a very appropriate way. Personally I value *BOMBRANDO* very positively. They make a great team to all those who participate, establish a very appropriate contact with the *workshops* and thanks to all this I have learned many things (Folch, conversa informal, julho de 2017).

I did a workshop with *BOMBRANDO*. This experience was good for me because it has permitted me to discover new instruments (and a traditional rhythm). The games at the beginning are a good way to introduce percussão without any stress (Montelimard, conversa informal, julho de 2017).



Fig.16. *Workshop* de percussão realizado na Liverpool Community College



Apesar do conceito do projeto ser formalmente recente, os resultados do trabalho desenvolvido são visivelmente satisfatórios. Os jovens do projeto *BOMBRANDO* têm, por um lado, a oportunidade de transmitirem e partilharem, de uma forma mais educativa e profissional, os conhecimentos e as experiências musicais adquiridos ao longo da sua participação no grupo de percussão e, por outro lado, também desenvolvem capacidades e competências que são refletidas no seu dia-a-dia, quer a nível pessoal, social como profissional.

Temos aqui a ideia – e acho que me é permitido dizer – que o caso da Carolina, que achamos que é uma pessoa que, mais facilmente se relaciona agora com grupos, ela faz um *workshop* agora e um *workshop* de há um ano atrás, vê-se aqui uma evolução enorme, ela mais facilmente comunica e se relaciona com o grupo e já é mais segura, pronto, e acho que isto é transversal a todos. Nenhum de nós faz um *workshop* agora como fez o primeiro, de certeza absoluta! (...)Acho que a nível profissional, não ganhamos só competências profissionalmente porque temos isto, mesmo que precisamos ser pasteleiros ou padeiros ou outra coisa qualquer há sempre algo que conseguimos transportar dali, portanto, certas seguranças que ganhamos, certas habilidades que ganhamos conseguimos sempre transportar para aquilo que fazemos no nosso dia-a-dia, como é óbvio é algo que vai sempre contribuir (Lopes, conversa informal, 11 de outubro, 2017).

O projeto dos *workshops* e oficinas de percussão irá continuar no presente ano letivo 2017/2018, quer na Escola Sacadura Cabral, como também expandir mais trabalho no âmbito das festas de aniversário, com o objetivo acrescido de proporcionar esta oportunidade e experiência a outros elementos do grupo *BOMBRANDO*.

2.5. Metas e resultados observáveis vs. Planos e ambições no futuro

Ao longo de catorze anos de existência do grupo de percussão, foram diversos os resultados e as metas alcançados e observáveis. No geral, as opiniões sobre o trabalho desenvolvido pelo projeto *BOMBRANDO* são bastante positivas.

Os *BOMBRANDO* por ser um grupo de associativismo jovem traz imensos benefícios a quem participa nele, tal como os escuteiros, entre outros. Há situações de responsabilidade, partilha e relacionamento com o outro que só nestes contextos conseguimos desenvolver. Por isso sim, frequentar este tipo de grupos é bastante importante para a construção dos valores e competências dos jovens (Lopes, entrevista, 4 de julho, 2017).

Os *BOMBRANDO* são sem dúvida um bom projeto, é muito bom fazer parte de um grupo assim, acho que a comunidade infantil e juvenil devia pelos menos ter uma experiência assim num grupo de percussão pois com ele aprendemos a respeitar uns aos outros e a exprimir sentimentos através da música (Fonseca, entrevista, 10 de julho, 2017).

Projeos como os *BOMBRANDO*, principalmente liderados por pessoas como o António, são importantes no crescimento das crianças e adolescentes. Estes projetos ajudam a criar laços entre pessoas muito diferentes, ajudam crianças tímidas a ultrapassar a sua timidez e inseguranças, e ajudam crianças mais problemáticas ou hiperativas a descarregar energias e aprenderem um pouco de disciplina. Também é importante porque ajuda na coordenação motora e no exercício de memória (Chaves, entrevista, 28 de setembro, 2017).

Mesmo quem não fez ou faz parte da família *BOMBRANDO*, também reconhece o valor e a importância que um projeto deste âmbito tem sobre a comunidade juvenil.

Penso que a música é um instrumento poderoso para a intervenção com qualquer tipo de público. É universal, não existe barreiras de culturas, podendo assim unir as pessoas. O projeto *BOMBRANDO* atinge todos os objetivos culturais, sociais e pessoais. Existe uma união do grupo através da música. Uma mudança de mentalidade em relação a realidade de cada um no projeto, o que o torna especial (Ribeiro, conversa informal, 20 de setembro, 2017).

Considero a ideia fantástica pois a música como instrumento comunitário constrói e proporciona momentos sensíveis, facilitadores da expressão, das emoções e do diálogo entre os jovens e a comunidade (Borges, conversa informal, 18 de setembro, 2017).

Internacionalmente, as opiniões também revelam que o grupo de percussão *BOMBRANDO* é um projeto com bastante sucesso e com boas projeções futuras, se continuar a desenvolver o trabalho que conseguiu até ao momento.

The project is good and I discovered more this year about *BOMBRANDO* than last year! For example, I learned this year the names of the instruments! I learned also one rhythm for the "group work" with *Samba Resille* and *Kalentura*. I think that the project of practicing percussion toward any kind of public is good. From kids to adults. I think that the intervention to the young public allow kids to focused on

something and develops capacities such as concentration or personal expression, so the project of *BOMBRANDO* responds to that (Montelimard, conversa informal, julho de 2017).

I feel that *BOMBRANDO* contributes immensely to the development of its members, not only does it teach them music, dance and creativity, but it gives them experiences and puts them in situations they may not always find without *BOMBRANDO*, the chance to meet like minded friends their age, the chance to perform in front of people, the chance to travel, it massively boosts confidence, self esteem, and ultimately happiness, the members of *BOMBRANDO* are a credit to themselves but I truly believe *BOMBRANDO* and its opportunities have added to that. *BOMBRANDO* is without a doubt one of the most vibrant, exciting, original creative bands I have ever known, their ethos and values produce some of the most incredible people and music I have ever seen (Molyneux, conversa informal, julho de 2017).

Although I was at one time a teacher, I now know very little about approaches to engaging and developing young people outside their school curriculum. I imagine it must be increasingly challenging, though, to engage them in anything which is not electronic/digital. It seems to me that *BOMBRANDO*'s appeal to its young participants probably lies in the combination of the opportunity to make a lot of very loud noise, and the national identity aspects of drumming. Also, common sense tells me that the requirement to learn to drum in unison with the other performers must foster team-working skills which will be valuable in later professional life. *BOMBRANDO* seems to me to be enormously successful. It has considerable longevity: many of the participants move on from it as they get older, but some love it so much that they stay on into their mid twenties. It was particularly pleasing this summer to see that three younger girls have followed their older sisters into the band: that cannot be anything other than a very positive sign. I have spent quite a lot of time with the band members, and I have seen no obvious indicators of rivalries, spats or jealousies. To all appearances, they get on together very well. And it's immediately evident that they thoroughly enjoy performing. The opportunities membership in *BOMBRANDO* offers for travel to, for example, Liverpool and Dublin, are exciting, educational, and culturally enriching. I'm not knowledgeable about how commonly such opportunities are available to Portuguese secondary school students, but it wouldn't surprise me to learn that they are relatively rare. *BOMBRANDO* is a well-established organisation which has succeeded in being fun and enjoyable for its participants whilst also producing professional-level performances which engage and energise everyone who witnesses them (Bush, conversa informal, julho de 2017).



Fig.17. Colaborações internacionais com outros grupos de artistas no *Brouhaha International Carnival* 2013 (em cima) e 2017 (no meio e em baixo)

Para o Presidente Armando Domingos, as metas propostas no início do projeto foram facilmente atingíveis, nomeadamente, em relação à ocupação positiva dos jovens, a criação e o estímulo do gosto musical e a mediação da própria freguesia através do grupo. O facto de ainda existirem dois ou três elementos que são da primeira geração de participantes do grupo de percussão é algo que proporciona alegria e bem-estar ao autarca, comprovando, deste modo, a continuidade do próprio projeto. Parte desta continuidade é, na opinião do presidente, mérito do trabalho e intervenção do professor e maestro António Neves.

Hoje vejo que o projeto funciona em vários patamares, há uma hierarquia natural da vida, o respeito pelos mais velhos, se o professor não está, é o mais velho que coordena, que encaminha o grupo nas atuações e isso era um dos objetivos, o de criar o sentido de responsabilidade aos jovens sem estarmos a hierarquizar de uma forma muito rígida a não ser a hierarquia pela experiência e pelos anos de participação no grupo, esse era um dos principais objetivos. (...) Poderá haver *BOMBRANDO* sem António. Nunca pus em causa a liderança dele no grupo, o facto de ter sido o grande obreiro do projeto, bem pelo contrário, o António tem tido aqui a grande capacidade de conseguir criar uma linhagem de continuidade se um dia, por qualquer razão, não puder continuar a liderar o grupo e isso também é mérito dele, é mérito vosso e era um dos objetivos porque o grupo não teria a consistência que tem se fosse tudo exclusivamente para o líder, tem de haver a tal 'hierarquia sem ser hierarquizada', uma hierarquia natural (Domingos, entrevista, 13 de julho, 2017).

O Presidente Armando Domingos recorda, durante a entrevista realizada, um parecer telefónico que aconteceu no ano de 2006:

Tenho registado em memória, numa altura (...) em que vocês foram atuar a Viseu, tivéram mais animações do que eram previstas, ficaram lá o fim de semana... Eu tenho muito presente o telefonema que recebi na segunda-feira seguinte do presidente da Câmara a agradecer o trabalho, a disponibilizar-se para pagar os instrumentos que se estragaram e principalmente a dar um louvor ao grupo pela atitude não só pela forma como atuaram, pela forma como se mostraram sempre disponíveis para mais uma atuação para além das que estavam previstas e até pela forma como as coisas correram no alojamento do hotel enfim, em que normalmente os jovens estão sempre na brincadeira, praxe e tal... Mas que até nisso ele referia, de facto, foram exemplares. Se me dizes que foi há mais de 10 ou 11 anos, ainda bem porque em princípio, essas coisas são quase inevitáveis e nem sempre correm bem, as pessoas não estarem enquadradas, não estão habituadas ainda, mas nunca me esqueci daquela situação, fiquei espantado com aquela atitude, a atenção de ter ligado e enaltecer o trabalho que o grupo tinha feito e a forma como tinha corrido toda aquela azáfama (entrevista, 13 de julho, 2017).

O autarca acredita que o projeto *BOMBRANDO* terá sido influente no percurso de vida de alguns jovens, contribuindo para o desenvolvimento de competências e do seu projeto de vida com base na experiência aqui adquirida, desde o trabalho de grupo, a interação, o saber viver em comunidade, a partilha e a aceitação de interesses, o respeito pelo próximo e o trabalho por objetivos. A própria freguesia da Brandoa (atualmente,

Encosta do Sol) também foi beneficiada com a concretização deste projeto pois, através da divulgação positiva que era feita através do trabalho desenvolvido e apresentado pelo grupo, contribuiu consideravelmente para a desmistificação da ideia de que a Brandoa é o maior bairro clandestino da Europa e retirar toda a carga negativa que lhe era associada.

No entanto, na opinião do Presidente Armando Domingos, ainda existem algumas ambições que gostaria de as ver concretizadas, nomeadamente, o trabalho dentro do concelho.

O grupo tem trabalhado muito pouco no concelho: umas vezes por indisponibilidade, outras vezes não sei porquê, mas eu gostava de ver o grupo a trabalhar mais no concelho. No fundo, o grupo tinha de trabalhar mais no concelho, no distrito e por aí fora. No distrito vocês têm trabalhado, no concelho não. A responsabilidade não será vossa, no fundo somos todos nós (entrevista, 13 de julho, 2017).

O grupo de percussão *BOMBRANDO* tem tentado, de alguma forma, colmatar esta fragilidade com a criação e dinamização semanal de oficinas de percussão nas escolas da freguesia da Encosta do Sol, enquanto atividade extra-curricular. Porém, para o Sr. Armando Domingos, é necessário “ir para além disso”, saindo à rua e participando nos eventos que acontecem dentro do concelho (entrevista, 13 de julho, 2017).

O maestro António Neves enumera vários objetivos e metas alcançados ao longo do período de existência do projeto, nomeadamente a realização de performances musicais na televisão (ver Fig.18), no estrangeiro, a dinamização de *workshops* e de aulas de percussão e a originalidade, quer do próprio projeto, quer do trabalho que é feito pelos jovens do grupo. De momento, o grupo encontra-se a concorrer com uma candidatura para o programa Erasmus +, com o objetivo de organizar um evento semelhante ao da associação Brouhaha International, trazendo a Portugal alguns grupos estrangeiros que o grupo *BOMBRANDO* criou laços bastante próximos durante estes intercâmbios a Liverpool e Dublin, *Associació Cultural XXL* da Catalunha (Espanha), *Samba Résille* de Toulouse (França) e *Associazione Enjoy* de Turin (Itália). Futuramente, o professor e maestro do grupo pretende reforçar e melhorar todos os feitos conseguidos até ao momento e espera que este projeto perdure por muitas gerações (entrevista, 27 de setembro, 2017).



Fig.18. Primeira apresentação musical televisiva no programa *Portugal no Coração*, da RTP

3. Outros projetos semelhantes em Portugal

À semelhança do projeto *BOMBRANDO*, existem outros grupos de percussão um pouco por todo o território nacional. Um dos projetos pioneiros na área da música tradicional portuguesa e do ensino da percussão é o *Tocá Rufar*. Dirigido por Rui Júnior, o projeto surgiu em 1996, no âmbito de um convite da *Expo '98* para a criação de um espetáculo de percussão baseado na rítmica tradicional portuguesa e no recurso do bombo. Após a *Expo '98*, o projeto manteve-se ativo e sediou-se no espaço *TamborQFala*, na zona do Seixal. O projeto *Tocá Rufar* tem como objetivos a promoção do bombo enquanto ícone da identidade e cultura portuguesa atuais e a expansão da sua prática acessível a qualquer indivíduo (Tocá Rufar, 2017).

O trabalho desenvolvido por este projeto e a promoção da cultura e da música tradicional portuguesa através do recurso dos instrumentos de percussão incentivaram e conduziram à criação de outros projetos semelhantes, inspirados nestas ideologias e metodologias.

A investigadora procurou, dentro dos conhecimentos e contatos pessoais que dispõe, em simultâneo com alguma informação disponibilizada, quer pela própria página eletrónica dos *Tocá Rufar*, quer pela partilha de documentos, via correio eletrónico, feita pelo próprio Rui Júnior, elaborar um documento que constataste a numeração e o registo de todos os grupos de bombos em Portugal. Contudo, este documento poderá não se encontrar totalmente atualizado, na medida em que, muitos

destes grupos, não possuem nenhuma fonte atualizada e/ou fidedigna com a apresentação e registo do próprio trabalho desenvolvido na atualidade ou muitos grupos surgem de forma espontânea e só alguns meses depois é que se começa a ter conhecimento dos trabalhos desenvolvidos, ou ainda porque, entretanto, alguns grupos poderão ter terminado.

O projeto *BOMBRANDO* já teve a oportunidade de colaborar com alguns grupos de percussão, assim como tem contato próximo com outros. O grupo de percussão é, frequentemente, convidado para eventos e convívios onde os grupos de bombos, de norte a sul do país, também participam. Estes convívios e colaborações permitem um maior enriquecimento, quer a nível musical, como também permite a partilha de ideias e de ritmos entre os grupos, havendo sempre o mútuo respeito e admiração pelo trabalho realizado pelos outros projetos. *Eclodir Azul* (Loures)¹⁸ – num evento televisivo emitido pela RTP, *Ambição Olímpica*, um espetáculo interativo que assinalou a despedida e homenagem aos atletas portugueses nos Jogos Olímpicos de Londres, em 2012 –, *Tocá Rufar* (Seixal) – nos eventos e encontros de percussão *Portugal a Rufar*, nas edições de 2005 a 2010 –, *Associação Musical e Etnográfica Gaiteiros de Freiria* (Freiria, Torres Vedras) – em inúmeros eventos, quer na freguesia da Encosta do Sol, como também em Freiria –, *Paradiddle* (Olivais, Lisboa) – em animações conjuntas na zona baixa de Lisboa –, *Karma Drums* (Seixal) – no evento *Brouhaha International Carnival 2014*, em Liverpool, Kirkcaldy e Edimburgo – e o *Grupo de Percussão Tradicional de Castelo Branco Chibatás* (Castelo Branco) – no *I Encontro de Percussão Tradicional de Castelo Branco* – são alguns exemplos de grupos de bombos que o projeto *BOMBRANDO* já colaborou e com quem trabalhou (ver Fig.19).

¹⁸ Consultar vídeos ilustrativos da colaboração realizada com o grupo *Eclodir Azul*, num evento televisivo *Ambição Olímpica*, emitido pela RTP, a julho de 2012: https://www.youtube.com/watch?v=tYZ6_HrtjTA e <https://www.youtube.com/watch?v=tquzMyVi9-4> (a partir dos 3:54 min)



Fig.19. Colaborações realizadas com outros grupos de percussão portugueses (em cima, *Karma Drums*; ao meio, *Gateiros de Freiria*; em baixo, *Eclodir Azul*)

O professor e musicólogo Rui Vieira Nery, durante o *I Congresso do Bombo* realizado na Aula Magna, em Lisboa, partilhou a importância dos grupos de percussão como agentes sociais e culturais:

O papel destes grupos de percussões e, particularmente, de bombos ou com o bombo no coração como agentes culturais. Eu diria que eles, [grupos de percussão] são fundamentalmente importantes a três níveis: como veículo de acessibilidade cultural, como veículo de formação cívica e como veículo de memória e de inovação. Primeiro ponto, veículo de acessibilidade democrática é que tocar

percussão chama uma espécie de memória RAM genética que nós temos, um sentido de ritmo natural que nos vem da pulsação, que nos vem da respiração, que nos vem do passo e, portanto, cada um de nós é um percussionista natural e a possibilidade de passar à ação do potencial ao real é um ato de vida simplesmente, um ato natural. (...) Por que é que um veículo de formação cívica? Em primeiro lugar, porque não se toca sozinho, ou seja, mesmo para haver um solista, tem de haver um grupo de que ele é um solista; e, portanto, aprende-se a confiar no grupo, aprende-se que o grupo confia em cada um de nós e aprende-se a sentir a responsabilidade para um trabalho coletivo. E aprende-se também que esse trabalho coletivo deriva de uma diversidade de funções e que, cada um, na sua área específica, contribui para um resultado final que é partilhado. (...) Por último, falei-vos que era um veículo de memória e de inovação. Por um lado, transmite tradições mas também nos ajuda a perceber que as tradições também tiveram um princípio, e que cada tradição começou por ser uma rutura, e que a tradição só se honra quando se desafia a estabilidade dessa tradição, ou seja, nós queremos recolher, registar, transmitir tradições, não deixar perder a memória das transições para continuarmos a fazer aquilo que herdamos mas também para alargarmos os horizontes da nossa experiência (...). E é assim que a tradição vai continuando, não como uma espécie de “arca frigorífica”, mas como um espaço que cabe a continuidade e a inovação (Tocá Rufar, 2015).

Todos estes projetos têm vários pontos em comum: a prática da percussão – e, em alguns casos, de outros instrumentos musicais – como atividade social e cultural, com vista à promoção e manutenção da identidade, da tradição e da cultura portuguesa. Por outro lado, os grupos de percussão trazem imensos benefícios aos próprios indivíduos participantes, quer a nível pessoal e individual, como também social, grupal e psicomotor, que são vividos, experienciados e partilhados dentro do grupo que partilha esta atividade.

REFLEXÕES FINAIS

Chegando à reta final da presente investigação, procurar-se-á sistematizar e avaliar todo o trabalho desenvolvido e conseguido, no sentido de, possivelmente, abrir caminho para outros possíveis estudos de investigação no âmbito da intervenção social através da música na comunidade.

Toda esta investigação corresponde a uma tentativa de responder à questão inicialmente proposta: “*Que competências pessoais, profissionais e sociais desenvolvem os jovens ao praticar música em grupo, num contexto de educação não-formal?*” Através do testemunho e experiência pessoal da própria investigadora, das partilhas das vivências individuais de todos os participantes e intervenientes diretos e indiretos do projeto *BOMBRANDO* – membros atuais e elementos antigos do grupo, o maestro, o presidente que idealizou o projeto, os beneficiários das performances musicais e dos *workshops* de percussão – e com o apoio de bibliografia específica, foi possível comprovar que, por um lado, as atividades e os projetos comunitários promovem a inclusão dos indivíduos num grupo, em que se cria uma identidade grupal e, por outro lado, a atividade artística promove o desenvolvimento do indivíduo e do tecido social envolvente, na medida em que o jovem percussionista reforça as suas potencialidades criativas e psicomotoras, influenciando a mudança de comportamentos para e com o meio sociocultural, visíveis e refletidas, direta ou indiretamente, no quotidiano escolar, pessoal e profissional. No projeto *BOMBRANDO*, independentemente do tempo vivido por cada jovem, são oferecidas inúmeras condições e oportunidades para que os participantes possam desenvolver competências musicais e performativas – tocar um instrumento musical; saber-estar num palco, em frente a dezenas e centenas de espetadores; trabalhar a coordenação motora, a postura e a motricidade fina; desenvolver o sentido rítmico e de expressão corporal, entre outros – como também competências sociais e grupais – saber comunicar com o outro; trabalhar em equipa; desenvolver o sentido de responsabilidade; respeito e aceitação pelo próximo, etc. – que serão fundamentais para o crescimento da criança e do jovem enquanto futuro cidadão ativo nos grupos e contextos onde estará inserido, seja na Escola, grupos de pares ou em contexto profissional. Cada jovem que passou ou passa pelo grupo de percussão *BOMBRANDO* é, simultaneamente, participante e ator, pois enquanto participante de um projeto artístico em contexto não-formal, desenvolve competências e capacidades que o ajudaram a definir enquanto ser social, a partir das experiências, vivências e

interpretações que tem dentro do grupo de percussão, em estreita relação com os outros jovens, o maestro e todo o contexto sociocultural onde está envolvido. A partir do exemplo (bem sucedido) do projeto *BOMBRANDO*, é possível replicar este caso para outros semelhantes e concluir que o trabalho e a intervenção sociocultural com um grupo, num grupo e para um grupo gera experiências e aprendizagens marcantes que contribuem para o desenvolvimento de cada jovem participante, como sugere Gohn (1999, p. 103), “é a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado” (cit. por Wille, 2005, p. 47).

Muito ficou por dizer, aprofundar e desenvolver sobre diversas temáticas. Sendo um estudo de caso que, dada à sua própria natureza, abrange inúmeros conceitos e áreas estreitamente relacionadas e/ou complementares entre si – Animação Sociocultural, intervenção social e comunitária na comunidade juvenil, desenvolvimento de grupos, cultura, identidade, ocupação de tempos livres, intervenção através da música, Educação Não-formal, entre outros – procurou-se abordar de uma forma clara e sintética todos estes conceitos para se contextualizar e enquadrar o próprio projeto *BOMBRANDO* e, posteriormente, justificar e avaliar todo o trabalho aqui desenvolvido.

A presente investigação teve um balanço positivo, na medida em que pode ser considerada de interesse, quer para a comunidade de profissionais da área da educação, especialmente no âmbito não-formal, como também da área da música, mais especificamente, da percussão. Apesar da escassa existência de pesquisa científica acerca dos benefícios e resultados conseguidos com a participação num grupo de percussão e a prática de instrumentos musicais, conseguiu-se contribuir para que este conhecimento científico expandisse, partindo da experiência de outros grupos da área musical já abordados noutras investigações científicas. Por outro lado, esta investigação permitiu compreender-se melhor e de forma mais aprofundada os instrumentos de percussão, registar e contextualizar esta área da percussão e do ensino da mesma, a partir do universo do projeto *BOMBRANDO*. Em última instância, este estudo contribuiu para documentar o trabalho realizado por várias gerações, com inúmeros e diferentes jovens, ao longo dos catorze anos de existência do projeto e que, até ao momento, nunca tinha sido estudado, refletido ou avaliado a nível social, cultural e artístico, por participantes diretos e indiretos do grupo de percussão.

É importante salientar a importância do registo de projetos socioculturais, desde o momento de planeamento e conceção deste. Uma dificuldade sentida no estudo

do grupo de percussão *BOMBRANDO* e no desenvolvimento da presente dissertação reside no facto de não existir qualquer documentação formalizada sobre a origem, os objetivos, as estratégias e as atuações realizadas pelo projeto. Qualquer projeto de intervenção necessita de um diagnóstico, de uma contextualização histórica e enquadramento teórico, delimitação de objetivos, metas e estratégias que se pretendem atingir ao longo do desenvolvimento deste. Não havendo o registo e documentação formalizada, muito deste trabalho e deste património conseguido pode ser perdido: a inventariação dos factos permite perceber o que é funcional, o que não é operacional, ter conhecimento do que é ou não aplicado e adaptado numa determinada situação. Por outro lado, o registo destes projetos conduz à criação e reaplicação de outros semelhantes, auxiliando outros agentes culturais e educativos a ter noção do que fazer, do que esperar, ao aplicar numa realidade semelhante. Certamente, existiu informação, registos e dados que a investigadora não conseguiu recolher e apurar exaustiva e atempadamente, contudo, acredita que esta dissertação contribuiu bastante para o registo e arquivo de inúmeros marcos fundamentais que proporcionaram aquilo que é hoje – e aquilo que ainda poderá ser – o projeto *BOMBRANDO*.

Com a conclusão desta investigação, muitas outras portas se poderão abrir para outras futuras investigações. A ‘moda’ da percussão começou há alguns anos, os ‘frutos’ começam a surgir, a ser estudados e replicados noutros contextos e noutras regiões... Os resultados conseguidos por outros grupos, outros projetos semelhantes, noutros contextos de intervenção e âmbitos da educação, com outros públicos distintos – pelo menos em Portugal – faltam ser documentados. O método de ensino da percussão, as estratégias de intervenção nos grupos de percussão poderão ser (re)aplicados noutras áreas? Os grupos de percussão serão todos iguais, na sua metodologia de atuação e ação? Contribuirão todos para a comunidade onde estão inseridos e envolvidos? Os jovens de outros projetos similares desenvolvem competências e capacidades semelhantes? O grupo de percussão *BOMBRANDO* e todos os outros existentes terão certamente muito material, muitas experiências e partilhas que poderão contribuir para a resposta a todas estas e outras questões, abertas para outras escritas, recorrendo a outras ‘lentes’, sejam elas da área da Animação Sociocultural ou outras.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Bibliografia Geral:

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamento e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Langford, M. (2002). *Fotografia Básica*. Lisboa: Dinalivro.

Pereira, J., Vieites, M., Lopes, M. (coord.) (2014). *As Artes na Educação*. Amarante: Intervenção.

Pimentel, L. (2010). Educação Artística – Construção de Conhecimento e Tecnologias. In Pereira de Eça, T., Pardiñas, M., Martínez, C., Pimentel., L. (org.). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. (pp. 87-97). Porto: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual).

Read, H. (2007). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Bibliografia Específica:

a) Animação Sociocultural e Desenvolvimento Comunitário

Ander-Egg, E. (1999). *O Léxico do Animador*. Amarante: Edições ANASC.

APDASC. (2010). *Estatuto do Animador Sociocultural*, Aprovado em Assembleia Geral da APDASC – Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Animação Sócio-Cultural em 18 e 19 de Novembro de 2010. Aveiro. [Em linha]. Acedido a 3 de março de 2017, em: http://www.apdasc.com/pdf/estatuto_animador_socioculturall.pdf

Artiaga, J. (1997). A Animação Sociocultural na Juventude. In Trilla, J. (coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. (pp. 219-233). Lisboa: Instituto Piaget.

García, M. (1997). Animação Sociocultural, Conflito Social e Marginalização. In Trilla, J. (coord.). *Animação Sociocultural – Teorias, Programas e Âmbitos*. (pp. 265-277). Lisboa: Instituto Piaget.

Gómez, J., Freitas, O., Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto: Profedições, Lda.

Lança, R. (2009). *Animação Desportiva e Tempos Livres – Perspetivas de Organização*. Alfragide: Texto Editores.

Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Amarante: Intervenção.

Luís, A., Viveiros, N. (2008). *O Desenvolvimento Local e a Animação Sociocultural. Uma comunhão de princípios*. Acedido a 15 de fevereiro de 2017, em: <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/ocho/Desenvolvimiento.pdf>

Pereira de Eça, T. (2010). Emergências: possibilidades da Educação Artística frente ao desenvolvimento sustentável local. In Pereira de Eça, T., Pardiñas, M., Martínez, C., Pimentel., L. (org.). *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. (pp. 185-191). Porto: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual).

Ramos, A. (2011). O Papel da Animação Sociocultural na Educação Artística. In *Revista Alentejo Educação*, nº. 3, 2011. [Em linha]. Acedido a 16 de abril de 2017, em:

http://boletinf.drealentejo.pt/revista/Revistas_PDF/Revista_3/Papel_Animacao_Sociocultural_Educacao_Artistica.pdf

Reis, F., Mesquita, L. (1993). Animação Comunitária e Associativismo. In AA. VV. *Animação Comunitária*. (pp. 26-29). Porto: Edições ASA.

Sirgado, M., Alves, C., Lopes, C. (2011). *Guia do Animador – Ideias e Práticas para Criar e Inovar*. Lisboa: Edições Sílabo.

Trilla, J. (1997). *Animação Sociocultural – Teorias, Âmbitos e Programas*. (coord.) Lisboa: Instituto Piaget.

Trindade, B. (2009). Análise Crítica do Texto: “Animação Comunitária o que é? Como se faz? Quem faz?”. In Revista *Práticas de Animação*, Ano 3, Número 2, Outubro 2009. [Em linha]. Acedido a 27 de Outubro de 2016, em: https://sites.google.com/site/revistapraticasdeanimacao/artigo_bruno.pdf?attredirects=0

Ware, F. (1986). *Estúdio de la Comunidad*. Buenos Aires: Hvmánitas.

b) Adolescência e Juventude

Barros, L., Pereira, A. I., Goes, A. R. (2007). *Educar com Sucesso – manual para técnicos e pais*. Lisboa: Texto Editora.

Braconnier, A., Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

Buchianeri, L. (2012). *Adolescência, Velocidade e Tédio*. São Paulo: Editora UNESP – Cultura Académica.

Costa, C. (2012). Influência das Atitudes Face ao Lazer no Bem-estar Psicológico de Adolescentes: Implicações para a Promoção da Qualidade de Vida. In Revista *Práticas de Animação*, Ano 6, Número 5. [Em linha]. Acedido a 22 de abril de 2017, em: <https://docs.google.com/file/d/0BwkMI7wWB451TDN6ZnM1b09UOTQ/edit>

Palhares, J. (2008). Os Sítios de Educação e Socialização Juvenis – Experiências e representações num contexto não-escolar. In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº. 27, p. 109-130. [Em linha]. Acedido a 22 de abril de 2017, em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_jose.pdf

c) Música

Barreira, N. (2009). Música e Educação Terapêutica. In Ferraz, M. (org). *Terapias Expressivas Integradas*, Volume 1. (pp. 133-140). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Barreira, N., Salvagnin, C. (2011). Desenvolvimento da aprendizagem e os mediadores musicais. In Ferraz, M. (coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*, Volume 2. (pp. 161-167). Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial.

Constantino, P. (2012). *Apreciação de Géneros Musicais na Escola – Possíveis Percursos*. São Paulo: Editora UNESP – Cultura Académica.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Henrique, L. (1999). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Herzfeld, F. (1992). *Nós e a Música*. (Trad. Prof. Luiz de Freitas Branco). Coleção Vida e Cultura. Lisboa: Edições Livros do Brasil.

Oliveira, E. (1982). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Piston, W. (1969). *Orchestration*. Londres: Victor Gollancz LTD.

Severino, A. (2016). Grupo de Percussão BOMBRANDO: experiência musical numa dimensão intercultural. In Pereira, J., Lopes, M., Cabral, M. (coord.). *Animação*

Sociocultural: Globalização, Multiculturalidade, Educação Intercultural e Intervenção Comunitária. (pp. 359-366). Amarante: Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Londres: Routledge.

Artigos em Revistas *On-line* e Websites:

Arroyo, M. (2002). Mundos musicais locais e educação musical. In *Em Pauta*, Nº. 20, V. 13, pp. 95-122. [Em linha]. Acedido a 10 de outubro de 2017, em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Margaret-Arroyo.pdf>

Arroyo, M. (2000). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. In *Revista da ABEM*, Número 5, pp. 13-20. [Em linha]. Acedido a 10 de outubro de 2017, em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448/375>

Benetti, A. (2017). A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. In *Opus*, Nº. 1, pp. 147-165. [Em linha]. Acedido a 16 de outubro de 2017, em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/424/421>

Carasso, J. (2012). Ação cultural, ação artística. Se há duas palavras... Há duas coisas. In *Revista Sala Preta*, Edição nº. 12, Vol. 1. [Em linha]. Acedido a 15 de abril de 2017, em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57543/60579>

Carneiro, R. (2012). Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. In *Revista Thema*, Vol. 9, Nº. 2. [Em linha]. Acedido a 12 de setembro de 2017, em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/145/86>

Chiarelli, L., Barreto, S. (2005). A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. In *Revista Recre@rte*, Nº. 3. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>

Egas, O. (2015). *Metodologia Artística de pesquisa baseada em fotografia: a potência das imagens fotográficas na pesquisa em Educação*. [Em linha]. Acedido a 28 de Setembro de 2017, em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/olga_egas.pdf

Fridman, A. (2011). A prática da improvisação em ambientes híbridos e multiculturais: propostas para a formação do músico. In *Música em Perspetiva*, Vol. 4, Nº. 1, pp. 63-77. [Em linha]. Acedido a 18 de agosto de 2017, em: <http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/24669/28655>

Gonçalves, S. (2017). Arte, educação e cultura numa perspetiva intercultural. In *Revista OnLine Medi@ções*, Vol. 5, Número 1, pp. 136-154. [Em linha]. Acedido a 9 de setembro de 2017, em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/152/pdf>

Lemos, C., Silva, L. (2011). A música como prática inclusiva na educação. In *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, Vol. 2, pp. 32-46. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em: http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/cristina-lemos_a-musica-como-uma-pratica-inclusiva.pdf

Lima, C., Ms. Mello, L. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem. In *Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José*, Nº. 1, Vol. 1, pp. 97-106. [Em linha]. Acedido a 12 de maio de 2017, em: <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/download/12/pdf>

Pacheco, E., Silva, G. da (2016). *Os instrumentos de percussão no processo de musicalização infantil: um estudo com crianças de 6 anos*. [Em linha]. Acedido a 21 de setembro de 2017, em:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNt7f_iLFWAhWHwBQKHx54DW0QFgg6MAQ&url=http%3A%2F%2Fseer.fundarte.rs.gov.br%2Findex.php%2FAnaissem%2Farticle%2Fdownload%2F406%2F512&usg=AFQjCNHYg51oT4E_x1wvDfXi5_AJnpt2g

Pedrassoli, K. (2013). As dinâmicas de um trabalho de campo etnomusicológico na prática dos Bombos em Lavacinhos. In *Post-ip – Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, Vol. 2, Nº. 2, pp.140-147. [Em linha]. Acedido a 21 de outubro de 2017, em: <http://revistas.ua.pt/index.php/postip/article/view/3420/3169>

Queiroz, L. (2004). Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. In *Revista da ABEM*, Número 10, pp. 99-107. [Em linha]. Acedido a 10 de outubro de 2017, em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/367/296>

Santos, S. (2017). O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. In *PLURAL – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP*, Vol. 24, pp. 214-241. [Em linha]. Acedido a 16 de outubro, em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972/133158>

Silva, E. (2016). *Ensino coletivo de instrumentos de percussão com som de altura indeterminada: perspectivas e desafios*. Frutal-MG: Editora Prospectiva. [Em linha]. Acedido a 21 de setembro de 2017, em: <https://www.aacademica.org/editora.prospectiva.oficial/64.pdf>

Silverman, M. (s.d.). Community Music? Reflections on the Concept. In *International Journal of Community Music*. [Em linha]. Acedido a 24 de março de 2017, em: <https://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume%20C/06%20Silverman.pdf>

Souza, J. (2014). Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical. In *Educar em Revista*, Nº. 53, pp. 91-111. [Em linha]. Acedido a 6 de abril de 2017, em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/07.pdf>

Strapazzon, M., Pillotto, S. (2013). *Musicalização na Infância: Aprendizagens por meio da mediação cultural*. [Em linha]. Acedido a 21 de setembro de 2017, em: http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Simposio_Academico_de_Flauta_Doce/III_Simposio_Flauta_Doce_/Musicalizacao_na_infancia_aprendizagens_por_meio_da_mediacao_cultura.pdf

Swanwick, K. (2011). *Ensino Instrumental enquanto Ensino de Música*. [Em linha]. Acedido a 18 de agosto de 2017, em: <https://docslide.net/documents/swanwick-ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica-1.html>

Viveiros, A. (2007). *As expressões artísticas, um recurso para a Animação Sociocultural*. Acedido a 16 de Dezembro de 2016, em: <http://animasocioculturaleinsularidade.blogspot.pt/2007/09/as-expresses-artstticas-um-recurso-para.html>

Wille, R. (2005). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. In *Revista da ABEM*, Nº. 13, pp. 39 – 48. [Em linha]. Acedido a 18 de maio de 2017, em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>

Teses de Mestrado e Doutoramento:

Afonso, D. (2011). Contributo da Animação Artística no desenvolvimento da literacia e na promoção da leitura. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Animação Artística. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. [Em linha]. Acedido a 28 de abril de 2017, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6814/1/Tese.pdf>

Almeida, M. T. (2011). Necessidades Psicológicas ao longo do desenvolvimento – A importância dos Pais no processo de regulação da satisfação das necessidades. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. [Em linha]. Acedido a 22 de abril de 2017, em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5004/1/ulfpie039661_tm.pdf

Bouça, S. (2011). Exploração dos Instrumentos Musicais de Percussão no Pré-Escolar. Dissertação de Mestrado em Educação e área de especialização em Educação Pré-escolar. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em: http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1437/1/Sandra_Bouca.pdf

Campos, C. (2008). Percussão múltipla mediada por processos tecnológicos. Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. [Em linha]. Acedido a 2 de maio de 2017, em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285335/1/Campos%2C%20Cleber%20da%20Silveira.pdf>

Canto, C. (2010). A Música como meio de Animação Socioeducativa no Contexto Escolar. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em

linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em:
http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/583/3/MsC_ccpcanto.pdf

Canto, M. H. do (2010). A Educação Musical e Animação Socioeducativa no 1º Ciclo no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em:
https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/588/1/msc_hmpcanto.pdf

Capela, M. (2011). A Música e ASC na 1ª Metade do Século XX: Um estudo efetuado a partir de Elisa Baptista de Sousa Pedroso. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em:
http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2422/1/MsC_mcbcapela.pdf

Cardoso, A. (2013). O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em:
<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf>

Carvalho, A. (2015). Associativismo e Participação – o Caso da Associação Cultural Desportiva e Social da Ereira. Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13378/1/ANDREIA_CARVALHO.pdf

Chaib, F. (2012). O gesto na performance em percussão: uma abordagem sensorial e performativa. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Música. Universidade

de Aveiro, Aveiro. [Em linha]. Acedido a 17 de março de 2017, em:
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/9880/1/6968.pdf>

Corrêa, E. (2011). As Expressões Artísticas Integradas nos Processos de Mediação em Animação Sociocultural – Contributos para um novo modelo de intervenção. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Educação. Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. [Em linha]. Acedido a 17 de março de 2017, em:
<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2692/Tese.pdf?sequence=3>

Costa, P. (2013). Acordes de Esperança: Um Projecto de Música na Comunidade no Estabelecimento Prisional de Aveiro. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música. Universidade de Aveiro, Aveiro. [Em linha]. Acedido a 17 de março de 2017, em:
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/12416/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Gabriel, D. (2016). Música e Sociabilidade: Aprendizagem Colaborativa vs. Cooperativa. Relatório de estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/14806/1/DINO_GABRIEL.pdf

Gonçalves, F. (2010). Os efeitos da Animação Artística – A Música como factor de inclusão dos alunos de Necessidades Educativas Especiais. Trabalho de Projeto de Defesa Pública apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística. Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em:
https://www.meloteca.com/pdf/musicoterapia/fernanda-goncalves_animacao.pdf

Leite, M. (2013). Música, Comunidade e Escola: relações vividas por professores não-especialistas em Música. Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração Educação Musical. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Em linha]. Acedido a 1 de abril de 2017, em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/97690/000913893.pdf?sequence=1>

Lemos, A. (2013). A Banda Filarmónica como Associação e meio de Animação Sociocultural: Estudo de caso da Banda de Amares. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Área de Especialização em Associativismo e Animação Sócio-Cultural. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. [Em linha]. Acedido a 16 de abril de 2017, em:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28894/1/Ana%20S%C3%ADlvia%20Alves%20Lemos.pdf>

Lima, M. (2002). Educação Musical/Educação Popular: Projecto Música & Cidadania, uma proposta de movimento. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em:

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/2513/000370898.pdf?sequence=1>

Lourenço, N. (2014). A música, o associativismo e a Animação Sociocultural: estudo de caso: as Tunas da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 1 de abril de 2017, em: <http://repositorio.utad.pt/handle/10348/5413>

Martins, C. O. (1996). A influência da música na atividade física. Monografia de conclusão de curso. Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em:

<http://www.meloteca.com/musicoterapia2014/a-influencia-da-musica-na-atividade-fisica.pdf>

Meira, A. (2011). Criança, adolescente e percussão: uma análise etnográfica sobre ensino e aprendizagem musical na ONG Africanamente. Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29255/000776155.pdf?sequence=1>

Mobilha, E. (2010). Educar/Transformar: Um Projecto de Percussão na promoção da formação musical e da socialização. Relatório final de estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4359/9/Educar%20Transformar%20Elsa%20Mobilha.pdf>

Moreira, V. (2015). A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo. Relatório de estágio para o cumprimento dos requisitos necessário à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto. Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. [Em linha]. Acedido a 28 de abril de 2017, em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2718/1/DM_MOREIRA_VANIA.pdf

Nascimento, J. (2012). O contributo da animação artística no desenvolvimento sociocultural das crianças em contexto educativo. Trabalho de projeto para a obtenção do grau de mestre em Animação Artística. Escola Superior de Educação de Viseu, Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal. [Em linha]. Acedido a 1 de abril de 2017, em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1702/1/tese%20final%20BEST.pdf>

Oliveira, C. (2013). Educação Musical e seus espaços de ensino-aprendizagem. Trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia da Arte. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71640/000879424.pdf?sequence=1>

Paiva, R. (2015). Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. Tese apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Música na área de Práticas Interpretativas. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. [Em linha]. Acedido a 8 de abril de 2017, em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/285164/1/Paiva_RodrigoGudin_D.pdf

Paiva, R. (2004). Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música. Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. [Em linha]. Acedido a 21 de setembro de 2017, em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284849/1/Paiva_RodrigoGudin_M.pdf

Pimentel, F. (2016). A educação musical e o desafio de ensinar música a alunos adolescentes. Trabalho final da unidade curricular do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/12346>

Raposo, L. (2013). A Música como meio de Animação Sociocultural numa Escola Secundária. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 13 de abril de 2017, em: http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5492/1/msc_mlccraposo.pdf

Raposo, M. (2004). A construção da pessoa: Educação Artística e competências transversais. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação / Educação e Desenvolvimento. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>

Reis, M. (2010). Animação Musical: Formação de uma Filarmónica – Estudo de Caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 19 de abril de 2017, em: file:///C:/Users/lenovo/Downloads/msc_mhfreis.pdf

Santos, G. dos (2013). O vínculo afetivo em grupos musicais amadores: estudo na Corporação Musical São Sebastião de Santa Cruz de Minas. Monografia apresentada como pré-requisito de conclusão da Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical. Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-rei, Brasil. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/1656205/o-vinculo-afetivo-em-grupos-musicais-amadores>

Serapicos, J. (2011). A Animação Musical como Âmbito da Animação Sociocultural: A Importância dos “Encontros de Concertinas e Cantares ao Desafio” para a Participação. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação e Especialização em Animação Sociocultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. [Em linha]. Acedido a 19 de abril de 2017, em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2130/1/MsC_jenserapicos.pdf

Simões, A. (2010). A influência da animação artística na qualidade de vida dos idosos. Trabalho de Projeto apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística. Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança,

Bragança, Portugal. [Em linha]. Acedido a 1 de abril de 2017, em:
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3592/1/Tese%20Alexandra.pdf>

Sousa, J. (2014). Ensino da Música em Contexto Formal e Contexto Não Formal. Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13124/1/JOSE_SOUSA.pdf

Sousa, D. (2009). Animação Artística e Dinamização Cultural – A Animação Artística pelo Desenvolvimento Cultural da Comunidade Juvenil Aveirense. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Animação Artística. Escola Superior de Educação de Bragança, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança. [Em linha]. Acedido a 17 de março de 2017, em:
https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1245/9/Dissertac%CC%A7a%CC%83o_Teo%CC%81rica.pdf

Sousa, G. (2011). A Música como factor de integração: a importância dos contactos reais entre docentes, alunos e comunidade escolar. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em:
http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10676/1/GONCALO_SOUSA.pdf

Souza, H. (2013). Processos de Ensino Coletivo de Bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Música. Centro de Artes – CEART, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em:
<http://www.tede.udesc.br/bitstream/handle/1525/1/112529.pdf>

Raposo, M. (2013). A Música como meio de Animação Sociocultural numa Escola Secundária. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Animação Sociocultural, Escola de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/5492/1/msc_mlccraposo.pdf

Reis, C. dos (2012). O Reflexo das Aprendizagens na área da Expressão Musical do Pré-Escolar no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Escola de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em: https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/2476/1/MsC_cslreis.pdf

Teixeira, O. (2016). O ateliê de música: uma intervenção em centro de dia para a criação de oportunidade de fruição cultural para os idosos. Relatório de estágio apresentado para a obtenção de grau de Mestre em Gerontologia Social. Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto. [Em linha]. Acedido a 23 de março de 2017, em:

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/17731/1/OI%C3%ADvia%20Salom%C3%A9%20Ribeiro%20Teixeira.pdf>

Teixeira, J. (2015). Música100Idade: Projeto de Música na Comunidade no Centro Social de Calendário. Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música. Universidade de Aveiro, Aveiro. [Em linha}. Acedido a 17 de março de 2017, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/14626/1/Tese.pdf>

Teixeira, L. (2012). O grupo de percussão e a sua influência na aprendizagem da percussão. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Música. Universidade de Aveiro, Aveiro. [Em linha]. Acedido a 17 de março de 2017, em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10593/1/disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Teixeira, M. (2009). A formação do percussionista no Rio de Janeiro: relações entre as suas práticas, o ensino superior e o mundo do trabalho. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Centro de Letras e Artes do Instituto Villa-Bolos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. [Em linha]. Acedido a 21 de setembro de 2017, em: <http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/marcello-teixeira>

Viana, J. (2012). Uma educação especial pelas artes, para uma educação com arte: a música como animação e fonte de bem-estar. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Arte e Educação. Universidade Aberta, Lisboa. [Em linha]. Acedido a 18 de março de 2017, em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3214/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20-%20versa%CC%83o%20final.pdf>

Wille, R. (2003). As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos. Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. [Em linha]. Acedido a 10 de outubro de 2017, em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2424>

Legislação e Decretos-Lei:

Ministério da Educação. (2011). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais Departamento de Educação Básica*. Lisboa: Editora Ministério da Educação.

Webgrafia:

Tocá Rufar – Projeto de Percussão. (2017). *Bombos de Portugal*. Acedido a 28 de setembro de 2017, em: <http://www.tocarufar.com/pt/Bombos-de-Portugal>

Documentários, Comunicações, Conferências e Congressos disponíveis em formato online:

Martins, D. (2017). *O bombo como elemento prático da sobreculturalidade de Lavacolhos*. Comunicação efetuada durante o II Congresso do Bombo, organizado pelo projeto Tocá Rufar, realizado no Fundão, entre os dias 25 e 26 de novembro de 2016. [Em linha]. Acedido a 18 de dezembro de 2016, em: <https://vimeo.com/199029930>

Melo, F. (2015). *O Ensino Coletivo de Percussão e suas Práticas de Ensino/Aprendizagem*. [Em linha]. Acedido a 10 de outubro de 2017, em: <https://prezi.com/j1qdnfcpp2ea/o-ensino-coletivo-de-percussao-e-suas-praticas-de-ensinoapr/>

Ramos, A., Iúri, T. (2014). *História da Percussão*. Acedido a 22 de abril de 2017, em: <https://www.youtube.com/watch?v=YusF-FHuNmg>

Tocá Rufar. (2015). *I Congresso do Bombo – A dimensão educativa e pedagógica* (Painel 1, Parte 2). [Em linha]. Acedido a 18 de dezembro de 2016, em: <https://vimeo.com/150117848>

Tocá Rufar. (2015a). *I Congresso do Bombo – A dimensão artística e cultural* (Painel 3). [Em linha]. Acedido a 18 de dezembro de 2016, em: <https://vimeo.com/150161246>

Vidal, S., Júnior, R. (2015). *1º Congresso do Bombo*. [Em linha]. Acedido a 18 de dezembro de 2016, em: <http://videos.sapo.pt/0BsOP1mYAyybNfSrRE4G>