

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

ESML

Escola Superior de Música de Lisboa



A Música Tradicional Madeirense no Ensino Especializado da Música

Um Projecto Artístico de Cariz Pedagógico

Márcia Cristina Figueira da Silva Brito
Orientadora: Professora Cristina Brito da Cruz

Mestrado em Música
Área de Especialização: Formação Musical
UC: Projecto Artístico

Lisboa, 19 de Dezembro de 2011

DEDICATÓRIA

Dedico este projecto
a todos os alunos que nele participaram.

AGRADECIMENTOS

Estou profundamente agradecida às diversas pessoas que me encorajaram a levar este projecto em frente.

Aos meus queridos pais, Eleutério e Gorete, bem como aos meus amigos José Carlos Bago d'Uva, Margarida Dias, Maria João, e tantos outros que me apoiaram desde o primeiro momento.

Aos professores Francisco Loreto e Roberto Pérez pelas preciosas revisões das partituras.

Ao Rui Camacho pela sua constante disponibilidade.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora, Professora Cristina Brito da Cruz pela sua fantástica sabedoria e fonte de inspiração.

A ti Luís, um obrigado muito especial. Pelo teu amor, dedicação e paciência extraordinária e que fazes da minha vida uma sucessão de dias felizes.

RESUMO

O presente trabalho é um relatório de um projecto artístico com cariz pedagógico centrado na Música Tradicional Madeirense (MTM), destinado aos alunos do Ensino Especializado de Música (EEM) e do Curso Profissional de Instrumento (CPI) do Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM) na disciplina de Formação Musical (FM). O projecto envolveu três turmas do curso profissional de instrumento (1º, 2º e 3º anos do ensino secundário) e três turmas do ensino especializado (4º, 5º e 7º graus), num total de 53 alunos. A parte do projecto que envolveu alunos durou três meses.

O recurso a um género musical que não a música erudita, neste caso a música tradicional, planeando um número considerável de aulas (terceiro período) com o objectivo de promover a execução de arranjos de MTM compostos com objectivos pedagógicos e atendendo às especificidades de cada turma, foi o *modus operandi*. É uma área de intervenção educativa ainda por explorar na Região Autónoma da Madeira, no âmbito do CEPAM, e isso justificou a condução de investigação de modo a avaliar e validar o trabalho desenvolvido.

Com este projecto propunha-se demonstrar que a utilização da MTM como repertório central nas actividades de sala de aula e incluindo apresentações públicas de grupos vocais e instrumentais permitia desenvolver as capacidades musicais dos alunos, cumprindo os objectivos fixados para a disciplina de FM, ao mesmo tempo que reforçava a sua identidade regional e o conhecimento desse património cultural, adquirido através da prática musical.

Foi feita uma recolha de canções do repertório tradicional madeirense e elaborado material didáctico a partir de arranjos e orquestrações das suas melodias, que foram elaborados em conformidade com as características e nível técnico dos alunos e turmas. As *performances* finais de cada grupo foram filmadas.

Aprender, cantando e tocando, a música tradicional local permitiu aos alunos reforçar a sua identidade regional, valorizar o seu património musical e incentivar a sua transmissão e consequente preservação.

PALAVRAS-CHAVE

Projecto Artístico; Música Tradicional Madeirense; Formação Musical; Ensino Especializado

ABSTRACT

The present written work is a final report of an artistic project of pedagogical aims. It was based on traditional music from the Island of Madeira and developed at the Conservatório – Escola das Artes da Madeira, Eng.º Luíz Peter Clode (CEPAM), in the subject classes of Musicianship. The project involved three classes of the professional courses (Secondary School level including the 1st, 2nd and 3rd grades of the instrumentalist professional course) and another three classes of students of the local conservatoire (Junior High School level including the 4th, 5th and 7th grades of specialized music teaching), in a total of 53 students. The implementation of the project lasted three months.

Specialized Music Teaching, in a music school, normally deals exclusively with the classical music repertoire. Using a musical genre that is not classical – in this case, the traditional music from the island - planning several lessons with the goal of promoting students' performances of traditional music arranged for pedagogical purposes and according to each group specifications, was the *modus operandi*. This was a pedagogical trend not yet developed in Madeira and that justified the research procedures followed to validate and evaluate what was being done.

Using the local traditional music as our main repertoire in the classes and giving public performances, with vocal and instrumental groups, allowed students to develop their musical skills, achieving the goals set in the subject of Musicianship (including ear training and music theory). Besides improving their musical skills, as set on the school *curriculae*, they learned, sung and played traditional music from the island and became more aware of their regional identity and more familiar with the local history and musical heritage.

A selection of folksongs of the local traditional repertoire, arrangements, orchestrations and teaching materials were produced taking in account the students and the classes characteristics and technical levels.

Teaching and performing the local traditional music allowed students to build up their regional identity, cherishing it, and hopefully, transmitting it and holding on to it.

KEY WORDS

Artistic Project; Traditional Music from the Island of Madeira; Musicianship (ear training and music theory); Specialized Music Teaching (teaching aiming the professional training of performers)

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1 – A MÚSICA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL	10
1.1 – Folclorismo científico, música tradicional e educação musical	10
1.2 – Sobre as recolhas de música tradicional portuguesa	14
1.3 – A documentação da música tradicional madeirense	17
1.4 – A música tradicional madeirense no currículo escolar	19
2 – UM PROJECTO COM MÚSICA TRADICIONAL MADEIRENSE	21
2.1 – Caracterização e descrição do projecto artístico de cariz pedagógico	21
2.2 – Público alvo	22
2.3 – Objectivos e resultados esperados	27
2.4 – O repertório tradicional madeirense e a selecção realizada	28
2.5 – Fases do projecto e procedimentos pedagógicos	31
3 – AVALIAÇÃO DE RESULTADOS E DOCUMENTAÇÃO RESULTANTE	35
3.1 – Método de investigação usado para a recolha e análise de dados	35
3.2 – Apresentação dos Resultados Obtidos	38
CONCLUSÃO	52
BIBLIOGRAFIA	55
DISCOGRAFIA	58
ANEXOS	59
Anexo i – DVD	
Anexo ii – Arranjos musicais das melodias seleccionadas (Partituras)	60
Anexo iii – Grelhas de competências	131
Anexo iv – Modelo do “Questionário – Expectativas”	138
Anexo v – Modelo do “Questionário Pós-projecto”	145

SIGLAS

CEPAM	Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira
CPI	Curso Profissional de Instrumento
EEM	Ensino Especializado de Música
FM	Formação Musical
MTM	Música Tradicional Madeirenses

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1 – Alunos do 4º grau do EEM	23
Tabela nº 2 – Alunos do 5º grau do EEM	23
Tabela nº 3 – Alunos do 7º grau do EEM	24
Tabela nº 4 – Alunos do 1º ano do CPI	24
Tabela nº 5 – Alunos do 2º ano do CPI	25
Tabela nº 6 – Alunos do 3º ano do CPI	25
Tabela nº 7 – Orquestrações musicais em função do grau e ano	32
Tabela nº 8 – Número de aulas por turma destinadas ao projecto	32
Tabela nº 9 – Categorias de codificação	48
Tabela nº 10 – Respostas ao ponto 14 do “Questionário – Expectativas”	49
Tabela nº 11 – Respostas ao ponto 15 do “Questionário – Expectativas”	49
Tabela nº 12 – Respostas ao ponto 13 do “Questionário Pós-projecto”	50
Tabela nº 13 – Respostas ao ponto 14 do “Questionário Pós-projecto”	51

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 – Número de alunos por turma participante	38
Gráfico nº 2 – Média de idades dos alunos por turma	39
Gráfico nº 3 – Número de alunos por instrumento	39
Gráfico nº 4 – Assinala o género musical que preferes (em %)	40
Gráfico nº 5 – Tocas algum instrumento tradicional madeirense? (em %)	41
Gráfico nº 6 – Em média, quantas vezes por anos vais assistir a concertos/festivais de MTM?	42
Gráfico nº 7 – Gostarias de trabalhar em contexto sala de aula outro género musical sem ser o clássico/erudito?	43

Gráfico nº 8 – Diferença dos resultados do gráfico 7 (em %)	43
Gráfico nº 9 – Gosto mais das aulas de FM quando são práticas	44
Gráfico nº 10 – A MTM deve ser trabalhada na disciplina de FM	44
Gráfico nº 11 – Espero aprender/aprendi FM através da abordagem à MTM	45
Gráfico nº 12 – Espero encontrar/encontrei na MTM conhecimentos úteis para a minha aprendizagem	45
Gráfico nº 13 – Espero obter/obtive bons resultados na aprendizagem de MTM	46
Gráfico nº 14 – Espero ter/tive experiências positivas através da abordagem à MTM	47
Gráfico nº 15 – Espero que o professor ensine bem/O professor ensinou bem através da abordagem à MTM	47
Gráfico nº 16 – Que tipo de arranjo musical preferes?	48

INTRODUÇÃO

A escolha de melodias do cancionero tradicional madeirense como objecto de estudo e repertório a transmitir a alunos do ensino especializado da música segue orientações teóricas de uma corrente pedagógica de Educação Musical que apareceu no início do século XX, apologista da utilização de repertório tradicional de cada país ou região na educação musical de jovens. Com vários pedagogos a desenvolverem métodos de ensino e de aprendizagem musical a integrá-la, esta corrente foi consolidando a sua implantação até hoje, primeiro na Europa e depois noutros continentes.

Como principais motivações para desenvolver este projecto apontam-se a vontade de divulgar a cultura regional, valorizando-a e permitindo um reconhecimento de uma identidade própria e de um património comum, a curiosidade pedagógica e a vontade de proceder a uma adaptação e aplicação de metodologias de trabalho que permitissem introduzir este género musical no ensino vocacional da música.

O desenvolvimento dos meios de comunicação, assim como a sua fácil acessibilidade à população em geral, tem permitido a globalização, a divulgação de culturas musicais predominantes como a anglo-saxónica de vários estilos e géneros, mesmo junto de populações de meios rurais mais isolados geograficamente. Uma das consequências óbvias é a dos nossos jovens conhecerem melhor músicas de países distantes, em vez da que faz parte das suas “raízes”, da cultura da área geográfica onde nasceram, cresceram ou habitam. Talvez por isso, no Arquipélago da Madeira a música tradicional madeirense (MTM) seja tida por grande parte dos jovens como um género de música pouco actual ou melhor, desactualizado, “fora de moda”. No entanto, o crescente número de grupos de música tradicional na região tem vindo a despertar o interesse por este género musical: alguns dos alunos que estudam música, procuram saber mais sobre a música da sua terra, tocá-la, descobri-la. No Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM) onde este projecto foi desenvolvido, foi a primeira vez que este tipo de repertório foi utilizado sistematicamente nas aulas de Formação Musical (FM).

Um dos principais objectivos do Projecto foi divulgar este género musical junto dos nossos alunos, alargar os seus conhecimentos, familiarizá-los com a MTM e consequentemente desenvolver as suas capacidades musicais, cumprindo os objectivos

programáticos da disciplina. Pretendeu-se acima de tudo desenvolver o gosto pela MTM e o prazer na sua execução musical.

O presente relatório está dividido em três capítulos:

No primeiro faz-se uma breve contextualização histórica sobre a introdução da música tradicional no ensino da música e os métodos que utilizam este tipo de repertório, de que se salientam os desenvolvidos por Zoltán Kodály e Edgar Willems. Referem-se algumas das mais importantes as recolhas de música tradicional portuguesa, com atenção especial às de Fernando Lopes-Graça e também ao seu legado escrito sobre a música tradicional e a importância da sua utilização no ensino da música. Sobre a documentação da música tradicional madeirense apresenta-se uma resenha histórica e salienta-se o papel da Associação Musical e Cultural Xarabanda. Por último aborda-se a problemática descrita no documento a “Regionalização do Currículo de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico”, um trabalho levada a cabo pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira.

No segundo capítulo apresentam-se os passos seguidos para a implementação e realização do projecto que teve como objectivo desenvolver as competências musicais dos alunos de seis turmas de Formação Musical, recorrendo ao cancionero tradicional madeirense. Foi preparado material didáctico a partir de melodias MTM, feita a montagem e ensaio de obras arranjadas para conjuntos vocais e instrumentais e apresentada como resultado final a *performance* registada em formato audio-vídeo (anexo i). No início e no final do projecto os alunos responderam a inquéritos para a avaliação das suas expectativas e dos resultados obtidos.

No terceiro e último capítulo, caracteriza-se a metodologia de avaliação do projecto, a recolha de dados e o tipo de análise utilizada e os objectivos subjacentes ao processo. Faz-se a análise comparativa dos inquéritos aos alunos, “Questionário - Expectativas” e “Questionário Pós-projecto”, e apresentam-se os resultados.

A conclusão do trabalho sintetiza os resultados do projecto considerados mais relevantes e inclui considerações sobre a sua viabilidade, nos moldes em que foi desenvolvido e perspectivando futura replicação.

1 – A MÚSICA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO MUSICAL

1.1 – Folclorismo científico, música tradicional e educação musical

Thomas Edison inventou o fonógrafo em 1877. Ainda no final do Século XIX, na Hungria, Béla Vikár¹ começou a utilizá-lo para realizar registos sonoros de música tradicional (1896) e menos de uma década depois, em 1905, Zoltán Kodály² e Béla Bartók³ começaram o trabalho pioneiro de pesquisa etnomusicológica em trabalhos de campo, de que resultavam gravações, anotações, desenhos, fotografias e filmes. Seguiam-se as transcrições e classificação das músicas tradicionais recolhidas, a que chamavam *nép zene*, a música do povo (*folk music*), feitas pelos próprios e depois por numerosas equipas de colaboradores, maioritariamente alunos seus, de composição, na Academia Liszt de Budapeste. Eram os primórdios do folclorismo científico que teria seguidores um pouco por toda a Europa e até aos dias de hoje. Muitas destas melodias seriam harmonizadas ou de outro modo utilizadas na composição de obras eruditas e, a partir da década de 50, na Hungria, utilizadas sistematicamente na educação musical no ensino genérico e vocacional.

“Seguindo o princípio de que para as crianças é mais fácil aprender (primeiro) aquilo que lhes é próximo, a herança que deve ser perpetuada” (Cruz, 1998, p.6), Kodály preconiza a utilização das melodias tradicionais recolhidas e de pequenas obras corais a 2 e 3 vozes compostas a partir delas como repertório de eleição do seu Conceito de Educação Musical.

¹ Béla Vikár (1859-1945) – Etnógrafo e membro da Academia Húngara de Ciências. Pioneiro no registo sonoro de músicas tradicionais húngaras, tendo gravado cerca de 8.000. Para além das canções populares, recolheu contos, descreveu costumes e organizou listas de vocabulário próprio de cada região em que fez trabalho de campo, interessando-se por regionalismos e por variações, tanto do ponto de vista musical quanto linguístico.

² Zoltán Kodály (1882-1967) – Nasceu em Kecskemét, na Hungria. Doutorou-se em Linguística e destacou-se como compositor, etnomusicólogo e pedagogo. Revolucionou o sistema de ensino até então em vigor utilizando como repertório base a música tradicional do seu país e de outros. Considerava ser este o meio mais eficaz para estudar o repertório da música erudita, partindo de repertórios que eram mais próximos das crianças e da sua cultura. O Conceito de Educação Musical de Kodály difundiu-se no mundo inteiro com especial incidência na Hungria, Grã-Bretanha e Irlanda, E.U.A e Canadá, e em vários países asiáticos.

³ Béla Bartók (1881-1945) - Compositor húngaro, pianista e investigador da música popular da Europa Central e dos Balcãs. Foi com Zoltán Kodály um dos fundadores do Folclorismo Científico, actualmente Etnomusicologia, e acérrimo defensor da utilização de melodias e acompanhamentos “folclóricos” na composição da música erudita ou, como ele próprio viria a fazer, da integração de elemento característicos da música do país de origem de cada compositor nos temas e acompanhamentos/orquestrações compostos. Em Portugal, Lopes-Graça, é profundamente influenciado pelos escritos e pela obra de Bartók defendendo em inúmeras publicações as suas ideias, bem como as Kodály, no que respeita a educação.

O método húngaro, com repertório tradicional e erudito compilado e organizado por um seu aluno, Ádám Jenő, publicado numa primeira série de livros desse autor sob a orientação de Kodály e de várias outras séries de que destacamos as de László Dobsay e as de Erzsébet Szőnyi, foi ainda enriquecido com as centenas de pequenas obras corais compostas por Kodály para a utilização em sala de aula e apresentação em concerto. Este conceito de educação passou ser conhecido como o Método Kodály.

Assumia-se o princípio de que a música devia ser acessível a todos e de que através da música tradicional de cada país se reforçaria o conhecimento da língua materna e a identidade cultural e nacional de cada povo. “Kodály maintained that folk-song is the child's musical mother tongue and must be acquired when the child is still very young, in the same manner as he learns to speak.”⁴ (Szőnyi, 1973, p. 25) A língua húngara, descurada durante o domínio austríaco, e o “idioma musical húngaro” presente nas melodias tradicionais e revivido numa geração de compositores de que Kodály e Bartók foram pioneiros, seriam simultaneamente valorizados neste tipo de educação musical.

Quando o método começou a ser implantado nas escolas húngaras já tinha sido publicado o primeiro volume do *Corpus Musicae Popularis Hungaricae* com cerca de 150.000 variantes de canções tradicionais. Foi de facto a recolha etnomusicológica iniciada nos primórdios do século XX que permitiu aos discípulos de Kodály, sob a sua orientação, organizar pedagogicamente os materiais recolhidos e estruturar o que agora chamamos método Kodály, ou método húngaro de educação musical. “Muitas vezes Kodály chama a atenção, nos seus escritos, para a importância da utilização nos primeiros anos do ensino da música /pré-escolar e início do ensino básico) de repertório adequado a cada país, música tradicional nacional ou composta a partir dela. Esta seria dada a conhecer às crianças antes das músicas tradicionais de outros países ou de outros grupos culturais.

Em cada país terá de ser compilado e trabalhado repertório próprio, se se quiser seguir os princípios de Kodály.” (Cruz, 1998, p. 3) Como Kodály afirmou: “Da música estrangeira, só obras primas. Cabe aos compositores húngaros, a criação de literatura musical no idioma húngaro.” (Cruz, 1988, p. 11). Por analogia poderemos afirmar que cabe aos compositores portugueses, a criação de literatura musical no idioma português que deverá ser estudada nas

⁴ Tradução: “Kodály defendia que a canção folclórica é, em termos musicais, a língua materna das crianças e deve ser adquirida quando a criança ainda é muito nova, da mesma maneira como a seguida quando aprende a falar.”

escolas, a par da música tradicional ou dos textos de quadras, contos e romances tradicionais, por exemplo, que os compositores devem conhecer, valorizar e trazer para o contexto da música erudita. Foi o que fizeram compositores como Vianna da Motta e Luiz de Freitas Branco ou, na geração seguinte, Lopes-Graça, Artur Santos, Armando José Fernandes, Croner de Vasconcelos, Cláudio Carneiro, Frederico de Freitas e felizmente tantos outros, incluindo compositores contemporâneos, como Eurico Carrapatoso ou Sérgio de Azevedo .

O estudo da música tradicional ou da música erudita escrita a partir dela deverá ser feito primordialmente através da audição e do canto. Numa conferência, em 1941, Kodály disse: “(...) Musical culture must be introduced as early as the nursery school (...) This is by no means best implemented with the obligatory learning of an instrument, but by singing, the only real foundation of musical culture”⁵ (citado em Szönyi, 1973, p. 14)

Cantar deve ser ainda visto não só como uma actividade de sala de aula, mas como um meio expressivo, uma forma de fazer música. A preparação vocal, a execução cuidada primeiro *a capella* e depois polifónicas e com acompanhamentos instrumentais, de repertórios criteriosamente escolhidos e trabalhados de preferência diariamente, como Kodály insistiu, permite desde cedo a *performance*, primeiro em contextos escolares, depois em salas de concerto. Russel-Smith⁶ refere que Kodály “propôs a substituição de exercícios de leitura puramente académicos por exercícios relacionados com a música a interpretar.” (como citado em Palheiros, 1999, p. 6) Fazer música, inicialmente através do canto, era um dos objectivos que valorizava.

Tal como Kodály, também Edgar Willems⁷, o pedagogo que mais marcou sucessivas gerações em Portugal através do trabalho de formação de professores feito durante anos a convite da Fundação Calouste Gulbenkian, advogava a utilização de canções tradicionais do país de origem das crianças na sua iniciação musical, sem no entanto fazer uma utilização tão sistemática das mesmas como acontece no método húngaro.

⁵ Tradução: “(...) a cultura musical deve ser introduzida logo no infantário (...) não quer dizer que a melhor implementação seja com a aprendizagem obrigatória de um instrumento, mas através do canto, a única razão de ser da cultura musical.”

⁶ Geoffrey Russell-Smith, especialista na metodologia Kodály e autor, entre outros de (1978) *Be a better musician: the second book for young music classes based on the Kodály method*. London: Boosey and Hawkes

⁷ Edgar Willems (1890-1978) – Nasceu em Lanaken, na Bélgica, Musicólogo, professor e investigador. Foi aluno de Dalcroze e como este, tinha o ideal da democratização do ensino da música. Criou o método *Evolutionary*, que se baseia nas etapas psicológicas do desenvolvimento humano aplicadas à vivência musical.

No método Willems, como no método Kodály, recorre-se à utilização de melodias tradicionais de outros países, mas estas são introduzidas mais cedo no currículo, i.e. logo na iniciação musical e, proporcionalmente às do país de origem, em maior número.

Em Portugal, foram feitas adaptações de canções tradicionais de vários países, com textos traduzidos para português ou reescritos, que foram publicadas por Raquel Marques Simões, uma das pioneiras do Método de Willems no nosso país, no livro *Canções para a Educação Musical* que também inclui um número considerável de canções tradicionais portuguesas.

Defensor da importância pedagógica da música tradicional na iniciação musical, Willems reforça também a importância do papel do educador no processo da aprendizagem, pois este “encarregar-se-á mais tarde de fazer uma escolha judiciosa e de insistir particularmente sobre as canções populares interessantes do ponto de vista do ritmo, dos intervalos, dos acordes ou dos modos.” (Willems, 1970, p.24) No mesmo livro, *As Bases Psicológicas da Educação Musical*, Willems afirma que é necessário “que todas as crianças aprendam as *canções populares* oriundas do génio da sua raça, canções onde a beleza e o gosto musical devem passar antes das preocupações pedagógicas.” (Willems, 1970, p.24).

Para além dos métodos de Kodály e Willems, foram desenvolvidas na primeira metade do séc. XX outros métodos de educação / iniciação musical que preconizavam a utilização da música tradicional na educação de crianças e jovens como A Rítmica de Jacques-Dalcroze (1865-1950), pioneiro dos métodos activos de Educação Musical, ou a Orff-Schulwerk de Carl Orff (1895-1982). A sua influência foi muito sentida em Portugal graças a adaptações do método ao caso português feitas por discípulos seus como Maria de Lurdes Martins (1926 - 2009) e Jos Wuytack (n. 1935), tendo este último desenvolvido trabalho inovador e um método próprio.

Numa nova perspectiva, direccionada para a problemática da aprendizagem musical, o cerne do ensino da música, refere-se ainda Edwin Gordon (n. 1927), outro dos pedagogos influentes na formação de professores de iniciação musical em Portugal. Com muitos paralelos a estabelecer entre a sua Teoria de Aprendizagem Musical e o Conceito de Educação Musical de Kodály (Cruz, 1995) refere-se apenas, no contexto deste trabalho, a utilização que este também preconiza da música tradicional em contexto de sala de aula.

Há quem defenda que o que normalmente se denomina como método seja sobretudo “uma filosofia de educação musical, um conjunto de ideias e de princípios orientadores de uma prática.” (Palheiros, 1999, p. 4) Todos os pedagogos referidos seguiram um mesmo princípio orientador, o da utilização da música tradicional de cada país na iniciação e formação musicais das crianças e jovens. Atribui-se a Kodály um papel relevante na disseminação destas ideias sobretudo por ter conseguido a inclusão da educação musical no currículo oficial das escolas húngaras e a utilização da música tradicional nos programas e manuais escolares do 1º ao 8º anos, o ensino básico nesse país, sempre defendendo que “A Música é de todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população.” (como citado em Cruz, 1988, p.10)

1.2 – Sobre as recolhas de música tradicional portuguesa

As conjunturas social, económica e política em Portugal nos anos 60 do séc. XX fizeram despoletar em alguns músicos e etnomusicólogos a “urgência de efectuar os registos sonoros e de implementar medidas que assegurem a salvaguarda das práticas ainda vivas e a revitalização de repertórios que caíram em desuso.” (Castelo-Branco, 2010, p. 891)

Ainda que a invenção do Fonógrafo date de 1877 e que no início do século XX, por toda a toda a Europa, se tenha começado a recolher, gravando, as músicas tradicionais dos vários países, estas só começaram a ser realizadas em Portugal na década de 30, com Kurt Schindler em 1932 e Armando Leça em 1939/40 e, mais sistematicamente, com Artur Santos em 1956 e Giacometti em 1959 (Cruz, 2001, p. 141). Simultânea e posteriormente decorreram processos de recolha escrita, de textos e de transcrições musicais feitas muitas vezes por eruditos locais com limitados conhecimentos musicais.

Até meados do séc. XX a música tradicional portuguesa ainda acompanhava a vida quotidiana dos meios rurais, tanto na lavoura como na vida doméstica, ou ainda fazendo parte de rituais e festas e alguns etnomusicólogos e sobretudo vários eruditos locais continuavam a recolher “tradições”, com um sentido de missão e de urgência, de quem vê um modo de vida

ancestral a desaparecer e a migração para a cidade ou a difusão da rádio e da televisão a transformar, com rapidez, a vida das populações rurais.

Apesar desse trabalho ter interesse e mérito “o processo não permitiu o registo de pormenores rítmicos e melódicos, tão necessários para atribuir elegância e originalidade às canções.” (Torres, 1998, p. 28).

Mesmo que a transcrição tivesse sido feita de modo mais rigoroso e preciso, nada substituiria a documentação sonora, já que a escrita musical nos dá apenas uma aproximação da realidade sonora. Aspectos tímbricos e interpretativos, por exemplo, não são de modo geral contemplados nas transcrições.

Em 1959, Fernando Lopes-Graça (1906-1994) conhece Michel Giacometti (1929-1990), e inicia com este “uma colaboração muito estreita na recolha e publicação sistemáticas da música tradicional portuguesa” (Castelo Branco, 2010, p.711)

Esta recolha serviu como ponto de partida para o que poderemos chamar o Conceito de Educação Musical de Fernando Lopes-Graça, assumidamente defensor das ideias de Kodály e de Bartók, entusiasta da criação de uma escola portuguesa de composição, ou de uma escola de compositores portugueses.

Nos escritos que foi publicando ao longo da sua vida, deixou expressa a ideia de que a educação musical em Portugal teria de passar pela democratização do ensino, através do canto coral com recurso às canções tradicionais do nosso país:

E havia depois que utilizar essas canções, divulgá-las, fazê-las cantar. E então se impunha uma obra das mais meritórias e de alto alcance pedagógico, artístico e nacional: a introdução do canto popular obrigatório nas nossas escolas e em todos os graus de ensino. (Lopes-Graça, 1953, p.52)

Esta reestruturação do ensino da música deveria começar nas canções mais simples nas suas formas monódicas, passando depois pelas harmonizações para canto e piano, e numa última fase, para obras corais polifónicas. Então, só após este contacto com a nossa música tradicional, é que estariam criadas as condições necessárias à introdução do repertório erudito.

Rosa Maria Torres (1952)⁸, seguidora da metodologia Kodály refere no seu livro *Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música* que estas são o melhor veículo para uma aprendizagem musical: “A acentuação natural, a melodia e o ritmo numa língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical.” (Torres, 1998, p.23)

A autora partilha também da ideia de que as canções tradicionais são a melhor ferramenta para o ensino da música, já que para além do desenvolvimento musical no aluno, estas contribuem também com o seu valor estético e pedagógico para uma formação global.

Assim, se o aluno canta correctamente, faz a sua *formação vocal*; se imita frases musicais com texto, desenvolve a *memória auditiva* e aumenta o *vocabulário da língua materna*; se compreende e identifica os conceitos da linguagem musical e os adapta a outras a outras canções, desenvolve o *nível intelectual*; se memoriza canções com texto e o nome das notas, desenvolve a *memória em geral* e a *leitura musical*; se interpreta ou observa várias versões da mesma canção, desenvolve o *sentido social*; através do texto das canções, experimenta várias emoções, proporcionando o *desenvolvimento afectivo* e o *conhecimento património português* (regiões, localidades, plantas, animais, etc.); as canções permitem jogos na sala, individuais ou colectivos, assim como danças regionais, desenvolvendo a *coordenação motora* e o *relacionamento social*; finalmente, através das canções de várias regiões, é-lhes facilitada a aquisição numa *cultura geral*, uma vez que a criança passa identificar e valorizar o património musical português, podendo-o comparar com outros estilos da literatura musical.” (Torres, 1998, pp. 23-24)

A divulgação sistemática do repertório tradicional em contextos escolares está por fazer. As recolhas gravadas do século XX começam finalmente a estar acessíveis em reedições e há uma nova geração de etnomusicólogos a emergir que consolidarão o campo de estudos e o volume de estudos produzidos. Em 1982, Salwa El-Shawan Castelo-Branco introduziu a moderna etnomusicologia no Departamento de Ciências Musicais da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, tendo formado a maioria desses investigadores. Desde então vários têm sido os domínios e processos musicais abrangidos pela investigação desenvolvida, passando por estilos musicais tão diferentes como a música tradicional, o *pop-rock*, o *jazz* ou o fado. Em relação à música tradicional portuguesa o

⁸ Rosa Maria Torres (1952) – Professora no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian em Braga. Em 1986-87 frequentou o Instituto de Pedagogia Musical Zoltán Kodály em Kecskemét. Desde então tem-se dedicado à selecção e classificação de canções tradicionais portuguesas com uma intenção pedagógico-didáctica, tentando adaptar a aquele método à realidade do ensino em Portugal.

Instituto de Etnomusicologia dessa universidade tem sistematicamente recolhido todas as publicações e gravações feitas no século XX e produzido documentação científica sobre elas. Resta agora aos educadores estudarem esses materiais musicais e usarem-nos nas suas aulas, transmitindo-os aos seus alunos.

1.3 – A documentação da música tradicional madeirense

As canções tradicionais na Ilha da Madeira sempre estiveram ligadas à vida no campo, às actividades agrícolas. Cada vez são menos as pessoas que viveram essas actividades e possuem na sua memória a lembrança dessas cantigas. O desaparecimento destas actividades põe em risco a preservação das actividades musicais associadas e a preservação desses repertórios. São ainda notórios a escassez de repertório documentado e o “facto de serem muito poucos os bons trabalhos de recolhas e estudo. Merecem destaque os livros de Carlos Santos, Eduardo Antonino Pereira, Francisco Lacerda e diversas edições da Associação Xarabanda.”⁹ (Ribeiro, 1999, p.30)

Dos autores citados destacamos o trabalho meritório, para a época, de Carlos Maria dos Santos, que já em 1937 anunciava no seu livro *Tocares e Cantares da Ilha – Estudo do Folclore da Madeira*, a extinção da canção da eira:

“A originalíssima canção da eira, de Agua de Pena, por exemplo, vai já no declive do sorvedeiro: as eiras desapareceram por imposição das máquinas debulhadoras e com elas a canção – descabida agora. As poucas pessoas que ainda a cantam cêdo perderão a voz sob o pêso da idade. A sua morte arrastará a canção para a sepultura.” (Santos, 1937, p.85)

Mais à frente, o autor refere: “Pena é que a notação musical não possa traduzi-la com exactidão. Para maior infelicidade nem há na Madeira aparelhos de gravação de discos – única maneira de a registar correctamente.” (Ibidem, p.87)

Apesar de terem sido feitas gravações de música tradicional na Madeira por Artur Santos em 1959 e em 1962/63, financiadas pela Junta Geral do Funchal (Cruz, 2000, p. 91) o primeiro registo sonoro que se conhece de música tradicional da região data de 1972. Artur

⁹ Associação Musical e Cultural Xarabanda – Dedicamos a esta associação o capítulo 1.2.2 pela importância que nos parece ter no trabalho realizado nesta área nos últimos 30 anos.

Andrade, com António Aragão e Luís Alberto Silva, efectuam “registos sonoros de diversos concelhos das ilhas da Madeira e Porto Santo, num total de mais de 50 horas de gravação.” (Castelo-Branco, 2010, p.41)

Em 1981 e ainda sob o nome de “Algozes”, nasce aquele que se veio a tornar o Grupo Musical Xarabanda e posteriormente a Associação Musical e Cultural Xarabanda.

Um dos seus fundadores, Rui Camacho, refere o objectivo de preservação do património musical do Arquipélago da Madeira, escrevendo: “A nossa curiosidade inicial aumentou e, mais tarde, tornou-se paixão e preocupação, devido ao facto de constatarmos que a música de tradição oral, aparentemente estável, se encontrava em vias de extinção.” (Camacho, 2003, p.19)

A divulgação dos trabalhos de recolhas entretanto efectuados vem sendo realizado através do Grupo Musical Xarabanda. Os membros do *Xarabanda*, nome pelo qual o grupo é conhecido na região, arranjam o repertório com “novas sonoridades”, usando novas harmonias, novos instrumentos e novas formas de interpretação, mas tendo sempre em vista o respeito pela sua essência, pelo texto e pela melodia.

Em Agosto de 2002, por Resolução do Conselho de Governo Regional da Madeira Nº 967, a Associação Musical e Cultural Xarabanda foi declarada instituição de Utilidade Pública, pelo mérito reconhecido a nível Regional, Nacional e Internacional.

O seu âmbito de acção tem vindo a alargar-se. Em 1992, editaram a 1ª Revista Xarabanda com o objectivo de servir de ponto de estudo e divulgação de tudo o que diz respeito à tradição popular e etnografia madeirense. As suas recolhas têm sido canalizadas para o Centro de Documentação e Arquivo Fotográfico com o objectivo de permitir aos seus associados e a todos os interessados maior acesso à documentação reunida, predominantemente da área da etnomusicologia. A associação tem prestado apoio a estudantes e professores de diversos graus de ensino, nomeadamente no fornecimento de dados e informações sobre a cultura tradicional da Madeira e Porto Santo.

Para além disso o trabalho de recolha do Cancioneiro e Romanceiro Tradicional da Madeira tem continuado, ao longo dos 30 anos de existência da associação, sendo um dos objectivos o da sua publicação e edição.

Em Outubro de 2007, a associação criou “a Escola de Cordofones Tradicionais Madeirenses, um projecto que veio trazer novas ideias e novas metodologias para o ensino destes instrumentos. Este projecto foi de encontro aos fins a que esta associação se propôs desde a sua fundação, nomeadamente no que diz respeito ao *Ensino de instrumentos musicais típicos da Região Autónoma da Madeira*.” (Moniz, 2010, p. 71)

1.4 – A música tradicional madeirense no currículo escolar

Numa época em que a globalização existe, alicerçada no desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação, constata-se que os alunos estão mais familiarizados com a música de outros países, sobretudo anglo-saxónicos, do que a música que os seus avós ouviam e cantavam / tocavam, a que faz parte das suas “raízes”, a música tradicional madeirense.

Aliado a esta realidade está o facto dos manuais escolares a que estes alunos tinham acesso não conterem quaisquer conteúdos de cariz regional madeirense. “Conhecem-se os outros; não se conhece a identidade local e regional.” (Esteireiro, 2007, p. 29)

Em 18 de Janeiro de 2001, o Governo da República aprovou o *Decreto-Lei n.º 6/2001*. Este dá a oportunidade aos órgãos de administração e gestão das escolas de avaliarem e aprovarem o seu próprio projecto curricular. A 14 de Outubro de 1986, já havia sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que conta no seu artigo 47º, ponto 4 com o seguinte: “Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais.”

Neste contexto, em 2002 e após o I Encontro Regional dos Professores de Educação Musical da Madeira, o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira¹⁰ decide dar início ao “Processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2º Ciclo) na Região Autónoma da Madeira”, tendo como propósito três objectivos centrais:

“(1) inserir no currículo práticas musicais que ajudassem o aluno a integrar-se nas estruturas regionais que o rodeiam; (2) conservar o património musical

¹⁰ Devido às suas obrigações legais de coordenar a educação artística nos vários níveis de ensino na Região Autónoma da Madeira (desde as Escolas Básicas do 1º Ciclo, com pré-escolar, até ao Ensino Secundário inclusive) e à sua capacidade intelectual de produção de conhecimentos regionais, coube a esta instituição fazer a mediação entre o currículo nacional e as escolas.

madeirense (muito do qual está a perder-se, estando disperso por várias fontes) através da educação, e (3) fortificar a identidade regional, numa época de forte globalização económica e cultural.” (Esteireiro, 2007, p. 28)

Para atingirem os seus propósitos elaboraram materiais curriculares didácticos com conteúdos regionais (um manual escolar acompanhado de 2 CDs¹¹), que permitiram difundir conhecimentos sobre a música madeirense, tanto em relação aos alunos quanto aos professores.

Foi dada formação a todos os professores de educação musical no 2º Ciclo da região autónoma. Este projecto, que continua em funcionamento, parece-nos contribuir de modo significativo para a preservação do património cultural da região e, especificamente, da música tradicional madeirense.

¹¹ O manual escolar foi dividido em dois módulos, o primeiro referente à música tradicional madeirense, o segundo à música e músicos madeirenses do século XX.

2 – UM PROJECTO COM MÚSICA TRADICIONAL MADEIRENSE

2.1 – Caracterização e descrição do projecto artístico de cariz pedagógico

O ensino especializado da música tem vindo a actualizar-se sobretudo em termos de metodologias seguidas e de posturas pedagógicas. Em todo o país e, em particular, na RAM os repertórios utilizados têm sido quase exclusivamente os da música erudita, do Barroco ao início do Séc. XX, sendo a utilização de outros repertórios uma possibilidade raramente considerada. Recorrer ao cancionero tradicional madeirense, mais próximo das experiências culturais e de alguns meios sociais do alunos da ilha, surgiu como uma hipótese de trabalho e uma linha de pesquisa musical, conducente à compilação de repertório tradicional e à criação de material didáctico que fosse apelativo para os alunos e eficaz na sua formação a diferentes níveis.

“Familiarizando-se desde cedo com a nossa canção popular, as nossas crianças e a nossa juventude adquiririam um repertório que, continuado a ser praticado e enriquecido pela vida fora, constituiria para os Portugueses um tesouro de alegrias e estímulos que, a todas as horas e em todas as ocasiões, no lar, na escola, nos ofícios, em reuniões e festas, os identificariam consigo mesmo e com a terra mãe.”
(Lopes-Graça, 1973, p. 52)

Muita da bibliografia consultada antes da implementação do projecto, com destaque para a documentação produzida para Lopes Graça, respondeu a uma primeira questão levantada: “Porquê estudar música tradicional?”, como se exemplifica na citação acima transcrita. Filosofias de ensino delineadas por músicos como Bartók e Kodály ou como Lopes-Graça, e a extensa documentação produzida por eles e outros referidos anteriormente, serviu como orientação teórica a este projecto. Mas restavam outras questões, quase todas relacionadas com a implementação das ideias pedagógicas que assumíamos como dogmas, mas de carácter mais prático.

Até que ponto poderá a música tradicional ser importante para a formação musical dos alunos? Será possível desenvolver as competências musicais nos alunos através de MTM no contexto de sala de aula? Será possível incutir o gosto pela MTM através de uma abordagem na sala de aula? Como fazê-lo? Será possível desenvolver um trabalho musical performativo nas aulas de FM?

A metodologia seguida incluiu, numa primeira fase, a recolha de informação histórica sobre os métodos pedagógicos que advogavam a utilização da música tradicional no ensino da música e a recolha de canções tradicionais madeirenses que se considerassem esteticamente interessantes e fossem adequadas aos níveis do ensino especializado leccionado. Numa segunda fase, foram cuidadosamente preparados os arranjos musicais das melodias seleccionadas (anexo ii), delinear-se estratégias, planearam-se conjuntos de actividades a implementar na sala de aula de FM, ensaios e uma apresentação final realizada em contexto sala de aula, mas filmada e preparada como uma “verdadeira *performance*”.

A avaliação e validação do projecto baseou-se na realização de inquéritos aos alunos envolvidos, sobre as suas expectativas à partida e a sua opinião sobre a experiência vivida.

2.2 – Público alvo

O projecto foi implementado em turmas do Ensino Especializado da Música (EEM) e do Curso Profissional de Instrumento (CPI). O estabelecimento de ensino em que aulas foram leccionadas, CEPAM, é direccionado para o ensino vocacional da música na Região Autónoma da Madeira – Funchal.

O público-alvo do projecto foram os alunos de três turmas do EEM (4º, 5º e 7º graus) e três do CPI (1º, 2º e 3º anos) de que apresenta breve caracterização, nos quadros seguintes, incluindo o número, a idade e o instrumento que cada aluno estuda. A selecção de melodias e sobretudo os arranjos compostos para as melodias tradicionais recolhidas, em função dos instrumentos disponíveis para as executar, dependeram de modo substancial dos dados apresentados em seguida.

ENSINO ESPECIALIZADO DE MÚSICA

4º GRAU (EEM)		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	23	Piano
2	34	Canto
3	18	Piano
4	20	Canto
5	31	Canto
6	32	Canto
MÉDIA DE IDADES - 26,33		

Tabela nº 1 - Alunos do 4º grau do EEM

Como se vê na tabela anterior a turma do 4º Grau é composta por seis alunos, com uma média de idades de 26 anos. Dois alunos estudam piano e quatro estudam canto.

5º GRAU EEM		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	16	Trompete
2	17	Violino
3	15	Percussão
4	16	Guitarra
5	14	Trompa
6	17	Harpa
7	16	Violino
8	17	Canto
9	15	Trompa
10	16	Piano
11	15	Piano
MÉDIA DE IDADES – 15,82		

Tabela nº 2 - Alunos do 5º grau do EEM

A turma do 5º Grau é composta por onze alunos, com uma média de idades de 16 anos. Estudam vários instrumentos: dois estudam piano, dois violino e outros dois trompa; os outros alunos estudam, respectivamente canto, guitarra, harpa, trompete e percussão.

7º GRAU EEM		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	20	Percussão
2	16	Flauta Bisel
3	16	Piano
4	26	Piano
5	17	Piano
6	23	Trombone
7	17	Violino
8	17	Saxofone
9	17	Piano
MÉDIA DE IDADES – 18,78		

Tabela nº 3 - Alunos do 7º grau do EEM

A turma do 7º Grau é composta por nove alunos, com uma média de idades de 19 anos. Também estudam vários instrumentos: quatro estudam piano; os outros estudam, respectivamente, flauta de bisel, violino, saxofone, trombone e percussão.

CURSO PROFISSIONAL DE INSTRUMENTO

1º ANO CPI		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	16	Guitarra
2	21	Percussão
3	21	Percussão
4	16	Saxofone
5	18	Trompete
6	16	Piano
7	16	Violino
8	16	Viola de Arco
9	15	Fagote
10	16	Flauta Transversal
11	15	Violino
MÉDIA DE IDADES – 16,91		

Tabela nº 4 - Alunos do 1º ano do CPI

A turma do 1º Ano do CPI, é composta por onze alunos, com uma média de idades de 17 anos. Estudam vários instrumentos: dois estudam violino e outros dois estudam percussão; os

estantes estudam, respectivamente, piano, guitarra, viola de arco, flauta transversal, saxofone, fagote e trompete.

2º ANO CPI		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	16	Clarinete
2	17	Trombone
3	16	Clarinete
4	15	Violino
5	17	Clarinete
6	19	Tuba
7	17	Flauta Transversal
MÉDIA DE IDADES – 16,71		

Tabela nº 5 - Alunos do 2º ano do CPI

A turma do 2º Ano do CPI, é composta por sete alunos, com uma média de idades de 17. Tem três alunos que estudam clarinete; os outros estudam, respectivamente, violino, flauta transversal, trombone e tuba.

3º ANO CPI		
ALUNO	IDADE	INSTRUMENTO
1	19	Percussão
2	17	Violino
3	20	Saxofone
4	22	Clarinete
5	19	Acordeão
6	21	Violino
7	17	Guitarra
8	17	Violino
9	18	Violoncelo
MÉDIA DE IDADES – 18,89		

Tabela nº 6 - Alunos do 3º ano do CPI

A turma do 3º Ano do CPI, é composta por nove alunos, com uma média de idades de 19 anos. Dois alunos estudam violino; os restantes estudam, respectivamente, acordeão, guitarra, violoncelo, clarinete, saxofone e percussão.

Os alunos que constituíram o público alvo deste projecto, foram também os executantes da performance apresentada em vídeo, anexa ao relatório. Têm idades compreendidas entre os 15 e os 34 anos. Os instrumentos variados que tocam e as vozes disponíveis condicionaram as orquestrações feitas para cada melodia tradicional, também apresentadas em anexo.

2.3 – Objectivos e resultados esperados

Foram seleccionadas seis melodias de canções tradicionais madeirenses, uma por turma, feitas as respectivas orquestrações, preparadas estratégias de ensino e realizados ensaios com o objectivo prático de apresentar uma *performance* por turma, em contexto de sala de aula, como documentado neste relatório, e com o objectivo pedagógico de desenvolver de competências musicais nos alunos e objectivos extra-musicais como o reforço da identidade madeirense e o reconhecimento do valor do repertório regional.

Podem ainda discriminar-se os seguintes objectivos gerais:

- i) “Fazer música” na sala de aula de FM.
- ii) Abordar a MTM num contexto formal de aprendizagem musical.
- iii) Fomentar o gosto pela MTM junto dos alunos intervenientes, já que este projecto se apresenta como complemento de enriquecimento formativo, cultural e pessoal.
- iv) Contribuir para a divulgação da MTM através de um desempenho sério e responsável que dignifique e valorize o repertório.
- v) Valorizar o trabalho em grupo através da execução vocal e instrumental.

Como objectivos específicos incluem-se:

- i) Elaborar material didáctico.
- ii) Fomentar a complementaridade entre o trabalho feito na sala de aula e a *performance* final.
- iii) Promover a evolução qualitativa no desempenho dos alunos enquanto coralistas e/ou instrumentistas.
- iv) Desenvolver capacidades e competências musicais nos alunos, como:
 - a audição interior e memória
 - uma maior autonomia na leitura musical
 - capacidades expressivas a nível vocal incluindo afinação, articulação e dicção e ao nível instrumental,
 - o rigor rítmico
 - a consciência tímbrica, formal e harmónica
 - a criatividade musical

- uma maior autonomia na abordagem e estudo da MTM
- v) Consciencializar os alunos da importância da MTM, da sua qualidade intrínseca, partindo da performance feita com prazer e qualidade
- vi) Valorizar a música vocal, coral e instrumental através da abordagem de um repertório tradicional adequado às características de cada grupo e turma

Aos objectivos que normalmente são definidos na FM do ensino especializado tendo em mente a utilização exclusiva do repertório erudito acrescentam-se outros, musicais ou extra musicais, relacionados com “ser madeirense”.

2.4 – O repertório tradicional madeirense e a selecção realizada

A prática musical, sobretudo o canto, estava bem presente no quotidiano do povo madeirense, na sua esmagadora maioria ligado ao sector agrícola.

Estudiosos e curiosos vários afirmaram que nem todas as músicas ditas tradicionais madeirenses tenham tido origem no arquipélago O erudito local Pe. Eduardo C. N. Pereira refere na sua obra “Ilhas de Zargo”

“A nossa música popular é mais de adaptação que de criação regional. Existem na música tradicional de uso popular melodias que parecem criadas na Madeira, mas outras, assim consideradas, se não são simples variantes, denunciam-se afins de músicas portuguesas ou árabes por características bem definidas”. (Pereira, 1957, p.1168)

Segundo o mesmo autor, os repertórios actualmente conhecidos e documentados são agrupados em três grupos: Canções de Carácter Lúdico, Canções de Trabalho e Canções de Carácter Religioso. (Ibidem)

As Canções de Carácter Lúdico incluem as de entretenimento para crianças como os Jogos de Roda ou as Lenga-lengas, e para adultos como a Canção da Mourisca, as Charambas, a Chamarritas ou os Bailinhos.

Nas Canções de Trabalho incluem-se canções com o título genérico de Canção da Repisa, Canção da Erva, Canção da Eira, Canção da Feiteira, Canção da Ceifa, Canção da Carga, Canção da Chamusca, Canção da Sementeira ou mesmo Canção de Embalar.

Por último, as Canções de Carácter Religioso incluem por exemplo as Canções dos Reis, Canções do Divino Espírito Santo, Canções das Missas do Parto e Canções do Auto de Natal.

A sistematização e descrição desses géneros musicais a seguir apresentadas, foi proposta por Carlos Santos (1937) e é a normalmente seguida pelos estudiosos locais.

Os jogos de roda costumavam ser cantados e organizados em festas públicas ou privadas, sendo comuns nas horas de lazer do povo madeirense. Eram muito apreciados pelos mais jovens por incluírem movimento e pelo seu carácter lúdico. Apesar de algumas destas músicas não serem tradicionais madeirenses foram popularizadas um pouco por toda a região como é o exemplo da música “Teresinha de Jesus” e o “Baile do Paspalhão”, entre outras. Foi seleccionado para posterior instrumentação e ensaio no âmbito do projecto um Jogo de Roda, “Menina que sabe ler”, que se considera comum a toda a ilha.

Quanto às canções cantadas em ocasiões de convívio social, festas e romarias, forma seleccionadas a “Mourisca” (Versão, Campanário) e o “Baile das Camacheiras” (Versão, Camacha). Carlos Santos diz-nos sobre a mourisca:

“A mourisca é mais conhecida na cidade pelo bailinho dos vilões, em virtude de ser muito empregada pelas meninas da sociedade, alta e baixa burguesia para festas de aniversários (surpresa) de pessoas de família (...). Num dado momento a sala é invadida pelos vilões que, aos pares, entram dançando e cantando a mourisca, ao som de rajões, harmónios e outros instrumentos. Cada um dos componentes tráz, sobreçados ou em cabazes, produtos da terra que oferecem ao festejado com uma cantiga adequada e de sabor popular. Depois dançam. Conforme o gosto do organizador da trupe, há mais ou menos fantasia nestes bailados, sem contar com os passos do bailinho de oito e os requebros e os volteios do bailinho das camacheiras que neles introduzem ad hoc.” (Santos, 1937, p. 71)

Foi considerada até meados do séc. XVII como uma “*dansa* de moiros”, sendo também designada como “baile vilão”, sendo cantada até aos nossos dias em compasso binário de divisão ternária.

Quando se faz referência ao Bailinho é frequente associarem-no ao Bailinho da Madeira celebrizado pelo cantor Maximiano Sousa (Max) e composto no Séc. XX, não sendo por isso música tradicional. Para ser trabalhada no âmbito do projecto foi seleccionado o “Baile das Camacheiras”, um bailinho que é uma canção e dança tradicional madeirense generalizada por toda a ilha mas que “teria sido, talvez por muito tempo, privativa da Camacha” (Santos. 1937, p.75). O mesmo autor escreve ainda: “em virtude da semelhança com alguns ritmos continentais, supomos ser o bailinho de origem algarvia, trazida nos tempos da colonização pelos colonos que do Algarve vieram arrotear as fertilíssimas terras da Madeira” e acrescenta ainda que esta “é uma das melodias mais usadas para bailar, pela sua regularidade rítmica”. (Ibidem)

Entre as cantigas de trabalho seleccionámos uma “Cantiga de Embalar” (Versão, Machico) que como cantiga de berço é em andamento lento e cantada com o propósito de adormecer as crianças. Tradicionalmente as cantigas de embalar não têm acompanhamento instrumental e são cantadas por uma mãe, ou uma avó, a uma só voz. Segundo o Pe. Eduardo Pereira “é uma das Canções mais antigas e vulgares da região, e uma das mais respeitadas no seu tema fundamental”. (Pereira, 1957, p. 1169) Ao que se julga esta canção de embalar não será de criação insular mas sim de origem árabe e existem variações da canção em muitas regiões de Portugal. É cantada um pouco por toda a Madeira, com pequenas variantes, encontrando-se gravadas várias versões, por pessoas que se dedicam à recolha e preservação da MTM.

É vasto o repertório religioso existente na Região Autónoma da Madeira. Por a religião predominante desde a colonização até aos nossos dias ser a católica e sendo os madeirenses um povo muito devoto houve uma familiarização musical desde tenra idade.

“Numa população geral e tradicionalmente crente é natural a sua afeição à música religiosa. O que aprende e canta em comum dentro dos templos, repete fora deles como expansão da fé viva ou como estímulo do trabalho. Os cânticos religiosos ouvem-se por toda a parte, mas não em todas as ocupações da vida.” (Pereira, 1957, p. 1180)

Os cânticos de carácter religioso remontam à época do povoamento do arquipélago. Nos grandes convívios que se faziam nos adros das igrejas nunca faltavam os “comes-e-bebes” e a música de cariz popular. Na noite de 24 para 25 de Dezembro, durante a missa do Galo o

povo madeirense ainda tem por hábito fazer o Auto de Natal onde constam várias cantigas alusivas ao nascimento do menino Jesus, como por exemplo, a Anunciação do Anjo, a Entrada de Pastores, a Saída de Pastores, o Retrato do menino Jesus ou *Glória in Excelsis Deo*. É um ritual musicado onde o canto tem destaque e que acaba com as Romagens de Pastores que cantando levam as suas oferendas ao pároco local. Estas como outras celebrações religiosas envolvem grupos numerosos de participantes. Como cantigas religiosas representativas do Natal Madeirense, seleccionou-se “Da serra veio um pastor” (Versão, Boaventura) e a “Anunciação para a noite de Natal” (Versão, Curral das Freiras).

Quis dar-se a conhecer aos alunos alguns dos temas mais cantados e tocados na Ilha da Madeira¹². Esse foi um dos critérios seguidos para a selecção indicada, bem como o da sua distribuição pelos “géneros” ou tipo de canções/cantigas/cânticos referidos. Feita a selecção de seis canções das várias zonas da ilha recorreu-se a gravações realizadas por grupos que se dedicam à recolha e preservação da MTM e que estão referenciados na discografia.

Esta escolha também teve em conta os objectivos e conteúdos programáticos a cumprir em cada grau, as particularidades das vozes, os instrumentos disponíveis e o nível instrumental de cada aluno.

2.5 – Fases do projecto e procedimentos pedagógicos

Depois do levantamento bibliográfico no campo das metodologias de educação musical e da recolha da documentação existente sobre música tradicional madeirense incluindo partituras e CDs na Câmara Municipal do Funchal, na Direcção Regional de Assuntos Culturais, no Arquivo Regional da Madeira, em bibliotecas locais e na Associação Xarabanda, foram seleccionadas as canções em função dos graus e turmas e dos objectivos a alcançar.

Antes da elaboração dos arranjos musicais, foram feitos aos alunos o que denominámos “Questionário - Expectativas”. Pretendia-se recolher informação sobre os seus gostos musicais e o seu contacto com a MTM. O resultado da análise das respostas à questão “Que tipo de arranjo musical preferes? (Instrumental ou Coral)” condicionou a selecção da orquestração a utilizar com cada turma.

¹²Essas canções são interpretadas de formas distintas existindo versões específicas de zonas da ilha.

No quadro seguinte são apresentados a canção seleccionada para cada turma, o tipo de instrumentação escolhida para cada arranjo, em função das preferências dos alunos e dos instrumentos à disposição em cada turma. Apresentam-se ainda o grau ou ano e o tipo de ensino, especializado ou do profissional, de cada turma.

TURMAS	CANÇÃO	ORQUESTRAÇÃO ¹³
4º GRAU EEM	Menina que sabe ler	3 vozes (Soprano/Contralto I/II) + Piano
5º GRAU EEM	Da serra veio um pastor	4 vozes (Soprano/Contralto/Tenor/Baixo) + Piano
7º GRAU EEM	Anunciação para a Noite de Natal	5 vozes (Soprano Solo/Soprano/Contralto/Tenor/Baixo)
1º ANO CPI	Cantiga de Embalar	5 vozes (Soprano/Contralto I e II/ Tenor/Baixo)
2º ANO CPI	Baile das Camacheiras	Violino; Flauta Transversal; Clarinete em Mi b; Clarinete em Si b I e II; Trombone; Tuba e Piano
3º ANO CPI	Mourisca	Clarinete em Lá/Saxofone Soprano/Violino I/II/Violoncelo/Bombo/Guitarra/Bandolim/Acordeão

Tabela nº 7 - Orquestrações musicais em função do grau e ano

O projecto foi desenvolvido ao longo do 3º período do ano lectivo 2010/2011. Todas as aulas tiveram a duração de 2 horas e o número da aulas, em cada turma, variou entre as 8 e as 10 aulas, como se constata na tabela seguinte.

TURMAS	Curso Ensino Especializado de Música			Curso Profissional de Instrumento		
	4º Grau	5º Grau	7º Grau	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nº de AULAS	9	10	8	10	10	8

Tabela nº 8 – Número de aulas por turma destinadas ao projecto

Os três ensaios para a performance final tiveram lugar no mês de Julho de 2011.

As gravações foram realizadas entre os dias 26 e 27 do mesmo mês.

¹³Antes da implementação do projecto, todos os arranjos foram revistos pelos professores Francisco Loreto (Professor de Análise e Técnicas de Composição no CEPAM), e Roberto Pérez (Professor de Orquestração, Análise e Técnicas de Composição na Escola Superior de Música de Lisboa. Professor no Conservatório Regional do Baixo Alentejo e colaborador da Spiccatorquestra de Évora e do EVORENSEMBLE).

O projecto artístico foi realizado no tempo lectivo das aulas de FM, sendo salvaguardada a continuidade do trabalho que vinha a ser desenvolvido anteriormente. Com cada uma das músicas seleccionadas, procurou-se desenvolver um trabalho de desenvolvimento das competências sensoriais dos alunos, ou seja: foi realizado um trabalho essencialmente auditivo e vocal principalmente nas turmas do 4º e 5º Graus do EEM e 1º Ano do CPI. Para a montagem das peças, não se recorreu à leitura de partituras.

As competências de leitura também foram desenvolvidas mas sempre precedidas de trabalho sensorial. Esta opção recaiu sobretudo na turma do 7º Grau do EEM, cujo objectivo foi o de desenvolver a leitura polifónica a várias vozes e trabalhar o reconhecimento harmónico através da leitura (análise) e da audição.

Nas turmas do 2º e 3º Anos do CPI optou-se por fazer um trabalho similar, mas mais direccionado à recriação e composição musical devido ao interesse geral dos alunos nesta área. Nestas turmas o trabalho iniciou-se com a audição de vários excertos musicais da melodia que iriam recriar, para analisar auditivamente a obra, as suas características melódicas, rítmicas e harmónicas bem como as instrumentações mais frequentemente utilizadas na MTM. Antes de passar à fase de recriação musical, todos os alunos cantaram e tocaram variações melódicas ou improvisações sobre um baixo harmónico o que nos pareceu ter contribuído para o desenvolvimento da sua criatividade musical.

A escrita e elaboração das músicas foi feita nas aulas de FM e em consonância com a disciplina de ATC. De modo geral, as competências de escrita também foram desenvolvidas mas apenas como complemento ao trabalho sensorial e de leitura realizado nas várias turmas.

Em relação à emissão vocal e instrumental trabalhou-se dicção, respiração, afinação, fraseado e expressividade, procurando que os alunos interpretassem com qualidade o repertório escolhido. Pretendeu-se desenvolver a audição atenta a aspectos técnicos e interpretativos e proporcionar a fruição da música.

Em todas as turmas se ouviram excertos musicais exemplificativos¹⁴, ou de grupos considerados “de referência” para o desempenho qualitativo do trabalho musical em execução.

¹⁴ Ver discografia.

Na planificação das aulas foi sempre considerado a adequação do repertório a usar em função dos objectivos comportamentais a desenvolver e adaptar o repertório às especificidades de cada turma/grau. De forma a ilustrar da melhor maneira todo o trabalho feito na sala de aula, e com o objectivo de esquematizar os objectivos comportamentais a alcançar no final do projecto, foram desenhadas grelhas para cada grau do EEM e para cada ano do CPI (anexo iii). Em cada quadro é fornecida informação geral sobre as músicas e as três competências trabalhadas - Sensoriais (Auditivas), de Leitura e de Escrita - subdividindo-se cada uma delas em competências rítmicas, melódicas e harmónicas. Os referidos quadros encontram-se em anexo.

3 – AVALIAÇÃO DE RESULTADOS E DOCUMENTAÇÃO RESULTANTE

3.1 – Método de investigação usado para a recolha e análise de dados

Este projecto artístico de cariz pedagógico foi desenhado de modo a permitir avaliar as mais valias que a utilização de MTM pudesse trazer ao processo de aprendizagem musical dos alunos de uma escola de ensino especializado da música, podendo contribuir para definir as condições para uma possível utilização deste género musical nas aulas de FM no CEPAM. Considerou-se por isso indispensável avaliar com o maior rigor possível a opinião dos alunos sobre o projecto em que tinham participado.

Como método de recolha de dados optou-se pela realização de questionários: “... escolhemos o exemplo do inquérito por questionário, que se presta bem a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática.” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.186)

Os questionários aos alunos foram desenhados principalmente com uma orientação quantitativa e numa perspectiva semi-directiva, ou seja, na sua elaboração pretenderam-se contemplar questões de resposta fechada e de resposta aberta. No “Questionário - Expectativas” (anexo iv) foram incluídas duas questões abertas, para além das questões fechadas e, no “Questionário Pós-projecto” (anexo v), duas questões abertas, de forma a complementar os dados quantitativos com os dados qualitativos. Optou-se assim pela utilização questionários mistos e foi solicitada autorização para a sua realização à Direcção do CEPAM e aos alunos intervenientes no projecto.

As questões de resposta fechada têm a vantagem de permitir maior uniformidade de respostas e rapidez na análise, por ser facilitada a categorização das respostas. Tem a desvantagem de limitar os inquiridos a responderem somente àquilo que lhes é apresentado. As questões de resposta aberta elaboradas permitirão ao inquirido exprimir livre e abertamente a sua opinião.

A recolha de dados foi realizada em Abril de 2011 – “Questionário - Expectativas” – e em Julho, após a realização prática do projecto - “Questionário Pós-projecto”. Os dois questionários foram concebidos de uma forma muito similar para facilitar a comparação.

Quando a primeira versão do questionário ficou redigida, realizou-se um questionário-piloto com um grupo semelhante (15 alunos de FM do 4º grau da Extensão de São Vicente) a fim de verificar se todas as questões estavam claramente elaboradas. Pretendeu-se também aferir o tempo que os inquiridos demorariam a completar o questionário.

“Os inquiridos dir-lhe-ão quanto tempo levaram para completarem o questionário e, se tiverem deixado perguntas por responder, poderá perguntar-lhes porquê. O objectivo de um exercício-piloto consiste em descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação que escolher, de modo que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder.” (Bell, 1997, p.106)

Não se verificando qualquer problema, não sendo por isso necessária a reformulação dos questionários, procedeu-se ao pedido de colaboração de 53 alunos de FM, elucidando-os sobre os objectivos do projecto e a importância da sua contribuição. Os questionários foram endereçados por correio electrónico, para não perturbar o ritmo normal das aulas e proporcionar ao inquirido que respondesse com tranquilidade. Todas as instruções foram dadas aos alunos no final de uma aula, eliminando-se dúvidas quanto ao preenchimento dos questionários. Constatou-se existir receptividade da parte de todos os alunos no preenchimento de ambos os questionários: apenas três questionários não foram entregues.

Em relação à estrutura do “Questionário - Expectativas”, este está dividido em 5 secções e é composto por 15 perguntas. A primeira secção (pontos 1 a 3) serve para caracterizar os inquiridos quanto às suas idades, o instrumento que tocam, e o ano/grau de ensino em que se encontram.

Na segunda secção (pontos 4 a 10), os alunos foram questionados sobre as suas preferências musicais e sobre a sua relação com a Música Tradicional Madeirense. Pretendíamos também saber se o aluno já tinha tido algum contacto com este género musical, quer de forma directa, através da aprendizagem de algum instrumento tradicional ou por ter participado nalgum grupo de MTM, ou de forma indirecta, como por ex. tendo algum familiar ou amigo cantador ou tocador de MTM.

A terceira secção (pontos 11 e 12), foi concebida para avaliar a expectativa do aluno em relação ao uso de MTM nas aulas de FM, se estaria aberto a abordar outros géneros musicais nas aulas de FM ou apenas o da música erudita, como seria de esperar numa escola especializada de música. Usou-se uma escala de Likert de 7 pontos, concordando ou discordando os alunos com as nove afirmações apresentadas.

Na quarta (ponto 13), avaliavam-se as preferências dos alunos em relação a arranjos musicais instrumentais ou corais.

Na quinta (pontos 14 e 15), incluíram-se duas questões abertas sobre a sua abordagem nas aulas de FM. Partiu-se do princípio que seguindo as propostas dos alunos que fossem exequíveis, seria mais fácil manter altos níveis de motivação no processo de ensino/aprendizagem.

Como referido o “Questionário Pós-Projecto” foi elaborado com base no “Questionário - Expectativas”, seguindo a mesma estrutura e tendo conteúdos semelhantes em cada secção à excepção das secções IV e V, que deram lugar à IV, contendo esta também 2 questões abertas. Foi realizado três meses depois e com o projecto concluído, permitiu cruzar informações, sobretudo nas respostas das segunda e terceira secções, e avaliar mudanças de atitude ou de valorização da MTM. Após a recolha de todos os dados, passamos a uma análise dos dados obtidos.

3.2 – Apresentação dos Resultados Obtidos

A metodologia adoptada para o tratamento dos dados obtidos através dos Questionários de Expectativa e Pós-Projecto incluiu a análise estatística das respostas às “perguntas fechadas” e a análise de conteúdo relativamente às “perguntas abertas”.

Ambos os questionários foram entregues a todos os alunos intervenientes no projecto. O *Questionário - Expectativas* foi respondido por todos os alunos. O *Questionário Pós-projecto* não foi devolvido por três alunos, mas a percentagem 94,3 %, correspondentes aos 50 entregues foi considerada significativa. Dado que a conclusão sobre os resultados obtidos no projecto se baseia na comparação dos resultados dos primeiro e o do segundo questionários, foram apenas consideradas as respostas dos alunos que responderam a ambos e apresentados por Secções, num total de cinco, tal como referido no ponto anterior.

Secção I – Caracterização dos alunos

O universo de inquiridos estavam distribuídos por 6 turmas de ensino especializado e profissional, todas de graus diferentes. Os 50 inquiridos que foram considerados integravam as diversas turmas de acordo com a distribuição apresentada no gráfico seguinte.

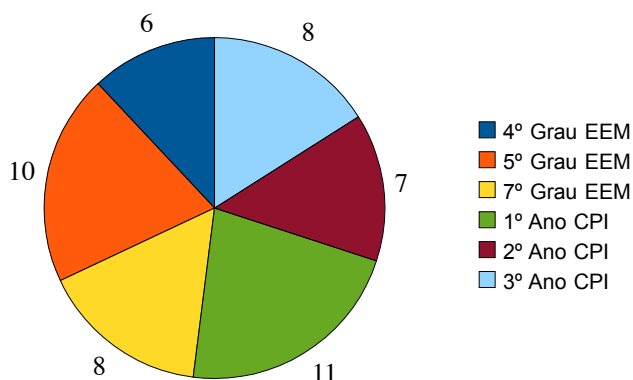


Gráfico 1: Número de alunos por turma participante

Os números mínimo e máximo de alunos por turma foram 6 (4º Grau EEM) e 11 (1º Ano CPI), com uma média de 8 alunos por turma. A média de idades dos alunos foi de 18 (18,42) anos, sendo que a turma menor (4º grau), apresentava uma média consideravelmente superior (26 anos), por 3 dos 6 alunos terem mais de 30 anos.

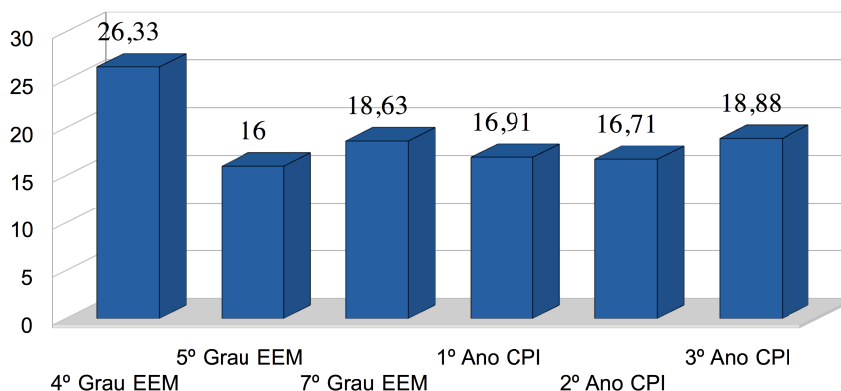


Gráfico 2: Média de idades dos alunos por turma

Em relação ao número de alunos por instrumento, são em maior número os que tocam piano e violino (9) seguidos do que frequentam canto, percussão e clarinete (4). Apenas um aluno toca cada um dos instrumentos seguintes: flauta de bisel, harpa, violoncelo, fagote, trompa e tuba.

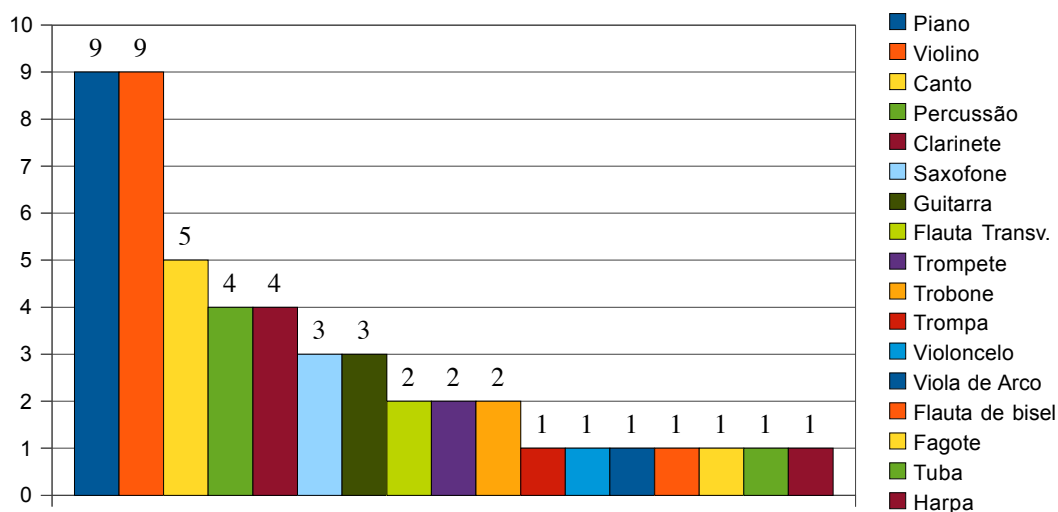


Gráfico 3: Número de alunos por instrumento

Secção II – Preferências quanto a géneros musicais

As respostas foram as que se esperavam para uma escola do ensino especializado centrado na música erudita. No primeiro inquérito, a percentagem de preferência deste género musical foi de 82% (41 alunos) e no segundo de 72% (36 alunos). No primeiro inquérito nenhum inquirido optou por escolher “Música Tradicional”. No segundo inquérito houve uma subida de 6% de respostas afirmativas quando se lhes perguntou se gostavam de MTM. Outros géneros musicais mencionados foram a “Música Ligeira”, “Fado” e o “Romântico”.

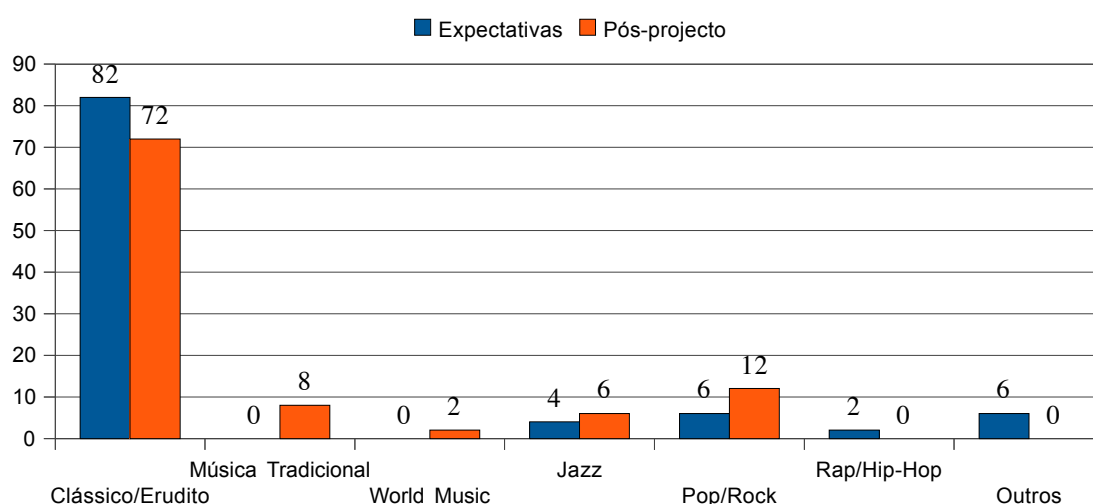


Gráfico 4: Assinala o género musical que preferes (em %)

Em ambos os questionários 30 alunos (60% dos inquiridos) responderam que costumavam ouvir MTM, não se tendo verificado alterações.

Destes 30 alunos, mais de metade (53,33%) referiu no primeiro questionário o grupo de música tradicional *Xarabanda* como sendo o seu grupo de música de preferência. No segundo questionário, este número subiu para 63,33%. Os outros grupos mencionados foram: Encontros da Eira, Max, Si Que Brade, Banda d'Além e o Grupo Folclórico de Santo António e Machico.

Após o projecto, mais 4% dos alunos responderam afirmativamente quando questionados se tocavam algum instrumento tradicional madeirense (pergunta número 7).

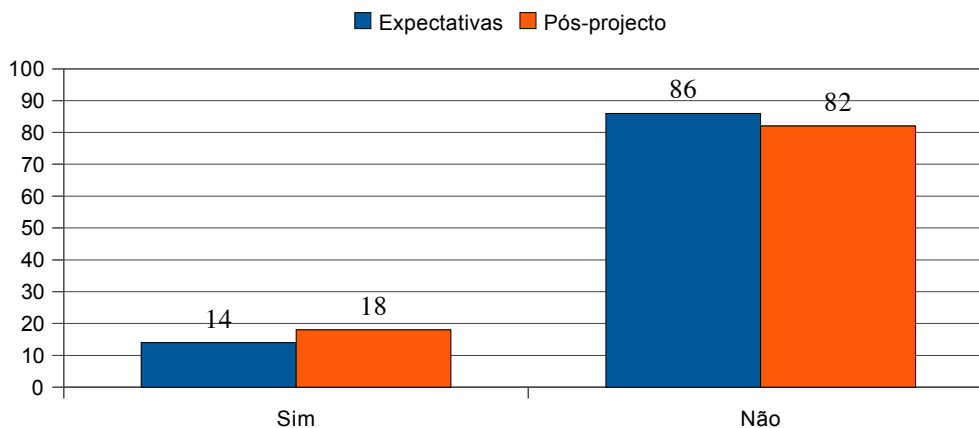


Gráfico 5: Tocas algum instrumento tradicional madeirense? (em %)

No *Questionário - Expectativas*, pedia-se ainda aos alunos que, caso respondessem afirmativamente, indicassem qual/quais instrumentos tocavam. As respostas foram: Braguinha - 4; Rajão - 1; Bandolim - 1; Outro – 1 (Guitarra).

No *Questionário Pós-projecto*, os alunos que responderam negativamente à pergunta, eram encaminhados para outra pergunta sobre se gostariam de tocar algum instrumento tradicional madeirense. Quase metade dos alunos (47,62%) responderam afirmativamente.

Na pergunta número 8 do *Questionário - Expectativas*, 13 alunos afirmaram já ter alguém na família que tocasse um instrumento de música tradicional madeirense (ITM). Destes, 6 responderam Braguinha, 3 Rajão e 1 Outro (Rabeca). No *Questionário Pós-projecto*, à questão análoga, 4 responderam que afirmativamente sobre se alguém da família tinha começado a tocar algum ITM naquele período.

Nas respostas à pergunta número 9 do *Questionário - Expectativas*, 3 alunos (6%) indicaram já ter participado num grupo de MTM e, dos restantes 47 alunos (94%), 26 (55,32%) afirmaram ter vontade de participar. No segundo questionário o valor manteve-se quase inalterado (54%).



Gráfico 6: Em média, quantas vezes por ano vais assistir a concertos/festivais de MTM?

O gráfico 6 elucida-nos sobre o número de vezes que cada aluno assiste a eventos de MTM por ano. Ainda que as opções “1 vez”, “4 vezes” e “5 vezes” tenham diminuído o número de respostas, se fizermos uma análise quantitativa de todas¹⁵, no primeiro questionário estas totalizavam 118 vezes, e no segundo 143 vezes, obtendo-se assim uma subida de 17,48%.

Secção III – O uso da MTM na aulas de Formação Musical

Antes e depois do projecto, quando questionados se gostariam de trabalhar em contexto sala de aula outro género musical sem ser o clássico/erudito (ponto 11), não mudaram significativamente de opinião (o *Sim* passou de 37 para 38; e o *Não* passou de 13 para 12). Contudo, questionados sobre os géneros de música que prefeririam trabalhar nas aulas as respostas sofreram grandes alterações, como se pode verificar no gráfico nº 7.

¹⁵ Fórmula – $(x * 1 \text{ vez}) + (x * 2 \text{ vezes}) + (x * 3 \text{ vezes}) + (x * 4 \text{ vezes}) + (x * 5 \text{ vezes}) + (x * 6 \text{ vezes}) = \text{número total de vezes que os alunos assistem a concertos/festivais de MTM por ano. O item “+ de 5 vezes”, quantificou-se com 6 vezes.}$

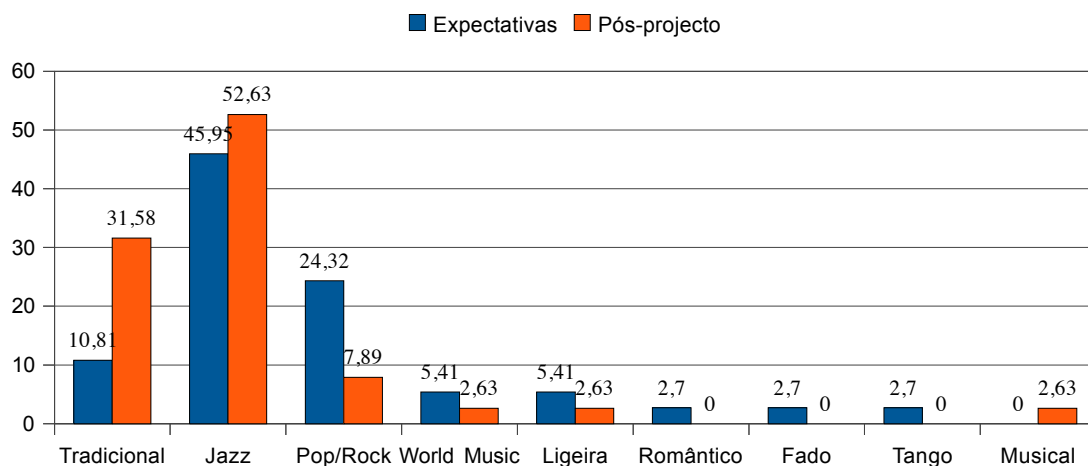


Gráfico 7: Gostarias de trabalhar em contexto sala de aula outro género musical sem ser o clássico/erudito?

As preferências que sofreram maiores alterações foram quanto à *Música Tradicional* (subiu 20,77%), ao *Jazz* (subiu 6,69%) e ao *Pop/Rock* (desceu 16,43%).

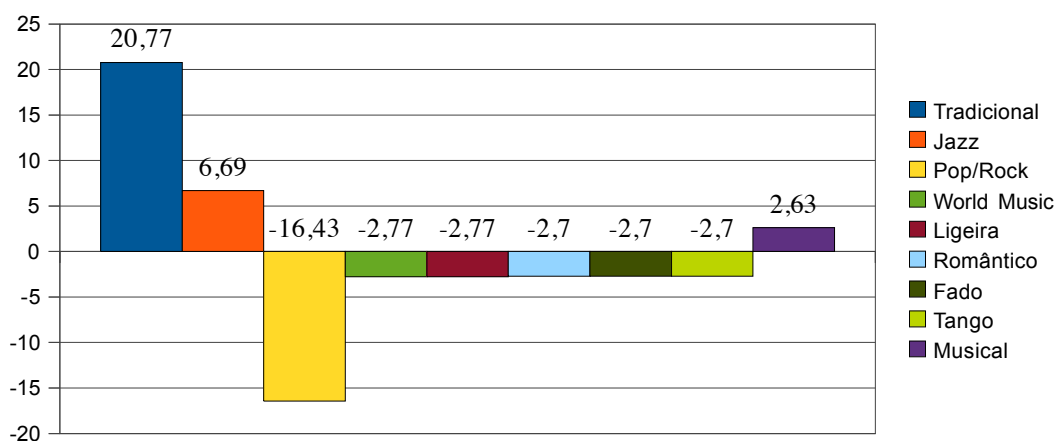


Gráfico 8: Diferença dos resultados do gráfico 7 (em %)

O ponto número 12 desta secção está dividido em dez alíneas. Aqui, usando uma escala tipo Likert de 7 pontos, os alunos tinham de optar por discordar (1 - Discordo totalmente) ou concordar (7 - Concordo totalmente) com dez afirmações apresentadas.

Na primeira alínea, perguntava-se se os alunos gostavam mais das aulas de FM quando estas eram práticas. As respostas que incidiram nos pontos concordantes da escala de Likert (5, 6 e 7)

passaram de 80% para 92%. O número dos que “concordavam totalmente” subiu 30% (de 20% para 50% dos inquiridos).

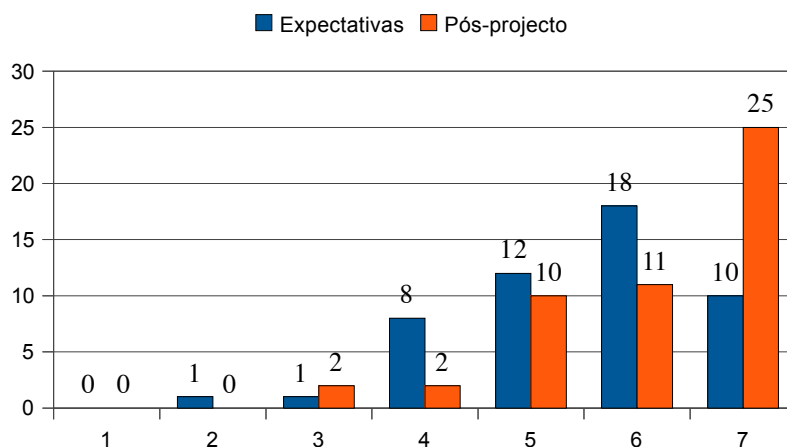


Gráfico 9: Gosto mais das aulas de FM quando são práticas

Na alínea dois (gráfico 10), perguntava-se-lhes se a MTM devia ser trabalhada na disciplina de FM. A maioria dos alunos concordou com a afirmação, (66% nos primeiros inquiridos e 76% nos últimos). Se se analisar apenas o número de alunos que optou pela resposta 7, a subida foi de 2% para 20% do total dos inquiridos. Pode-se ainda ler que a quantidade dos inquiridos que discordavam (respostas 1, 2 e 3) desceu dos 30% para 4%.

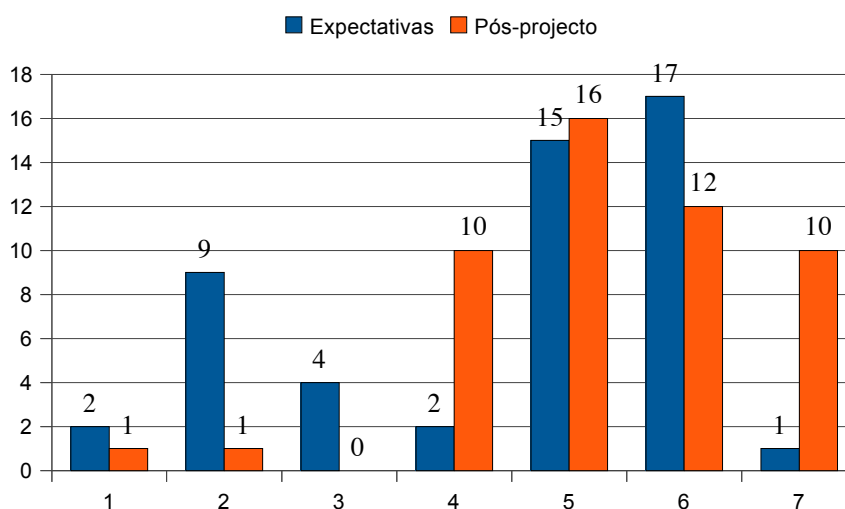


Gráfico 10: A MTM deve ser trabalhada na disciplina de FM

Na alínea três (gráfico 11), pretendia-se saber quais eram as expectativas que o aluno tinha em relação à aprendizagem na disciplina de FM, através da abordagem à MTM, antes e depois do projecto. Os resultados demonstram claramente que o número de alunos que concordavam com as afirmações apresentadas subiu 22% (de 50% para 72%). A uma das questões centrais da pesquisa feita - “Será possível desenvolver as competências musicais nos alunos através de MTM no contexto de sala de aula?” - obtém-se, como opinião expressa pelos envolvidos, uma percentagem muito considerável de respostas positivas e, sobretudo, uma percentagem substancialmente maior do que a contabilizada antes da implementação do projecto.

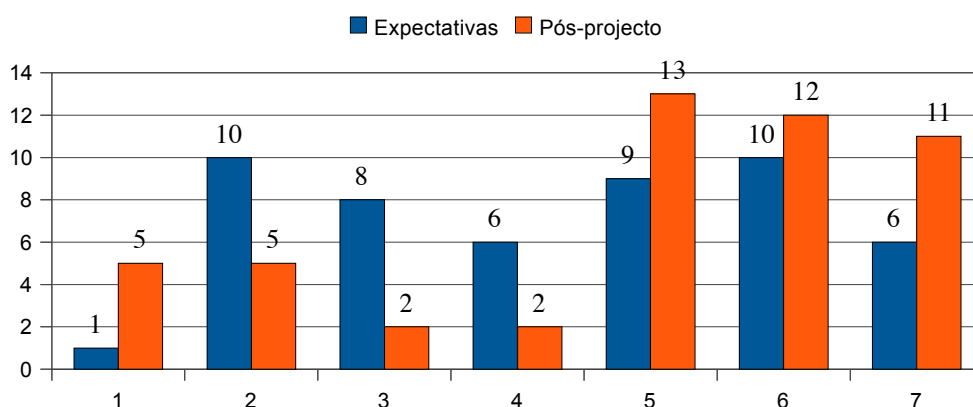


Gráfico 11: Espero aprender/aprendi FM através da abordagem à MTM

Na alínea quatro (gráfico 12) “Espero encontrar/encontrei na MTM conhecimentos úteis para a minha aprendizagem”, conclui-se que inicialmente 19 alunos (38%) discordavam da afirmação, sendo este valor bem menor após a realização do projecto (5 alunos – 10%). Por outro lado, verifica-se uma subida de 16% nos alunos que passaram a concordar. Estes resultados, tais como os da alínea anterior validam as hipóteses iniciais de trabalho de que a MTM, a para da música erudita, pode e deve ser usada nas aulas de FM.

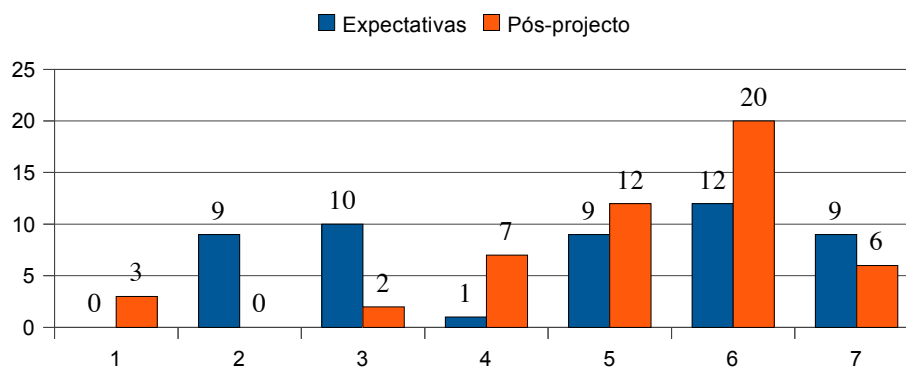


Gráfico 12: Espero encontrar/encontrei na MTM conhecimentos úteis para a minha aprendizagem

A alínea cinco dizia respeito às expectativas e resultados obtidos relativamente à aprendizagem de MTM. No gráfico 13, é possível observar que grande maioria dos alunos concordou com a afirmação. Porém, o dado mais relevante a reter é o de que 92% dos alunos concordaram com a afirmação de que tinham obtido bons resultados na aprendizagem de MTM, após o projecto.

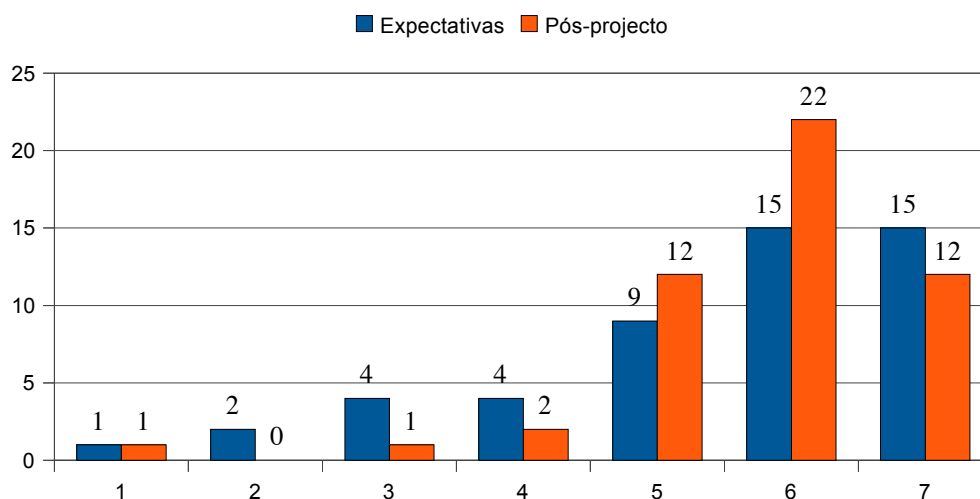


Gráfico 13: *Espero obter/obtive bons resultados na aprendizagem de MTM*

A alínea seis inquiria sobre as dificuldades em aprender MTM. Em ambos os questionários a maior parte dos alunos discordou da afirmação “A MTM é difícil de aprender”, contudo denota-se uma descida do número de alunos que o fez, passando este de 43 para 36. As respostas concordantes passaram de 7 para 12. Pode-se concluir assim que os alunos, ainda que discordando na sua grande maioria da afirmação, revelaram alguma consciencialização para os desafios na aprendizagem da MTM.

A alínea sete, deu indicadores sobre a motivação para a abordagem à MTM. Avaliaram a frase “Espero ter/tive experiências positivas através da MTM”. Os resultados obtidos e apresentados no gráfico 14, deixam claro que a maioria dos alunos após a realização do projecto confirmaram as expectativas iniciais.

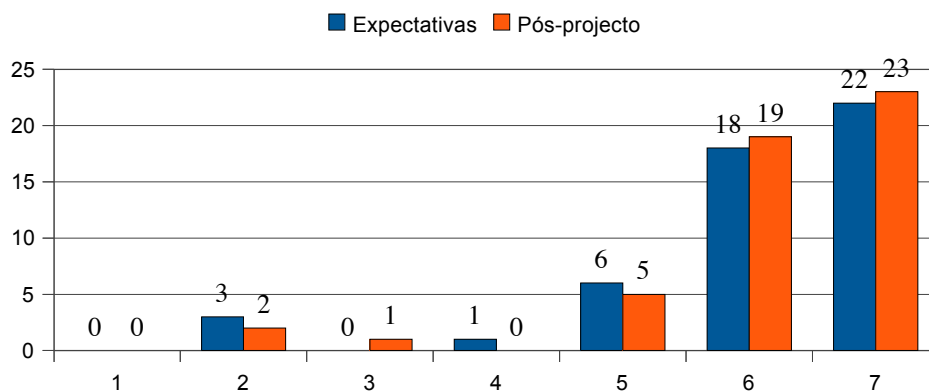


Gráfico 14: *Espero ter/tive experiências positivas através da abordagem à MTM*

Na oitava alínea pretendeu-se saber a opinião dos alunos face à seguinte afirmação: “A abordagem à MTM é igual à abordagem da música clássica/erudita”. Após a análise, os resultados revelam que em ambos os inquéritos uma grande parte dos alunos discorda da afirmação apresentada (46 alunos no Questionário - Expectativas e 32 no Inquérito Pós-projecto). Ainda assim, verifica-se que mais 10% dos inquiridos (5 alunos) concordavam com a afirmação apresentada e discordavam menos 28% (14 alunos), após o projecto. Refere-se ainda que no mesmo momento a resposta “*Sem opinião*” foi escolhida por 18% dos alunos (9).

Na nona e última afirmação, era avaliada a competência do professor para ensinar através da abordagem feita à MTM. Verifica-se que a quase totalidade dos alunos (gráfico 15) concordou com a afirmação apresentada – 49 alunos (98% em ambos os inquéritos). Destaca-se o facto de 64% dos alunos (32) ter concordado totalmente com a afirmação apresentada, após o projecto.

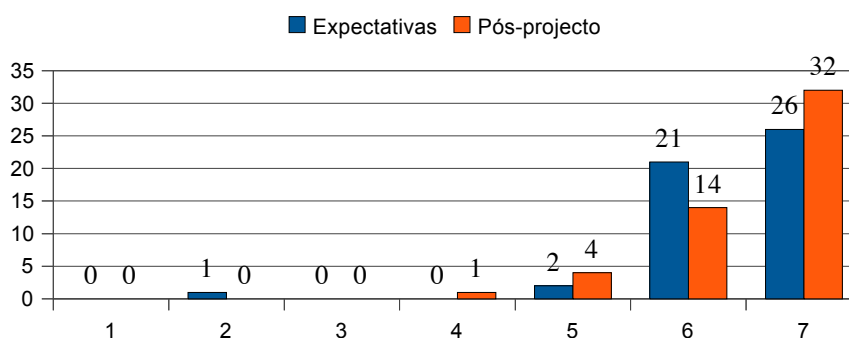


Gráfico 15: *Espero que o professor ensine bem/O professor ensinou bem através da abordagem à MTM*

Secção IV – Preferências quanto às instrumentações dos arranjos

No ponto 13 do “Questionário – Expectativas”, perguntava-se aos alunos que tipo de arranjo musical preferiam. A análise foi realizada turma a turma. Os arranjos foram realizados em conformidade com os resultados apresentados no gráfico 16, e já apresentados anteriormente na tabela 7.

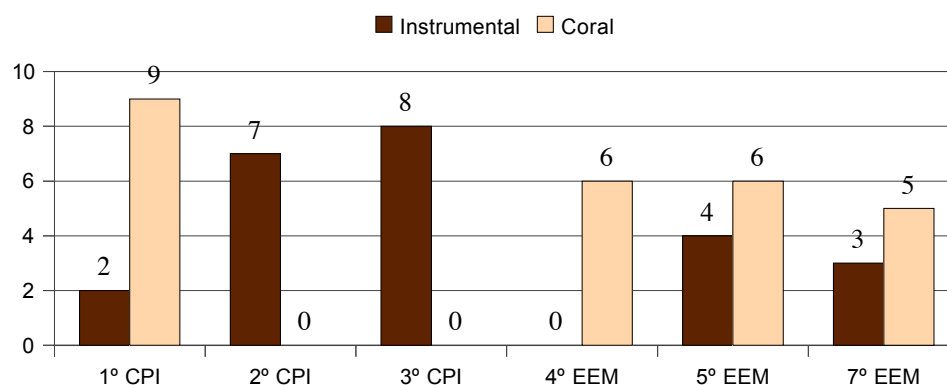


Gráfico 16: *Que tipo de arranjo musical preferes?*

Secção V – Opinião sobre o projecto

A partir da análise de dados recolhidos nas “perguntas abertas” de ambos os questionários, apresentam-se as opiniões dos alunos consideradas relevantes, agrupadas em quatro categorias como se constata na tabela seguinte.

CATEGORIAS		QUESTÃO N°
A. Valor	Importância que a MTM teve/tem para o aluno	- 14 “Questionário – Expectativas”
B. Opção	Preferências do aluno em relação à constituição de grupos vocais e instrumentais para execução da MTM	- 15 “Questionário – Expectativas”
C. Perspectivas do aluno	Vontade de repetir, ou não, uma participação em projecto igual ou semelhante	- 13 “Questionário Pós-projecto”
D. Reflexões do aluno	Avaliação que o aluno faz do projecto	- 14 “Questionário Pós-projecto”

Tabela nº 9 – Categorias de codificação

Foram criadas tabelas de resumo para todas as respostas dadas. Salienta-se o facto que por vezes o aluno inclui mais do que um argumento numa mesma questão, surgindo assim um número de respostas superior ao dos inquiridos.

Respostas ao ponto 14 do “Questionário – Expectativas”			
Achas importante para ti aprender MTM? Porquê?			
SIM - 31		NÃO - 9	
POUCO IMPORTANTE - 10			
Preservar a cultura	25	Prefiro música clássica	6
Conhecer a cultura	17	Sem interesse	2
Conhecer características musicais da MTM	4	(...) mas faz parte da cultura	1
Dar a conhecer a MTM no estrangeiro	4		
Conhecer repertório	1		
Conhecer vários estilos	1		

Tabela nº 10 – Respostas ao ponto 14 do “Questionário – Expectativas”

As respostas foram consideradas esclarecedoras acerca da questão colocada. Destacam-se positivamente os argumentos “Preservar a cultura” e “Conhecer a Cultura” (25 e 17 vezes respectivamente) como sendo os mais referenciados. No que diz respeito às respostas negativas (9 alunos), tiveram como principal argumento a preferência pela música erudita. No entanto, na análise efectuada verificou-se que para alguns destes alunos seria importante aprender MTM mas num contexto fora do CEPAM.

Respostas ao ponto 15 “Questionário – Expectativas”	
Como é que gostarias que a MTM fosse abordada nas aulas de FM?	
Cantar	27
Tocar	20
Recriações musicais	8
Conhecer História/compositores de MTM	8
Ouvir MTM	6
Acompanhada por instrumentos tradicionais	5
Memorizações	5
Análise auditiva/escrita/harmónica	4
Material de apoio nas sebatas	2
Trabalho rítmico	2
Leitura à 1ª vista	1
Detecção de erros	1

Tabela nº 11 – Respostas ao ponto 15 do “Questionário – Expectativas”

A tabela anterior mostra as respostas mais frequentes à questão colocada no ponto 15. Destacam-se as resposta “Cantar” e “Tocar”, que foram referenciadas num total de 47 vezes. Em menor número (8 vezes), os argumentos ligados com o factor de recriação musical e conhecimento da História/compositores de MTM. Contabilizaram-se também duas respostas de alunos que acham que a MTM não deveria ser abordada na aulas do CEPAM.

Respostas à questão 13 “Questionário Pós-projecto” Gostarias de repetir a experiência? Porquê?	
SIM - 50	
Novos conhecimentos/aprendizagens	15
Novo repertório	8
Importância de conhecer a MTM	6
Experiência nova	5
Experiência agradável	5
Abordagem motivante/interessante	3
Aulas mais interessantes	3
Manter tradições	3
Bom ambiente	2
Trabalho colectivo	2
Trabalho produtivo	2
Prática coral	1
Melhoria na interpretação/performance	1
“Fazer” música	1

Tabela nº 12 – Respostas ao ponto 13 do “Questionário Pós-projecto”

A resposta ao ponto 13 do “Questionário Pós-projecto” foi unânime: gostavam de repetir a experiência. Revela-se aqui o grau de motivação gerado nas aulas dedicadas ao projecto.

As justificações mais relevantes incluíam adquirir “novos conhecimentos/ aprendizagens” (15 vezes), e conhecer “novo repertório”. Salienta-se ainda que, os alunos referiram ter vivenciado uma “experiência nova” e “experiência agradável” (5 vezes cada).

Respostas à questão 14 “Questionário Pós-projecto”			
Enumera alguns aspectos positivos e negativos do projecto.			
POSITIVOS		NEGATIVOS	
Novos conhecimentos	16	Curta duração	3
Espírito de grupo	9	Sem continuidade	2
Novas experiências	6	Horários de ensaio	2
Dinâmica do projecto	6	Sem apresentação pública	1
Motivar para a MTM	5	Haver poucas iniciativas com a MTM	1
Novo repertório	5	Poucos ensaios	1
Cultura	4	Grupo restrito de alunos	1
Construção do projecto	4		
Compreensão da MTM	3		
Cantar em coro	3		
Diferente abordagem	2		
Valorizar a MTM	2		
Cantar em português	2		
Tocar instrumentos nas aulas de FM	2		
Conhecer tradições musicais	1		
Ser educativo	1		
Conhecer compositores	1		
Ser acessível	1		

Tabela nº 13 – Respostas ao ponto 14 do “Questionário Pós-projecto”

Como é visível na tabela os aspectos positivos apresentados foram nitidamente superiores em relação aos negativos. Destaca-se a aquisição de “novos conhecimentos” (16 vezes); o “espírito de grupo” (9 vezes); “novas experiências” (6 vezes); e “dinâmica do projecto” (6 vezes). Os aspectos negativos referidos foram: “curta duração” (3 vezes), “sem continuidade” e os horários de ensaios.

Conclui-se que as respostas dos alunos aos dois últimos pontos do questionário realizado após o projecto artístico validam os resultados do projecto. Desenvolver as competências musicais dos alunos através da MTM no contexto sala de aula e incutir o gosto pela MTM através de uma abordagem na sala de aula, na perspectiva dos alunos, bem como na observação participativa do docente, é possível e foi conseguido com sucesso no projecto realizado.

CONCLUSÃO

Numa era em que co-existem a globalização e a multiculturalidade, conhecer e vivenciar “o que nos pertence” culturalmente e preservar a nossa identidade foi considerado importante para a formação musical dos alunos que integraram este projecto e uma mais valia para o processo educativo. Seguindo as orientações teóricas de Kodály ou de Lopes-Graça, entre outros, assumiu-se a importância da canção tradicional como forma de conhecer uma linguagem musical própria, a língua materna e os usos e costumes de uma região, um contexto cultural até agora não abordado em contexto de sala de aula do ensino especializado e profissional da música no CEPAM.

Nos *curriculae* da disciplina de FM desta escola de música, apesar de nada o impedir, não há menção à MTM e, na prática, os alunos nunca tinham tido até agora contacto com este género musical que lhes deveria ser próximo mas que, maioritariamente, não conheciam em profundidade apesar de ser frequente a sua audição em contextos diversos. Este projecto teve a mais valia de os fazer aproximar dessa realidade cultural e de fazer um primeiro nível de observação sobre a eficácia da utilização da MTM no desenvolvimento de competências musicais nos alunos de FM no EEM.

Uma das dificuldades sentidas com a realização deste trabalho foi a falta de “material didáctico” necessário para a sua implementação. Por isso foram seleccionadas canções tradicionais madeirenses, depois de feito um levantamento sobre o que estava recolhido e gravado, e foram feitos arranjos musicais adaptados a cada uma das turmas envolvidas.

Graças ao contributo da Associação Musical e Cultural Xarabanda foi possível ter acesso ao espólio do cancioneiro regional, no qual se encontraram a maior parte das canções de música tradicional madeirense necessárias a este estudo. Também foram encontradas canções na Biblioteca Municipal do Funchal e nos livros editados pela Direcção Regional dos Assunto Culturais – Madeira que se consideraram interessantes para o tipo de projecto a realizar.

Como documentação resultante do projecto, anexa a este relatório, salientam-se as seis partituras de música vocal e instrumental, de nível técnico adequado a alunos de vários graus de ensino, resultantes de arranjos de MTM feitos para servir fins pedagógicos e simultaneamente performativos. Salienta-se ainda a gravação em formato audio-visual feita e a posterior elaboração de um DVD, de carácter amador, que inclui as performances de todas as turmas envolvidas. A brevidade do projecto e a sua conclusão perto do final do ano lectivo não permitiu a visualização do vídeo por parte dos alunos envolvidos.

Tendo em conta a curta duração do projecto (cerca de 3 meses) os resultados obtidos, confirmados pelos resultados dos inquéritos e pela perspectiva da autora deste relatório enquanto docente envolvida no processo, foram muito positivos. Estabeleceu-se e/ou valorizou-se uma “relação” dos alunos com a MTM, que afirmam gostar mais, ou em maior número, de MTM, quererem assistir a mais concertos/festivais de MTM e a estudar / tocar / explorar mais, este género musical.

A adesão dos alunos à introdução da MTM nas aulas de FM também foi bastante positiva, concluindo-se pelos inquéritos que querem repetir a experiência e constatando-se na prática uma mudança de atitude quanto à “forma de ouvir” este género musical e quanto à sua apreciação estética e valorativa. A sensibilização para a preservação do património cultural musical madeirense foi efectiva sendo mais um dos resultados deste projecto que consideramos muito positivos.

Houve limitações à execução do projecto como as condições físicas existentes no CEPAM para as aulas de FM, com salas de aula sem espaço suficiente para desenvolver este tipo de trabalho, ou a falta de formação da docente neste género musical e inexistência de materiais didácticos adequados para o efeito. Foi feito um esforço organizativo, formativo e de produção de recursos para colmatar estas situações, sendo opinião geral dos alunos que a aprendizagem foi bem conduzida e as dificuldades ultrapassadas.

Outras limitações óbvias, neste caso referentes ao trabalho de pesquisa, foram o escasso período temporal em que decorreu a implantação do projecto (3 meses) e o reduzido número de alunos (50). Será necessário aplicar este trabalho a uma amostra mais numerosa e representativa: a Sede e Extensões da escola tem um universo de cerca de 1000 alunos. Para além da extensão a maior número de alunos seria fundamental complementar este trabalho aplicando-o mesmo a um universo mais abrangente de professores de FM e de Instrumento, e/ou articulando-o com o projecto de “Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico” desenvolvido pelo Gabinete de Coordenador de Educação Artística da Madeira.

O papel do professor não foi meramente o de avaliar a aquisição de competências, mas acima de tudo o de valorizar o esforço e o empenho envolvidos no processo de aprendizagem, acreditando sempre nos alunos, nas suas potencialidades e dando-lhes confiança no trabalho que realizam. Esta atitude foi fundamental e fez-se notar tanto na motivação geral dos alunos como também nas suas expectativas que eram cada vez mais elevadas. Esta abordagem foi utilizada em todas as aulas de

modo a que os alunos sentissem que o seu empenho estava a ser reconhecido, o que foi importante para a sua motivação intrínseca.

A excelente relação com os alunos foi fundamental para conhecer melhor as suas características, necessidades e identificação de qualquer problema/falha de uma forma eficaz, rápida e adequada ao contexto. Isso tornou mais fácil planificar actividades musicais de acordo com as necessidades específicas dos alunos.

Acima de tudo foi considerado muito importante fazer música na sala de aula. O essencial da aprendizagem não foi centrada unicamente no resultado final da performance mas sobretudo no processo envolvido para lá chegar. O projecto não foi desenvolvido só na perspectiva de avaliar os resultados em relação ao estudo feito sobre o impacto da utilização da MTM mas garantido, em primeiro lugar, o normal funcionamento da disciplina, o cumprimento de conteúdos programáticos e os objectivos de desenvolvimento de capacidades musicais previsto.

Procurou-se corresponder às expectativas dos alunos, aos seus objectivos enquanto estudantes, reconhecendo que muitos não virão a ser profissionais da música erudita, mas que podem ter o prazer de fazer música durante toda a sua vida. Tentou-se também “formar um público”, “mais numeroso e mais bem preparado” como Kodály referia, também para o universo da música tradicional e não só para o da música erudita. Esta mudança de perspectiva não deverá acarretar diminuição da qualidade do ensino nem dos níveis de aprendizagem, mas sim estimular os docentes na procura de novas formas inovadoras de ensino com programas e repertório adaptados à realidade dos alunos. Será mais um desafio para a nossa prestação enquanto docentes.

Pensa-se que a contribuição deste projecto terá sido, para além da óbvia reflexão sobre as práticas educativas e produção de documentação, o despertar nos jovens alunos que nele participaram curiosidade sobre a MTM e vontade de continuar a prática agora iniciada. Abriram-se caminhos para que no futuro este projecto ou outros semelhantes possam ser aplicados a mais ou a todos os alunos do CEPAM e de a par do ensino da música erudita, se iniciar um processo de defesa da identidade musical regional, integrando a MTM nos currículos do ensino especializado da música, tal como já acontece no ensino da música no 2º ciclo do ensino genérico. Ficou a consciência de que há muito trabalho a fazer e de, pela constatação dos resultados obtidos, que se iniciou um trabalho meritório, em que vale a pena investir e que será compensador tanto para os docentes quanto para os alunos da Região Autónoma da Madeira.

BIBLIOGRAFIA CITADA

Bell, J. (1997). Conceber e aplicar inquéritos. In *Como realizar um projecto de investigação* (pp. 99-107). Lisboa: Gradiva

Camacho, R. (2003). Música – Património Cultural Vivo a Conhecer e Estudar – Da Recolha à Divulgação. *Livro Branco do Património Cultural da R.A.M.* (pp. 19-25). Funchal: ARCHAIS.

Castelo-Branco, S. (2010). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (Vols. 1- 4). Lisboa: Círculo de Leitores.

Cruz, C. B. da

(1988). Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *APEM Boletim* 56, 10-12.

(1995). Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Uma abordagem comparativa. *APEM Boletim* 87, 4-9.

(1998). Sobre Kodály e o seu Conceito de Educação Musical – Abordagem Geral e Indicações Bibliográficas. *APEM Boletim* 98, 3-9.

(2001). Artur Santos e a Etnomusicologia em Portugal (1936 – 1969). Dissertação de mestrado, FCSH – UNL (inédito).

Esteireiro, P. (2007). A conservação do património musical regional através da educação. O Processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2º Ciclo) na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Educação Musical*, 127, 28-35.

Lopes-Graça, F. (1953). *A Canção Popular Portuguesa* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Europa América.

Moniz, R. (2010). O ensino dos cordofones tradicionais madeirenses na Associação Xarabanda. *Xarabanda Revista*, 18, 71-76. Funchal: Associação Musical e Cultural Xarabanda.

Palheiros, G. B. (1999). Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo. - Algumas Reflexões. *Revista de Educação Musical*, 103, 4-9.

Ribeiro, J. C. (1999). Música Tradicional da Madeira. *Revista de Educação Musical – Metodologias Comparadas de Educação Musical*, 100, 30-32.

Santos, C. (1932). *Tocares e Cantares da Ilha – Estudo do Folclore da Madeira*. Funchal: ed. autor.

Szönyi, E. (1973). *Kodály's Principles in Practice – An Approach to Music Education through the Kodály Method*. Corvina Kiadó.

Torres, R. M. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música – Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály (2ª Ed.)*. Lisboa: Caminho, SA, Cadernos O Professor.

Willems, E. (1979). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Éditions PRO MUSICA.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

Amado M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.

Aa. Vv. (2001). *Clássicos Madeirenses – Melodias Populares da Madeira*. Lisboa: Fundação Musical dos Amigos das Crianças

Borges, H. P. (2001). *Retalhos de Aquintrodia*. Funchal: Encontros da Eira

Camacho, R. (coord.). (2000). *Revista Xarabanda- Cantando a terra e as gentes das ihas*. Funchal: Grafimadeira, S. A.

Ecco H. (1997). *Como se faz uma tese em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

Esteireiro, P.

(2006). *A Regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Funchal: Secretaria Regional de Educação.

(coord.) (2008). *50 Histórias de músicos na Madeira*. Funchal: Associação dos Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Pereira, E. C. N. (1957). In *Ilhas de Zargo, Música Regional*. Edição da Câmara Municipal do Funchal.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. van (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações S. A.

Silva, J. A. R. da (1998). *Cânticos Religiosos do Natal Madeirense*. Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura e Direcção Regional dos Assuntos Culturais

DISCOGRAFIA

Recolhas

- Música Tradicional da Madeira – Machico (Porto da Cruz)

1998/BB9810-1CD/Bis-Bis e DRAC/CD

- Música Tradicional da Madeira – Porto Santo

1998/BB9811-CD/Bis-Bis e DRAC/CD

Grupos folclóricos

- Grupo de Folclore da Casa do Povo da Camacha – O Baile da Camacha. A origem e a história 2008/Tradisom/TRAD056/CD

Recriações de música tradicional

- Banda d' além – Foram-se os homens ao mar

1997/ASUD003/Almasud Records/CD

- Encontros da Eira – Aquintrodia

2001/PAUFERR CD22/Associação Encontros da Eira/CD

- Xarabanda – Cantigas ao Menino Jesus. Natal Tradicional Madeirenses

2008/Xarabanda/CD (3ª ed.)

Arranjos de música tradicional

- Aquarium – Madeira a capella

2005/ASUD CD014/Almasud/CD

- Coro de Câmara da Madeira – Tradicionais

2008/PAUFER112/CD

- Clássicos Madeirenses – Melodias Populares da Madeira e Pequena Suite Laurissilva

2001/FMAC001/CD

ANEXOS

anexo ii
PARTITURAS

Menina que Sabe Ler

(Comum a toda a Ilha)

Andante

1. Me - ni - na que sa - be ler, _____ Me - ni - na que sa - be ler, _____ Tam -
5
bém sa - be so - le - trar, _____ Tam - bém sa - be so - le - trar _____

2.
Diga lá minha menina,
Diga lá minha menina,
Quantos peixes tem o mar,
Quantos peixes tem o mar.

3.
Quantos peixes tem o mar,
Quantos peixes tem o mar,
Não sei que não fui ao fundo,
Não sei que não fui ao fundo.

4.
Diga lá minha menina,
Diga lá minha menina,
Quantos homens há no mundo,
Quantos homens há no mundo.

5.
Quantos homens há no mundo,
Quantos homens há no mundo,
Nem todos usam chapéu,
Nem todos usam chapéu.

6.
Diga lá minha menina,
Diga lá minha menina,
Quantos anjos há no céu,
Quantos anjos há no céu.

7.
Quantos anjos há no céu,
Quantos anjos há no céu,
Não sei que não fui lá cima,
Não sei que não fui lá cima.

8.
Diga lá minha menina,
Diga lá minha menina,
Se me dá teu coração,
Se me dá teu coração.

9.
Dava-te meu coração,
Dava-te meu coração,
Se mo tiveras pedido,
Se mo tiveras pedido.

10.
Agora não posso dar,
Agora não posso dar,
Já o tenho prometido,
Já o tenho prometido.

Menina que Sabe Ler

Andante

Soprano I *mf* 1.Me -

Soprano II *mf* 1.Me -

Contralto *mf* 1.Me -

Piano *mf*

6

ni - na que sa - be ler, _____ Me - ni - na que sa - be ler, _____ Tam -

ni - na que sa - be ler, _____ Me - ni - na que sa - be ler, _____ Tam -

ni - na que sa - be ler, _____ Me - ni - na que sa - be ler, _____ Tam -

10

bém sa - be so - le - trar, Tam - bém sa - be so - le - trar

bém sa - be so - le - trar, Tam - bém sa - be so - le - trar

bém sa - be so - le - trar, Tam - bém sa - be so - le - trar

14

A

— 2.Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Quan -
4.Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Quan -
5.Quan - tos ho - mens há no mun - do, Quan - tos ho - mens há no mun - do, Nem

— 3.Quan - tos pei - xes tem o mar, Quan - tos pei - xes tem o mar, Não
4.Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Di - ga lá mi - nha me - ni - na, Quan -
5.Quan - tos ho - mens há no mun - do, Quan - tos ho - mens há no mun - do, Nem

— 5.Ah! Ah! Ah! Ah!

A

19

tos pei-xes tem o mar, _____ Quan - tos pei-xes tem o mar. _____
 tos ho-mens há no mun - do, _____ Quan - tos ho-mens há no mun - do.
 to - dos u - sam cha - péu, _____ Nem to - dos u - sam cha - péu. _____

sei que não fui ao fun - do, Não sei que não fui ao fun - do.
 tos ho-mens há no mun - do, Quan - tos ho-mens há no mun - do.
 to - dos u - sam cha - péu, _____ Nem to - dos u - sam cha - péu. _____

Ah! _____ Ah! _____ Ah! _____ Ah! _____

24 **B** *INTERLÚDIO*

Ah! _____ Ah! _____

B

29

Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!

35

6. Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Quan -
 8. Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Se
 9. Da - va - te me co - ra - ção, Da - va - te meu co - ra - ção, Se
 10. A - go - ra não pos-so dar, A - go - ra não pos-so dar, Já

7. Quan - tos an-jos há no cé - u, Quan - tos an-jos há no cé - u, Não
 8. Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Di - ga lá mi-nha me - ni - na, Se
 9. Da - va - te meu co - ra - ção, Da - va - te meu co - ra - ção, Se
 10. A - go - ra não pos-so dar, A - go - ra não pos-so dar, Já

9.10. Ah! Ah! Ah! Ah!

40

tos an - jos há no cé - u, Quan - tos an - jos há no cé - u.
 me dá teu co - ra - ção, Se me dá teu co - ra - ção.
 mo ti - ve - ras pe - di - do, Se mo ti - ve - ras pe - di - do.
 o te - nho pro - me - ti - do, Já o te - nho pro - me - ti - do. do.

sei que não fui lá ci - ma, Não sei que não fui lá ci - ma.
 me dá teu co - ra - ção, Se me dá teu co - ra - ção.
 mo ti - ve - ras pe - di - do, Se mo ti - ve - ras pe - di - do.
 o te - nho pro - me - ti - do, Já o te - nho pro - me - ti - do. do.

Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!

The musical score consists of four systems. The first system is a vocal line with lyrics. The second system is another vocal line with lyrics. The third system is a vocal line with the word 'Ah!' repeated five times. The fourth system is a piano accompaniment with a treble and bass clef. The music is in a 7/8 time signature and a key signature of one flat.

Da Serra Veio um Pastor

(Versão, Boaventura)

Andante

1. Da se - rra vei' um pas - tor _____ À mi - lha por - ta ba - teu _____

9

Trou - xe'u-ma car - ta que diz _____ Que'o Deus Me - ni - no nas - ceu _____

2.
Essa notícia tivemos
À meia noite seria
Por isso nós vamos dar
Os parabéns a Maria

3.
Também diz a tal cartinha
Que a Virgem estava a chorar
Por não ter uma roupinha
Com que o pudesse abafar

4.
A carta diz que ele está
Nas campinas de Belém
Numa caminha de palha
Sozinho sem mais ninguém

5.
Essa notícia tivemos
Logo que cantou o galo
E deixamos nossos campos
Para virmos adorá-Lo

6.
Eu vou correr a Belém
Quem quiser venha comigo
Fiquem os gados no campo
Vamos ver o nosso Amigo

7.
Ó meu Menino Jesus
Meu lindo amor-perfeito
Se Vós tendes frio vinde
Vinde parar ao meu peito

8.
Nos braços da bela aurora
Vejo o Menino brincando
Com a mãozinha de fora
Todo o mundo abençoado.

Da Serra Veio um Pastor

Andante

Musical score for the first system of the piece. It features four vocal staves (Soprano, Alto, Tenor, Bass) and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Andante' and the time signature is 4/4. The key signature has one flat (B-flat). The vocal staves contain whole rests. The piano accompaniment begins with a piano (*p*) dynamic and consists of a steady eighth-note bass line and a treble line with quarter and eighth notes.

Andante

Musical score for the second system of the piece. It features four vocal staves (Soprano, Contralto, Tenor, Baixo) and a piano accompaniment. The tempo is marked 'Andante' and the time signature is 4/4. The key signature has one flat (B-flat). The vocal staves contain whole rests. The piano accompaniment continues with a steady eighth-note bass line and a treble line with quarter and eighth notes. A measure rest of 5 measures is indicated above the Soprano staff.

9

mf

Soprano

Da se-rra vei' um pas - tor _____ À mi-nha por - ta ba - teu _____

mf

Contralto

Da se-rra vei' um pas - tor _____ À mi-nha por - ta ba - teu _____

Tenor

Baixo

Pno.

mf

13

Soprano

Trou - xe'u-ma car - ta que diz _____ Que'o Deus Me-ni no nas - ceu _____

Contralto

Trou - xe'u-ma car - ta que diz _____ Que'o Deus Me-ni - no nas - ceu _____

Tenor

Baixo

Pno.

17

Soprano

Contralto

Tenor *mf*

Baixo *mf*

Pno.

Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos _____ À mei - a noi - te se - ri - a _____

Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos _____ À mei - a noi - te se - ri - a _____

21

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Pno.

Por is - so nós va - mos dar _____ Os pa - ra - béns a Ma - ri - a _____

Por is - so nós va - mos dar _____ Os pa - ra - béns a Ma - ri - a _____

25

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Pno.

Tam - bém diz a tal car - ti - nha Que'a Vir gem esta - va a cho - rar

Tam - bém diz a tal car - ti - nha Que'a Vir-gem esta - va a cho - rar

29

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Pno.

Por não ter u - ma rou - pi - nha Com que o pu-des-se a-ba - far

Por não ter u - ma rou - pi - nha Com que o pu-des-se a-ba - far

33

f

Soprano
A car-ta diz que e-le está _____ Nas cam-pi-nas de Be- lém _____

Contralto
A car-ta diz que e-le está _____ Nas cam-pi-nas de Be- lém _____

Tenor
A car-ta diz que e-le está _____ Nas cam-pi-nas de Be- lém _____

Baixo
A car-ta diz que e-le está _____ Nas cam-pi-nas de Be- lém _____

Pno.

37

Soprano
Nu - ma ca-mi-nha de pa - lha _____ So - zi-nho sem mais nin- guém _____

Contralto
Nu - ma ca-mi-nha de pa - lha _____ So - zi-nho sem mais nin- guém _____

Tenor
Nu - ma ca-mi-nha de pa - lha _____ So - zi-nho sem mais nin- guém _____

Baixo
Nu - ma ca-mi-nha de pa - lha _____ So - zi-nho sem mais nin- guém _____

Pno.

41

Soprano
Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos___ Lo - go que can - tou o ga - lo___

Contralto
Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos___ Lo - go que can - tou o ga - lo___

Tenore
Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos___ Lo - go que can - tou o ga - lo___

Baixo
Es - sa no - tí - cia ti - ve - mos___ Lo - go que can - tou o ga - lo___

Pno.

45

Soprano
E dei-xa-mos nos-sos cam- pos___ Pa - ra vir-mos a - do - rá - Lo___

Contralto
E dei-xa-mos nos-sos cam- pos___ Pa - ra vir-mos a - do - rá - Lo___

Tenore
E dei-xa-mos nos-sos cam- pos___ Pa - ra vir-mos a - do - rá - Lo___

Baixo
E dei-xa-mos nos-sos cam- pos___ Pa - ra vir-mos a - do - rá - Lo___

Pno.

49

mf

Soprano

Eu vou cor-rer a Be- lém _____ Quem qui-ser ve - nha co - mi - go _____

Contralto

Tenor

Baixo

Pno.

mf

53

Soprano

Fi - quem os ga - dos no cam - po _____ Va - mos ver o nos - so A - mi - go _____

Contralto

mf

Fi - quem os ga - dos no cam - po _____ Va - mos ver o nos - so A - mi - go _____

Tenor

Baixo

Pno.

57

Soprano

Ó meu Me-ni - no Je - sus _____ Meu lin-do a - mor per - fei - to _____

Contralto

Ó meu Me-ni - no Je - sus _____ Meu lin-do a - mor per - fei - to _____

Tenor

mf

Ó meu Me-ni - no Je - sus _____ Meu lin-do a - mor per - fei - to _____

Baixo

Pno.

61

Soprano

Se Vós ten-des fri-o vin - de _____ Vin - de pa-rar ao meu pei - to _____

Contralto

Se Vós ten-des fri-o vin - de _____ Vin - de pa-rar ao meu pei - to _____

Tenor

Se Vós ten-des fri-o vin - de _____ Vin - de pa-rar ao meu pei - to _____

Baixo

mf

Se Vós ten-des fri-o vin - de _____ Vin - de pa-rar ao meu pei - to _____

Pno.

65

f

Soprano
 Nos bra-ços da be-la au - ro - ra___ Ve-jo o Me-ni - no brin - can - do___ Com a mão-zi - nha de

Contralto
 Nos bra-ços da be-la au - ro - ra___ Ve-jo o Me-ni - no brin - can - do___ Com a mão-zi - nha de

Tenor
 Nos bra-ços da be-la au - ro - ra___ Ve-jo o Me-ni - no brin - can - do___ Com a mão-zi - nha de

Baixo
 Nos bra-ços da be-la au - ro - ra___ Ve-jo o Me-ni - no brin - can - do___ Com a mão-zi - nha de

Pno.

70

Soprano
 fo - ra___ To - do o mu - do a - ben - ço - a - do___

Contralto
 fo - ra___ To - do o mu - do a - ben - ço - a - do___

Tenor
 fo - ra___ To - do o mu - do a - ben - ço - a - do___

Baixo
 fo - ra___ To - do o mu - do a - ben - ço - a - do___

Pno.
mp

73

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Pno.

76

Soprano *mp*

Contralto *mp*

Tenor *mp*

Baixo *mp*

Pno.

Oh! Oh! Oh! Oh!

80

Soprano

Oh! Oh! Oh! Oh!

Contralto

Oh! Oh! Oh! Oh!

Tenor

Oh! Oh! Oh! Oh!

Baixo

Oh! Oh! Oh! Oh!

Pno.

84

Soprano

p Oh! Oh! Oh!

Contralto

p Oh! Oh! Oh!

Tenor

p Oh! Oh! Oh!

Baixo

p Oh! Oh! Oh!

Pno.

Anunciação para a noite de Natal

(Versão, Curral das Freiras)

Andante

1. A - nun - ci - o a vós pas - to - res A mai - or das a - le - gri - as É qu'a -

5 li - mes - mo em Be - lém - Nas - ceu a - go - ra o Mes - si - as. É qu'a - li - mes - mo em Be -

10 lém - Nas - ceu a - go - ra o Mes - si - as. *Refrão* Que se - rá? O que se - rá? O - ra

15 pois que há - de ser! É cer - to que o Deus Me - ni - no ho - je a - ca - ba de nas - cer.

2.
Alegrai-vos! Alegrai-vos!
Acabe a vossa tristeza
Em Belém a esta hora
Tendes a vossa riqueza.

3.
Parabéns já não sois órfãos
Agora tendes um Pai,
Levantai as mãos ao céu
Sua bondade louvai.

4.
Para conhecer o Menino
Eu vou dar-vos um sinal:
Tão lindo é Ele que ao mundo
Não vei nem virá igual.

5.
A sua caminha é feita
De frias palhinhas só
Estará tão pobrezinho
Que até mesmo mete dó.

6.
Ele está deitadinho
Nas palhinhas dum curral
Embrulhadinho em paninhos
É este todo o sinal.

7.
Quereis vê-lo ó pastorinhos
desejais muito abraçá-lo
Ponde-vos já a caminho
Muito fácil é encontrá-lo

8.
Agora vou p'ra belém
Adorar o vosso Deus,
Correie todos ide vê-lo
Até logo. Adeus. Adeus.

Anunciação para a noite de Natal

Andante

mf

Soprano Solo

Soprano *mp*

Contralto *mp*

Tenor *mp*

Baixo *mp*

1. A - nun -
2. Pa - ra
3. E - le

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

5

ci - o a vós pas - to - res A mai - or das a - le - gri - as É qu'a -
co - nhe - cer o Me - ni - no Eu vou dar - vos um si - nal Tão lin -
está de - i - ta - dí - nho Nas pa - lhi - nhas dum cur - ral Em - bru -

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

9

li mes mo em Be - lém Nas - ceu a - go - ra o Mes - si - as. É qu'a -
do é E - le que ao mun - do Não vei - o nem vi - rá i - gual. Tão lin -
lha - di - nho em pa - ni - nhos É es - te to - do o si - nal. Em - bru -

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

13

Refrão

li mes mo em Be - lém Nas - ceu a - go - ra o Mes - si - as. Que se -
do é E - le que ao mun - do Não vei - o nem vi - rá i - gual.
lha - di - nho em pa - ni - nhos É es - te to - do o si - nal.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô. Nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô. Nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô. Nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô. Nô,

17

rá? O que se - rá? — O - ra pois que há - de ser! É cer - to que o Deus Me -

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

22

ni - no ho - je a - ca - ba de nas - cer. 4. A - go

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô.

26

ra vou p'ra Be - lém__ A - do - rar o vos-so Deus, Cor-rei to - dos i - de vê - lo A - té

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

Nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô,

32

lo - go. A - deus. A - deus. Cor-rei to - dos i - de vê - lo A - té lo - go. A - deus. A - deus. Nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, Nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, Nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, Nô.

nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, nô, Nô.

Cantiga de Embalar

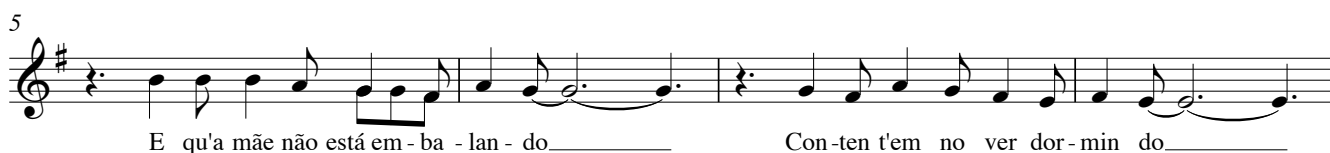
(Versão, Machico)

Andante



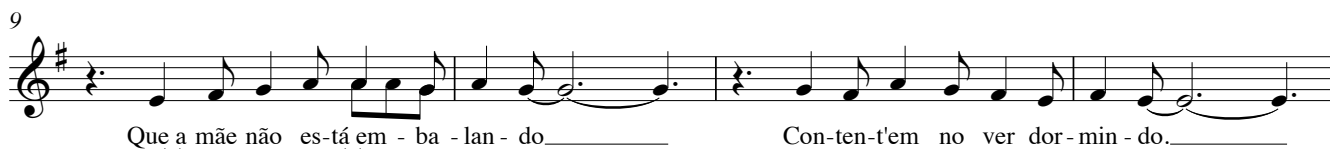
1. Pa - ssa - ri - nho_ vai em ban - do _____ Ver um an - ji - nho tão lin - do _____

5



E qu'a mãe não está em - ba - lan - do _____ Con - ten - t'em no ver dor - min do _____

9



Que a mãe não es - tá em - ba - lan - do _____ Con - ten - t'em no ver dor - min - do. _____

13



Que a mãe não es - tá em - ba - lan - do _____ Con - ten - t'em no ver dor - min - do. _____

2.
Embala preto embala
Embala-me este menino
Ai ele não chora com fome
Chora porque é pequenino

3.
Vai-te embora passarinho
Deixa a baga do loureiro
Ai deixa o menino a dormir
O seu soninho primeiro

4.
Quem tem meninos pequenos
À força ai de cantar
Ai quantas vezes as mães cantam
Com vontade de chorar.

Cantiga de Embalar

Andante

mf

Soprano

Pa-ssa-ri- nho_ vai em ban-do_____ Ver um an - ji - nho tão lin- do_____

Em-ba-la pre - to em - ba - la_____ Em-ba - la-me es-te me - ni - no_____

Contralto I

Pa-ssa-ri- nho_ vai em ban-do_____ Ver um an - ji - nho tão lin- do_____

Em-ba-la pre - to em - ba - la_____ Em-ba - la-me es-te me - ni - no_____

Contralto II

Pa-ssa-ri- nho_ vai em ban-do_____ Ver um an - ji - nho tão lin- do_____

Em-ba-la pre - to em - ba - la_____ Em-ba - la-me es-te me - ni - no_____

Tenor

Baixo

5

E qu'a mãe não está em - ba - lan - do_____ Con-ten t'em no ver dor-min do_____

Ai ele não cho - ra com fo - me_____ Cho - ra por-que é pe-que - ni - no_____

E qu'a mãe não está em - ba - la - do_____ Con-ten -t'em no ver dor-min- do_____

Ai ele não cho - ra com fo - me_____ Cho - ra por-que é pe-que - ni - no_____

E qu'a mãe não está em - ba - lan - do_____ Con-ten t'em no ver dor-min- do_____

Ai ele não cho - ra com fo - me_____ Cho - ra por-que é pe-que - ni - no_____

Tenor

Baixo

9

Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten-t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten-t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

13

p
 Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten-t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

p
 Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

p
 Que a mãe não es-tá em - ba - lan - do _____ Con-ten-t'em no ver dor-min - do. _____
 Ai ele não cho - ra com fo - me _____ Cho - ra por-que é pe - que - ni - no. _____

17

mf

Vai-te em-bo-ra pas-sa - ri- nho _____ Dei-xa a ba-ga do lou - rei- ro _____
 Quem tem me-ni - nos pe - que nos _____ À for-ça ai de can - tar _____

mf

Vai-te em-bo-ra pas-sa - ri- nho _____ Dei-xa a ba-ga do lou - rei- ro _____
 Quem tem me-ni - nos pe - que nos _____ À for-ça ai de can - tar _____

mf

Vai-te em-bo-ra pas-sa - ri- nho _____ Dei-xa a ba-ga do lou - rei- ro _____
 Quem tem me-ni - nos pe - que nos _____ À for-ça ai de can - tar _____

mf (Tenor só à 2ª vez)

Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

mf

Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

22

Ai dei-xa o me-ni-no a dor mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar _____

Ai dei-xa o me - ni - no a dor - mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar _____

Ai dei - xa o me - ni - no a dor - mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar _____

Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

26

Ai dei-xa o me-ni-no a dor- mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro. _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar. _____
 Ai dei-xa o me-ni-no a dor- mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro. _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar. _____
 Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!
 Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

30

p
 Ai dei-xa o me-ni-no a dor- mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro. _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar. _____
p
 Ai dei-xa o me-ni-no a dor- mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro. _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar. _____
p
 Ai dei-xa o me-ni-no a dor- mir _____ O seu so - ni-nho pri - mei - ro. _____
 Ai quan-tas ve-zes as mães can- tam _____ Com von-ta - de de cho - rar. _____
p
 Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!
p
 Oh! Oh! Oh! Oh! Oh!

34

pp
Hm

pp
Hm

pp
Hm

pp
Hm

pp
Hm

Baile das Camacheiras

(Versão, Camacha)

Moderato ♩ = 108

3 As Me - ni - nas da Ca - ma - cha quan-do não têm que fá - ze - (re) as me -
5 ni - nas da Ca - ma - cha quan-do não têm que fá - ze - (re) vão à
7 noi - t'ao bai - la - ri - co que'a-ca - b'ao a - ma - nhe - ce - (re) vão à
noi - t'ao bai - la - ri - co que'a-ca - b'ao a - ma - nhe - ce - (re)

1.
As meninas da Camacha
Quando não têm que fazer
Vão à noite ao bailarico
Que acaba ao amanhecer

(REFRÃO)

Santo Antoninho da serra
escondido entre as feiteiras
veio do Santo à Camacha
ver o baile das Camacheiras

2.
Este ano fui à Camacha
Ver camacheiras bailarem
Vim de lá enamorado
P'ró ano vou lá casar

REFRÃO

3.
Santo Antoninho da serra
é um santo namorado
Vem namorar à Camacha
Quer se tornar camacheiro

REFRÃO

4.
Nossa Senhora do Monte
Combinou com São João
Para irem à Camacha
Ver as festas que lá vão

REFRÃO

Baile das Camacheiras

Violino

Flauta

Clarinete em Eb

Clarinete em Bb

Clarinete em Bb

Trombone

Tuba

Piano

mf

f

f

f

f

f

mf

mf

The musical score is for the piece "Baile das Camacheiras" and is written in 2/4 time. It features seven staves: Violino, Flauta, Clarinete em Eb, Clarinete em Bb, Clarinete em Bb, Trombone, and Tuba, and a grand staff for Piano. The Violino part begins with a melodic line in the second measure, marked *mf*. The Flauta, Clarinete em Eb, Clarinete em Bb, and Clarinete em Bb parts enter in the second measure with a rhythmic pattern of eighth notes, marked *f*. The Trombone and Tuba parts are silent throughout the score. The Piano part provides harmonic support with chords and rhythmic patterns, marked *f* in the first measure and *mf* in the fifth measure. The score concludes with a final chord in the Tuba part, marked *mf*.

9

mf

mf

f

mf

mf

f

mf

mp

14

This musical score consists of six staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains five measures of music, each starting with a vocal entry marked with a 'V' and a fermata. The piano accompaniment is divided into two systems. The first system includes a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line. The second system includes a treble clef staff with a melodic line and a bass clef staff with a bass line. The grand piano accompaniment is at the bottom, with a treble clef staff for the right hand and a bass clef staff for the left hand, both playing chords. Dynamics markings include *mf* (mezzo-forte) and *f* (forte).

19

This musical score consists of five systems of staves, each containing five measures. The first system features a treble clef staff with eighth notes and rests, marked with accents and slurs. The second system includes a treble clef staff with sixteenth-note runs and a bass clef staff with quarter notes. The third system has two treble clef staves with eighth-note patterns. The fourth system contains two bass clef staves with eighth-note patterns. The fifth system features a grand staff with a treble clef staff containing chords and a bass clef staff with chords. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4.

24

Musical staff 1: Treble clef, starting with a measure of eighth notes and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 2: Treble clef, starting with a measure of eighth notes and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 3: Treble clef, starting with a measure of eighth notes and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 4: Treble clef, starting with a measure of eighth notes and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 5: Treble clef, starting with a measure of eighth notes and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 6: Bass clef, starting with a measure of eighth notes.

Musical staff 7: Bass clef, starting with a measure of eighth notes.

Musical staff 8: Treble clef, starting with a measure of chords and a dynamic marking of *mf*.

Musical staff 9: Bass clef, starting with a measure of chords and a dynamic marking of *mf*.

30

Musical score for a piece starting at measure 30. The score is written for five staves: a single treble staff at the top, followed by a grand staff (treble and bass clefs), and a grand staff at the bottom. The key signature has three sharps (F#, C#, G#). The top staff features a melodic line with slurs and accents. The middle three staves provide harmonic accompaniment with various rhythmic patterns. The bottom two staves feature a bass line with triplets and chords. The dynamic marking *mf* is present in the lower staves.

36

The musical score consists of six systems of staves. The first system features a treble clef staff with a triplet of eighth notes marked with a 'V' and a '3'. The second system contains five staves: a treble clef staff with eighth notes, two staves with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and eighth notes, and a bass clef staff with eighth notes. The third system has a bass clef staff with eighth notes and a dynamic marking 'f' at the end. The fourth system has a grand staff with chords in both treble and bass clefs.

This musical score consists of five staves. The first four staves are treble clefs, and the fifth is a bass clef. The first four staves are mostly empty, with only a few notes in the first measure of the first staff. The fifth staff contains a complex melodic line with many notes and slurs. The sixth staff is empty. The seventh and eighth staves are a grand staff (treble and bass clefs) containing a piano accompaniment with chords and arpeggios.

48

This musical score consists of five systems of staves, each containing six measures. The first system has five staves: the top staff is a treble clef with a whole rest; the second staff is a treble clef with a whole rest and a fermata over the final measure; the third staff is a treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a whole rest; the fourth staff is a treble clef with a key signature of two sharps (F#, C#) and a whole rest; the fifth staff is a treble clef with a key signature of two sharps and a melodic line starting in the second measure. The second system has two staves: the top staff is a bass clef with a melodic line starting in the first measure; the bottom staff is a bass clef with a whole rest. The third system has two staves: the top staff is a treble clef with a key signature of two sharps and a melodic line starting in the first measure; the bottom staff is a bass clef with a key signature of two sharps and a complex accompaniment. The fourth system has two staves: the top staff is a treble clef with a key signature of two sharps and a melodic line starting in the first measure; the bottom staff is a bass clef with a key signature of two sharps and a complex accompaniment. The fifth system has two staves: the top staff is a treble clef with a key signature of two sharps and a melodic line starting in the first measure; the bottom staff is a bass clef with a key signature of two sharps and a complex accompaniment.

The musical score is divided into two systems. The first system contains five staves: a vocal line at the top, followed by four staves of piano accompaniment. The vocal line begins at measure 54 with a *mf* dynamic and includes two fermatas. The piano accompaniment consists of four staves: the top two are a grand staff (treble and bass clefs), and the bottom two are bass clefs. The piano part features a complex texture with multiple staves, including a grand staff with treble and bass clefs. Dynamics include *mf* and *mp*. The key signature has three sharps (F#, C#, G#).

60

This musical score consists of five staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and contains five measures of music with various articulations and dynamics. The second staff is in treble clef with a key signature of one sharp and contains five measures of music, including a dynamic marking of *f* in the second measure. The third and fourth staves are in treble clef with a key signature of one sharp and contain five measures of music. The fifth staff is in bass clef with a key signature of one sharp and contains five measures of music. The bottom system consists of two staves in grand staff notation (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp, containing five measures of music.

65

The musical score consists of five staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It contains five measures of music with eighth notes and rests, marked with 'V' above and below. The second staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing five measures of music with eighth notes and rests, marked with 'mf' below. The third staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing five measures of music with eighth notes and rests, marked with 'f' below. The fourth staff is a treble clef with a key signature of one sharp, containing five measures of music with eighth notes and rests, marked with 'f' below. The fifth staff is a bass clef with a key signature of one sharp, containing five measures of music with eighth notes and rests, marked with 'mf' below. The sixth staff is a bass clef with a key signature of one sharp, containing five measures of music with eighth notes and rests. The seventh staff is a grand staff (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp, containing five measures of music with chords and rests.

70

The musical score consists of five systems of staves. The first system has five staves: the top staff is a treble clef with notes and accents; the second staff is a treble clef with chords and a triplet of eighth notes marked *mf*; the third staff is a treble clef with a key signature of three sharps and eighth-note patterns; the fourth staff is a treble clef with eighth-note patterns and a *mf* dynamic; the fifth staff is a treble clef with eighth-note patterns. The second system has two staves: the top staff is a bass clef with eighth-note patterns and a *mp* dynamic; the bottom staff is a bass clef with quarter notes and a *mp* dynamic. The third system has two staves: the top staff is a treble clef with chords and a *mf* dynamic; the bottom staff is a bass clef with chords.

The image shows a musical score for five staves. The top staff is a treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and contains five measures of whole rests. The second staff is a treble clef with the same key signature, containing five measures: the first measure has a whole rest; the second measure has a triplet of eighth notes (F#, G#, A) with a dynamic marking of *mf*; the third, fourth, and fifth measures have whole rests. The third staff is a treble clef with the same key signature, containing five measures: the first measure has a whole rest; the second measure has a whole rest; the third measure has a triplet of eighth notes (F#, G#, A) with a dynamic marking of *mf*; the fourth measure has a whole rest; the fifth measure has a whole rest. The fourth staff is a treble clef with the same key signature, containing five measures of eighth-note patterns: the first measure has a group of eight eighth notes (F#, G#, A, B, C, D, E, F#) beamed together with a slur; the second measure has a quarter rest followed by a quarter note (F#); the third measure has a quarter note (G#) followed by a quarter note (A); the fourth measure has a quarter note (B) followed by a quarter note (C); the fifth measure has a group of eight eighth notes (F#, G#, A, B, C, D, E, F#) beamed together with a slur. The fifth staff is a bass clef with the same key signature, containing five measures: the first measure has a quarter rest followed by a quarter note (F#); the second measure has a quarter note (G#) with an accent (>) followed by a quarter rest; the third measure has a quarter note (A) followed by a quarter note (B); the fourth measure has a quarter note (C) followed by a quarter note (D); the fifth measure has a quarter note (E) followed by a quarter note (F#). The sixth staff is a bass clef with the same key signature, containing five measures: the first measure has a quarter note (F#) followed by a quarter note (G#); the second measure has a whole note (A); the third measure has a quarter note (B) followed by a quarter note (C); the fourth measure has a whole note (D); the fifth measure has a quarter note (E) followed by a quarter note (F#). The dynamic marking *mp* is placed below the second measure. The seventh staff is a grand staff (treble and bass clefs) with the same key signature, containing five measures of whole rests.

81

This musical score consists of six systems of staves. The first system (measures 81-82) features a treble clef staff with a series of eighth-note chords, each marked with a 'V' (accents). The second system (measures 83-86) includes three treble clef staves. The top staff has a slur over a group of notes. The middle staff begins with a dynamic marking of *mf* and a triplet of eighth notes. The bottom staff of this system also features a triplet of eighth notes. The third system (measures 87-90) contains two bass clef staves. The top staff has a dynamic marking of *mp* and a slur over a group of notes. The bottom staff has a dynamic marking of *mp* and a slur over a group of notes. The fourth system (measures 91-92) consists of two empty treble clef staves. The fifth system (measures 93-94) consists of two empty bass clef staves. The sixth system (measures 95-96) consists of two empty grand staff staves.

87

This musical score consists of six systems of staves. The first system has five staves. The second system has four staves. The third system has two staves. The fourth system has two staves. The fifth system has two staves. The sixth system has two staves. The music is in a key with three sharps (F#, C#, G#) and a 3/4 time signature. Measure 87 starts with a treble clef and a key signature of three sharps. The first staff of the first system contains a melodic line with accents and slurs. The second staff of the first system contains a similar melodic line. The third staff of the first system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The fourth staff of the first system contains a treble clef with a key signature of three sharps, a triplet of eighth notes, and rests. The fifth staff of the first system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The first staff of the second system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The second staff of the second system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The third staff of the second system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The fourth staff of the second system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The first staff of the third system contains a bass clef with a key signature of three sharps and rests. The second staff of the third system contains a bass clef with a key signature of three sharps and rests. The first staff of the fourth system contains a bass clef with a key signature of three sharps and rests. The second staff of the fourth system contains a bass clef with a key signature of three sharps and rests. The first staff of the fifth system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The second staff of the fifth system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The first staff of the sixth system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. The second staff of the sixth system contains a treble clef with a key signature of three sharps and rests. Dynamic markings include *mf* (mezzo-forte) and *mp* (mezzo-piano). Accents are indicated by a 'v' symbol above notes. Slurs are used to group notes. A triplet of eighth notes is marked with a '3' below it.

93

Musical score for a piano piece, measures 93-98. The score is in G major (one sharp) and 3/4 time. It features a complex texture with multiple staves. The top staff has a melodic line with accents and slurs. The middle staves (3-5) provide harmonic support with chords and moving lines. The bottom two staves (6-7) feature a bass line with triplets and chords. The final measure (98) ends with a sustained chord.

V

3

Musical score for page 18, measures 99-104. The score is in 3/4 time and consists of six systems. The first system shows a treble clef staff with a triplet of eighth notes marked with a 'V' above and a '3' below. The second system contains four staves: a treble clef staff with eighth notes, and three bass clef staves with eighth notes. The third system contains three staves: a treble clef staff with eighth notes, and two bass clef staves with eighth notes. The fourth system contains two staves: a treble clef staff with eighth notes and a bass clef staff with eighth notes. The fifth system contains two staves: a treble clef staff with eighth notes and a bass clef staff with eighth notes. The sixth system contains two staves: a treble clef staff with chords and a bass clef staff with chords.

105

This musical score consists of five systems of staves. The first system (measures 105-106) features a treble clef staff with a triplet of eighth notes marked with a 'V' and a dynamic of 'f'. The second system (measures 107-108) includes a treble clef staff with a dynamic of 'f', a staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a dynamic of 'f', and a bass clef staff with a dynamic of 'f'. The third system (measures 109-110) includes a treble clef staff with a dynamic of 'f' and a bass clef staff with a dynamic of 'f'. The fourth system (measures 111-112) includes a treble clef staff with a dynamic of 'f' and a bass clef staff with a dynamic of 'f'. The fifth system (measures 113-114) includes a treble clef staff with a dynamic of 'f' and a bass clef staff with a dynamic of 'f'. The score is written in a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a time signature of 4/4. Various musical notations are used, including triplets, slurs, and articulation marks.

110

Musical score for page 20, measures 110-114. The score is in 3/4 time with a key signature of one sharp (F#). It features five systems of staves. The first system has a vocal line with accents and a piano accompaniment. The second system has a piano accompaniment with dynamics *mf* and *f*. The third system has a piano accompaniment with dynamics *f*. The fourth system has a piano accompaniment with dynamics *mf*. The fifth system has a piano accompaniment with chords.

115

The musical score consists of five systems. The first system is a vocal line in treble clef, starting at measure 115. It features a melodic line with eighth and sixteenth notes, accented with 'v' marks. The second system contains four staves: a vocal line with a melodic line and a piano accompaniment line with chords and arpeggiated figures; a piano accompaniment line with a steady eighth-note bass line; a piano accompaniment line with a steady eighth-note bass line; and a piano accompaniment line with a steady eighth-note bass line. The third system continues the vocal line and piano accompaniment. The fourth system continues the vocal line and piano accompaniment. The fifth system continues the vocal line and piano accompaniment.

120

rit.

mp

mp

mp

mp

mp

mp

mp

rit.

mp

mp

Mourisca

(Versão, Campanário)



Mo-ro na bor-da da ro-cha Nu-ma ca-si nha te-rrei-ra
Não po-ssó dor-mir de noi-te C'a zo - a - da da ri-bei-ra



Mo-ro na bor-da da - ro - cha Nu-ma ca-si nha te-rrei-ra
Não po-ssó dor-mir de noi-te C'a-zo - a - da da ri



bei-ra Não tem fal-ta de brin-dei-ros Quem tem a so-gra pau-lei-ra Quem com nei-ra. Vo-cê diz que é
pra na-bos em sacos Eu não cai-o ne-ss'as



tar-de Eu di-go que é ce-do Vai à Se-rra d'Á-gua com-prar um be-ze-rró Fui à Se-rra
d'Á-gua Com-prei um boi bran-co Com-prei por dez ré-is Ven-di ou-tro



tan-to Eu 'ta-va do-ên-te Mais já me le-van-to Não po-ssó can-tar Mas a-go-ra can-to

Mourisca

Allegretto

Clarinete em A

Saxofone Soprano

Violino I

Violino II

Violoncelo

Bombo

Piano

Guitarra

Bandolim

Acordeão

mf

mp

mp

mp

D

D

D

D/A

mp

mp

Allegretto

The musical score for 'Mourisca' is arranged for a full ensemble. The top section includes Clarinet in A and Soprano Saxophone. The middle section features Violino I, Violino II, and Violoncelo. The bottom section includes Bombo, Piano, Guitarra, Bandolim, and Acordeão. The tempo is marked 'Allegretto'. The key signature has two sharps (F# and C#), and the time signature is 6/8. The Bombo part starts with a rhythmic pattern of eighth notes and rests, marked *mf*. The Guitarra part has a *mp* dynamic and includes guitar chord diagrams for D, D, D, and D/A. The Acordeão part has a *mp* dynamic and features a melodic line with slurs. The score is divided into two systems, with the second system starting with the tempo marking 'Allegretto'.

8

The musical score consists of several systems. The first system shows a guitar part with a melodic line starting in measure 8, marked with a forte (*f*) dynamic. The second system shows the piano accompaniment, with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third system is a single-line guitar part with a rhythmic pattern. The fourth system shows the piano accompaniment with chords. The fifth system shows the guitar part with chord diagrams for D/A and D. The sixth system shows the piano accompaniment with arpeggiated chords. The seventh system shows the piano accompaniment with a sustained chord and a melodic line in the bass.

14

The musical score consists of several staves. The top staff is a vocal line starting with a melodic phrase in measure 14, followed by rests. The second staff is the guitar melody, which begins in measure 15 with a series of eighth notes and rests. The third and fourth staves are the piano accompaniment, with the right hand playing chords and the left hand playing a bass line. The fifth staff is a guitar accompaniment line with a melodic line and rests. The sixth and seventh staves are guitar chord diagrams for the G major chord, with the first diagram appearing in measure 15 and the second in measure 17. The eighth and ninth staves are the piano accompaniment, with the right hand playing chords and the left hand playing a bass line. Dynamics include *f* (forte) and *mf* (mezzo-forte).

19

The musical score is divided into three main sections:

- Melody Section (Top):** A single melodic line in treble clef, starting with a rest for six measures followed by a series of eighth and quarter notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present at the end.
- Guitar Section (Middle):** A line of guitar-specific notation. It includes a series of chords with corresponding fretboard diagrams: D7/A, G, D/A, G, D7/A, G, D/F#, G, D/F#, G, D/F#, G. The diagrams show fingerings for each chord.
- Piano Section (Bottom):** A piano accompaniment section with two staves (treble and bass clef). The right hand plays chords, while the left hand plays a simple bass line with quarter notes.

25

3

f

f

f

D/F#

G

D/F#

G

3

3

29

This musical score page contains measures 29 through 32. It is written for piano and violin. The piano part is in the key of D major and 4/4 time. Measures 29 and 30 feature a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, with a *mf* dynamic marking. Measure 31 shows a *mp* dynamic marking and includes a triplet in the right hand. Measure 32 continues the melodic and bass lines with a *mp* dynamic. The violin part is in the key of D major and 4/4 time, with a *mf* dynamic marking in measure 29. The score includes a double bar line between measures 31 and 32, and a repeat sign at the end of measure 32.

33

The first system of the musical score consists of five staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a common time signature. It features a complex melodic line with many sixteenth notes, some beamed together, and a triplet of eighth notes in the second measure. The second staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#). The third and fourth staves are in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The fifth staff is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and contains several measures with a 'V' marking above the notes. The system concludes with a double bar line.

A single empty musical staff with a double bar line at the end.

The second system of the musical score consists of two staves in grand staff notation (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp (F#). Both staves contain block chords, with the bass staff having a longer note value than the treble staff. The system concludes with a double bar line.

Two empty musical staves, one in treble clef and one in bass clef, both with a key signature of one sharp (F#). They conclude with a double bar line.

The third system of the musical score consists of two staves in grand staff notation (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp (F#). Both staves contain block chords, with the bass staff having a longer note value than the treble staff. The system concludes with a double bar line.

To Coda

40

This musical score consists of seven systems of staves. The first system (measures 40-43) features a guitar part with a treble clef and a key signature of two sharps (F# and C#). The guitar part begins with a *mp* dynamic and includes *pizz.* (pizzicato) and *f* (forte) markings. The piano accompaniment includes a bass clef and a key signature of two sharps. It features *p* (piano) and *f* (forte) dynamics, along with *pizz.* and *arco* (arco) markings. The second system (measures 44-46) continues the guitar and piano parts. The guitar part has a *f* dynamic. The piano part includes *p* and *f* dynamics, and *pizz.* and *arco* markings. The third system (measures 47-49) shows the guitar part with a *f* dynamic and the piano part with a *f* dynamic. The fourth system (measures 50-52) features guitar chords with a *G* chord diagram above the staff and a *G* chord diagram below the staff. The piano part has a *mp* dynamic. The fifth system (measures 53-55) continues the guitar and piano parts. The sixth system (measures 56-58) shows the guitar part with a *G* chord diagram above the staff and a *G* chord diagram below the staff. The piano part has a *mp* dynamic. The seventh system (measures 59-61) shows the guitar part with a *G* chord diagram above the staff and a *G* chord diagram below the staff. The piano part has a *mp* dynamic.

44

This musical score consists of several systems. The first system shows a vocal line in G major with the lyrics "só 1ª vez" and a guitar line with a simple melody. The second system continues the vocal line with "só 1ª vez" in three staves (treble, alto, and bass clefs). The third system is a guitar line with a rhythmic pattern. The fourth system is a piano accompaniment with chords and a melodic line. The fifth system shows guitar chord diagrams for G, D/A, G, and D/A. The sixth system shows guitar chord diagrams for G, D/F#, G, and D/F#. The seventh system is a piano accompaniment with a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand, marked with *mf* and a triplet of eighth notes.

48

G D/A G D7/A G D/A

54

This musical score is for guitar and is divided into several systems. The first system (measures 54-58) features a treble clef staff with a key signature of two sharps (F# and C#). It begins with a rest, followed by a triplet of eighth notes marked with a forte (*f*) dynamic. The second system (measures 59-63) consists of a grand staff (treble and bass clefs) with a key signature of one sharp (F#), showing a series of chords. The third system (measures 64-68) is a single staff with a key signature of one sharp, containing a sequence of eighth notes. The fourth system (measures 69-73) is a grand staff with a key signature of one sharp, featuring a melodic line in the treble and a bass line in the bass. The fifth system (measures 74-78) includes guitar-specific notation with chord diagrams for G, D7/A, G, D/A, and G, positioned above a staff of chords. The sixth system (measures 79-83) is a single staff with a key signature of one sharp, containing a sequence of eighth notes. The seventh system (measures 84-88) is a grand staff with a key signature of one sharp, featuring a melodic line in the treble and a bass line in the bass.

59

f

3

f

f

f

3

D7/A

G

G

G

D/F#

D.S. al Coda

64

The musical score is arranged in a system with five staves. The top staff is the guitar part, featuring a melodic line with triplets and a dynamic marking of *f*. The second staff is the piano accompaniment, consisting of chords in the right hand and a bass line in the left hand. The third staff is a guitar part with chord diagrams for G, D/F#, and G. The fourth staff is a guitar part with a melodic line. The fifth staff is a guitar part with a melodic line. The score concludes with the instruction "D.S. al Coda".

Coda

69

Musical score for measures 69-73. It consists of five staves: a vocal line (treble clef, one note), a guitar line (treble clef, eighth notes), a piano right-hand line (treble clef, eighth notes), a piano left-hand line (bass clef, eighth notes), and a drum line (bass clef, eighth notes). The key signature has two sharps (F# and C#).

Musical score for measures 74-78. It consists of five staves: a guitar line (treble clef, eighth notes), a piano right-hand line (treble clef, eighth notes), a piano left-hand line (bass clef, eighth notes), a drum line (bass clef, eighth notes), and a grand staff (treble and bass clefs) for piano accompaniment. The key signature has two sharps (F# and C#).

Chord diagrams for guitar: D/A, G, D7/A, G, D/F#, G, D/F#, G.

Musical score for measures 79-83. It consists of two staves for guitar, showing chord voicings for D/A, G, D/F#, and G.

Coda

Musical score for measures 84-88. It consists of two staves for piano accompaniment (treble and bass clefs). The key signature has two sharps (F# and C#).

74

This musical score is for guitar and includes a vocal line. It is written in the key of D major (one sharp) and 4/4 time. The score consists of several systems of staves:

- Vocal Line:** The top staff shows a vocal melody starting at measure 74. It begins with a whole rest, followed by a series of quarter and eighth notes. A dynamic marking of *mp* (mezzo-piano) is placed below the final measure of this line.
- Guitar Melody:** The second system contains two staves for guitar. The upper staff has a melody of quarter and eighth notes, mirroring the vocal line. The lower staff provides a bass line with similar rhythmic patterns.
- Chord Diagrams:** The third system features a grand staff (treble and bass clefs) with chord diagrams for the guitar. The chords are: D/A, G, D7/A, G, D/F#, G, D/F#, G.
- Accompaniment:** The bottom system shows a grand staff with a piano accompaniment. The right hand plays chords in the treble clef, and the left hand plays a simple bass line in the bass clef.

78

This musical score page contains measures 78 through 81. It features a variety of staves including a vocal line, a string quartet (Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass), a percussion line, a grand piano, and two guitar parts. The key signature is D major (two sharps). The score includes dynamic markings such as *mf* (mezzo-forte) and *f* (forte). The string parts include *arco* (arco) markings. The guitar parts include fretboard diagrams for specific chords. The percussion part shows a simple rhythmic pattern. The piano part features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The vocal line consists of a single melodic line with lyrics. The score is written in a standard musical notation style with a common time signature.

anexo iii
GRELHAS DE COMPETÊNCIAS

GRELHAS DE COMPETÊNCIAS POR MÚSICA TRADICIONAL TRABALHADA

Turma do 4º GRAU do EEM

NOME DA CANÇÃO		Menina que Sabe ler	
FONTE		Borges. H. P. (2001). <i>Retalhos de Aquintrodia</i> (pp.182-183). Funchal: Encontros da Eira	
ORIGEM		Comum a toda a ilha	
FUNÇÃO		Canção de Carácter Lúdico/Entretenimento para crianças – Jogo de Roda	
TONALIDADE		Ré menor	
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS		3 vozes (Soprano – Contralto I e II) + Piano	
GRAU/TURMA		4º Grau EE	
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES		6	
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA		4ªs Paralelas; Tonalidade/Modalidade	
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:			
COMPETÊNCIAS	SENSORIAIS (AUDITIVAS)	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Entoar ordenações em 4ªs ascendentes/descendentes - Entoar intervalos de 4ª P/Aum. em movimento ascendente/ descendente e em contexto tonal/não tonal - Reconhecimento auditivo de intervalos melódicos de 4ª P/Aum. em movimento ascendente/descendente e harmónicos no registo médio em contextos tonal/não tonal - Improvisar sem/com nome de notas sobre baixo harmónicos - Memorizar auditivamente a linha do soprano - Transpôr sem/com nome de notas a linha do soprano para qualquer tom - Entoar a partir da linha do soprano uma 2ª voz (4ª paralela descendente)
		HARMÓNICA	- Entoar em polifonia a 2 vozes (Soprano I/II) e a 3 vozes (a 3ª voz os alunos deverão improvisar uma melodia sem/com nome de notas)
	LEITURA	RÍTMICA	- Ler os vários textos com o ritmo da música
		MELÓDICA	- Entoar a linha do Soprano I/II e Contralto sem/com acompanhamento ao piano; com texto
		HARMÓNICA	- Entoar verticalmente os acordes (Contralto/Soprano II/I) com o apoio harmónico do piano - Tocar 1 voz ao piano e os colegas acompanham cantando a 1/2 vozes (polifonia colectiva) - Entoar em polifonia a 2/3 vozes sem/com acompanhamento ao piano; sem/com o texto
	ESCRITA	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Escrever a linha do Soprano I/II e Contralto no tom original e transposto para qualquer tom
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente

Quadro nº 1 - Grelha de competências do 4º Grau EEM

Turma do 5º GRAU do EEM

NOME DA CANÇÃO		Da serra veio um pastor	
FONTE		Silva, J. A. R. da (1998). <i>Cânticos Religiosos do Natal Madeirense</i> (p.152). Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura e Direcção Regional dos Assuntos Culturais	
ORIGEM		Boaventura	
FUNÇÃO		Canção de Carácter Religioso/Canção do Auto de Natal	
TONALIDADE		Fá Maior	
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS		4 vozes (Soprano/Contralto/Tenor/Baixo) + Piano	
GRAU/TURMA		5º Grau EE	
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES		11	
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA		Modo Maior/Menor; Polifonia a 4 vozes	
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:			
COMPETÊNCIAS	SENSORIAIS (AUDITIVAS)	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Entoar ordenações em 3ªs, 4ªs e em arpejos no Modo M e m - Entoar intervalos de 3ª M/m, 4ª P e 5ª P em movimento ascendente/descendente em contexto tonal/não tonal - Reconhecer auditivamente intervalos melódicos de 3ª M/m; 4ª P e 5ª P em movimento ascendente/descendente e harmónicos no registo médio/agudo/grave em contextos tonal/não tonal - Improvisar sem/com nome de notas sobre baixo harmónico no Modo Maior/Menor - Memorizar a linha do Soprano/Tenor/Baixo sem/com nome de notas no Modo Maior/Menor - Transpôr a linha do Soprano para qualquer tom sem/com nome de notas no Modo Maior/Menor
		HARMÓNICA	- Entoar a partir de 1 som/nota os acordes PM/Pm em movimento ascendente/descendente - Reconhecer auditivamente os acordes PM/Pm no registo médio/agudo em contexto tonal/não tonal - Entoar sem nome de notas os acordes ouvidos no piano (PM7M/Pm7m) - Entoar em polifonia a 2 vozes (Soprano/Contralto)/(Tenor/Baixo); a 3 vozes (Soprano/Contralto/Baixo) e a 4 vozes
	LEITURA	RÍTMICA	- Ler os vários textos com o ritmo da música
		MELÓDICA	- Entoar a linha do Soprano//Contralto/Tenor/Baixo sem/com acompanhamento ao piano; com texto
		HARMÓNICA	- Entoar verticalmente as 4 vozes (Baixo/Tenor/Contralto/Soprano) com o apoio harmónico do piano (entoação de um pequeno excerto no Modo Maior/Menor) - Tocar 1 voz ao piano e os colegas acompanham cantando a 1/2/3 vozes (polifonia colectiva de um pequeno excerto no Modo Maior/Menor) - Entoar em polifonia a 2/3/4 vozes sem/com acompanhamento ao piano; sem/com texto
	ESCRITA	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Escrever a linha do Soprano/Contralto Tenor/Baixo no tom original e transposto para qualquer tom no Modo Maior/Menor
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente

Quadro nº 2 – Grelha de competências do 5º Grau EEM

Turma do 7º GRAU do EEM

NOME DA CANÇÃO		Anunciação para a noite de Natal		
FONTE		Silva, J. A. R. da (1998). <i>Cânticos Religiosos do Natal Madeirense</i> (p.225). Funchal: Secretaria Regional do Turismo e Cultura e Direcção Regional dos Assuntos Culturais		
ORIGEM		Curral das Freiras		
FUNÇÃO		Canção de Carácter Religioso/Canção do Auto de Natal		
TONALIDADE		Sol menor		
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS		5 vozes (Soprano Solo/Soprano/Contralto/Tenor/Baixo)		
GRAU/TURMA		7º Grau EE		
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES		9		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA		Harmonia (Acordes PM 7M; Pm7m; 7ª Dim.; 7ª Sensível)		
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:				
COMPETÊNCIAS	SENSORIAIS (AUDITIVAS)	RÍTMICA	-	
		MELÓDICA	- Entoar ordenações em 3ªs, 4ªs ascendente/descendente e 6ªs e 7ªs ascendente - Entoar intervalos de 3ª M/m, 4ª P/Aum., 6ª M/m e 7ª M/m em movimento ascendente/descendente no registo médio em contextos tonal/não tonal - Reconhecer auditivamente intervalos melódicos de 3ª M/m, 4ª P/Aum., 6ª M/m e 7ª M/m em movimento ascendente/descendente e harmónicos nos registos extremos do piano e em contextos tonal/não tonal - Memorizar a linha do Soprano (Solo) com nome de notas - Transpôr com nome de notas a linha do Soprano (Solo) para qualquer tom - Improvisar sem/com nome de notas sobre baixo harmónico	
		HARMÓNICA	- Entoar a partir de um nota os acordes de 7ª Dom. no EF e inv.; 7ª Dim.; 7ª Sensível; PM 7M; Pm7m ascendente/descendente - Reconhecer auditivamente todos os acordes referidos anteriormente - Reconhecer as funções harmónicas de um pequeno excerto da partitura	
		LEITURA	RÍTMICA	- Ler os vários textos com o ritmo da música
			MELÓDICA	- Entoar a linha do Soprano/Contralto/Tenor/Baixo
			HARMÓNICA	- Entoar verticalmente os acordes com nome de notas (Baixo/Tenor/Contralto/Soprano/Soprano Solo) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano (polifonia individual) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano com os colegas a acompanharem com as restantes vozes (polifonia colectiva a 2/3/4 vozes) - Fazer a análise harmónica da música - Entoar em polifonia a 2/3/4/5 vozes sem/com texto
	ESCRITA	RÍTMICA	-	
		MELÓDICA	- Escrever a linha do Soprano Solo no tom original e transposto para qualquer tom	
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente	

Quadro nº 3 – Grelha de competências do 7º Grau EEM

Turma do 1º ANO do CPI

NOME DA CANÇÃO	Cantiga de embalar		
FONTE	Camacho, R. (Coord.). (2000). <i>Xarabanda – Cantando a terra e as gentes das ilhas</i> . (p.12). Funchal: Associação Musical e Cultural - Xarabanda		
ORIGEM	Machico		
FUNÇÃO	Canção do Trabalho/Embaló do Menino		
TONALIDADE	Sol Maior		
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS	5 vozes (Soprano/Contralto I e II/ Tenor/Baixo)		
GRAU/TURMA	1º Ano CPI		
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES	11		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	6ªs Paralelas; Acorde PM e Pm na 1ª inversão		
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:			
COMPETÊNCIAS	SENSORIAIS (AUDITIVAS)	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Entoar ordenações em 3ªs , 5ªs e 6ªs ascendente/descendente - Entoar intervalos de 3ª M/m, 5ª P, 6ª M/m em movimento ascendente/descendente em contextos tonal/não tonal - Reconhecer auditivamente intervalos melódicos de 3ª M/m, 5ª P, 6ª M/m em movimento ascendente/descendente e harmónicos no registo médio em contextos tonal/não tonal - Improvisar sem/com nome de notas sobre baixo harmónico - Memorizar a linha do Soprano - Transpôr com nome de notas a linha do Soprano para qualquer tom
		HARMÓNICA	- Entoar a partir de 1 som/nota os acordes PM/Pm na 1ª inversão em movimento ascendente/descendente - Reconhecer auditivamente os acordes referidos anteriormente - Reconhecer as funções harmónicas de toda a música - Entoar em polifonia a 3 vozes (Soprano/Contralto I/II), a 2 vozes (Tenor/Baixo) e a 5 vozes (Tutti)
		RÍTMICA	- Ler os vários textos com o ritmo da música
		MELÓDICA	- Entoar a linha do Soprano/Contralto I e II/ Tenor/ Baixo sem/com texto
		HARMÓNICA	- Entoar verticalmente os acordes com nome de notas (inicialmente a 3 partes: Contralto II/I/Soprano; depois a 5 partes: Baixo/Tenor/Contralto II/I/Soprano) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano (polifonia individual) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano com os colegas a acompanharem com as restantes vozes (polifonia colectiva a 3 vozes) - Entoar em polifonia a 5 vozes sem/com texto
	ESCRITA	RÍTMICA	-
		MELÓDICA	- Escrever a linha do Soprano no tom original e transposto para qualquer tom
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente

Quadro nº 4 – Grelha de competências do 1º Ano CPI

Turma do 2º ANO do CPI

NOME DA CANÇÃO		Baile das Camacheiras	
FONTE		Vários. (2001). <i>Clássicos Madeirenses – Melodias Populares da Madeira</i> . (pp.26-29). Lisboa: Fundação Musical dos Amigos das Crianças	
ORIGEM		Camacha	
FUNÇÃO		Canção de Carácter Lúdico/Entretenimento para adultos – Bailinho	
TONALIDADE		Dó Maior	
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS		Violino; Flauta Transversal; Clarinete em Mib; Clarinete em Sib I/II; Trombone; Tuba e Piano	
GRAU/TURMA		2º Ano CPI	
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES		7	
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA		Recriação/Composição colectiva	
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:			
COMPETÊNCIAS	(AUDITIVAS) SENSORIAIS	RÍTMICA	- Improvisar a solo e em grupo como resposta a frases rítmicas dadas (a percutir/verbalizar/tocar)
		MELÓDICA	- Improvisar a solo e em grupo como resposta a cifras ou frases melódicas (a entoar/tocar) - Memorizar auditivamente o tema - Entoar/tocar o tema a solo ou em grupo com/sem acompanhamento ao piano no tom original e transposto para qualquer tonalidade
		HARMÓNICA	- Fazer análise das funções harmónicas através da audição de vários excertos musicais
	LEITURA	RÍTMICA	- Ler as frases rítmicas que foram escritas sobre o tema (individualmente/colectivamente) - Ler o ritmo dos vários instrumentos (das partes individuais) - Ler o ritmo em polirritmia individual e colectiva (de pequenos excertos da partitura geral)
		MELÓDICA	- Ler/entoar a melodia dos vários instrumentos (das partes individuais) - Ler/entoar em diferentes claves (sol/fã 4ª/dó 4ª) a melodia dos vários instrumentos (das partes individuais)
		HARMÓNICA	- Ler/entoar verticalmente os acordes (pequenos excertos da partitura geral) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano (polifonia individual; de pequenos excertos da partitura geral) - Com a partitura tocar a canção (1º em pequenos excertos e depois toda)
	ESCRITA	RÍTMICA	- Escrever/criar frases rítmicas sobre o tema
		MELÓDICA	- Escrever o tema no tom original e transposto para qualquer tom - Escrever variações sobre o tema
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente

Quadro nº 5 – Grelha de competências do 2º Ano CPI

Turma do 3º ANO do CPI

NOME DA CANÇÃO		Mourisca	
FONTE		Camacho, R. (Coord.). (2000). <i>Xarabanda – Cantando a terra e as gentes das ilhas</i> . (p.24). Funchal: Associação Musical e Cultural - Xarabanda	
ORIGEM		Campanário	
FUNÇÃO		Canção de Carácter Lúdico/Entretenimento para adultos – Mourisca	
TONALIDADE		Sol Maior	
NÚMERO DE VOZES/INSTRUMENTOS		Clarinete em Lá/Saxofone Soprano/Violino I-II Violoncelo/Bombo/Guitarra/Bandolim/Acordeão	
GRAU/TURMA		3º Ano CPI	
Nº DE ALUNOS PARTICIPANTES		9	
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA		Recriação/Composição Musical Colectiva	
O ALUNO DEVE SER CAPAZ DE:			
COMPETÊNCIAS	SENSORIAIS (AUDITIVAS)	RÍTMICA	- Improvisar a solo e em grupo como resposta a frases rítmicas dadas (a percutir/verbalizar/tocar)
		MELÓDICA	- Improvisar a solo e em grupo como resposta a cifras ou frases melódicas (a entoar/tocar) - Memorizar auditivamente o tema - Entoar/tocar o tema a solo ou em grupo com/sem acompanhamento ao piano no tom original e transposto para qualquer tonalidade
		HARMÓNICA	- Fazer análise das funções harmónicas através da audição de vários excertos musicais
	LEITURA	RÍTMICA	- Ler as frases rítmicas que foram escritas sobre o tema (individualmente/colectivamente) - Ler o ritmo dos vários instrumentos (das partes individuais) - Ler o ritmo em polirritmia individual e colectiva (de pequenos excertos da partitura geral)
		MELÓDICA	- Ler/entoar a melodia dos vários instrumentos (das partes individuais) - Ler/entoar em diferentes claves (sol/fã 4ª/dó 4ª) a melodia dos vários instrumentos (das partes individuais)
		HARMÓNICA	- Ler/entoar verticalmente os acordes (pequenos excertos da partitura geral) - Cantar 1 voz e tocar outra ao piano (polifonia individual; de pequenos excertos da partitura geral) - Com a partitura tocar a canção (1º em pequenos excertos e depois toda)
	ESCRITA	RÍTMICA	- Escrever/criar frases rítmicas sobre o tema
		MELÓDICA	- Escrever o tema no tom original e transposto para qualquer tom - Escrever variações sobre o tema
		HARMÓNICA	- Após reconhecimento auditivo das funções harmónicas escrevê-las sequencialmente

Quadro nº 6 – Grelha de competências do 3º Ano CPI

anexo iv
MODELO
QUESTIONÁRIO – EXPECTATIVAS

ESML

Escola Superior de Música de Lisboa



A Música Tradicional Madeirense no Ensino Especializado da Música

Um Projecto Artístico de Cariz Pedagógico

Questionário – Expectativas

Márcia Cristina Figueira da Silva Brito
Orientadora: Professora Cristina Brito da Cruz

Abril 2011



A Música Tradicional Madeirense no Ensino Especializado da Música

Um Projecto Artístico de Cariz Pedagógico

Caro Aluno de Formação Musical,

Este questionário surge no contexto de um projecto artístico de carácter pedagógico no âmbito do Mestrado em Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML).

Procura-se saber mais sobre a problemática da aplicação da Música Tradicional Madeirense (MTM) na aprendizagem musical no ensino especializado.

Os dados recolhidos são anónimos e as respostas individuais não serão divulgadas para lá do âmbito deste estudo.

Agradeço a colaboração prestada na realização deste questionário.

Com os melhores cumprimentos,

Márcia Cristina Brito

1. Quantos anos tens?

2. Que instrumento tocas?

3. Em que grau/ano de Formação Musical (FM) estás?

4º Grau EE

5º Grau EE

7º Grau EE

1º Ano CPI

2º Ano CPI

3º Ano CPI

4. Assinala o género musical que preferes?

Clássico/Erudito

Música Tradicional

World Music

Jazz

Pop/Rock

Rap/Hip-Hop

Outro

Qual? _____

5. Gostas de Música Tradicional Madeirense (MTM)?

sim

não

6. Costumas ouvir MTM?

sim

não

Se SIM, indica um músico/grupo de preferência.

7. Tocas algum instrumento tradicional madeirense?

sim não

Se SIM, indica qual/quais.

Braguinha

Rajão

Viola de Arame

Outro Qual? _____

8. Existe alguém na tua família que toque algum instrumento tradicional madeirense?

sim não

Se SIM, indica qual/quais.

Braguinha

Rajão

Viola de Arame

Outro Qual? _____

9. Já fizeste ou fazes parte de algum grupo de MTM?

sim não

Se NÃO, gostarias de participar num grupo de MTM?

sim não

10. Em média, quantas vezes por ano vais assistir a concertos/festivais de MTM?

0

1

2

3

4

5

Mais de 5

11. Gostarias de trabalhar em contexto de sala de aula outro género musical sem ser o clássico/erudito?

sim não

Se SIM, indica qual/quais.

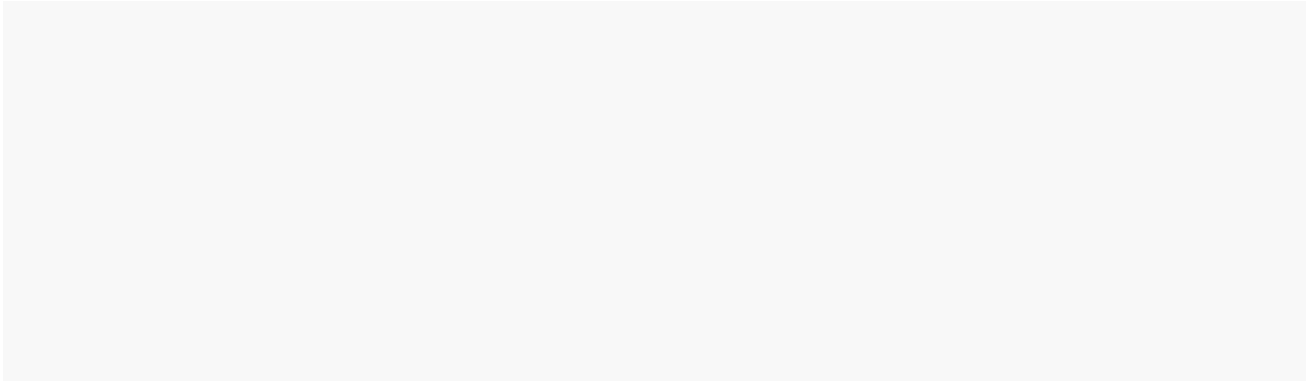
12. Relativamente à MTM nas aulas de FM, indica o quanto concordas ou discordas com as seguintes afirmações.

	Discordo totalmente		Sem opinião			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5	6	7
Gosto mais das aulas de FM quando são práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A MTM deve ser trabalhada na disciplina de FM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espero aprender FM através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espero encontrar na MTM conhecimentos úteis para a minha aprendizagem musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espero obter bons resultados na aprendizagem de MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acho a MTM difícil de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espero ter experiências positivas através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Penso que a abordagem à MTM será igual à abordagem da música clássica/erudita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espero que o professor ensine bem através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

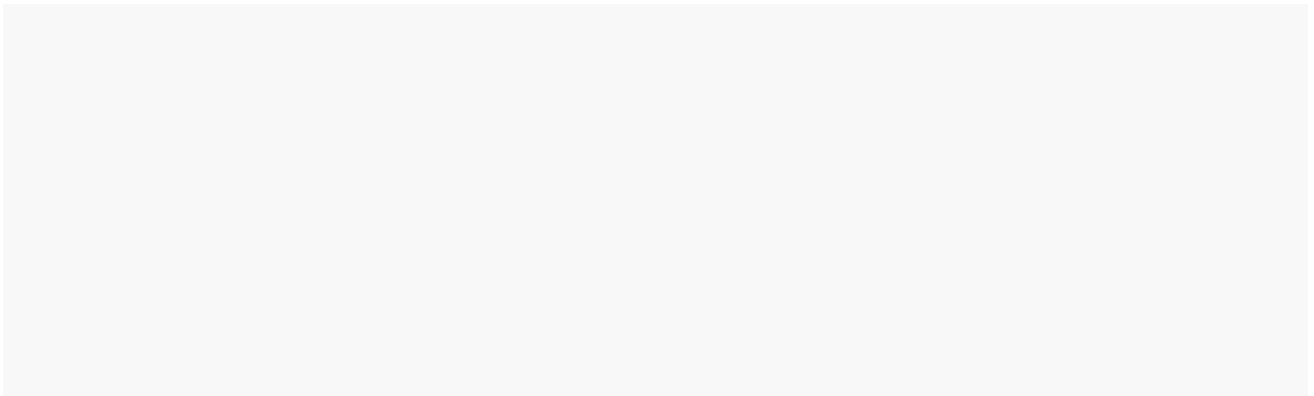
13. Que tipo de arranjo musical preferes?

Instrumental Coral

14. Achas importante para ti aprender MTM? Porquê?



15. Como é que gostarias que a MTM fosse abordada nas aulas de FM?



anexo iv
MODELO
QUESTIONÁRIO PÓS-PROJECTO

ESML

Escola Superior de Música de Lisboa



A Música Tradicional Madeirense no Ensino Especializado da Música

Um Projecto Artístico de Cariz Pedagógico

Questionário Pós-projecto

Márcia Cristina Figueira da Silva Brito
Orientadora: Professora Cristina Brito da Cruz

Julho 2011

ESML

Escola Superior de Música de Lisboa



A Música Tradicional Madeirense no Ensino Especializado da Música

Um Projecto Artístico de Cariz Pedagógico

Caro Aluno de Formação Musical,

Este questionário surge no contexto de um projecto artístico de carácter pedagógico no âmbito do Mestrado em Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML).

Procura-se saber mais sobre a problemática da aplicação da Música Tradicional Madeirense (MTM) na aprendizagem musical no ensino especializado.

Os dados recolhidos são anónimos e as respostas individuais não serão divulgadas para lá do âmbito deste estudo.

Agradeço a colaboração prestada na realização deste questionário.

Com os melhores cumprimentos,

Márcia Cristina Brito

1. Quantos anos tens?

2. Que instrumento tocas?

3. Em que grau/ano de Formação Musical (FM) estás?

4º Grau EE

5º Grau EE

7º Grau EE

1º Ano CPI

2º Ano CPI

3º Ano CPI

4. Assinala o género musical que preferes?

Clássico/Erudito

Música Tradicional

World Music

Jazz

Pop/Rock

Rap/Hip-Hop

Outro

Qual?

5. Gostas de Música Tradicional Madeirense (MTM)?

sim não

6. Costumas ouvir MTM?

sim não

Se SIM, indica um músico/grupo de preferência.

7. Tocas algum instrumento tradicional madeirense?

sim não

Se NÃO, gostarias de tocar algum instrumento tradicional madeirense?

sim não

8. Existe alguém na tua família que tenha começado a tocar algum instrumento tradicional madeirense neste últimos quatro meses (entre Abril e Julho)?

sim não

9. Agora que já conheces um pouco da música tradicional, gostarias de fazer parte de um grupo de MTM?

sim não

10. Em média, quantas vezes por ano vais assistir a concertos/festivais de MTM?

0 1 2 3 4 5 Mais de 5

11. Gostarias de trabalhar em contexto de sala de aula outro género musical sem ser o clássico/erudito?

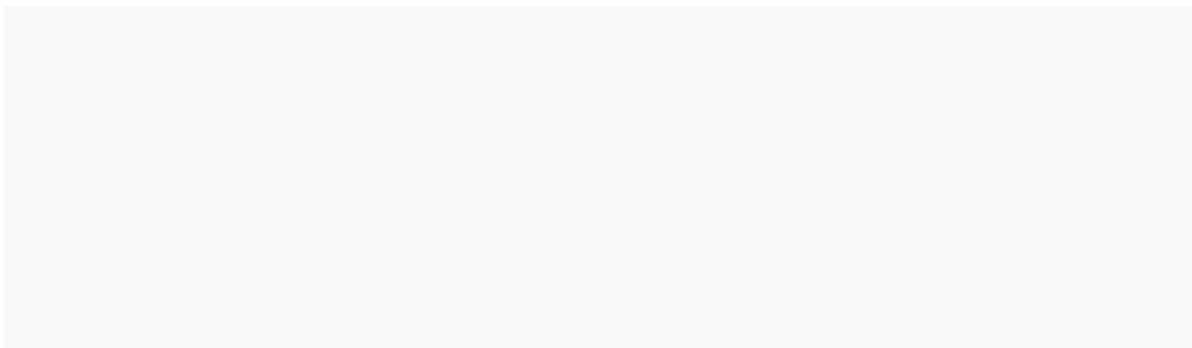
sim não

Se SIM, indica qual/quais.

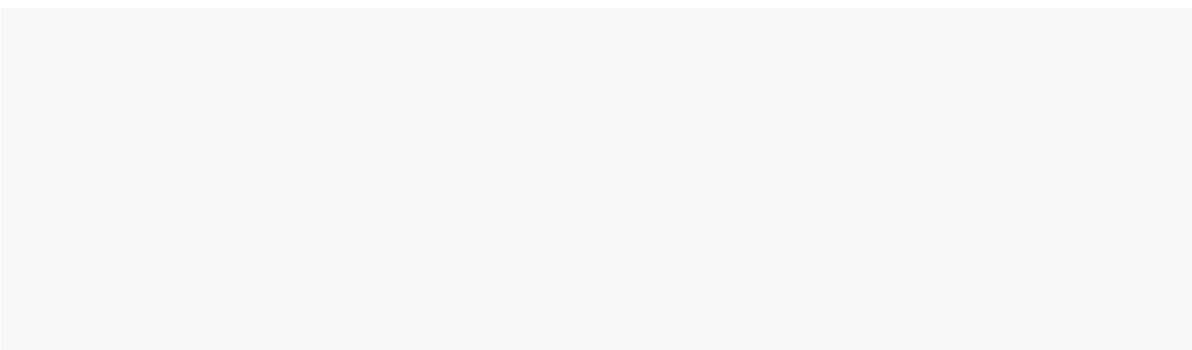
12. Relativamente à MTM nas aulas de FM, indica o quanto concordas ou discordas com as seguintes afirmações.

	Discordo totalmente		Sem opinião			Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5	6	7
Gosto mais das aulas de FM quando são práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A MTM deve ser trabalhada na disciplina de FM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprendi FM através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encontrei na MTM conhecimentos úteis para a minha aprendizagem musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obtive bons resultados na aprendizagem de MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A MTM é difícil de aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive experiências positivas através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A abordagem à MTM é igual à abordagem da música clássica/erudita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O professor ensinou bem através da abordagem à MTM	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Gostarias de repetir a experiência? Porquê?



14. Enumera alguns aspectos positivos e negativos do projecto.



FICHA TÉCNICA

PARTICIPARAM NESTE TRABALHO OS SEGUINTE ALUNOS DE FORMAÇÃO MUSICAL
DO ANO LECTIVO 2010/2011

<p>Turma do 4º GRAU do EEM Soprano I: Diana Pita e Joana Ferreira Soprano II: Carina Freitas e Sónia Gonçalves Contralto: Cristina Freitas e Janine Fernandes Piano: Márcia Brito</p>	<p>Turma do 1º ANO do CPI Soprano: Joana Mendes e Melissa Lala Contralto I: Laura Mendes e Lília Sousa Contralto II: Mariana Ornelas e Rebeca Oliveira Tenor: Celso Abreu e Sérgio Sousa Baixo: Diogo Viveiros, Duarte Santos e João Carlos Araújo</p>
<p>Turma do 5º GRAU do EEM Soprano: Beatriz Belbut e Nataliya Gorban Contralto: Rubina Gama e Sara Encarnação Tenor: Bernardo Pereira, Luís Gonçalves e Vítor Baptista Baixo: Luís Martins, Nuno Gouveia e Tony Paasalacqua Piano: Soraia Costa</p>	<p>Turma do 2º ANO do CPI Violino: Marcelo Caldeira Flauta: Alexandra Teixeira Clarinete em Eb: Francisco Ferreira Clarinete em Bb I: Valter Faria Clarinete em Bb II: Daniel Silva Trombone: Fábio Agrela Tuba: Isidro Faria Piano: Márcia Brito</p>
<p>Turma do 7º GRAU do EEM Soprano Solo: Catarina Cafofo e Sara Dias Soprano: Márcia Brito Contralto: Andreia Duarte e Carlota Vida Tenor: Nuno Santos, Ricardo Martins e Simão João Baixo: Hugo Santos e Sérgio Amaro</p>	<p>Turma do 3º ANO do CPI Clarinete em A: Álvaro Jesus Saxofone Soprano: Daniel Mata Violino I: Yelizaveta Valdman Violino II: Catarina Paixão Violoncelo: Pedro Silva Bombo: Sérgio Silva Piano: Márcia Brito Guitarra: Rebeca Nicole Bandolim: André Martins Acordeão: Sara Freitas</p>