

CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

29 ABR. '23
09H00



V ENCONTRO

DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA DO VALE DO SOUSA

ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DE MÚSICA:

DO POP AO ROCK: CONTEXTOS, REALIDADES E PERSPETIVAS

CONFERÊNCIA DE ABERTURA com Eduardo Lopes (U. Évora)

LOCAL: Biblioteca Municipal de Lousada

DATA DE ENTREGA DE RESUMO: 31 de janeiro de 2023

DATA DE TEXTO COMPLETO: 31 de março de 2023

ORGANIZAÇÃO: António Pacheco, Luís Pereira, Marta Moreira
e Ricardo Oliveira



QR CODE | INFORMAÇÕES



CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

Praceta Paulo Afonso da Cunha | 4620-674 Silvares - Lousada
255 912 230 | secretaria@acmlousada.pt | www.acmlousada.pt

Título

V Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: *Ensino Artístico Especializado de Música: Do Pop ao Rock: Contextos, Realidades e Perspetivas* – Livro de Atas.

Organizadores

António Pacheco
Luís Pereira
Marta Moreira
Ricardo Oliveira

Comissão Científica

Amélia Iliescu
António Pacheco
Isadora Rodrigues
Luís Pereira
Marta Moreira
Ricardo Oliveira
Rute Cruz

Editor

Conservatório do Vale do Sousa – Lousada
Praceta Paulo Afonso da Cunha
4620-674 Lousada

Apoio à Organização

André Sequeira
Fernanda Oliveira
Florbela Leal
Sílvio Cortez
Susana Oliveira

Secretariado

Bruno Pedrosa
Inês Ramos
Lara Ferreira
Pedro Ferreira
Sara Capelo
Sara Ferreira

Marketing e Comunicação

Lúcia Cardoso Freire

ISBN: 978-989-98993-9-1 29 de abril de 2023
e-book

Apoios:



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

cofinanciado por:

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

UCP00021/172020
007/2021/272020

Índice

Apresentação	3
O que faz a Música ser <i>Especial</i> e o seu Ensino <i>Especializado</i> Eduardo Lopes	4
Gazzi de Sá e Seu Método: <i>Proposta para uma Educação Musical</i> Jardel Pereira de Souza	15
Os Géneros Musicais <i>Pop</i> e <i>Musical</i> como Estratégias de Motivação nas Aulas de Coro Alexandra Gomes Xavier Janete Costa Ruiz	24
Uma Abordagem Jazzística ao Currículo das Ciências Musicais César Nascimento Oliveira	38
Villa-Lobos e o Canto Orfeónico Adriana Carla do Nascimento Souza	54
Performance Musical: Melhor com Recurso à Partitura? Daniel Joaquim Ferreira Lemos	62
Bandas de Música Civas: Comunidades Educativas de uma Ecologia Cultural José Cidade João Caramelo Alexandra Sá Costa	77
O Ensino Profissional Artístico de Música: uma Experiência sem Precedentes Jorge Alexandre Costa Rosa Maria Barros Graça Mota António Vasconcelos	85

Apresentação

O Conservatório do Vale do Sousa organiza pelo quarto ano o Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa, subordinado ao tema *Ensino Artístico Especializado de Música: Do Pop ao Rock: Contextos, Realidades e Perspetivas*. A realização de um evento desta natureza prende-se com a oportunidade de se promoverem momentos de reflexão e de debate em torno da especificidade do subsistema de ensino da música, dos seus problemas, das suas práticas e dos seus contextos. Neste sentido, reunir escolas de música da região do Vale do Sousa e outros profissionais da música num mesmo momento pretende ser a voz principal desta polifonia musical iniciada em 2014.

Os objetivos são os seguintes:

- (i) promover o intercâmbio entre Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música e dos seus profissionais;
- (ii) apresentar e debater questões/problemas associados a este subsistema de ensino da música;
- (iii) partilhar projetos de intervenção e experiências concretas educativas que contribuam para o enriquecimento do subsistema de ensino da música;
- (iv) contribuir para a melhoria do Ensino Artístico Especializado da Música e para a formação dos seus diferentes agentes educativos.

A temática para este ano letivo centrou-se na perspetiva de um *olhar* prospetivo sobre a realidade e os contextos associados a cada realidade. Neste sentido, desafios e compromissos sublinha a necessidade de se continuar a trabalhar para que o ensino da música seja, efetivamente, uma realidade para todos.

Em nome da Organização, agradeço a todos os participantes que tornaram possível o **V Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: *Ensino Artístico Especializado de Música: Do Pop ao Rock: Contextos, Realidades e Perspetivas***. Por último, agradeço, especialmente, ao Conservatório do Vale do Sousa e à Associação de Cultura Musical de Lousada que proporcionaram as condições para que o evento fosse uma realidade. Para terminar, não posso esquecer todos os colaboradores que de uma forma ou de outra participaram e também eles deram o seu valioso contributo.

António Pacheco

O que faz a Música ser *Especial* e o seu Ensino *Especializado*

Eduardo Lopes
Universidade de Évora
el@uevora.pt

Resumo: A música ocupa o lugar intermédio perfeito de ser de todos e ao mesmo tempo de cada um de nós. Neste sentido, quando perguntámos o que é música a um habitante do norte do Alaska, a um da África Austral, e a um outro da Indonésia, todos saberão dar uma resposta, mas cada um poderá dar como exemplos expressões musicais não reconhecidas pelos outros. Deste mesmo modo, as escolas de música de cada uma dessas regiões ensinam um ‘tipo de música’, que ao ser aprendida não garante capacidades de interpretar as ‘outras músicas’. Na era da hiper-globalização, e sendo também um dos objetivos maiores da educação o formar e educar para o futuro, é então premente o constante (re)pensar do que fazemos no presente, tentando antecipar o futuro. Considerando que a prática musical tem por um lado funções sociais práticas (e.g. para dança; som ambiente), mas também é (ou poderá ser) arte, neste artigo ir-se-á refletir sobre contínuos paradigmas do seu ensino: *o que* realmente ensinamos; *o porquê*; e *para quem*.

Palavras-chave: Ensino de Música; Multiculturalidade; Sociologia da Música.

1. Prólogo: a Realidade do Imaginário Cultural

À medida que caminhamos na grande Linha do Tempo do nosso Universo (ou Multiverso) e movidos pelo conceito ao qual chamamos de *progresso*, tomamos consciência de que aquilo que ‘era’ já não é, ou pelo menos será um pouco diferente daquilo que percecionávamos. Um exemplo óbvio desta constatação é que a algumas centenas de anos atrás olhávamos para o céu, e vendo o Sol a deslocar-se à nossa volta, acreditávamos que o nosso planeta estava no centro da sua órbita. Nos dias de hoje sabemos, mesmo não o vendo, que o que acontece é exatamente o contrário. A razão para este *equivoco* era devido ao momento cronológico na Linha do Tempo em que nos encontrávamos com o seu inerente nível de progresso (i.e. nível de conhecimento científico) e quase total dependência do nosso sistema cognitivo; que também nos dias de hoje sabemos ser relativo e extremamente plástico nas suas realizações, pois ninguém vê ou ouve exatamente as mesmas cores e sons.

Conforme referi em Lopes (2023), a percepção da passagem do tempo é intrínseca à nossa existência, parte fundamental e de cerne de todas as nossas experiências e visão do que nos rodeia. Existiu um *ontem*, existe um *hoje*, e haverá um *amanhã*. Essas realidades basilares na organização das nossas vidas estão também na génese de muito do pensamento filosófico desenvolvido ao longo dos tempos, sendo justificadas e resultando em variadas construções de ordem cultural que têm moldado de alguma forma todas as civilizações. Desse modo, a conceção do tempo, como medida de existência, tornou-se fundamental para o ser humano. Se por um lado a ciência moderna demonstra que o tempo cronológico é uma percepção relativa a um contexto espaço-temporal localizado – em que relógios e

calendários são meras construções relativas – a aparente realidade da assimetria na passagem do tempo apresenta-se como algo de difícil relativização; por exemplo, a direcionalidade da linha do tempo, expressa na observação e realização universal de que o tempo *caminha* do passado para o presente e chegará ao futuro. De um ponto de vista macro, as leis da física explicam esse processo de contínua expansão como iniciado no Big Bang há cerca de 13,7 mil milhões de anos; passando pelo início do nosso sistema solar há 4,6 mil milhões de anos; com a evolução biológica para o ser humano moderno há cerca de 200 mil anos; e até mesmo a génese da própria história (registada), cerca de 5,5 mil anos atrás; e que continuará a caminhar para um futuro que, e de grande relevância para a nossa espécie, adianta a extinção do Sol daqui a sensivelmente 4,5 mil milhões de anos.

O que é curioso e revelador da nossa aparente dificuldade em assumirmos a nossa existência e realidade relativa Temporal é que sem necessitar de voltar muito atrás no tempo cronológico, é dificilmente imaginável e até incompreensível a vida, o dia a dia, as relações sociais e familiares e problemas e ambições do ser humano de há 20 mil anos atrás (um ser humano exatamente como nós). Similarmente, o exercício de imaginar como seremos daqui a 20 mil anos não se apresenta também como fácil: como viveremos, que música ouviremos... Esse ponto continuamente intermédio de viver no presente resulta numa mais ou menos inconsciente valorização dos dias de hoje, pois *observamos* estar culturalmente e cientificamente mais avançados do que 20 mil anos atrás e, paradoxalmente, não assumimos que podemos estar exatamente no ponto de 20 mil anos atrás relativamente a esse futuro – por exemplo, parece ser sempre no *presente* que presenciamos os maiores feitos e dificuldades da nossa existência. Parece assim evidente que a condição do contemporâneo *homo sapiens sapiens* é a sua busca pela racionalidade da ciência e conhecimento, junto a construções imaginárias culturais que, interessantemente, têm como função, por um lado, *justificar* (ou resolver) o que ainda e ao momento cientificamente desconhecemos, e por outro lado, fomentar a procura de possíveis outras realidades.

2. A Música como *Especial* Paradigma da Expressão de Ser Humano

Parece claro que a música está inerentemente relacionada com todos nós sendo também fator para definição do que é ser humano. Atente-se em forma de simples exemplo, na decisão de incluir na sonda Voyager lançada para a infinidade do espaço sideral em 1977, dois discos que incluem música do planeta Terra na expectativa de um dia serem encontrados por outros seres e lhes darem a conhecer, também, o que nós somos. Sem necessitar de outros muitos exemplos, este exemplo prova cabalmente, para mim, que reconhecemos a música como *especial* e que nos representa, a *todos*, como espécie.

De facto, a qualidade de *especial* que a música tem manifesta-se também na capacidade de realizar qualidades da expressão humana. Similarmente ao que aponteï acima sobre a característica do

homo sapiens sapiens, a música tem ou pode ter duas perspetivas na sua realização: **função** (mensurável/racional) e **arte** (imaginário/cultural). A funcionalidade na música e sua característica formal pode ser aferida, por exemplo, em música de dança. Neste contexto, sabemos o que se espera desta música e conhecemos algumas técnicas para que os objetivos sejam atingidos: os ouvintes levantarem-se e comecem a dançar. Já na perspetiva artística, lidamos com o sublime; uma complexidade irrepresentável de técnicas e contextos a montante e a jusante (músicos e ouvintes) que podem resultar numa multitude de perceções. A música é de facto especial: possui *valor*, tem *interesse*, é *única* e facilmente *identificável*, sendo de todos e para todos nós (Figura 1).



Figura 1 - Percussionistas do Burundi¹; Orquestra Sinfónica de Dallas²; Mariza³; Gao Hong a tocar Pipa⁴; John Zorn Masada⁵; Alicia Keys⁶.

¹ <https://www.dw.com/en/traditional-drums-and-pop-stars-who-have-used-them/g-60199224>, acedido 22/4/2023.

² <https://www.dallasymphony.org/about-the-dso/people/>, acedido em 22/4/2023.

³ <https://observalinguaportuguesa.org/mariza-embaixadora-do-fado-patrimonio-imaterial-da-humanidade/>, acedido 22/4/2023.

⁴ <https://www.yourclassical.org/story/2018/04/23/the-story-behind-pipa-player-gao-hongs-new-cd-life-as-is>, acedido 22/4/2023.

⁵ <https://www.jazzwise.com/review/article/john-zorn-goes-epic-at-the-elbphilharmonie>, acedido 22/4/2023.

⁶ <https://www.justjared.com/photo-gallery/4485285/alicia-keys-live-september-2020-08/>, acedido 22/4/2023.

Apesar de regularmente definirmos regras, cânones, estruturas, instrumentos e estilos musicais que são ou não são *aceites* num determinado contexto, tudo o resto existe também algures na Música e por vezes até com o maior dos sucessos.

O vídeo na Figura 2 mostra que como para cada um dos seres humanos, a música também tem muitas formas, imagens, sotaques, podendo ser muito individual, mas também com grande potencial para ser coletiva e inclusiva.



Figura 2 - L. Shankar, Jan Garbarek, Zaquir Hussein, Trilok Gurtu⁷

3. O Imaginário do que é de Uns e de Outros: o Caso da Mãe Preta e do Barco Negro

Poucos duvidam que o Fado é um estilo musical português, que expressa e representa de forma única a cultura do povo de Portugal. Amália Rodrigues é amplamente considerada o epítome de cantora deste estilo musical e de muitos fados por ela celebrizados: atentemos ao famoso Barco Negro (meados da década de 50 do séc. XX) que tem nos seus créditos a autoria do sambista e cantor brasileiro Caco Velho, e que tem como temática o amor de uma mulher por alguém que morreu num naufrágio, a letra é de David Mourão Ferreira:

De manhã, que medo, que me achasses feia!
Acordei, tremendo, deitada n'areia
Mas logo os teus olhos disseram que não
E o sol penetrou no meu coração
Mas logo os teus olhos disseram que não
E o sol penetrou no meu coração

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=3b7ScUqtEpc>, acedido 22/4/2023.

Vi depois, numa rocha, uma cruz
E o teu barco negro dançava na luz
Vi teu braço acenando, entre as velas já soltas
Dizem as velhas da praia, que não voltas

São louca
São loucas

Eu sei, meu amor
Que nem chegaste a partir
Pois tudo, em meu redor
Me diz qu'estás sempre comigo
Eu sei, meu amor
Que nem chegaste a partir
Pois tudo, em meu redor
Me diz qu'estás sempre comigo
No vento que lança areia nos vidros
Na água que canta, no fogo mortiço
No calor do leito, nos bancos vazios
Dentro do meu peito, estás sempre comigo
No calor do leito, nos bancos vazios
Dentro do meu peito, estás sempre comigo

No entanto Barco Negro tinha chegado uns anos antes a Portugal pela voz da fadista Maria da Conceição, numa rendição mais próxima ao original brasileiro da década de 30 do século passado, mas com o título e letra original; Mãe Preta visa a temática da vida de uma ama preta no tempo da escravatura, e com a letra de Piratini⁸:

Pele encarquilhada, carapinha branca,
gandola de renda caindo na anca,
embalando o berço do filho do sinhô,
que há pouco tempo a sinhá ganhou.

Era assim que Mãe Preta fazia.
Tratava todo o branco com muita alegria.
Enquanto na sanzala Pai João apanhava,
Mãe Preta mais uma lágrima enxugava.

Mãe Preta, Mãe Preta!

Enquanto a chibata batia no seu amor,
Mãe Preta embalava o filho branco do sinhô.

⁸ <https://amateriadotempo.blogspot.com/2010/06/mae-preta.html>, acedido 23/4/2023.

Numa primeira audição comparativa facilmente ouvimos e imaginamos uma apropriação e transformação de alguns detalhes artísticos visando objetivos culturais específicos. Se, por um lado, se mantém a cadência formal do tema e sua melodia de expressão *triste*, pois adequam-se perfeitamente ao que se pretendia também com o Fado há época; já o aspeto percussivo e, claro, o título e letra são significativamente alterados visando a nova *imagem* cultural a transmitir. A partir da década de 1980 tem-se assistido às mais variadas e transformadas versões da canção Mãe Preta e da versão (*fado*) Barco Negro pelos artistas Dulce Pontes, Amor Electro e Mariza, alterando também estes a sua estética e expressão artística, sendo então este tema musical um excelente exemplo da dificuldade em definir uma *propriedade exclusiva* e uma *raiz musical* na arte.

Revisitando as Componentes de Função e Arte da Música

Os autores Brown e Jordania (2011) apontam um conjunto de preceitos transversais a toda a Música numa tentativa de identificar os mínimos comuns para a sua funcional realização.

- Type 1: CONSERVED UNIVERSALS = all musical *utterances*
- use of discrete pitches
 - octave equivalence
 - transposability of music
 - music organized into phrases
 - arousal factors in emotive expression: tempo, amplitude, register
- Type 2: PREDOMINANT PATTERNS = all musical *systems or styles*
- scales have seven or fewer pitches per octave
 - predominance of precise (isometric) rhythms in music
 - divisional organization of durational/rhythmic structure
 - use of motivic patterns in melody generation
 - use of idiophones and drums
 - religious/ritual context for music-making
 - use of verbal texts in vocal music
 - communication-promoting or social-positive attitude towards music
- Type 3: COMMON PATTERNS = *many* musical systems or styles
- small tempo range for any given musical form/style
 - predominance of syllabic singing
 - use of aerophones
 - 'voice/instrument cross imitation'
 - use of acoustic depiction in music
 - association of dance with music
- Type 4: RANGE UNIVERSALS = a *discrete set of possible states for all musical systems/styles*
- measured vs. unmeasured rhythmic types
 - monophonic vs. heterophonic vs. homophonic vs. polyphonic texture types
 - solo vs. group performance arrangements
 - ostinato vs. strophic vs. through-composed sectional arrangements

Figura 3 -Tipologia de Universais da Música (Brown e Jordania, 2011)

Assim, assume-se que a funcionalidade da música parte de alguns dos universais e padrões acima identificados que estão presentes em todas as culturas e géneros musicais; i.e. todos reconhecemos como (possível) música construções sonoras que contenham as tipologias identificadas na Figura. 3. Desde modo, tudo acima é Música. A componente artística, de imaginação e criatividade cultural de cada

músico irá então formular transformações que resultarão num objeto artístico único, e subjetivo a um largo espectro de contexto de perceção.

4. A Questão do Ensino *Especializado* de Algo que é *Especial*

A cultura Ocidental de investigação e transmissão de conhecimento foi ao longo da sua história utilizando o texto escrito e dados quantificáveis como princípios base da sua postura científica, delineando uma perspetiva de base cartesiana. No que respeita à música, esta perspetiva quantificável é também fruto do grande desenvolvimento que a notação musical necessariamente sofreu que, por seu lado, acabou por servir bem a perspetiva de objetivação da música através de uma representação em papel. A música passou a ter uma forma palpável e até em certos contextos se refere a partitura como música através de expressões: *eu tenho aqui a música*. Deste modo, desenvolveu-se um modelo primeiramente cartesiano de transmissão de conhecimento musical através de teorias baseadas na *partitura* de música eleita como representante da cultura Ocidental. Assim, fomentou-se cada vez mais a procura do detalhe e quantificação positivista, numa postura epistemologicamente exclusiva, não considerando um conhecimento mais holístico e inclusivo, i.e., mais próximo da prática e da cognição musical. O resultado de séculos desta postura exclusiva centra narrativas de qualidade em princípios teóricos desenvolvidos para uma determinada cultura e seu ensino, não equipando a crítica musical para abordar *outras músicas*, suas aprendizagens e prática.

Se pudermos fazer o exercício de imaginar como seria o contexto das sociedades, ensino e a práticas musicais no séc. XV, e numa comparação simplista com os dias de hoje, facilmente depreendemos que toda a experiência musical na contemporaneidade é forçosamente bem diferente daquela do passado (bastando até somente recuar 100 anos). A nossa época da globalização, em que tudo se encontra à distância de um computador, que com um simples *click* podemos ter aulas com os melhores músicos *online*; em que podemos também assistir aos melhores concertos; ter acesso a todos os livros, acaba por condicionar quem somos e reflete-se obviamente na experiência e todas as atividades musicais.

Em qualquer cidade, basta andar na rua para sermos expostos um elevado número de géneros musicais provenientes dos quatro cantos do mundo. Uma grande inclusividade cultural é desde cedo fomentada nas nossas escolas, preparando-nos assim para um dia a dia repleto de diferentes estímulos.

Tem sido reconhecido nas últimas décadas (Gaspar e Lopes, 2009) que vários músicos de excelência de um determinado estilo, apresentam também bastantes recursos técnicos noutros estilos musicais. O trompetista Wynton Marsalis foi vencedor no mesmo ano dos prémios Grammy para músico de jazz e intérprete de música clássica. Sendo considerado um dos principais pianistas de jazz da

atualidade, Keith Jarrett gravou o *Cravo Bem Temperado* de J. S. Bach e alguns concertos de W. A. Mozart - tendo estas gravações sido bem *recebidas* pelos mais conservadores críticos musicais. O extraordinário violoncelista Yo Yo Ma, grava regularmente música de cariz popular, como é exemplo o seu disco *Obrigado Brazil*. O maestro e pianista André Previn dedica também parte do seu percurso artístico à música jazz; e enquanto diretor de várias orquestras clássicas frequentemente conjugava repertórios tradicionais eruditos com música jazz. Mesmo sendo possível definir que determinado compositor ou intérprete é proveniente e tem traços estilísticos de uma determinada *escola*, é muito pouco provável que este, nos dias de hoje, não apresente traços e influências de outras *origens*. Deste modo e na contemporaneidade, cada músico é um universo que compreende todas as suas experiências na sociedade, percurso e personalidade artística (Marques e Lopes, 2013).

Desta forma, mesmo estudando nos dias de hoje uma área específica e *especializada*, como por exemplo algo refinado da teoria ocidental da música ou determinado estilo composicional, ao contrário do passado, temos forçosamente um contexto inclusivo e este certamente influenciará toda a nossa receção, experiência e realização musical – e na realidade e como tenho referido ao longo deste texto, não será mesmo a multitudine de culturas e experiências musicais que ao seu mais alto limite, poderá ser mesmo as de cada indivíduo de nós (do Ser artístico), o que faz a Música ser *especial*?

5. O Que Ensinámos, o Porquê e Para Quem?

Já quase a terminar o primeiro quartel do século XXI (relembrando o abordado na secção 1 deste artigo), na era da híper-globalização, e sendo também um dos objetivos maiores da educação o formar e educar para o futuro, é então premente o constante (re)pensar do que fazemos no presente, tentando antecipar o futuro.

Ser educador no geral e em música e arte em específico, implica um constante refletir na interface que educamos (a montante) e o que a sociedade nos pede (jusante) – sendo esta interface também a negociação com aquilo que nós educadores, que pressupostamente temos uma visão histórica sustentada, achamos que a sociedade *necessita*. Deste modo, as questões prementes a refletir são: o que ensinámos? o porquê? e para quem?

- O que ensinámos
 - No grande universo da Música, só ensinámos um género musical?
O que (nos) garante, como educadores, que o tempo que passámos a ensinar os Corais de Bach contribuirão para que os nossos alunos se tornem futuros músicos de Rock?

- Existe à partida um objetivo final? Formar músicos de banda filarmónica; formar músicos para orquestra; solistas de repertório erudito; barroco; jazz; ou Pop.
- Ensinámos Música como função ou Música como Arte?
O que (nos) garante, como educadores, que o tempo que passámos a ensinar como tocar segundo os grandes mestres do passado determinado repertório para clarinete contribuirá para que os nossos alunos se tornem no futuro criativos artistas que avançam o progresso da interpretação desse instrumento? Nos estaremos, pelo contrário e através de cópia do passado, a dificultar o pensamento original de cada aluno?
- Se o nosso conhecimento é naturalmente finito ao que sabemos (i.e. só ensinámos o que sabemos), não deveríamos deixar espaço a que cada aluno encontre o seu próprio caminho? Assumindo isto como função do educador na contemporaneidade(?)
- (...)

- Porque ensinámos o que ensinámos
 - Quem o decidiu, com que objetivos e fundamentos?
A tutela? A escola? O professor?
 - O porquê de ensinar oboé numa escola do interior de Portugal e não gaita-de-foles ou *turntable*?
 - (...)

- Para quem?
 - Será que é uma criança de 12 anos que decide aprender música e que quer ser instrumentista de harpa ou bateria? E se sim, irá ter oportunidade de mudar de área de música e facilmente passar a estudar improvisação livre em voz, sem que os *modelos* de ensino anteriores criem resistência(s) na aprendizagem?
 - Será um jovem adulto que tem a certeza do que quer aprender, e que a escola permite acolher essa decisão?
 - (...)

Atentemos, por exemplo, no modelo genérico de um programa de um ciclo de estudos em Música:

- Instrumento: *qual instrumento pode ser aprendido? E porquê?*
- Grupo Pequeno: *qual formação e repertório? E porquê?*

- Formação Auditiva: *quais materiais utilizados? E para quê? Que ritmos e escalas são importantes reconhecer?*
- Teoria: *qual teoria?*
- História da Música: *qual música? E que história?*
- Grupo Grande: *qual formação e repertório? E porquê?*

6. Epílogo: o Problema em Especializar a Complexidade do *Diferente* e do Desconhecido

A dificuldade em responder às questões da secção anterior de forma clara e sem contradição ou fazendo recurso a dogmas, é também prova de como a Música é uma expressão verdadeiramente Especial de ser Humano. Acredito que o uso do conceito ensino *especializado* de música no sistema de ensino português, diferentemente de outros países europeus que até nos têm servido de modelo cultural musical, teve como ímpeto a assunção de como a música é *especial*. Não deixa de ser estranho e contraditório para um sistema de ensino que outras áreas demonstradamente especiais para o ser humano e de especiais formalizações, como a Matemática, não tenha o mesmo estatuto de ensino. Acredito que a decisão para a criação (nem que seja em conceito) do ensino especializado de música, tenha sido, também, fundamentada na componente artística de formação e inerente necessidade de centrar esforços diretos no ensino e aprendizagem de música. (Também não estou seguro, que a Matemática não tenha uma componente artística; pensado por exemplo no *conceito* de números negativos e infinito de frações entre números inteiros – mas deixo este assunto para preocupação dos matemáticos). Mas é exatamente o fundamento da arte necessitar de um ensino especializado que torne esta contradição de dupla natureza: pois queremos ensinar arte e preparar os alunos para o avanço e progresso da música, mas ensinamos funções e métodos cristalizados, na sua maioria do passado e de uma certa prática cultural exclusiva, repleta de cânones (e mitos) de contextos temporais.

Parece-me que criar mais especialidades de música no seu ensino, numa desmultiplicação sem fim de possíveis metodologias que só funcionam em contextos muito controlados, não seja a melhor solução para a inclusividade no ensino de música, pois continuaremos sempre na perspetiva da *função* prescrita por qualquer um dos modelos assumidos nessa especialização. Nos dias de hoje, com o grande acesso à informação global e desenvolvimento tecnológico sem igual, estas realidades da sociedade têm que forçosamente ser integradas no ensino de música. Porque acredito e como educador assumo que música é primeiramente *arte* e em segundo plano *função*, devemos reavaliar a nossa cultura de ensino de música, podendo talvez, ironicamente, voltar ao início e colocar o ênfase no aluno individual, mais do que nos currículos que tendem a ser cristalizados e resistentes à mudança. Também nos dias de hoje, com o acesso fácil a mil-e-uma ferramentas musicais, muitas disciplinas e métodos de ensino têm-se

tornado quase obsoletas nas suas tradicionais metodologias. Neste sentido, o fácil acesso a aulas gratuitas online de vários tópicos, tendem também a replicar informação e tempo de aula que poderá ser utilizado de formas mais eficientes para os alunos. A entrada diária de *outras músicas* nos ouvidos dos jovens estudantes de música não poderá ser desconsiderada nas aulas formais, pois será fruto de inspiração para cada um destes jovens.

Acredito numa redução grande das disciplinas curriculares, centrando a educação num tutor que em contacto direto e negociação com o aluno, o encaminhará honestamente para os seus objetivos de função musical, potenciando concomitantemente a sua criatividade artística.

Contemplando a história da nossa cultura como repositório de fazeres com e sem sucesso, devemos formar alunos para o que a sociedade nos pede nos dias de hoje (**função**), ao mesmo tempo que não os impedimos (consciente ou inconscientemente) de imaginar algo desconhecido e novo (**arte**), avançando assim para o seu futuro – pois isto é o que faz a Música ser Especial.

7. Referências

Brown, Steven; Jordania, Joseph. (2011). Universals in the World's Musics. *Psychology of Music*, 41(2), 229–248.

Gaspar, Paulo; Lopes, Eduardo. (2009). “Uma Lição de Benny Goodman: Estrutura, ritmo e melodia na improvisação”, in Fernando Ramos (ed.), *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes*, CIMA, Universidad de Granada, Spain, 141-158.

Marques, Mário; Lopes, Eduardo. (2013). “O Género Musical na Identidade dos Instrumentos: O saxofone no séc. XX”, in Eduardo Lopes (coord.), *Pluralidade no Ensino do Instrumento Musical*, Fundação Luís de Molina, pp. 149-175.

Lopes, Eduardo. (2023). “Novos Percursos na Direcionalidade do Tempo: questões de criatividade e estética(s) no ensino de música na contemporaneidade”, in Clímaco, Magda de Miranda et al (Coord.), *Musicologias em Interpelações Contemporâneas*, Curitiba: Appris, pp. 265-274.

Gazzi de Sá e Seu Método: Proposta para uma Educação Musical

Jardel Pereira de Souza
Universidade do Minho
jardeldesouzajps@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta alguns aspetos da pedagogia musical do professor Gazzi de Sá, nascido em João Pessoa, no estado da Paraíba, em 1901. Ele foi uma importante referência na Formação Musical brasileira do século XX, tendo fundado uma escola de música em 1931 e criado o Coral Villa-Lobos em 1936. A proposta pedagógica de Gazzi de Sá enfatiza o uso da voz e da abordagem gráfica como ferramentas para a iniciação à escrita, leitura e execução musical. O professor também acreditava que a Educação Musical deveria fornecer experiências musicais significativas para os alunos, e, para isso, recorria à música tradicional como fonte de material para a prática musical. De modo a melhor situá-lo, faremos uma breve contextualização histórica e musical do Brasil no início do século XX, marcada pela música nacionalista e movimentos musicais populares que buscavam a utilização de componentes nacionais e internacionais em suas composições. Finalmente, sua proposta pedagógica será comparada com ideias de outros autores inseridos em outros contextos.

Palavras-chave: Gazzi de Sá; Pedagogia Musical; Música Tradicional; Educação Musical.

1. Introdução

Este texto consiste numa breve exposição da pedagogia musical do professor Gazzi de Sá (1901-1981). Apresentaremos 3 aspetos do seu método que consideramos como relevantes para este trabalho. Num segundo momento faremos, de forma sucinta, uma comparação das questões apresentadas com ideias propostas por outros autores. A escolha de Gazzi de Sá para esta reflexão deveu-se a este ser uma importante referência na Formação Musical brasileira do século XX. Através da sua pedagogia, buscaremos também perceber a relação entre a prática do ensino musical e a ideologia que pode cercá-la.

2. Gazzi de Sá

Gazzi Galvão de Sá nasceu em 13 de dezembro de 1901, em João Pessoa, no estado da Paraíba. Desde cedo, teve contato com a música estudando violino e tendo aulas de piano. No início da sua juventude, mudou-se para Salvador e, posteriormente, para o Rio de Janeiro, onde deu continuidade aos seus estudos musicais. Em 1923, retorna a Paraíba e, pouco tempo depois, já estava dando aulas de piano.

Em 1931, Gazzi fundou uma escola de música que, mais tarde, tornou-se a renomada Escola de Música Anthenor Navarro⁹. Foi nesse período que começou a colocar em prática as suas ideias

⁹ A Escola Estadual de Música Anthenor Navarro (EEMAN), situada na cidade de João Pessoa, é uma instituição de ensino musical mantida com financiamento público. Para acessar o website oficial da escola, basta utilizar o seguinte endereço eletrônico: <https://eemanpb.com.br/>.

pedagógicas, que eram marcadas por uma abordagem prática e experimental. Seu objetivo era formar músicos conscientes, capazes de criar e interpretar música com liberdade e criatividade.

Entre os anos de 1934 e 1936, Gazzi mudou-se temporariamente para o Rio de Janeiro, onde teve contato com Heitor Villa-Lobos e o Canto Orfeónico, movimento de Educação Musical que visava a formação de corais escolares e a valorização da música popular brasileira. Essa experiência foi fundamental para complementar as ideias pedagógicas de Gazzi. Ao voltar para a Paraíba, em 1936, fundou o Coral Villa-Lobos.

Em 1947, mudou-se definitivamente para o Rio para trabalhar com Villa-Lobos. Gazzi de Sá faleceu em 21 de outubro de 1981, deixando-nos um manual com sua proposta pedagógica¹⁰, além de vários arranjos musicais para uso em sala de aula e fora dela.

3. Breve Contextualização Histórica e Musical

No início do século XX, o Brasil estava passando por um período de transformações políticas e sociais. Em 1889, foi instaurada a *República*, porém, o país ainda estava em processo de consolidação. Em 1930, ocorreu a chamada *Revolução de 1930*, que marcou o início da *Era Vargas*, um período de grande mudança na história brasileira que durou até 1945. Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil viveu sob o regime da *Ditadura Militar*, que começou em 1 de abril de 1964 e terminou em março de 1985. Durante este período, houve censura e repressão cultural afetando não apenas a música, mas todas as formas de arte e expressão.

Na música, parte considerável deste período é marcado pela corrente nacionalista, que prezava por temáticas próprias, utilizando elementos nacionais para a elaboração de composições eruditas. Para este movimento, um dos momentos mais importantes ocorreu com a chamada *Semana de Arte Moderna de 1922*. A partir daí, a arte nacional deveria usar o folclore como base para sua produção, segundo seus defensores.

Paralelamente ao movimento nacionalista, surgiram, também, movimentos musicais populares que buscavam uma fusão de elementos nacionais e internacionais. Um exemplo é a *Bossa Nova*, que incorporou o jazz americano e se tornou um dos movimentos mais populares da música brasileira nas décadas de 1950 e 1960. Outro exemplo é o *Tropicalismo*, um movimento que misturava rock, música erudita e elementos da cultura popular brasileira, e que teve grande impacto na música e na cultura brasileira nos anos 1960 e 1970.

¹⁰ Musicalização: método Gazzi de Sá (Sá, 1990).

4. Aspetos da Proposta Pedagógica de Gazzi de Sá

Para Gazzi de Sá, a Educação Musical deveria fornecer aos alunos experiências musicais significativas de modo que, através destas, os alunos pudessem aprender os aspetos relacionados à escrita, leitura e execução musical. Na proposta de Sá, o uso da voz, através da prática do canto coral, torna-se uma das principais ferramentas para o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos (Paz, 2013). Além disso, a abordagem gráfica também se torna um fator decisivo para a iniciação à leitura musical. Gazzi de Sá acreditava na leitura musical como objeto de apoio na Formação Musical, mesmo nos primeiros estágios do aprendizado. Para ele, a leitura musical deveria ser inserida de forma gradual e específica, seguindo seu método pedagógico. Neste caso, parte-se de uma leitura gráfica que aos poucos introduz a leitura musical tradicional.

Não pretendemos ser exaustivos no que diz respeito ao método de Gazzi de Sá, por isso, abordaremos, inicialmente, apenas duas questões sobre suas recomendações para o ensino musical: a iniciação à leitura rítmica e às alturas das notas. Para ele, estas duas partes deveriam ser ensinadas separadamente nos primeiros estágios do aprendizado. Somente depois de os alunos terem adquirido habilidades básicas em cada uma dessas áreas é que elas deveriam ser unidas em uma abordagem mais integrada (Mateiro e Ilari, 2016). De acordo com Gazzi de Sá, o ensino da leitura rítmica deve começar com exercícios simples que envolvam apenas valores rítmicos básicos. À medida que os alunos progredem em suas habilidades rítmicas, outros valores rítmicos mais complexos podem ser introduzidos. Já o ensino das alturas das notas deve começar com exercícios que envolvam apenas as notas da escala diatônica maior. De maneira semelhante ao processo rítmico, ao passo que os alunos progredem em suas habilidades melódicas, outras escalas e modos podem ser introduzidos. No método de Gazzi de Sá, a ideia de uma divisão binária e ternária (compasso simples e compasso composto, por exemplo) já poderia ser apresentada de forma intuitiva nos primeiros encontros com os alunos (Mateiro e Ilari, 2016). Para a divisão binária, o professor usaria a representação de um pêndulo, que pode ser realizado com os braços ou corpo. Os extremos do movimento do pêndulo indicariam o *tá* (tempo), enquanto a divisão do tempo *ti* estaria no *meio do caminho* entre as extremidades do pêndulo, conforme ilustra a figura abaixo:

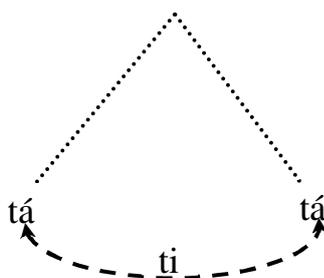


Figura 1. Pêndulo como auxílio na divisão binária. (Elaboração do autor).

Esta ideia pode ser ampliada para incluir subdivisões rítmicas mais complexas; para representar colcheias, o professor poderia adicionar duas sílabas *tu* entre o *ti* e os *tás*. Assim, cada batida do pêndulo seria dividida em quatro partes iguais: *tá-tu-ti-tu*. No caso da divisão ternária, esta deveria ser apresentada através de um círculo. O ponto de início/final do círculo indicaria o tempo, enquanto as divisões estariam localizadas em distâncias iguais ao longo do caminho traçado pelo círculo; para representar tercinas, o professor poderia dividir o círculo em três partes iguais e atribuir uma sílaba diferente a cada uma delas: *tá-dê-dê*, conforme figura abaixo:

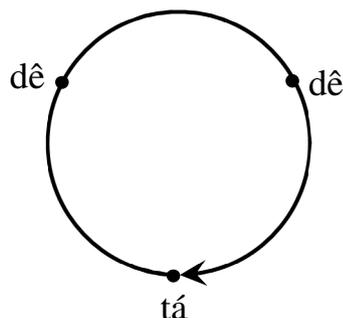


Figura 2. Círculo como auxílio na divisão ternária. (Elaboração do autor).

Essas representações visuais ajudam os alunos a compreender intuitivamente as relações entre diferentes valores rítmicos, além de desenvolver habilidades básicas de leitura rítmica. Após a apresentação intuitiva das divisões rítmicas através de representações visuais como o pêndulo e o círculo, os alunos, aos poucos, são introduzidos às grafias musicais tradicionais. Neste momento, os alunos podem perceber as semelhanças entre as representações visuais que aprenderam anteriormente e as notações musicais. A unidade de tempo pode ser representada pela semínima, que é grafada com uma haste vertical. Já a divisão do tempo pode ser representada pelas colcheias, que são grafadas com hastes verticais ligadas por uma barra horizontal na parte superior. Além disso, o ponto ao lado de uma nota indica que sua duração deve ser aumentada em metade do seu valor original. Essa transição gradual das representações visuais intuitivas para as notações musicais tradicionais ajuda os alunos a compreenderem melhor a relação entre os diferentes valores rítmicos e a desenvolverem habilidades de leitura musical.

	Unidade de tempo	Divisão da unidade de tempo
Divisão binária		┌───┐ └───┘
Divisão ternária	.	┌───┐ ├───┤ └───┘

Figura 3. Exemplos de figuras de transição para leitura rítmica. (Elaboração do autor).

Com relação ao solfejo, Gazzzi de Sá acreditava que este deveria ser apresentado de forma gráfica desde o início do aprendizado musical. O desenvolvimento das alturas das notas deveria começar com apenas duas ou três alturas diferentes, representadas em um *unigrama* (uma espécie de pauta com apenas uma linha). As notas seriam cantadas através dos números, onde o número 1 representa o primeiro grau da escala. Esta metodologia, segundo o autor, ajuda os alunos em pelo menos dois aspetos importantes: a leitura posterior em diferentes claves e o conceito de tónica e graus da escala (Paz, 2013). Além disso, os alunos também aprendem sobre as distâncias de altura entre as notas (tom e meio-tom). Esta ideia pode ser compreendida pela figura abaixo:

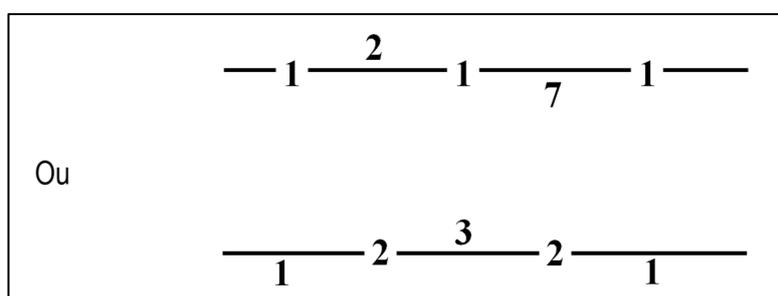


Figura 4. Unigrama. (Elaboração do autor).

Aos poucos as linhas deveriam ser adicionadas, com apresentação dos graus (4º, 5º, etc.), até chegar ao pentagrama. De acordo com esta metodologia, a escala musical deve ser baseada em um sistema relativo de altura das notas, sem a necessidade de fixação de claves ou notas específicas (Mateiro e Ilari, 2016). O objetivo é criar uma escala com alturas relativas em vez de notas fixas. Essa abordagem seria considerada eficaz para o ensino de música, inclusive, para crianças em processo inicial de alfabetização. Estes dois exemplos mostram a importância da parte gráfica e gestual em seu método.

Com a criação de um material de apoio para os alunos, o autor releva o valor de um ensino com uso da leitura musical já nas primeiras aulas, desde que esta seja explicada de forma gradativa.

Um terceiro aspeto na proposta do autor está no repertório usado em sala de aula. Gazzzi compôs diversos arranjos com função didática, com as seguintes características: música vocal para uma a quatro vozes; letras e arranjos musicais com temáticas regionais (nordestina), de modo a aproximar os alunos com as práticas musicais a partir daquilo que lhes era familiar.

(1=Fá)

O - lha_a ro - sa_a - ma - re - la, Ro - sa!

Tão bo - ni - ta_e tão be - la, Ro - sa!

Figura 5. Rosa Amarela. Exemplo da aplicação das ideias de Gazzi. Neste caso, já com o pentagrama. O 1 corresponde à nota Fá. Ideia extraída do seu método (Sá, 1990).

5. Algumas Considerações

Embora a proposta pedagógica de Gazzi de Sá tenha sido na altura considerada inovadora por muitos, é importante notar que algumas das práticas defendidas por ele já eram correntes em outros lugares e usadas por outros pedagogos no âmbito do ensino musical. A ideia do uso da voz e do corpo, por exemplo, para melhor apreensão dos elementos musicais já era uma prática adotada por Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), criador do método Dalcroze de Educação Musical. A apresentação da divisão binária com o uso do corpo como uma espécie de pêndulo, mencionada anteriormente na proposta de Gazzi, pode ter seu correspondente na relação entre o centro de gravidade do corpo e a sensação de pulso mostrada por Dalcroze em seu método. Dalcroze enfatizava a importância da consciência corporal e do movimento na aprendizagem musical e desenvolveu uma série de exercícios que visavam desenvolver a coordenação entre o ouvido, a mente e o corpo (Ciavatta, 2009).

Como visto anteriormente, o método de Gazzi de Sá ensina as alturas dos sons de forma móvel e prescinde do uso de clave. Esta abordagem assemelha-se à noção de dó móvel desenvolvida por Zoltán Kodály (1882-1967), um importante pedagogo musical húngaro. Existem, contudo, algumas diferenças importantes entre os métodos de Gazzi de Sá e Kodály. Enquanto Kodály usava gestos para preparar os alunos, como uma espécie de pré-leitura musical, Gazzi já introduzia a leitura desde os primeiros encontros com os alunos. No entanto, ele começava com uma abordagem simplificada, usando apenas uma linha para representar as alturas das notas. Além disso, no processo de *solmização* relativa, Kodály apresentava as notas com seus nomes tradicionais (dó, ré, mi...), enquanto Gazzi usava números para representar os graus da escala.

Ao introduzir a leitura musical nos estágios iniciais do aprendizado, o método de Gazzi de Sá se afasta da abordagem defendida por pedagogos como Edwin Gordon (1927-2015). Gordon (2000), através da sua *Teoria da Aprendizagem Musical* (TAM), argumentava que o aprendizado musical deveria seguir preceitos semelhantes ao aprendizado da língua materna. A leitura musical só deveria ser introduzida em estágios posteriores do desenvolvimento musical dos alunos. No entanto, é importante notar que a leitura gráfica proposta por Gazzi de Sá é substancialmente diferente da leitura musical tradicional. Portanto, é possível que pedagogos como Gordon pudessem apreciar esta concepção.

Há, contudo, uma semelhança na proposta mnemónica de leitura rítmica entre os métodos de Gordon e Gazzi. Esta se encontra no uso de sílabas para figuras e/ou células rítmicas. O método de Gazzi aproxima-se mais ainda do de Kodály nesta questão, pois ambos usam a sílaba *tá* para representação do tempo forte e *ti* para divisão deste tempo.

	<i>Gazzi de Sá</i>	<i>Gordon</i>	<i>Kodály</i>
	tá	du	tá
	tá - ti	du - de	ti - ti

Figura 6. Comparação entre as leituras rítmicas (semínima e colcheia) de Sá, Gordon e Kodály. (Elaboração do autor).

É importante também termos um olhar crítico sobre estas metodologias de leitura rítmica. Existe a possibilidade de que elas possam induzir os alunos a sempre tomarem a semínima como unidade de tempo, o que pode dificultar a leitura em compassos onde isso não ocorre. É importante que os alunos desenvolvam habilidades para ler em diferentes tipos de compassos e entender como diferentes figuras rítmicas se relacionam com a unidade de tempo em cada caso.

Uma última questão importante na proposta pedagógica de Gazzi de Sá é a escolha do repertório para uso em sala de aula. De acordo com sua abordagem, o aprendizado musical estava quase sempre associado à prática do canto coral. As músicas escolhidas para essa prática estavam relacionadas às expressões nacionais, regionais e folclóricas do Brasil, sem o uso de temáticas exteriores a esse contexto. Essa abordagem se aproxima das ideias defendidas por Zoltán Kodály, que enfatizava a importância do uso da música típica do país como ponto de partida para a formação de um repertório no ensino musical. Segundo Kodály, ao aprenderem a apreciar e valorizar a música de sua própria cultura, os alunos estariam mais preparados para apreciar músicas de outras culturas. Enquanto Kodály sugeria que os alunos deveriam ser expostos a músicas de diferentes culturas ao longo de seu desenvolvimento

musical, não nos parece que essa seja uma possibilidade na proposta pedagógica de Gazzí de Sá. Em sua abordagem, o foco parece estar na valorização da música nacional e regional brasileira.

Nesta proposta, o Canto Orfeónico desempenhava um papel importante na Educação Musical dos alunos. As músicas escolhidas para essa prática estavam relacionadas às boas práticas sociais e valores patrióticos. Dessa forma, conceitos como o de Paisagem Sonora, desenvolvido por Murray Schafer (1991, 2001), onde a música pode ser constituída pelos sons que nos rodeiam, não se encaixam na abordagem de Gazzí de Sá. Segundo sua proposta pedagógica, apenas a música considerada *boa* poderia ser utilizada no ensino musical. O ensino deveria ser direcionado segundo práticas pré-estabelecidas, de acordo com os ideais políticos da época. Nesse sentido, o canto no ensino musical torna-se extremamente eficaz como mediador das idealizações dos seus autores. Essa abordagem reflete a visão de Gazzí de Sá sobre o papel da música na educação e na formação dos alunos. Ele acreditava que a música poderia ser usada para transmitir valores e ideais positivos aos alunos e para promover o desenvolvimento de boas práticas sociais.

A adoção de diferentes pedagogias musicais na sala de aula pode trazer benefícios para o aprendizado musical dos alunos, no entanto, cada abordagem pode oferecer diferentes pontos de vista e métodos que podem se adequar às necessidades e habilidades específicas de cada estudante/realidade. Além disso, estas diferenças podem enriquecer o repertório musical dos alunos, bem como oferecer uma variedade de técnicas de ensino, tornando o aprendizado mais interessante e desafiador. Algumas propostas colocam ênfase na consciência corporal, outras na leitura gráfica, outras no repertório, e assim por diante.

Consideramos ainda que não existe uma abordagem única ou superior para o ensino musical. Cada método pode oferecer benefícios próprios, e a escolha deve levar em consideração a realidade e as necessidades dos alunos, bem como as preferências e habilidades do professor, ajudando ainda a evitar a monotonia e o desinteresse dos alunos, e tornando o aprendizado musical mais envolvente e motivador. A reflexão sobre as diferentes pedagogias musicais pode levar a uma compreensão mais profunda dos fundamentos teóricos da música e de suas múltiplas formas de expressão.

6. Conclusão

Como pode ser observado pelo contexto, Gazzí de Sá estava inserido em um período repleto de importantes transformações políticas e musicais para a cultura brasileira do século XX. Seu método reflete uma metodologia que espelha o pensamento de um grupo ligado à política atuante no governo da época. Podemos inferir, através desta breve reflexão, que as pedagogias musicais podem variar não apenas de acordo com aspetos funcionais e práticos, mas especialmente com aspetos políticos e

ideológicos, a fim de atingir objetivos musicais que representam os ideais aos quais estão ligados em suas diferentes atividades.

Ao verificar que a pedagogia musical sugerida por Gazzi de Sá diverge e converge com outras pedagogias, dependendo do ponto de vista, constatamos que toda a proposta de prática de ensino da Educação Musical deve ser vista como algo singular. Antes de utilizar qualquer uma dessas abordagens, é importante levar em consideração as particularidades culturais de cada país e as especificidades locais. Isso significa que, é indispensável adaptar o método às necessidades e características da população escolar e do contexto em que eles estão inseridos. Além disso, ressaltamos que a escolha de uma pedagogia musical não deve ser baseada apenas em critérios políticos ou ideológicos, mas também em sua eficácia em promover o desenvolvimento musical dos alunos. É fundamental avaliar cuidadosamente cada método e adaptá-lo às necessidades dos alunos para garantir o melhor resultado possível.

7. Referências

Ciavatta, L. (2009). *O Passo: Música e Educação* (10.^a ed.). Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ.

Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mateiro, T., e Ilari, B. (Eds.). (2016). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Editora Intersaberes.

Paz, E. A. (2013). *Pedagogia musical brasileira no século XX: Metodologias e tendências* (2^a ed. rev. e aumentada). Editora Musimed.

Sá, G. (1990). *Musicalização*. Funarte.

Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. Fundação Editora da UNESP.

Schafer, M. (2001). *A Afinação do Mundo*. Fundação Editora da UNESP.

Os Géneros Musicais *Pop* e *Musical* como Estratégias de Motivação nas Aulas de Coro

Alexandra Gomes Xavier
Conservatório Regional do Alto Minho – Academia de Música de Viana do Castelo
alexaaxavier98@hotmail.com

Janete Costa Ruiz
Universidade do Minho/Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas/CIEC
janete.ruiz@elach.uminho.pt

Resumo: O presente estudo indaga o recurso a diferentes géneros musicais nas aulas de Coro e o impacto na motivação dos alunos. O interesse pelo tema surgiu, principalmente, da experiência enquanto discente, já que, frequentemente, o repertório escolhido comprometia a motivação, assim como a não oportunidade de participação ou a rejeição de sugestões dos alunos. Surgiu, então, a questão de investigação: *a introdução dos géneros musicais Pop e Musical poderá ser um fator de motivação nos alunos, nas aulas de Coro?* Diversos autores realçam que a escolha do repertório tem influência na motivação dos coralistas, auxiliando a formação de músicos cultos e conhecedores do património coral. A aplicação de questionários pré e pós intervenção, incidindo nos fatores motivacionais, permitiu determinar que os alunos: gostaram das aulas lecionadas que utilizaram o *Pop* e o *Musical*; gostaram mais de cantar uma canção proposta por eles; estiveram mais motivados quando se utilizaram os géneros em estudo. Concluiu-se que, a utilização dos géneros *Pop* e *Musical* e a participação dos alunos na escolha do repertório geraram mais motivação, com impacto positivo aparente na *performance* coral. Os resultados obtidos permitem deduzir que a inclusão de géneros não eruditos nas aulas de Coro pode ser benéfica e motivadora.

Palavras-chave: Coro; Géneros Musicais; Motivação; *Musical*; *Pop*.

1. Introdução

A presente comunicação resulta de um estudo desenvolvido no âmbito do Estágio Profissional (ano letivo 2021/2022), do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, e teve como temática a utilização de géneros musicais não eruditos (*Pop* e *Musical*), como estratégia motivacional nas aulas de Coro. A motivação e os seus tipos e fatores têm influência no contexto educacional, neste sentido, este estudo procurou aplicar os fatores de motivação e perceber de que forma estes poderiam ter impacto nos alunos, mais especificamente no contexto das aulas de Coro.

Este trabalho assenta na seguinte estrutura: (i) descrição da metodologia de investigação empregue e apresentação das questões de investigação que nortearam o estudo; (ii) revisão da literatura sobre o tema, procurando-se perceber os tipos, fatores e teorias de motivação e sua aplicação ao Ensino de Música; (iii) apresentação dos géneros musicais e obras selecionadas para as intervenções pedagógicas; (iv) apresentação da intervenção pedagógica realizada; (v) interpretação dos dados, tendo por base a análise dos inquéritos por questionário pré e pós-intervenção; e, finalmente, (vi) apresentação das conclusões, onde se procura refletir sobre toda a temática, considerando os resultados obtidos, as

suas limitações, as recomendações para trabalhos de investigação futuros, bem como uma análise crítica relativamente à implementação dos géneros musicais estudados no Ensino Artístico Especializado de Música.

2. Metodologia

A metodologia de investigação-ação utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a investigação-ação, que promove uma participação construtiva no processo de intervenção. É uma metodologia qualitativa, caracterizada por uma participação constante do investigador no próprio local de investigação, havendo uma interligação permanente entre a teoria (investigação) e a prática (ação), com o objetivo de solucionar um determinado problema.

A aplicação desta metodologia iniciou-se com a identificação da problemática sobre a qual recairia a investigação e consequente intervenção. É neste âmbito que Cardoso (2014), tendo em conta a conjugação de propostas de variados autores, propõe quatro fases possíveis para esta metodologia: 1) identificação e reconhecimento do problema; 2) construção do plano de ação ou planificação; 3) implementação do plano de ação; e, 4) reflexão/avaliação.

A investigação-ação desenvolve-se de forma cíclica ou em espiral, alternando entre a ação e a reflexão crítica. Os ciclos englobam a planificação, a ação, a observação e a reflexão (Coutinho et al., 2009). Uma vez que não há a limitação apenas a um ciclo, o investigador pode ir fazendo ajustes na sua ação. A implementação desta metodologia começou pela recolha de dados pré-intervenção (com a observação das aulas e aplicação dos instrumentos de recolha de dados), da aplicação de estratégias (planificação das aulas e lecionação) e da avaliação dos resultados obtidos, seguidos de nova aplicação de estratégias, tendo em conta as reflexões realizadas.

Ao longo destas fases, a constante reflexão e a análise dos dados recolhidos permitiram uma maior adequação ao contexto educativo e às turmas alvo de intervenção (Classe de Conjunto de 2.º ciclo e de ensino secundário), bem como um maior ajuste da investigação realizada sobre a problemática e, essencialmente, uma maior adequação aquando da planificação e da aplicação das estratégias de motivação durante a prática pedagógica. A reflexão e a possibilidade de reorientação das estratégias utilizadas, viabilizadas pela metodologia de investigação-ação, mostraram-se úteis para a intervenção, uma vez que proporcionaram a oportunidade de estudar a motivação dos alunos nas aulas de Coro, assim como aplicar estratégias de motivação em sala de aula.

A temática central deste estudo desenvolveu-se em torno de géneros musicais não eruditos nas aulas de Coro, tendo a questão de investigação sido colocada da seguinte forma: *a introdução dos géneros musicais Pop e Musical poderá ser um fator de motivação nos alunos, nas aulas de Coro?* Neste

contexto, foram delineadas outras questões com o objetivo de auxiliar a investigação, na procura de respostas relativas à relação entre a utilização de géneros não eruditos e a motivação dos alunos nas aulas de Coro. As questões secundárias preconizadas foram as seguintes: (i) *qual a importância da diversidade de géneros musicais na motivação dos alunos nas aulas de Coro?*; (ii) *a inserção do Pop e do Musical poderá ser um veículo para facilitar a aprendizagem musical nas aulas de Coro?*; (iii) *será que a motivação através da diversidade de géneros musicais acontece de igual forma nas diferentes faixas etárias em que a intervenção será aplicada?*; (iv) *o Ensino Especializado de Música deveria considerar no seu currículo outros géneros musicais para além da música erudita?*

3. Enquadramento Teórico

3.1. A motivação no Ensino de Música

A motivação, de uma forma geral, está subordinada a fatores que estimulam alguns indivíduos a executar ou a persistir em determinadas tarefas até atingirem os seus objetivos e metas pessoais, sentindo orgulho e satisfação ao alcançá-los. É nesse sentido que, no processo de ensino e aprendizagem, a motivação assume um papel de importância, influenciando diretamente o sucesso escolar, «(...) na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica» (Lourenço & Paiva, 2010, p. 133).

Na área do Ensino de Música têm vindo a desenvolver-se variadas pesquisas e estudos sobre o papel da motivação no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre os fatores que influenciam o nível de motivação dos alunos durante a aprendizagem musical, tais como as experiências vivenciadas na infância, a liberdade e escolha do repertório, o incentivo por parte dos pais e dos professores e o contexto escolar. Do ponto de vista dos fatores que influenciam a motivação dos estudantes de música, os autores Hentschke et al. (2009) mencionam quatro pontos essenciais: 1) a valorização e a hierarquia relativamente às demais disciplinas; 2) a influência do contexto familiar; 3) o motivo que levou ao envolvimento dos alunos no estudo de música e nas atividades musicais; 4) as diferenças de género, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical. A motivação é parte integrante do comportamento humano e, como mencionado, influencia o processo de ensino e aprendizagem, dividindo-se em dois tipos motivacionais: a motivação intrínseca, que é condicionada e influenciada por fatores internos ao aluno; e a motivação extrínseca, que se relaciona com fatores e causas externas ao aluno.

No contexto do Ensino de Música, a motivação intrínseca traduz-se no prazer e na satisfação que o aluno coloca na *performance*. Dos vários fatores intrínsecos, neste contexto particular, destacam-se: as experiências vivenciadas na infância; a perceção das suas capacidades musicais; e a liberdade e a

escolha do repertório. Por sua vez, a motivação extrínseca na aprendizagem musical está condicionada pelo meio familiar (pais e irmãos) e pelo contexto escolar (professores e colegas).

De acordo com a literatura constatam-se diversas teorias que estudam a motivação. No contexto deste estudo, foram abordadas e estudadas as seguintes teorias: 1) Teoria da Expectativa-Valor (Hallam, 1998, 2006; Lehmann et al., 2007), que procura perceber o porquê de os alunos se interessarem ou se preocuparem com uma atividade a um ponto tal que acreditam que lhes será importante no futuro; 2) Teoria da Autoeficácia (Fonseca, 2014; Hallam, 1998; Lehmann et al., 2007; O'Neill & Mcpherson, 2002; Pajares, 1996; Souza, 2010), que está relacionada com a perceção e avaliação que o aluno faz das suas capacidades de execução, das ações necessárias para atingir os seus objetivos; 3) Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1991; Liao, 2006; O'Neill & Mcpherson, 2002), que procura compreender quais são as condições necessárias para que um indivíduo atinja um estado de satisfação, concentração e motivação, relativamente à realização de uma tarefa; 4) Teoria da Atribuição (Fonseca, 2014; Hallam, 1998; Lehmann et al., 2007; O'Neill & Mcpherson, 2002; West, 2013), que sublinha a importância do processo de atribuição de causas aos sucessos e fracassos; e, 5) Teoria dos Objetivos de Realização (O'Neill & Mcpherson, 2002; West, 2013), que evidencia a relevância dos diferentes estilos de aprendizagem e as diferenças entre processos de motivação adaptados ou não adaptados aos alunos, sendo que o primeiro permite atingir maior motivação.

3.2. Estudos de motivação em Coro

Quais serão os fatores que influenciam a motivação dos membros de um Coro? Que estratégias é que podem ser desenvolvidas pelo professor no sentido de incentivar a motivação dos alunos de um Coro?

Uma das principais responsabilidades de um professor de Coro, de acordo com Stamer (2009), é determinar estratégias eficazes para incentivar a motivação dos alunos e garantir que as aprendizagens decorram de forma significativa, alcançando os objetivos musicais predefinidos: os alunos estão motivados a aprender se considerarem essa aprendizagem significativa e interessante

No que concerne à prática vocal, Stamer (2009) menciona vários autores que investigaram a motivação em três abordagens: uma primeira abordagem que envolve a observação do professor que ensaia o grupo coral e a sua abordagem à motivação (Caldwell, 1980; DePugh, 1988; Rhoads, 1991; Tyson, 1988); a segunda centra-se na organização do ensaio como meio de estimular a motivação do aluno (Brendell, 1993; Caldwell, 1980; Davis, 1994; Mudrick, 1997; Petty, 1988; Warner, 1987); e a terceira abordagem estuda o comportamento do professor e das suas capacidades de comunicação

(Gleason, 1993; Osman, 1990; Petty, 1988; Rieck, 2000; Saunders, 2005; Tyson, 1988; Worthington, 1993).

Em 1999 e 2009, Stamer (1999, 2009) realizou dois estudos relativamente à motivação durante os ensaios de um grupo coral, partindo do questionamento aos alunos relativamente àquilo que os motivava. Em ambos os estudos, os alunos de Coro identificaram várias estratégias dos professores como sendo eficazes para motivá-los a envolvê-los na aprendizagem: 1) proporcionar um ambiente estimulante e propenso à aprendizagem; 2) fornecer feedback aos alunos; 3) escolher repertório significativo; e, 4) apresentar desafios apropriados. Foram identificadas como ineficazes, no que concerne à motivação, a escolha de composições muito fáceis e a utilização de técnicas que aumentam os níveis de ansiedade e de preocupação nos alunos.

Uma outra investigação sobre a motivação na sala de aula de Coro foi levada a cabo por Haltvick (2020), que menciona que alguns alunos são motivados pela participação nos concertos, enquanto outros são motivados pela própria música. Do ponto de vista das estratégias para ajudar a manter os alunos motivados, Haltvick (2020) refere a importância da definição de metas. Essas metas podem ser definidas pelo professor de Coro, ser estabelecidas pelos próprios membros do Coro, ou, podem, ainda, ser metas individuais que os alunos estabelecem para si próprios. Para além desta estratégia da definição de metas, a autora faz também referência à importância da escolha do repertório, mencionando que escolher um repertório que se relacione com os alunos e que seja uma ferramenta para ensinar musicalidade, aumentará o envolvimento dos mesmos e mantê-los-á motivados a trabalhar em direção ao seu desempenho (Haltvick, 2020). A autora aborda ainda a introdução da música *Pop* no contexto de prática coral, referindo que, atualmente, cada vez mais é discutida a utilização de música *Pop* no Ensino de Música em geral e, em particular, no ensino coral, uma vez que os alunos tendem a solicitar o estudo de música *Pop* (Haltvick, 2020). Assume-se, então, que o grande desafio para os professores será encontrar um bom exemplo de música *Pop* que possa ser utilizado como veículo para o desenvolvimento de uma técnica vocal adequada e que promova uma boa musicalidade. A música *Pop*, de acordo com Haltvick (2020), tem os seus benefícios, tanto no Ensino de Música como no contexto coral, uma vez que, por ser um repertório ouvido com frequência pelos alunos, gera motivação quando inserido no contexto de sala de aula.

Diversos autores como, (Amato & Neto, 2009; Haltvick, 2020; Kennedy, 2002; Stamer, 1999, 2009) estão em concordância no que diz respeito ao facto de a escolha do repertório ser um fator influenciador da motivação dos membros do Coro. De facto, tendo em conta que num Coro o mesmo repertório é estudado durante longas temporadas, até ser apresentado em concertos ou audições, é importante que os seus membros se mantenham motivados, e o repertório tem um papel fulcral nesse sentido.

3.3. A importância do repertório como fator de motivação intrínseca

São muitos os fatores que influenciam a escolha do repertório musical que, por sua vez, contribui como fator motivacional para os alunos, como já mencionado. Através do repertório que escolhem, os professores não estão apenas a ensinar o conteúdo curricular, mas também a transmitir o seu pensamento acerca daquilo que os alunos necessitam de aprender para alcançar um crescimento musical consistente.

Alguns pedagogos defendem que a seleção do repertório é uma das tarefas mais importantes do professor. Porém, outros referem que permitir aos alunos a escolha do seu próprio repertório musical fornece motivação adicional para a prática e estudo do mesmo, contribuindo para a autorrealização e autodeterminação. À semelhança de permitir que os alunos escolham o seu repertório, outra estratégia que influencia positivamente a motivação destes é permitir que essa escolha seja pensada em conjunto, por exemplo, com o professor. Sendo a escolha feita dessa forma, tanto o professor como o aluno são partes integrantes desse processo, tornando-se interessante quando o repertório escolhido por ambos vai de encontro aos desejos dos alunos e às necessidades apontadas pelo professor (Silva, 2021). Permitir, assim, que os alunos participem ativamente na escolha do repertório é, sem dúvida, uma estratégia que favorece a motivação e o empenho dos mesmos, e tem um papel relevante no desenvolvimento da aprendizagem musical (Silva, 2021). A liberdade de escolha do repertório pode levar a uma maior dedicação e atenção ao estudo da obra, bem como a um maior esforço na procura de estratégias para melhorar a sua execução, pois a participação do aluno na escolha do repertório aprimora a sua motivação intrínseca. Sendo o repertório coral escolhido «o veículo através do qual os alunos aprendem habilidades de performance, conceitos musicais, história da música e consciência cultural» (Forbes, 2001, p. 102), a escolha desse repertório é também importante no contexto da disciplina de Classe de Conjunto Vocal, tendo uma influência relevante no desenvolvimento de um conhecimento mais abrangente do património coral, formando jovens músicos competentes e informados.

Para tornar o processo de seleção do repertório mais eficaz, os professores devem ter em atenção a realização de uma avaliação diagnóstica prévia ao grupo vocal que têm a seu cargo, o que irá facilitar o processo de seleção, restringindo o leque de soluções às características do grupo. Como refere Silva (2014, p. 59), «o nível de aprendizagem, a idade e a quantidade de alunos em cada turma, bem como o tipo de vozes», são alguns elementos que o professor precisa de considerar antes da seleção do repertório. É neste sentido que a autora (Silva, 2014) apresenta alguns dos critérios técnicos que considera importantes aquando da seleção do repertório para um grupo coral: 1) texto e significados; 2) tamanho e experiência do Coro; 3) amplitude e tessituras de cada linha vocal; e, 4) acompanhamentos,

arranjos e transcrições. Desta forma, a escolha do repertório tem uma influência visceral na motivação intrínseca dos alunos que estudam música, nomeadamente no contexto da prática coral.

Após esta explanação relativamente ao papel do repertório no campo da motivação, ficou explícito que os professores devem procurar escolhê-lo não descuidando as características e as capacidades do Coro em questão. Devem, por isso, lembrar-se das influências futuras que a escolha do repertório terá na motivação dos seus alunos de Classe de Conjunto Vocal.

3.4. Os géneros musicais *Pop* e *Musical* e as obras selecionadas

Os géneros musicais selecionados para o desenvolvimento deste estudo e aplicação da intervenção pedagógica foram o *Pop* e o *Musical*. Uma vez que o pouco tempo disponibilizado para a realização da investigação não permitiu que a escolha do repertório fosse feita pelos alunos, foram selecionadas as obras a trabalhar, tendo sido realizado um estudo da história, bem como do texto e respetiva tradução. Foi, ainda, realizada uma análise da partitura, centrada em aspetos como a forma, modo/tonalidade, contorno melódico, harmonia. Todos estes pontos contribuíram para uma melhor abordagem às obras selecionadas, aquando da lecionação. Foram, então, escolhidas duas obras musicais de cada um dos géneros. Do género *Pop*, as obras *Happy* de Pharrell Williams e *Mamma Mia!*, dos ABBA, e do género *Musical* as obras *When I Grow Up*, de Tim Minchin, do *Musical Matilda* e *This is me*, de Benk Pásek e Justin Paul, do *Musical The Greatest Showmann*.

4. Intervenção Pedagógica

A Intervenção Pedagógica desenvolveu-se na Academia de Música de Viana do Castelo em duas turmas distintas: Classe de Conjunto Vocal do 2º grau (6º ano de escolaridade), com 13 alunos; Classe de Conjunto Vocal do ensino secundário, englobando alunos dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, com 21 alunos. Iniciou-se com uma fase geral: a aplicação da peça *Happy*, relativa ao género *Pop*, e da peça *When I Grow Up*, relativa ao género *Musical*, na Classe de Conjunto Vocal do 2º Ciclo; a aplicação da peça *Mamma Mia!*, relativa ao género *Pop*, e da peça *This is me*, relativa ao género *Musical*, na Classe de Conjunto Vocal do secundário. Esta fase dividiu-se em três momentos: um primeiro momento (momento A), onde se inseriu a apresentação da parte teórica das peças (o autor, a banda, o musical em que se insere a peça, significado e tradução do texto, entre outros); um momento B, onde se pretendeu desenvolver a motivação intrínseca, através do envolvimento dos alunos na escolha de tarefas a realizar em aula (como por exemplo, a participação na explicação da história das peças/banda/musical e na tradução do texto das mesmas); um último momento (C), no qual os alunos foram recompensados (motivação extrínseca) de acordo com as opções que deram no primeiro questionário realizado, pondo

em prática as sugestões dadas. Além disso, houve também uma apresentação no final da intervenção: neste contexto, os alunos puderam visualizar o trabalho realizado por eles, também como forma de motivação.

Para além dos três momentos descritos acima, das estratégias mencionadas e da utilização da motivação extrínseca, por parte do professor, através do incentivo e elogio ao esforço dos alunos, procurou-se ainda utilizar a grande maioria dos comportamentos motivacionais para os grupos corais, mencionados por Stamer (1999). Do ponto de vista de *proporcionar um ambiente estimulante e propenso à aprendizagem*, foi comunicado aos alunos a satisfação de os mesmos se estarem a esforçar; os próprios alunos congratulavam-se, de forma voluntária, uns aos outros aquando do alcance de realizações musicais significativas; procurou-se, ainda, elogiar o grupo pelo trabalho realizado, quando merecido. No que concerne a *fornecer feedback aos alunos*, foram utilizados os seguintes comportamentos: fornecer aos alunos explicações detalhadas do seu progresso; fornecer ajuda extra aos alunos e responder às suas questões; fornecer um feedback constante. Quanto a *escolher repertório significativo*, foram utilizadas as seguintes estratégias: selecionar um repertório que desafie a capacidade musical dos alunos e dos seus interesses; facilitar a aprendizagem, utilizando estratégias que permitissem aos alunos relacionar os tópicos aprendidos no ensaio com outros tópicos de importância para estes; e incentivar os alunos a partilhar informações sobre os assuntos musicais (os alunos partilharam repertório que trouxeram para as aulas para mostrar aos colegas). Quanto a *apresentar desafios apropriados*, foi realizada a seleção de secções menores de uma composição musical difícil, tendo depois sido ensaiadas essas secções e, de seguida, ensaiada a composição musical na sua totalidade. Desta forma, através da promoção da motivação intrínseca e da motivação extrínseca, procurou-se estabelecer o paralelo entre a investigação teórica e a intervenção pedagógica.

5. Interpretação dos Resultados

Os dados obtidos na concretização deste estudo foram recolhidos através da realização de dois inquéritos: um inquérito por questionário pré-intervenção e um inquérito por questionário pós-intervenção. Estes inquéritos tiveram como objetivo perceber a motivação dos alunos nas aulas de Coro, tendo por base três secções: perfil do aluno, motivação, repertório. Para além dos inquéritos, foi ainda realizada uma autoavaliação da motivação dos alunos no final de cada intervenção, constituindo um importante indicador de análise da motivação dos mesmos.

Tendo por base a comparação dos inquéritos por questionário pré e pós intervenção e a motivação demonstrada pelos alunos ao longo das aulas lecionadas, foi realizada uma interpretação dos resultados obtidos. De entre os diversos resultados obtidos salientam-se os seguintes pontos:

As respostas dadas pelos alunos demonstram que o gosto dos mesmos pelas aulas de Coro aumentou, uma vez que as percentagens relativas a «gosto muito» das aulas de Coro aumentaram de 69% (pré-intervenção), para 92% (pós-intervenção) no 2º ciclo; e de 55% (pré-intervenção), para 74% (pós-intervenção) no ensino secundário (Gráfico 1). As justificações associadas a estas percentagens são, no questionário pós-intervenção, o «interesse pessoal» e a «dinâmica da aula».

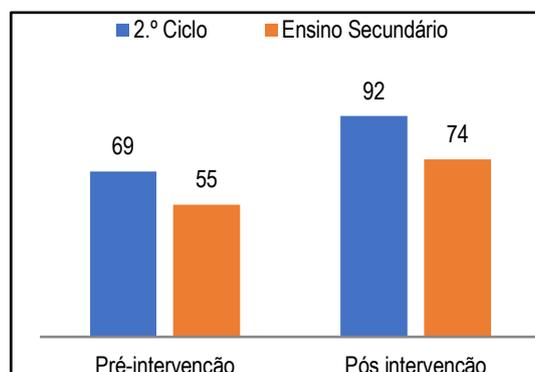


Gráfico 1 – Comparação das percentagens relativas a «gosto muito» das aulas de Coro, nos questionários pré-intervenção e pós-intervenção [dados apresentados em percentagem].

Quando questionados relativamente às atividades que gostariam de realizar nas aulas de Coro, os alunos mencionaram «cantar uma canção proposta pelos alunos», o que salienta a repercussão da motivação intrínseca associada à importância da escolha do repertório musical nas aulas de Coro. No entanto, como já foi mencionado, apesar de ser um dos objetivos iniciais, não houve tempo suficiente que viabilizasse que essa escolha fosse feita pelos alunos.

Concluiu-se, também, que os alunos de ambos os ciclos demonstraram, no questionário pré-intervenção, gostar mais dos géneros *Pop* e *Musical*, havendo uma maior preferência do género *Musical*, no 2º Ciclo (Gráfico 2), e do género *Pop*, no Ensino Secundário (Gráfico 3).

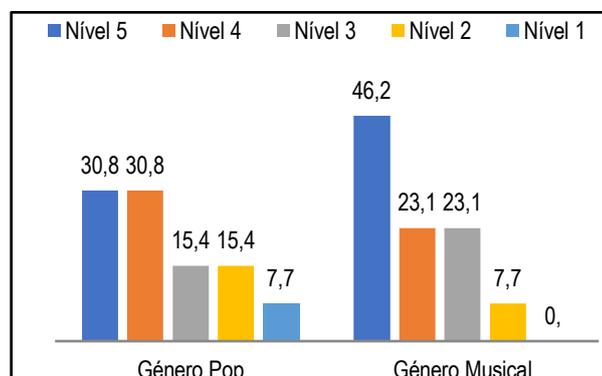


Gráfico 2 - Percentagens relativas ao gosto dos alunos do 2º Ciclo pelos géneros Pop e Musical, no questionário pré-intervenção [dados apresentados em percentagem].

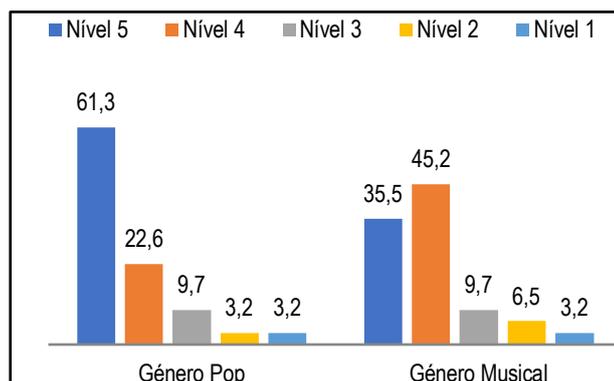


Gráfico 3 – Percentagens relativas ao gosto dos alunos do Ensino Secundário pelos géneros Pop e Musical, no questionário pré-intervenção [dados apresentados em percentagem].

Para finalizar, a autoavaliação dos alunos pós-intervenção pedagógica demonstra que, no 2º ciclo, verificou-se um aumento do número dos alunos que autoavaliaram a sua motivação com 5 (numa escala de 1 a 5) nas aulas lecionadas (Tabela 1); no ensino secundário, as percentagens foram aumentando e diminuindo ligeiramente no decorrer das aulas, no entanto, os resultados traduzem sempre um nível elevado de motivação dos alunos (Tabela 2).

Autoavaliação pós-intervenções – 2º Ciclo							
Intervenção	Dia	1	2	3	4	5	Total
1	11/03	0	1 (8,3%)	1 (8,3%)	4 (33,4%)	5 (41,6%)	12
2	25/03	0	0	0	4 (30,8%)	9 (69,2%)	13
3	8/04	0	0	0	4 (30,8%)	9 (69,2%)	13
4	22/04	0	0	0	1 (8,3%)	11 (91,7%)	12

Autoavaliação de 1 a 5

Tabela 1 - Autoavaliação pós-intervenções– alunos do 2.º Ciclo.

Autoavaliação pós-intervenções – Ensino Secundário							
Intervenção	Dia	1	2	3	4	5	Total
1	14/05	0	0	0	2 (8,3%)	22 (91,7%)	24
2	21/05	0	0	0	0	24 (100%)	24
3	4/06	0	0	0	1 (4,8%)	20 (95,2%)	21
4	11/06	0	0	0	2 (15,4%)	11 (84,6%)	13
Autoavaliação de 1 a 5							

Tabela 2 – Autoavaliação pós-intervenções – alunos do Ensino Secundário.

6. Conclusões

Ao longo do estudo realizado foram aplicadas várias estratégias didáticas com vista a aferir qual o impacto da motivação e dos seus fatores nas aulas de Coro, complementando a investigação teórica sobre a temática com uma aplicação prática, num contexto educativo específico. Todas as etapas que fizeram parte deste estudo de investigação-ação, desde logo com a revisão da literatura, a observação de aulas, a conceção de materiais didáticos, a preparação das aulas, bem como a lecionação das mesmas, compõem, depois de estudadas e analisadas, os resultados deste estudo.

Verificaram-se, no decurso do processo de aplicação deste projeto, algumas limitações, como a necessidade de um maior número de aulas para a aplicação daquilo que constituiu o Projeto de Intervenção Pedagógica. Porém, foi uma experiência bastante positiva, tendo sido possível deixar nos alunos à vontade e motivação para continuar o trabalho, assim como a sensibilização dos alunos para a grande diversidade de géneros musicais que podem ser trabalhados no contexto das aulas de Coro. Um outro entrave na execução do repertório que, no entanto, não comprometeu a *performance*, esteve relacionado com a menor proficiência no inglês, na turma de 2º ciclo. Esta menor proficiência na língua estrangeira verificou-se, principalmente, na peça *When I Grow Up*, do Musical *Matilda*.

Do ponto de vista das estratégias utilizadas para desenvolver a motivação dos alunos, procurou-se durante a intervenção pedagógica: 1) o envolvimento dos alunos na escolha das tarefas (neste caso, na escolha dos exercícios de aquecimento); 2) o incentivo e elogio do esforço dos alunos, bem como a colocação em prática das sugestões dadas no inquérito pré-intervenção; 3) o fornecimento de *feedback*

aos alunos; 4) a utilização da grande maioria dos comportamentos motivacionais efetivos, mencionados por Stamer (1999, 2009) no âmbito dos seus estudos de motivação em Coro. Saliente-se que a motivação é promovida por diversos fatores, intrínsecos e extrínsecos ao aluno, como o repertório, as ações desenvolvidas pelo professor, o incentivo dos pais, o contexto escolar e a relação com os colegas.

Cabe agora refletir, concluir e dar resposta às questões de investigação, iniciando pelas questões secundárias, para terminar naquela que foi a principal questão que guiou e norteou todo este estudo.

Relativamente à questão, *qual a importância da diversidade de géneros musicais na motivação dos alunos nas aulas de Coro?*, deve salientar-se que trabalhar repertório de diversos géneros musicais contribui para que os alunos fiquem a conhecer aspetos e características associadas a cada género, alargando o seu conhecimento a outros géneros musicais, para além daqueles que os alunos estão mais habituados e acostumados a trabalhar em sala de aula. O impacto da utilização de géneros musicais traduziu-se diretamente na motivação dos alunos, uma vez que estes demonstraram um empenho maior, quando comparado com o empenho pré-intervenção, ao longo das intervenções pedagógicas. Antes da aula lecionada ser iniciada os alunos perguntavam se íamos cantar uma determinada peça, demonstrando grande vontade de trabalhar essa mesma obra. Os alunos traziam as obras estudadas para a aula, manifestando o seu interesse no repertório e referindo que tinham ouvido a obra em casa. Para além disso, perguntavam ao professor titular se poderiam continuar a cantar obras do género nas restantes aulas.

A pergunta de investigação seguinte, *a inserção do Pop e do Musical poderá ser um veículo para facilitar a aprendizagem musical nas aulas de Coro?*, também obteve uma resposta afirmativa, uma vez que os alunos se sentiram mais motivados e com vontade de aprender, cantando com mais segurança, vontade e, por vezes, de memória, o que facilitou o processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à terceira pergunta, *será que a motivação através da diversidade de géneros musicais acontece de igual forma nas diferentes faixas etárias em que a intervenção será aplicada?*, verificou-se que as preferências dos alunos são diferentes em função das faixas etárias, havendo um gosto generalizado pelos géneros *Pop* e *Musical*, o que se expressou na motivação para trabalhar as obras desses géneros.

A quarta pergunta de investigação, *o Ensino Especializado de Música deveria considerar no seu currículo outros géneros musicais para além da música erudita?*, carece de maior atenção. A investigação realizada e os resultados obtidos com a Intervenção Pedagógica demonstraram que devem ser considerados outros géneros musicais para além da música erudita. No contexto de aplicação do Projeto de Intervenção, os alunos mostraram-se, na sua grande maioria, interessados em conhecer e estudar obras de diferentes géneros musicais, no entanto, como sabemos, verifica-se, na maioria das escolas de

Ensino de Música, uma tradição de ensino de música erudita, embora não haja nada que impeça de se usar repertório não erudito.

Relembrando a questão principal de investigação que traduziu toda a problemática: *a introdução dos géneros musicais Pop e Musical poderá ser um fator de motivação nos alunos, nas aulas de Coro?*, deve-se mencionar que a resposta que se obteve é que, de facto, a introdução desses géneros musicais pode ser um fator que contribui para a motivação dos alunos, tendo-se verificado uma melhoria na motivação dos mesmos. Tal foi perceptível a partir da observação do grau de motivação dos alunos nas aulas lecionadas (registada na autoavaliação), bem como da análise dos inquéritos por questionário aplicados.

Relativamente à aplicação de géneros musicais não eruditos, enquanto estratégia de motivação nas aulas de Coro, cabe mencionar que, tendo maioritariamente em conta a análise dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, verificou-se ser importante haver uma utilização de diferentes géneros musicais, devendo estes ser mais diversificados e podendo também haver uma maior colaboração dos alunos na realização das atividades, dos exercícios, das técnicas e mesmo da escolha do próprio repertório. Foi possível constatar que a utilização de géneros musicais não eruditos contribuiu para aumentar o nível de motivação dos alunos, demonstrando que esses mesmos géneros podem e devem ser utilizados nas aulas de Coro, mas também aplicados nas aulas das demais disciplinas do Ensino Artístico Especializado.

Este estudo em si englobou dois géneros musicais, *Pop* e *Musical*, mas, naturalmente, ficaram muitos outros por abordar no contexto de sala de aula, pelo que esta estratégia de motivação deveria ser aprofundada noutros possíveis estudos sobre motivação nas demais disciplinas do Ensino Artístico Especializado de Música. Fica, portanto, em aberto, um estudo dos géneros musicais enquanto estratégia de motivação nas diferentes disciplinas do Ensino de Música.

7. Referências

Amato, R., & Neto, J. (2009). A motivação no canto coral: Perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, 22, 87–96.

Cardoso, A. (2014). *Inovar com a investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–376. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Forbes, G. (2001). The repertoire selection practices of high school choral directors. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 102–121. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3345863>

Haltvick, K. (2020). *Motivation and engagement in the choral classroom: Does repertoire make a difference?* RED: a Repository of Digital Collections.

Hentschke, L., Santos, R., Pizzato, M., Vilela, C., & Cereser, C. (2009). Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD - Educação Temática Digital*, 10, 85–104. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/7122/ssoar-etd-2009-esp-hentschke_et_al-motivacao_para_aprender_musica_em.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-etd-2009-esp-hentschke_et_al-motivacao_para_aprender_musica_em.pdf

Kennedy, M. (2002). «It's cool because we like to sing:» Junior high school boys' experience of choral music as an elective. *Research Studies in Music Education*, 18(1), 26–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1321103X020180010401>

Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132–141. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>

Magraner, J., Tatay, C., & Valero, G. (2019). Testing motivational theories in music education: The role of effort and gratitude. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13(172), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00172>

Silva, I. (2014). *Contributos para a elaboração do programa da disciplina de classe de conjunto vocal: O caso da Academia de Música de Viana do Castelo*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Católica Portuguesa]. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/17648>

Silva, I. (2021). *A importância da escolha do repertório na evolução do aluno* [Relatório de Estágio]. Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/17141/1/Inês_Silva_MEM_2021.pdf

Stamer, R. (1999). Motivation in the choral rehearsal: Asking students what motivates them and working with their responses stimulates the learning atmosphere in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, 85(5), 26–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3399544>

Stamer, R. (2009). Choral student perceptions of effective motivation strategies. *MENC: The National Association for Music Education*, 28(1), 25–32. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/8755123309344113>

Uma Abordagem Jazzística ao Currículo das Ciências Musicais

César Nascimento Oliveira
Conservatório de Música e Artes do Dão
cesar.n.oliveira@gmail.com

Resumo: O presente estudo resultou da intervenção pedagógica no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e descreve um conjunto de atividades musicais baseadas no pensamento jazzístico aplicadas ao ensino da Formação Musical e História da Música. Neste trabalho, contextualizamos o recurso à improvisação musical nos diferentes períodos da História da Música Ocidental e referimos o seu declínio. Mencionamos a sua revitalização na construção da linguagem jazz e analisamos os processos que permitiram a sua consolidação ao longo do século XX. Desta análise, abordamos o valor educativo deste tipo de ensino, nomeadamente a valorização de técnicas de imitação e escuta atenta. Associamos a estas aprendizagens os principais pedagogos, designadamente os que defendem as teorias de ensino construtivistas, e procuramos demonstrar os benefícios da construção de conhecimento alcançado através de mecanismos de pensamento semelhantes aos de um improvisador de jazz.

Palavras-chave: Jazz; Improvisação; Pensamento Divergente; Construtivismo.

1. Introdução

O recurso a elementos jazzísticos foi uma prática, apesar de tímida, que se verificou em obras de compositores europeus desde o início do século XX. Claude Debussy (1862- 1918), e os seus seguidores *impressionistas*, foram pioneiros na exploração desse meio. Porém, durante o próspero período da *American way of life*¹¹ o jazz, linguagem musical que se baseia essencialmente em técnicas de improvisação, assumiu um papel de entretenimento que, com características pouco valiosas, afastou o interesse dos compositores da denominada *música séria*. Durante o período da presidência americana de J. F. Kennedy (1961-63), em clima de plena *Guerra Fria* (1945-1991), conscientes da importância das artes no ensino e do seu papel no desenvolvimento cultural dos indivíduos (Moon e Humphreys, 2010), desenvolveu-se um conjunto de iniciativas de apoio à educação, entre as quais se destacou a música. Destas experiências curriculares, no domínio do ensino, resultou o *Manhattanville Music Curriculum Program*, cujos pilares pedagógicos assentavam na música contemporânea (da década de 1960). Ora, por contemporâneo, entendiam-se não só as obras artísticas do meio erudito como todas as manifestações de outras linguagens musicais de qualidade reconhecida. É neste contexto que inserimos o jazz cuja década anterior a este acontecimento se definiu pela transição de uma linguagem anteriormente categorizada de música popular para as massas e, que agora, nos anos cinquenta do

¹¹ Época de prosperidade compreendida entre o final da 1.ª Guerra Mundial e o crash da bolsa de 1929 em que as democracias ocidentais, à procura de estabilidade, contraíram empréstimos financeiros avultados para resolverem os seus problemas económicos e sociais, sendo o principal credor os Estados Unidos da América.

século passado, passou a assumir um papel mais sério. Esta mudança despertou o interesse dos círculos intelectuais nos quais incluímos os compositores de música erudita. A simbiose de interesses entre o jazz e a *música séria* resultou na troca de elementos estilísticos em ambas as linguagens, patentes em inúmeras obras. Darius Milhaud (1892-1974), Igor Stravinsky (1882-1971), Aaron Copland (1900-1990), Leonard Bernstein (1918-1990), entre muitos outros, elevaram a fasquia da validade do jazz ao utilizá-lo como recurso nas suas obras.

À semelhança de um artífice que domina todo o conhecimento das suas técnicas, também um músico de jazz conhece muito bem os recursos necessários à construção de uma obra (musical). Por outro lado, um operário fabril é treinado para executar um determinado número de técnicas que desenvolve por repetição, sem compreender, na maioria das vezes, aquilo que está a criar. É desta metáfora, que problematiza a ausência de conhecimento e a valorização do domínio técnico, que partimos para expor a validade do pensamento jazzístico na formação de um músico completo. Procuramos uma abordagem ao ensino de música baseada na construção de conhecimento utilizando os mesmos mecanismos de pensamento de um músico de jazz. Acreditamos que desta forma é possível formar um *artífice musical* técnico e culturalmente competente, capaz de criticar analiticamente o que ouve, com competências técnicas para interpretar e compor música.

2. O Papel da Improvisação ao Longo da História da Música

Na História da Música Ocidental houve momentos em que, apesar da existência de notação musical, a improvisação revelou-se fundamental na criação. Por vezes, os intérpretes introduziram as suas próprias ideias através de curtas ou longas ornamentações e noutras ocasiões foram os compositores que se socorreram da improvisação enquanto elemento indispensável, criando técnicas e estruturas baseadas nesta prática. Foi a partir do advento da litografia e da impressão em massa de música escrita, em meados do século XIX, que as práticas improvisativas entraram em declínio. Mais tarde, a velha Europa iria fundar o *Novo Mundo* com força de trabalho africana. Foi a aculturação deste povo, que há muito praticava a improvisação, que ressuscitou uma prática quase esquecida no seio da música erudita. É neste ambiente que nasce o jazz, linguagem baseada em práticas de improvisação.

Relativamente ao significado da palavra *Improvisação*, os teóricos são consensuais na definição do conceito: «criação de música no decurso da performance» (Randel, 2003, p. 406). Bruno Nettl (2002), enquadra ainda na improvisação a forma final de uma obra musical, remetendo-nos para esta prática que era comum nas célebres cadências dos concertos dos períodos Clássico e Romântico. Carl Czerny, um dos maiores pedagogos do século XIX, aluno de Beethoven e professor de Franz Liszt, define a improvisação como a capacidade espontânea de interpretar material musical original ou emprestado de

outras obras, de uma forma compreensiva e interessante (Berkowitz, 2010). O empréstimo de material musical referido por Czerny varia de acordo com o período, a época e é determinado por uma série de convenções ou regras implícitas, ou, por outras palavras, da utilização de padrões adotados por um determinado grupo cultural (Carbonell e Gimeno, 1991). A ação do improvisador depende do conhecimento desses padrões e da capacidade de os aplicar em tempo real. O termo improvisação pode designar, igualmente, a «actividade em si mesma e o seu produto» (Gainza, 1990, p. 13).

2.1. Na Idade Média

Ao longo da História do Ensino da Música, encontramos a improvisação em processos de aprendizagem que ocorreram de forma direta ou indireta. Indiretamente, esta prática terá sido importante no refinamento de melismas durante a aprendizagem do canto litúrgico, designadamente naquilo a que Bruno Nettl nos descreve de «elaboração ou ajustamento das obras» (Randel, 2003, p. 406). É necessário relembrar que, até à Idade Média, a prática musical era baseada em processos de improvisação porque o sistema de notação musical era bastante impreciso. A este propósito, Andérez e Sanchiz (2017, p. 13) referem:

Desde a ornamentação melismática improvisada da palavra Aleluia pelos cantores na Idade Média (Jubilus) à cadência dos concertos solistas, podemos identificar muitos exemplos da presença de improvisação e música não escrita na [história da] música clássica.

Nos tratados *Musica Enchiriadis* (primeiro) e *Scolica Enchiriadis* (segundo), editados no século X, são reunidas, pela primeira vez, regras para compor obras polifónicas usando intervalos de oitava, quinta e quartas paralelas baseadas na perfeição intervalar sugerida por Pitágoras (Erickson, 2002). A essas obras, os cantores adicionavam uma linha melódica que era improvisada durante a performance numa melodia gregoriana. Posteriormente, são introduzidas técnicas de improvisação que incorporam harmonias de distância de terceira e sexta como o *fauxbourdon* (intervalo de terceira superior e quarta inferior em relação à voz principal) e o inglês *discantus*, popularizado desde o século XIII que, ao invés do *organum paralelo*, começou a valorizar o «movimento contrário» nas suas composições e improvisações (Knapp, 2003, p. 245). Foi também durante a Idade Média que se abordaram, pela primeira vez, técnicas de subdivisão rítmico-melódica que pretendiam ensinar o executante a improvisar, apresentando-lhe sugestões que recorrem à subdivisão, ou, por outras palavras, à diminuição rítmica de uma melodia dada. Johannes de Muris (1340) materializou estas técnicas no seu *Ars Contrapuncti* em que descreve o termo diminuição e os seus procedimentos (Fuller, 2003).

2.2. No Renascimento

O desenvolvimento da polifonia, tal como constatado no período anterior, haverá decorrido de práticas experimentais de improvisação harmónica. Por volta de 1550, a improvisação melódica surge com a introdução de embelezamentos ou longas passagens ornamentadas (coloraturas) (Jander e Harris, 2002) e a improvisação de temas e variações, especialmente escritos para instrumentos de tecla e alaúde. A propósito da música instrumental improvisada, destacam-se como pioneiros, no período do Renascimento, os tratados *Declaração de Instrumentos Musicais* de Juan Bermudo (1555), a *Arte de Tanger Fantasias* (1565) de Tomás de Santamaría e *Tratado de Glosas* (1553) de Diego Ortiz. De facto, a fantasia era a forma de improvisação por excelência e foi ela a responsável pelo desenvolvimento da arte da variação, fundamental na configuração da própria linguagem da música instrumental, afastando-se dos modelos vocais. Estas técnicas irão contribuir para o desenvolvimento de contraponto e para a consolidação do conceito de tonalidade.

2.3. No Período Barroco

Se, nos períodos anteriores, as técnicas improvisativas decorriam de forma indireta, por outro lado, as técnicas de improvisação do período Barroco ensinavam-se de forma direta, do professor para o aluno, na prática do baixo contínuo ou em géneros como a fuga e a virtuosística toccata. Sweelinck, Frescobaldi, Buxtehude, Bach e Handel eram famosos improvisadores no órgão; Bach era frequentemente convidado para inaugurar os órgãos das catedrais alemãs nos quais passava horas a improvisar. As ideias de Murtis, já atrás explanadas, influenciaram alguma literatura do período Barroco dedicada ao desenvolvimento da improvisação baseada em padrões. Podemos encontrar exemplos desses padrões nos livros ingleses *The Division Viol* (Simpson, 1665) e *The Division Flute* (Walsh, 1706). Na verdade, estes manuais tinham como objetivo principal ensinar o músico a improvisar: apresentavam uma frase melódica base, uma espécie de *cantus firmus*, (trad. ground) seguido de diversas *variações* (trad. divisions) que consistiam na subdivisão rítmica da melodia base. Durante o século XVII era frequente utilizar-se o verbo *partir* para indicar a técnica da divisão ou da diminuição. Estes dois recursos designam a improvisação de um contraponto rápido que se move sobre um *cantus firmus* mais lento.

No que diz respeito à cultura musical popular europeia, destacamos as práticas improvisativas presentes na *chaconne*. Esta dança, muito comum em Espanha no início do século XVII, parece ter origens populares e propagou-se fora da Europa, aquando da descoberta do *Novo Mundo* (México). Não há manuscritos deste período, contudo, referências de Cervantes, Lope de Vega, Quevedo e outros escritores indicam que a *chaconne* era uma canção de dança associada a servos, escravos e ameríndios. A *chaconne* era tradicionalmente acompanhada por guitarras, pandeiros e castanholas; uma das

justificações etimológicas assenta no som das castanholas: «chac» (Randell, 2003, p. 406). Foi uma dança que rapidamente se estabeleceu como a mais popular de Espanha, ofuscando a sua mais velha (mas igualmente imoral) rival, a *Zarabanda*. As primeiras notações musicais de *chaconnes*, no entanto, terão ocorrido em Itália na forma de tablaturas escritas para o instrumento recém-criado: a popular guitarra. Girolamo Montesardo (1606) publicou, a este respeito, a *Nuova Inventione d'intavolatura per sonare li balletti sopra la Chitarra Spagniuola*. O livro apresenta exemplos e exercícios pedagógicos em diversas tonalidades, com acompanhamento indicado na forma de tablatura e espaço para a improvisação melódica.

2.4. No Período Clássico

É no período clássico que as *cadências de concerto* se assumem como um género improvisado no qual o solista recorre ao desenvolvimento temático, demonstrando uma boa técnica. As *cadências de concerto* improvisadas do período Clássico obedecem, geralmente, a uma progressão harmónica formada em cadencial seis-quatro, isto é, sobre a progressão harmónica I 6/4 – V7 – I. A orquestra, durante a harmonia dominante, fica em suspensão para que o solista improvise e quando este termina retoma à tónica. No entanto, à medida que a complexidade temática dos concertos aumentou, a improvisação dos solistas tornava-se cada vez mais difícil. W. A. Mozart (1756-1791), por essa razão, escreveu cadências opcionais para os seus alunos e amigos. L. Van Beethoven (1770-1827) escrevia frequentemente cadências obrigatórias, como é disso exemplo o seu Concerto para Piano n.º 5.

Outro género de destaque no período Clássico que recorre a técnicas de improvisação é o *tema e variações*. Caracteriza-se pela modificação (variação) de um dado tema. As variações são condicionadas por diferentes técnicas: Joseph Haydn (1732-1809), no 3.º Andamento do seu Quarteto de Cordas em Dó Maior Op. 76, recorre a uma variação de melodia constante, ou seja, repete a melodia do tema que distribui por várias vozes e re-harmoniza; W. A. Mozart (1756-1791), no seu célebre *Ah! Vous dirais-je Maman K. 300e*, recria o tema original elaborando de forma complexa novas linhas melódicas; outras técnicas, como a variação fantasia ou variação sobre *basso ostinato*, eram válidas. O compositor austríaco Franz Schubert (1797-1828), terá adotado *variações* com harmonia constante, ao usar as suas próprias composições como temas. São disso exemplo o *Quinteto para Piano em Lá M, D.667* que inclui variações sobre o tema do *Lied A Truta D. 550*. A técnica do tema e variações desempenhou, no decurso da história, um papel importante não só no desenvolvimento das linguagens musicais eruditas, mas também contribuiu para a consolidação de outras expressões populares, nomeadamente no continente Asiático e Africano.

2.5. No Período Romântico

Até meados do século XIX a aprendizagem musical era vista como uma arte em que o conhecimento passava de geração em geração, pela transmissão oral. Nesta altura os compositores e os professores não separavam a componente técnica das outras competências musicais (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 99).

Gary McPherson e Alf Gabrielsson demonstram-nos que o principal objetivo do ensino de música até ao século XIX, altura em que se assistiu ao surgimento e proliferação da indústria de partituras, era desenvolver um músico completo, capaz de ouvir analiticamente, interpretar e compor. Exercícios como escalas e arpejos serviam de meio para a aprendizagem do vocabulário comum da linguagem musical e quando determinadas passagens eram praticadas de forma isolada, tinham como objetivo o desenvolvimento de capacidades como a leitura à primeira vista, a improvisação e a composição. Os alunos de iniciação aprendiam essas passagens geralmente de ouvido, com pouco recurso à leitura de notação. Este processo envolvia uma rotina de aprendizagem de peças desconhecidas que eram tocadas por imitação, tendo como modelo o professor. O aluno interiorizava a música repetindo-a através do canto ou do instrumento. À medida que se desenvolvia este modelo, os estudantes eram encorajados a inventar as suas próprias passagens, ou, por outras palavras, a improvisar, com o objetivo de fomentar a expressividade e a técnica necessária à linguagem musical do repertório estudado. Deduzimos, pois, que se verificava uma preocupação holística na formação do músico, procurando fortalecer as suas competências nos campos da análise musical, técnica interpretativa e criatividade. Nesta última componente, onde incluímos a improvisação, a valorização era notória. O essencial da cultura musical transmissível era constituído por regras fundamentais que deveriam ser profundamente assimiladas. Desta análise conclui-se que o músico, até meados do século XIX, era educado de forma a possuir o conhecimento de todos os processos que envolvem a prática musical.

Por volta de 1850 com o progresso da litografia e das máquinas de impressão, assistiu-se a uma produção em massa, relativamente barata, de partituras em grandes quantidades. Este acontecimento revolucionou a aprendizagem musical de forma bastante dramática: se anteriormente eram valorizadas as competências de interpretação, improvisação e composição, agora a ênfase passou a recair na técnica e na interpretação (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 100).

A revolução industrial e o fenómeno da litografia a ela associado permitiu a publicação e proliferação de música escrita. A edição de partituras e exercícios técnicos por parte dos compositores incitou o desuso da tradição oral, prática secular agora em vias de extinção. Assistia-se, então, a longos períodos de prática por parte dos instrumentistas no sentido de desenvolverem competências técnicas específicas (Schleuter, 1997).

O alerta de Stanley Schleuter, no que respeita às implicações da notação musical acessível a todos, encontra concordância em Jacques Handschin que menciona no seu artigo *Eine Alte*

Neumenschrift (Handschin, 1950), a notação é o sintoma do enfraquecimento do sentido musical, ou, por outras palavras, a degradação da memória e do conhecimento alargado. À memória musical, sempre fiel à tradição oral, impôs-se agora a notação. As consequências do surgimento da música escrita não se limitam àquelas já mencionadas. Graças à notação, deveu-se também a categorização dos músicos executantes, agora distintos dos criadores, acentuando uma especialização prejudicial à cultura musical coletiva. Esta divisão de tarefas a que os músicos foram sujeitos por imposição do enfraquecimento da transmissão oral da música, contribuiu para o declínio das práticas improvisativas e tornaram o músico menos literado, menos criativo e expressivo:

Em qualquer idade um indivíduo deveria poder estabelecer contacto com o seu mundo sonoro interiorizado que constitui uma verdadeira linguagem em potência pronta para emergir e servir-lhe de veículo expressivo total. Esta ativação - e consequente reestruturação - do arquivo sonoro pessoal através do processo da expressão espontânea que remonta às primeiras expressões vocais da criança pequena, não deveria nunca interromper-se ao longo da vida do homem (Gainza, 1990, p. 13).

De facto, a improvisação entrou em desuso a partir do período Romântico. Apenas compositores com inspiração clássica, dos quais destacamos o Alemão Johannes Brahms (1833-1897), continuaram a perpetuar técnicas com aquele recurso.

3. A Improvisação Jazz Vs. Técnica e Criatividade na Aprendizagem Musical

«O profissionalismo da técnica e os lampejos de agilidade são mais comuns e mais almejados que a pura força criativa, uma vez que a nossa sociedade continua a valorizar mais o virtuosismo do que o criador original» (Nachmanovitch, 1990, p. 111). Efetivamente, o interesse pelo desenvolvimento de competências técnicas instrumentais ocorreu graças à conjugação de três fatores: a proliferação da música escrita, o surgimento de métodos de aprendizagem do instrumento e a categorização profissional dos músicos. A especialização, que passou agora a distinguir o executante e o compositor, retirou, ao primeiro, a responsabilidade de criar; ao segundo, a responsabilidade de tocar. A exigência técnica instrumental ocorreu, sobretudo, durante o período Romântico e verificou-se especialmente na literatura pianística, estendendo-se depois aos outros instrumentos da orquestra. O desenvolvimento organológico do piano também contribuiu para a execução de técnicas anteriormente impossíveis de realizar. O virtuosismo exigido para executar o difícil repertório Romântico, deu origem a obras musicais denominados *estudos* (études) cujo objetivo era explorar ou desenvolver determinados aspetos técnicos no instrumento. O grau de dificuldade técnica da literatura pianística Romântica é de tal forma exigente que o intérprete passa uma parte considerável do seu tempo a estudar para as ultrapassar. A valorização do virtuosismo, associado à prática de exercícios, depende de cultura para cultura. Se é valorizada no mundo ocidental não é, por outro lado, tão relevante em determinadas regiões do mundo. Os músicos

do norte da Índia, por exemplo, são avaliados primeiramente pela sua capacidade de improvisação, pelo equilíbrio sonoro que produzem, ou pela sua criatividade. Os músicos mais bem pagos e considerados da orquestra de *Gamelão de Java* são aqueles que assumem a responsabilidade de manter os princípios criativos da improvisação coletiva, demonstrando mais importância do que os músicos virtuosos. Pelo contrário, em certas comunidades de índios do Norte da América, as práticas criativas inerentes à música improvisada são rejeitadas e até punidas; já nas comunidades africanas sempre foi encorajada (Randel, 2003). A questão da técnica em detrimento da criatividade e da audição ativa, como já atrás foi referido, chamou a atenção de vários pedagogos que nos alertaram para este problema. Tobias Matthay, no seu método de ensino de piano *Musical Interpretation Its Laws And Principles, And Their Application In Teaching And Performing*, menciona: «O aluno médio tem a ideia fixa de que a prática de piano é um exercício de pura ginástica; [o aluno] vive na esperança de que a peça se irá “montar por ela própria”, sem a analisar a nível global: um mero exercício muscular» (Matthay, 1913, p. 4). O autor defende que, na verdade, não existe nada mais prejudicial para o nosso desenvolvimento musical do que escutar sons sem realmente os ouvir. Matthay foi, de facto, um dos primeiros pedagogos a introduzir o conceito de *audição interior*. Ora, um exercício técnico abordado numa perspetiva muscular nunca irá desenvolver uma perceção auditiva consciente. Alerta-nos, por isso, para a necessidade de realizarmos uma audição ativa e que sem esta prática constante de análise musical, estaremos a criar hábitos de laxismo em relação à música. Em concordância, Jamey Aebersold (1992, p.23), reconhecido pedagogo de jazz, afirma:

A única razão para praticar exercícios é ganhar liberdade no instrumento, de forma a que possamos improvisar espontaneamente. A linguagem do jazz era originalmente aprendida de ouvido. A bibliografia destinada à aprendizagem da arte da improvisação é relativamente recente. Temos que ouvir música para a podermos tocar efetivamente.

Na mesma linha de pensamento, Nachmanovitch (1990, p. 75) declara:

(...) para criar é preciso ter técnica e libertar-se da técnica. Para isso precisamos de praticar até que a técnica se torne inconsciente. Se tivéssemos que pensar nos passos necessários para andar de bicicleta, cairíamos no chão. Parte da alquimia gerada pela prática é uma espécie de livre trânsito entre o consciente e o inconsciente.

A competência técnica é de facto um meio para colocarmos em prática, com maior grau de sucesso, a nossa criatividade. No ambiente atual em que a categorização dos músicos é manifesta, é importante não confundirmos o músico executante do músico intérprete. Se o primeiro é um mero técnico que descodifica códigos escritos transformando-os em som, o segundo apela a outras capacidades que ultrapassam os domínios da leitura e prática muscular.

No campo da Formação Musical, os ideais racionalistas do século XIX impulsionaram todos os métodos de solfejo, valorizando a criatividade do indivíduo. As correntes pedagógicas passaram a basear-se na atividade do aluno e na acessibilidade da aprendizagem de música a todos, contrariando o ensino especializado de música de carácter repetitivo e técnico. A este respeito, Fátima Pedroso (2003, p.79) recorda-nos a necessidade de relembrar os princípios racionalistas e «formar musicalmente» com base na compreensão auditiva e inteligente da música, de forma a «(...) adquirir uma literacia musical alargada que permita não só ler [música] mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz». Da mesma opinião, Gordon, notável investigador e autor da reconhecida *Teoria de Aprendizagem Musical*, relata-nos a sua própria aprendizagem de contrabaixo: «Eu deveria sentir-me satisfeito porque aprendia bem aquilo que o professor me ensinava. No entanto, preocupava-me porque não conseguia compreender o som que saía do meu instrumento» (Gordon, 1991, p. 6). É, aliás, esta preocupação que suporta as bases teóricas da filosofia de Gordon e do seu inovador conceito de *audiação*: a capacidade de compreender um som mesmo que ele não esteja fisicamente presente (Gordon, 2000).

A competência descrita por Gordon decorre, em primeiro lugar, da análise auditiva de uma obra. Carl Dahlhaus (1983), musicólogo e investigador, vai mais longe promovendo a ideia de que as obras musicais não se devem encerrar na sua análise mas devem ser contextualizadas de forma sócio-histórico-cultural. É nesta reflexão que demonstramos a importância do professor de História da Música enquanto agente cultural que articula e contextualiza o conhecimento musical. O investigador brasileiro Leonardo Tramontina (2011, p. 142) conclui, no seu estudo sobre a didática da História da Música nos Estados Unidos da América, que os instrumentistas, demasiado obcecados pela técnica, revelam alguma relutância em relação à musicologia histórica, apontando como principais razões a «carência de elementos de apoio e interesse» e a «não pretensão em seguir estudos musicológicos». Ora, o apoio e o interesse que a disciplina de História da Música desperta nos intérpretes será nulo se estes não forem estimulados a compreender o que tocam, isto é, a entenderem os recursos estilísticos que marcaram os diferentes períodos da História da Música Ocidental, o seu contexto no tempo e no espaço. O desinteresse que nos é alertado por Tramontina poderá ter consequências graves na formação de músicos intérpretes, uma vez que estes aspirantes manifestam comportamentos de distanciamento em relação ao saber. Manuel Carlos Brito, a propósito deste assunto refere:

(...) a História da Música tem surgido como uma disciplina acessória no conjunto dos estudos musicais, destinada, talvez, a dar aos alunos um vago panorama histórico da arte que estudam, à margem de qualquer consideração de ordem prática. (...) o contacto íntimo com o mundo da música prática é uma das exigências fundamentais da investigação em história da música (Brito, 1986. p. 23).

A menos que desejemos esquecer setecentos anos de história musical e dedicarmo-nos apenas à música do presente, não é possível entender o próprio presente se não compreendermos o passado. É, aliás, o passado que impulsiona as técnicas de composição, os estilos, a linguagem musical, a função da música e o lugar dos músicos na sociedade. O estudo desse passado e desse presente inclui, já hoje, o contacto com outras culturas que originaram o estudo de novas linguagens como é o exemplo do jazz.

A criatividade é, para o senso comum, a capacidade de produção do artista, do descobridor e do inventor que se manifesta pela originalidade inventiva. É também a faculdade de encontrar soluções diferentes e originais face a novas situações. No campo musical, a originalidade inventiva tem suportado o paradigma que rege as pedagogias ativas do ensino de música desde o início do século XX. Para além da criatividade, este modelo apresenta como elemento comum o conceito de audição interior, defendido por Kodály, Willems, e Orff ou o já referenciado Matthey. Dalcroze, o pioneiro dos métodos ativos de Educação Musical, alia à escuta consciente o termo euritmia, promovendo o ensino de música associado ao movimento corporal. Mais recentemente, Paynter, Schafer, Swanwick ou Gordon apresentam-nos teorias que não são mais do que atualizações das ideias apresentadas pelos primeiros. John Paynter e Murray Schafer valorizam o trabalho da composição como base para a Educação Musical nas escolas, cujo principal objetivo é o desenvolvimento da criatividade através da exploração e organização de qualquer material sonoro; Paynter «argumenta a favor da criatividade como a base para o currículo de música nas escolas e sustenta esta concepção afirmando que a música é uma arte criativa em todas as suas formas, ou seja, na sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos)» (Aston, Blake, Burnard, Mateiro e Palheiros, 2010, p. 9). O próprio autor deixa espaço para a criatividade dos educadores uma vez que não nos apresenta nenhum método de ensino de música, apenas uma perspetiva. A proposta de Paynter (Paynter, 1970) promoveu a criação de oficinas de músicas: espaços que agregam a experimentação dos elementos sonoros, a improvisação e a criação na sala de aula. Esta pedagogia, centrada no aluno e no grupo, valoriza a vivência musical antes de se apresentarem quaisquer conceitos teóricos. Em concordância, Keith Swanwick afirma que o papel do professor passou a ser o de «estimular, questionar e aconselhar, ao invés de mostrar e dizer» (Swanwick, 1993, p. 25). Na mesma linha de pedagogias ativas, Carl Orff deu relevância à participação efetiva do aluno em atividades de prática vocal e instrumental, treino auditivo, movimento e improvisação. Este pedagogo defendeu sempre a prática antes da teoria, não valorizando muito esta última. As metas de Orff passam por vivenciar, fazer música em grupo, permitindo ao aluno criar as suas próprias manifestações sonoras e consciencializar-se do processo de tocar e cantar em conjunto. Não podemos deixar de referir, a respeito da valorização da composição em sala de aula, o *Manhattanville Music Curriculum Program* (MMCP), uma reforma do ensino de música pensada nos Estados Unidos da América, nos anos sessenta do século passado, que se baseava «no que a música é e naquilo que os

músicos fazem» (Moon e Humphreys, 2010, p. 75). O MMCP era constituído por um grupo científico de investigadores, nos quais destacamos Edwin Gordon, que construíram um currículo musical de raiz, fruto de várias revisões, focado em atividades de composição na sala de aula que atendiam às *teorias de desenvolvimento em espiral* propostas por Jerome Bruner.

4. O Pensamento Jazzístico e o seu Valor Pedagógico

A pedagogia da improvisação e do jazz privilegiou sempre a tradição oral. O saxofonista e professor de improvisação José Menezes relata-nos esse aspeto:

[Dizzy Gillespie] foi um dos principais mentores de uma linguagem que redefiniu o jazz – o bebop – linguagem nascida e apurada principalmente ao longo de inúmeras jam sessions. Através de tentativa e erro, num contexto social e em contacto com a tradição, os neófitos não só aprendiam os elementos de carácter técnico relativos à improvisação mas também, através de observação e imitação, tomavam contacto com o processo de se tornarem “músicos de jazz” (Menezes, 2011, p. 3).

Como já verificámos anteriormente, estiveram sempre associadas à improvisação práticas que em pouco ou nada recorriam à música escrita; ao invés valorizavam técnicas de imitação e escuta atenta. Porém, a época bebop, aqui descrita por Menezes, tornou-se mais complexa do ponto de vista da linguagem, conquistando rapidamente a preferência dos intelectuais. Foi precisamente este estilo que estabeleceu um marco distintivo entre o jazz para dançar, influenciado pela música de salão e pelas marchas militares e o jazz para ouvir que se inspira na riqueza harmónica dos acordes (com extensão até à 9.^a, 11.^a e 13.^a), anteriormente propostos no modalismo de Debussy e Ravel (Rocha citado por Branco, 2005). É de facto o acesso à música erudita que impulsiona a linguagem jazz a partir dos anos 40 do século passado, como nos relata Alfred Appel no seu livro *Jazz Modernism: From Ellington and Armstrong to Matisse and Joyce*:

Um acontecimento marcante foi a noite em que Charlie Parker tocou para Igor Stravinsky no club de jazz Birdland em 1951. (...) [Stravinsky] era uma celebridade e um ícone para os fãs de jazz porque santificou o jazz moderno ao compor *Ebony Concerto* para Woody Herman e a sua orquestra (1945). (...) As frases do [solo de] Parker estavam a fluir muito bem. No começo do seu segundo chorus, ele invocou a abertura do *Pássaro de Fogo* de Stravinsky como se ela sempre tivesse estado ali, um ajuste perfeito. Stravinsky rugiu de alegria, batendo o copo na mesa, enviando o seu licor e cubos de gelo para as pessoas atrás dele, que levantaram as mãos ou se baixaram (Appel, 2004, p.60).

Para Parker, Stravinsky não era uma novidade; no episódio descrito por Appel, ele já tinha interiorizado profundamente o trabalho do homem que compôs *A Sagração da Primavera* (1913), a peça de música orquestral mais complexa até aquela data. O crítico musical Alex Ross, autor do livro *O Resto é Ruído*, refere que «os músicos de jazz começaram a prestar atenção à música de Stravinsky por esta usar uma linguagem que lhes interessava» (Ross, 2009, p. 100). O autor prossegue: «Quando Charlie

Parker veio para Paris em 1949, marcou a ocasião incorporando as primeiras notas da Sagração [da Primavera] no seu solo durante o tema Salt Peanuts» (Idem).

Os eventos aqui narrados demonstram os mútuos interesses entre os compositores de jazz e os compositores eruditos. Aludindo a Gordon, os processos de aprendizagem por discriminação e inferência dos músicos da era bebop, estão aqui bem patentes: a discriminação *por tentativa e erro* dos neófitos da *jam session* e a inferência de Charlie Parker que, numa situação imprevisível, mobilizou conhecimentos prévios para criar uma improvisação inovadora, estimulada por Stravinsky. A nossa insistência em Edwin Gordon prende-se por encontrarmos semelhanças entre o processo de aprendizagem da improvisação e a sua *Teoria de Aprendizagem Musical*. As correspondências entre os dois processos talvez se devam ao facto do próprio Gordon ter sido contrabaixista de jazz. Poderá ter encontrado nessa prática alguma inspiração para a elaboração daquela teoria. O acontecimento anteriormente relatado confirma também a convivência entre músicos do mundo erudito e do jazz. Foi esta comunhão que deu origem ao movimento *third stream* que se refere ao período da história do jazz em que se verificou a fusão de «características essenciais e técnicas da música erudita com outras tradições musicais» (Gaspar citado por Lopes, 2013, p. 128). Este movimento, iniciado nos finais dos anos cinquenta do século passado, inclui todos os músicos que manifestam competências de flexibilidade estilística. Um exemplo apresentado por Paulo Gaspar é o de Benny Goodman, clarinetista que se movia entre a música erudita e o jazz (Idem). Gunter Schuller, fundador do movimento, descreve os seus objetivos: «a third stream procura reunir uma realidade indissociável - a espontaneidade da improvisação e a vitalidade rítmica do jazz com as técnicas e métodos de composição da música ocidental consolidados durante setecentos anos de desenvolvimento musical» (Levaillant, 1981, p. 277). É a espontaneidade, a curiosidade, o gosto da incerteza e o prazer por uma determinada tarefa que define os indivíduos considerados *criativos*. A partilha de conhecimento em grupo é também considerado o ambiente mais favorável para o desenvolvimento de atitudes criativas. A este propósito, Berliner declara o seguinte:

Há décadas atrás algumas jam sessions duravam dias, com os músicos a revezarem-se para preparar refeições ou dormir. A improvisação sobre um tema podia durar horas, de forma a permitir que os músicos experimentassem novas ideias e soluções sem qualquer tipo de constrangimento (Berliner, 1994: 42).

A ideia de oficina musical não foi exclusiva de Schafer ou Paynter. No mundo do jazz também a jam session contemplava espaço para a experimentação, recriação e transformação de ideias por via do pensamento divergente. É de facto importante a aprendizagem que resulta do trabalho entre pares, ultrapassando o tradicional processo de construção de conhecimento do círculo professor - aluno, e defendendo os modelos construtivistas já atrás referidos.

Apesar da história do jazz ter atravessado períodos marcados por características estilísticas que os distinguem, o pensamento jazzístico não se alterou. John Mortensen, na conferência *Using Jazz Thinking to Teach Classical Improvisation*, descreve o conceito: «O pensamento jazzístico é muito simples: o improvisador conhece bem a progressão harmónica de um determinado tema e constrói material musical que encaixa nessa harmonia». Segundo o autor, este domínio harmónico é a competência mais importante para o músico improvisar em qualquer linguagem estilística e exemplifica caracterizando o *baixo cifrado* no qual é comum a improvisação com recurso a padrões que se desenvolvem sobre uma determinada harmonia (Mortensen, 2015, 6'40"). Do ponto de vista pedagógico, o improvisador enquadra-se no modelo da resolução de problemas descrito por John Dewey (1902). Na verdade, o pensamento jazzístico recorre, de forma implícita, ao método de resolução de situações/problema uma vez que isso está inerente ao processo de improvisar e compor. Parece-nos, portanto, um método de grande validade que pode servir a aprendizagem da música. A espontaneidade da resolução de problemas associada à improvisação apela a processos cognitivos mais exigentes que a composição. Um músico de jazz estuda obsessivamente padrões melódicos e harmónicos e a capacidade de improvisar só surge quando estes estão interiorizados.

5. Conclusões

A forte ligação entre a compreensão musical e a improvisação/composição sustentam a validade da aprendizagem baseada na resolução de situações/problema à qual associamos os processos de ensino de jazz que se podem resumir da seguinte forma: o pensamento jazzístico caracteriza-se por um grande poder de análise musical, um bom domínio técnico, uma grande capacidade para recriar ideias, o recurso ao pensamento divergente, uma grande aptidão para pensar em som e a procura de originalidade.

6. Referências

Aston, P., Blake, D., Burnard, P., Mateiro, T., e Palheiros, G. B. (2010). John Paynter (1931-2010). *Revista de Educação Musical* n.º 134 Janeiro a Junho de 2010. Lisboa: APEM.

Aebersold, J. (1992). *How to Play Jazz and Improvise*. New Albany, Indiana, EUA: Jamey Aebersold.

Andérez, C. G., e Sanchiz, A. H. (2017). *Músicas Al Encuentro: Jazz & Clásica para presentador y dos pianos*. Madrid: Fundación Juan March.

Appel, A. (2004). *Jazz Modernism: From Ellington and Armstrong to Matisse and Joyce*. Yale, EUA: Yale University Press.

Berkowitz, A. L. (2010). *The improvising mind*. Oxford: Oxford University Press.

Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Act of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

Brito, M. C. (1986). Tradição e inovação: o lugar da perspectiva histórica no ensino e na prática musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 51, pp. 16-23. Lisboa: APEM.

Carbonell, J. M., e Gimeno, C. (1991). *Descubre la musica cantando a J. S. Bach*. Madrid: Rivera Editores.

Dahlhaus, C. (1983). *Foundations of Music History*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Oxford University Press.

Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, EUA: University of Chicago Press.

Erickson, R. (2002). Musica enchiriadis, Scolica enchiriadis. In: *The New Grove Dictionary of Music & Musicians*, 2.^a ed. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Fuller, D. (2003). Diminutions. In: *The Harvard Dictionary of Music - Fourth Edition*. Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

Gainza, V. H. (1990). Fundamentos da Improvisação Musical. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, Boletim 67, Outubro/Dezembro. Lisboa: APEM.

Gordon, E. (1991). Gordon on Gordon. *Visions of Research in Music Education Vol. 2, Números 1-2* pp. 6-9. Recuperado em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/> a 1 de setembro de 2018.

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

Handschin, J. (1950). Eine alte Neumenschrift. *Acta Musicologica Vol. 22, Fasc. 3/4 (Julho - Dezembro)*, pp. 69-97.

Jander, O., e Harris, E. (2002). Coloratura. In *The New Grove Dictionary of Music & Musicians*, 2.^a ed. Oxford: Oxford University Press.

Knapp, J. (2003). Discant. In: *The Harvard Dictionary of Music - Fourth Edition*. Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

Levaillant, D. (1981). *L'improvisation musicale*. Arles, França: Actes Sud, pp. 275-298.

Lewis, S. (Coord.) (2016, 16 de janeiro) *Finding Jazz in Maurice Ravel's Piano Concerto*. [Áudio Podcast]. Filadélfia, EUA: WRTI Recuperado em <http://www.wrti.org/post/finding-jazz-maurice-ravels-piano-concerto>.

Matthay, T. (1913). *Musical Interpretation Its Laws And Principles, And Their Application In Teaching And Performing*. Londres: The T. M. P. S. Edition.

McPherson, G., e Gabrielsson, A. (2002). From sound to sign. In: R. Parncutt e G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, pp. 99-113,

Menezes, J. (2011). *O Contexto Social no Ensino do Jazz: A “jam session” In Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*. Évora: Universidade de Évora

Moon, K., e Humphreys, J. T. (2010). The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966 –1970. *Journal of Historical Research in Music Education*, April 2010 XXXI:2. Londres: SAGE Publications Ltd.

Montesardo, G. (1606). *Nuova inventione d'intavolatura, per sonare li balletti sopra la chitarra spagniuola*. Florença, Itália: Christofano Marescotti.

Mortensen, J. (2015). *Using Jazz Thinking to Teach Classical Improvisation*. Conferência apresentada em Março de 2015. Recuperado em <https://www.youtube.com/watch?v=4aJ6y8slUmE> a 23 de março de 2017.

Muris, J. (1340). *Ars Contrapuncti secundum Johannem de Muris*. Paris: edição do autor.

Nachmanovitch, S. (1990). *Ser Criativo - O poder da Improvisação na Vida e na Arte*. São Paulo: Summus Editorial Lda.

Nettl, B. et al. (2002). Improvisation. In: *The New Grove Dictionary of Music & Musicians*, 2.^a ed. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

Ortiz, D. (1553). *Tratado de Glosas*. Roma: Valerio Dorico & Luigi Dorico.

Paynter, J. , e Aston, P. (1970). *Sound and Silence. Classroom projects in creative music*. Cambridge, Reino Unido: CUP.

Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Tese de Mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Randel, D. M. (2003). *The Harvard Dictionary of Music - Fourth Edition*. Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

Ross, A. (2009). *O Resto é Ruído: À escuta do século XX*. Alfragide: Casa das Letras.

Schafer, M. (1972). *El nuevo paisaje sonoro. Un manual para el maestro de música moderno*. Buenos Aires, Argentina: Ricordi.

Santamaría, T. (1565). *Arte de Tañer Fantasia*. Valladolid, Espanha: Francisco Fernandez.

Schleuter, S. (1997). *A Sound Approach to Teaching Instrumentalists: An Application of Content and Learning Sequences*. Nova Iorque: Schirmer Books.

Schuller, G. (1986). *Early Jazz: Its Roots and Musical Development*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.

Simpson, C. (1665). *The Division Viol. The Art of Playing Ex Tempore upon a Ground*. Londres: W. Godbid.

Swanwick, K. (1993). Permanecendo fiel à música na educação musical. In: *Anais do II Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre, Maio, pp. 19-32.

Tramontina, L. (2011). *Uma análise crítica do ensino da história da música na graduação norte-americana e suas possíveis contribuições à academia brasileira*. Tese de Mestrado não publicada. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Walsh, J. (1706). *The Division Flute*. Londres: John Walsh, edição de autor.

Villa-Lobos e o Canto Orfeónico

Adriana Carla do Nascimento Souza
Universidade do Minho
adrianasouzaacns@gmail.com

Resumo: Este artigo destaca a importância da música tradicional na Educação Musical através da principal prática pedagógica de Heitor Villa-Lobos, o canto orfeónico. Villa-Lobos é uma figura importante da música brasileira, sendo reconhecido como músico, compositor e educador. Ele nasceu no Rio de Janeiro em 1887 e introduziu o canto orfeónico no Brasil, uma forma de canto coletivo que tem raízes na França do início do século XIX. Villa-Lobos tornou-se o principal executor desta prática musical em todo o território nacional e, com sua pedagogia musical, buscou ensinar as crianças a apreciar a boa música, desenvolver sua inteligência e fomentar a cooperação coletiva, patriotismo, civismo e disciplina. O canto orfeónico é distinto do canto coral erudito, pois não exige conhecimento musical ou treinamento vocal complicado dos participantes. Esta forma de canto coletivo permite que as crianças participem e desfrutem da música sem necessidade de habilidades complexas, fomentando também a interação e desenvolvimento social. O artigo conclui comparando a Educação Musical de Villa-Lobos com outras propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Villa-Lobos; Pedagogia Musical; Música Tradicional; Educação Musical.

1. Introdução

O trabalho, aqui apresentado, tem como objetivo mencionar a principal prática pedagógica de Heitor Villa-Lobos: o Canto Orfeónico. Villa-Lobos é um nome incontornável no cenário musical brasileiro do século XX sendo reconhecido como um dos principais maestros, compositores e educadores musicais de sua época. Sua contribuição para a Educação Musical no Brasil foi notável, especialmente por sua crença no potencial da música como ferramenta para a formação de cidadãos mais críticos e sensíveis. O Canto Orfeónico consistia em um método coletivo de ensino musical, que se baseava no canto coral de melodias populares brasileiras. A ideia era que, através da prática do canto, as crianças pudessem desenvolver habilidades musicais, além de adquirir valores como disciplina, cooperação e senso de coletividade.

Na parte final deste trabalho, faremos algumas comparações entre o ensino musical de Villa-Lobos e outros pedagogos contemporâneos. Observaremos como a pedagogia de Villa-Lobos dialoga com outras abordagens pedagógicas que enfatizam a prática coletiva e a valorização das tradições musicais locais. Nas palavras de Villa-Lobos, «O canto orfeônico é propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes; é um fator poderoso para o despertar de bons sentimentos humanos, não só os de ordem estética como os de ordem moral e sobre tudo cívica» (Villa-Lobos, 1937, p.23).

2. Villa-Lobos e o Canto Orfeónico

Heitor Villa-Lobos é considerado um dos maiores nomes da música brasileira. Nascido no Rio de Janeiro, em 1887, ele foi um maestro, compositor e educador musical que deixou um legado importante para a música do país. Além de compor para diversos instrumentos, Villa-Lobos também era um exímio guitarrista (ou violonista, como é conhecido no Brasil), pianista e violoncelista. Durante sua vida, Villa-Lobos produziu mais de 2 mil obras, incluindo peças para orquestras, grupos de câmara e corais. Sua música é conhecida por incorporar elementos da música folclórica brasileira, com letras, ritmos e melodias tradicionais, além de influências de outras músicas como a clássica europeia. Ele foi um dos pioneiros compositores brasileiros a obter reconhecimento internacional, tendo suas obras apresentadas em renomadas salas de concerto em todo o mundo. O dia 5 de março, dia do seu nascimento, é celebrado no Brasil como o *Dia Nacional da Música Clássica* em sua homenagem. Villa-Lobos faleceu em 1959, deixando um legado significativo na música brasileira e internacional.

O Canto Orfeónico foi a principal prática pedagógica de Heitor Villa-Lobos como educador musical. Essa prática remonta à França do início do século XIX, mas foi introduzida no Brasil por João Gomes, em 1912, nas escolas do estado de São Paulo (Mateiro e Ilari, 2016). Em 18 de abril de 1931, o presidente Getúlio Vargas tornou obrigatória a prática do canto orfeónico nas escolas primárias, secundárias e de formação profissional no Rio de Janeiro, por meio do Decreto-Lei n.º 19.890. A Secretaria de Educação Musical e Artística convidou Villa-Lobos para ser o diretor da instituição e, em pouco tempo, ele se tornou o principal executor do Canto Orfeónico em todo o país.

Diferente do canto coral erudito, que exige um conhecimento musical avançado e habilidade vocal, o Canto Orfeónico é uma prática coletiva que não exige conhecimento musical ou treinamento vocal complicado dos participantes. As vozes não são distribuídas rigorosamente, e o rigor técnico interpretativo exigido é menor. O objetivo desta prática é promover a participação coletiva, desenvolver o senso rítmico e a musicalidade dos estudantes, além de estimular a valorização da cultura e da identidade nacional.

Villa-Lobos foi um grande defensor da Educação Musical e do acesso à música para todos, independentemente de seu nível socioeconómico ou formação musical. Ele acreditava que a música era uma ferramenta poderosa para a transformação social e que o Canto Orfeónico era uma forma de tornar a música acessível a um grande número de pessoas. Com Villa-Lobos à frente, o Canto Orfeónico converte-se num maior movimento de educação de massas ocorrido no Brasil. Porém, a imagem do movimento ficou ligada ao governo de Getúlio Vargas, sobretudo, pelo cunho nacionalista (Mateiro e Ilari, 2016). A prática esteve presente nas escolas brasileiras até o final da década de 1960 e acabou desaparecendo gradativamente do currículo escolar.

3. Pedagogia Musical de Villa-Lobos

A música, para Villa-Lobos, tinha um papel fundamental na formação integral do indivíduo e, por isso, defendia que a Educação Musical deveria estar presente em todas as etapas da formação escolar. Ele acreditava que o Canto Orfeónico poderia ser uma ferramenta poderosa para incentivar o interesse pela música e despertar talentos musicais nas crianças, além de ser uma forma de promover a cultura e a identidade nacional (Mateiro e Ilari, 2016). O maestro considerava que a música poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, como a concentração, a memória e a criatividade, e que a prática coletiva da música poderia fortalecer o senso de colaboração e de responsabilidade em grupo. Além disso, ele valorizava o papel da música na formação cívica dos jovens, defendendo que a prática poderia estimular o sentimento de pertencimento à nação e à comunidade, bem como a valorização dos símbolos e da história brasileira (Villa-Lobos, 1987).

Tendo isto em mente, esta prática não deveria ser restrita às escolas de elite, mas, sim, estendida a todas as escolas, independentemente da classe social dos alunos. Ele defendia que a música era um património cultural de todos e que, portanto, deveria ser acessível a todos os cidadãos. Por isso, lutou incansavelmente para democratizar o acesso à Educação Musical no Brasil. Com o apoio do governo federal, Villa-Lobos construiu um programa de ensino musical que se baseava em um repertório de canções folclóricas com características voltadas para a disciplina, o civismo e a educação artística. Essa proposta estabelecia que as crianças deveriam iniciar a Educação Musical com canções folclóricas, principalmente aquelas que estivessem relacionadas ao regionalismo, onde as crianças estivessem inseridas. Essa abordagem tinha como objetivo promover o nacionalismo artístico e trazer elementos das heranças culturais do Brasil para a sala de aula. Também é importante destacar que essa prática estava ligada aos ideais ideológicos da época, que exortavam ao amor pela pátria. O movimento nacionalista artístico buscava valorizar a cultura brasileira e suas tradições, e a Educação Musical foi uma das formas encontradas para alcançar esse objetivo. O guia prático elaborado por Villa-Lobos foi uma ferramenta fundamental para auxiliar o alcance destes objetivos. O maestro organizou canções tradicionais separadas por faixa etária, de modo a facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, ele definiu os elementos básicos da notação musical que deveriam ser ensinados em cada etapa.

Seguindo a compilação sugerida por Villa-Lobos, o ensino musical era dividido da seguinte maneira: para crianças até 5 anos, era enfatizada a apreciação musical, com canções em uníssono e de pequena extensão melódica; para os alunos dos 5 aos 9 anos, o foco era na aprendizagem dos elementos básicos da notação musical, com canções polifónicas e um aumento na extensão melódica; a partir dos 9 anos, era introduzido o conhecimento teórico e histórico ligados à prática musical, além de canções mais desafiadoras, inclusive, com dissonâncias. Este processo de aprendizagem gradual e

estruturado permitia que os alunos desenvolvessem habilidades musicais progressivamente, de acordo com sua idade e nível de conhecimento. É importante destacar que essa abordagem pedagógica de Villa-Lobos considerava a importância de adaptar o ensino musical às necessidades e capacidades dos alunos em cada etapa de sua formação. Dessa forma, era possível garantir que os alunos obtivessem um aprendizado musical completo e consistente, e desenvolvessem uma apreciação mais profunda e significativa pela música em suas vidas.

4. Elementos da sua Prática Musical Associados a outros Pedagogos

Villa-Lobos entendia que a música deveria ser ensinada desde a tenra idade, até mesmo antes dos 5 anos, quando fosse possível. Sendo assim, a aprendizagem deveria seguir um curso natural, com a aproximação aos aspetos sonoros, desde logo, e a leitura e escrita em momento posterior. Ele acreditava que as regras teóricas poderiam atrapalhar um bom andamento no processo da Educação Musical. Neste sentido, sua abordagem tem algumas semelhanças com a *Teoria de Aprendizagem Musical* (TAM) de Edwin Gordon (2000). De acordo com a TAM, a aprendizagem musical deve seguir um processo natural, semelhante ao aprendizado da língua materna. Assim, a criança deve primeiro entrar em contato com os sons da música, antes de aprender a ler e escrever.

Ainda sobre esta questão, outro pedagogo musical que compartilha ideias semelhantes com Villa-Lobos é Zoltán Kodály. Kodály também enfatizava a importância da aprendizagem musical desde a tenra idade e acreditava que a música deveria ser uma parte integrante da educação infantil. Seu método de ensino musical enfatizava a aprendizagem natural, onde a criança aprende primeiro através da imitação e depois pela leitura e escrita. Além de Gordon e Kodály, outros pedagogos musicais como Suzuki e Dalcroze enfatizavam a importância de se desenvolverem as competências auditivas antes da notação musical na Educação Musical de crianças e jovens. Esses pedagogos musicais defendiam que as crianças devem primeiro ser expostas a diferentes sons e elementos musicais por meio da exploração, imitação e repetição.

No método Suzuki, as crianças aprendem a tocar um instrumento musical por meio da audição e da imitação de peças musicais, antes de aprenderem a ler a partitura. Já no método Kodály, as crianças aprendem canções folclóricas e elementos musicais por meio da exploração vocal e corporal. Em ambos exemplos, a escrita e leitura musical só vem posteriormente. Estas pedagogias colocam a audição e a percepção musical como habilidades fundamentais, para o desenvolvimento de uma compreensão significativa da música. Desenvolver a entonação correta, padrões rítmicos e melódicos, além de elementos de expressão corporal, são objetivos primordiais, pois são fundamentais para a compreensão e reprodução da música de forma expressiva e emocionalmente significativa. Ao promover a

aprendizagem musical por meio da audição e da exploração, há o incentivo da criatividade, da expressão individual e da compreensão da música como uma linguagem universal que pode ser apreciada e compartilhada por todos.

A abordagem de Villa-Lobos não se limitava apenas às notas e teorias musicais convencionais. Para ele, a música estava presente em todas as formas de sons que nos cercam, desde os mais simples aos mais complexos. Por isso, em sua prática pedagógica, ele valorizava a exploração sonora desde os primeiros anos de vida, permitindo que as crianças desenvolvessem suas habilidades auditivas e percepções musicais antes mesmo de aprender a notação musical. Conta-se que, a respeito dele quando tinha cerca de cinco anos, era-lhe pedido pelo pai para dizer as notas dos apitos dos trens que passavam nas proximidades da sua casa. Este exemplo, sendo mito ou verdade, leva-nos a concepção de *Paisagem Sonora*, de Schafer (1991, 2001), onde todo e qualquer som pode ser considerado como elemento musical. Villa-Lobos não oferece conceito como o de *Paisagem Sonora*, entretanto, em algumas composições suas, se aproximava dos ruídos e sons menos convencionais, como se pode perceber em *Trenzinho Caipira*. Essa mescla entre sons tradicionais e inusitados demonstra a capacidade do músico de incorporar diferentes elementos sonoros em suas criações, enriquecendo assim a música nacional.

Como mencionado anteriormente, Villa-Lobos acreditava na Educação Musical como possibilitador de maior socialização e integração pessoal, proporcionados pela prática em grupo, assim como proposto também pelo pedagogo Suzuki. O ensino musical em grupo possibilita uma troca de experiências, um trabalho em equipe e uma vivência coletiva que contribuem para o desenvolvimento individual dos participantes. Para Villa-Lobos, isso era especialmente importante e ele demonstrava sua visão pedagógica ao formar coros com seus próprios professores. Estes últimos, acabavam por replicar esta prática em outras regiões do território nacional. Desta forma, o Coro Orfeónico, formado pelos professores e regidos por Villa-Lobos, funcionava como uma espécie de polo central das ideias pedagógicas, de modo que estas seriam espalhadas pelos membros do coro, enquanto regentes de outros coros. Por não usar a leitura nos primeiros estágios da Educação Musical, Villa-Lobos desenvolveu um sistema gestual para indicar as notas musicais, semelhante ao conceito de Kodály, mas com formatos de mão diferentes, conforme ilustrado pela Figura 1. Esse sistema permitia que as crianças aprendessem a entoação correta de uma forma mais intuitiva e prática, antes de serem introduzidas à notação musical. Esse método também pode ser visto como um reflexo da abordagem de Gordon, que enfatiza a importância da aquisição de competências auditivas antes da notação musical.



Figura 1. Manossolfa de Villa-Lobos. Posições das mãos de acordo com a oitava. Imagem retirada do livro *Princípios básicos da música para a juventude*, de Maria Luísa de Mattos Priolli, 2006.

Nesta proposta pedagógica de manossolfa, 3 diferentes oitavas são indicadas para cada nota. A ideia era servir de apoio melódico em contextos com grandes coros, prática bastante habitual na altura do auge do Canto Orfeónico no Brasil. Esse sistema, entretanto, tem sido pouco usado, tendo seu uso praticamente fora das práticas corais da atualidade.

Outra orientação de Villa-Lobos que o aproxima da proposta de Kodály, e que já foi mencionada, está na utilização de canções tradicionais como ferramenta para a Educação Musical. O compositor brasileiro utilizou essa abordagem tanto na prática coral quanto na instrumental, demonstrando a importância que dava ao uso da música popular como uma forma de enriquecer a formação musical das crianças. Seu manual *A próle do bebé*, uma coleção de três volumes publicada entre 1918 e 1926 para o ensino de piano infantil, é um exemplo da valorização desta música tradicional que Villa-Lobos defendia. Quase todo o material do manual é composto por temas de tradição nacional, evidenciando a importância da cultura popular no processo de formação musical. Essa busca pelo incremento folclórico também é percebida em suas obras orquestrais, destacando a importância da música popular brasileira em toda a sua produção musical.

5. Reflexão Final e Conclusão

Diferentes pedagogias musicais surgiram ao longo dos anos, cada uma com sua própria abordagem e metodologia para ensinar música. A utilização de diferentes abordagens pedagógicas pode ser vista como enriquecedora para a Educação Musical, pois possibilita aos alunos a experiência através de diversas perspetivas. A pedagogia musical de Villa-Lobos é um exemplo de como a música pode ser utilizada como ferramenta de educação, e como as ideologias de sua época influenciaram na sua abordagem pedagógica. Villa-Lobos utilizou canções tradicionais como uma ferramenta para a Educação Musical, tanto na prática coral quanto instrumental. Seu manual para ensino de piano para crianças: *A prôle do bebé*, além dos manuais de solfejos e Canto Orfeónico, expressam a importância que o autor dava ao uso de música tradicional, mostrando que esta também estava ligada ao pensamento ideológico do momento.

Cada abordagem pedagógica musical tem sua própria metodologia, mas todas podem ser valiosas para o desenvolvimento da sensibilidade musical, criatividade e expressão dos alunos. As abordagens de Kodály, Gordon e Orff, por exemplo, podem enfatizar elementos semelhantes, mas podem ter metodologias diferentes. No caso de Villa-Lobos, a prática coral, através do Canto Orfeónico, foi a ferramenta principal para colocar em prática suas ideias, já que o canto coral é uma maneira efetiva de agregar um grande número de participantes. O uso do corpo, tal como em Dalcroze, certamente não teria espaço num ambiente regido por posturas quase militares. Ainda assim, cada um destes métodos pode ter aplicação na atual Educação Musical.

Por fim, destacamos uma vez mais que as abordagens pedagógicas em música não são apenas técnicas de ensino, mas estão intrinsecamente ligadas ao contexto histórico e ideológico em que foram desenvolvidas. A pedagogia musical de Villa-Lobos refletia o pensamento nacionalista da época em que surgiu. Compreender esses contextos é crucial para uma Educação Musical mais completa e consciente. Além disso, é importante considerar que essas concepções pedagógicas devem ser adaptadas e adequadas a diferentes realidades educacionais e culturais. A pluralidade de abordagens e metodologias na Educação Musical pode oferecer uma experiência enriquecedora e diversificada para os alunos, permitindo que desenvolvam sua sensibilidade musical, criatividade e expressão de maneiras únicas.

6. Referências

- Mateiro, T., e Ilari, B. (Eds.). (2016). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Editora Intersaberes.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Priolli, M. L. de M. (2006). *Princípios básicos da música para a juventude* (48ª ed., Vol. 1). Casa Oliveira de Músicas Ltda.

Schafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. Fundação Editora da UNESP.

Schafer, M. (2001). *A Afinação do Mundo*. Fundação Editora da UNESP.

Villa-Lobos, H. (1937). *O ensino popular da música no Brasil*. Secretaria Geral da Educação e Cultura.

Villa-Lobos, H. (1987). Villa-Lobos por ele mesmo/pensamentos. In J. C. Ribeiro (Ed.), *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. Martin Claret.

Performance Musical: Melhor com Recurso à Partitura?

Daniel Joaquim Ferreira Lemos
Conservatório de Música de Paredes
Artâmega – Conservatório de Artes de Marco de Canaveses
danieljflemos@gmail.com

Resumo: O presente projeto resultou do Estágio Pedagógico desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e teve como finalidade dar uma resposta acerca da importância do uso da partitura na performance musical. A escolha desta temática deveu-se ao facto de sempre me interrogar acerca do que seria melhor na performance musical: ter a partitura em palco ou executar a performance de memória, sem o recurso à partitura. Do ponto de vista do público, e tendo em conta o aspeto cénico, pretendo perceber o que este prefere na performance de um músico em palco. Será para o público mais apelativo a execução instrumental com ou sem partitura? Será que o público consegue perceber se há diferenças na performance musical com o recurso à partitura ou sem ela? Os dados obtidos, aplicados aos diferentes intervenientes, através de audições públicas, questionários a músicos profissionais e ao público em geral, revelam que a performance musical sem o recurso à partitura obteve uma maior aceitação. Contudo, os resultados obtidos entre executar a performance de memória, sem o recurso à partitura, e executar com o recurso à partitura não são muito acentuados. Existe a preferência em tocar de memória, sem o auxílio da partitura, no entanto as diferenças entre as duas opções não são muito significativas.

Palavras-chave: Performance Musical; Interpretação; Partitura; Memória; Público.

1. Enquadramento Teórico

Ao longo dos tempos, na história da música, os intérpretes foram criando a problemática do recurso à partitura na performance musical. O primeiro relato, descoberto na bibliografia consultada de uma performance sem recurso à partitura, foi o de um acontecimento com Wolfgang Amadeus Mozart, onde o jovem Mozart, com apenas cinco anos, foi impedido de ter acesso às partituras do *Miserere* de Gregorio Allegri (1582-1652) e quando ouviu esta obra, apenas duas vezes numa missa, logo a escreveu de memória. Contudo, este relato refere-se mais à enorme capacidade de memorização e ao processo de escrita que propriamente performance em público. Efetivamente, é no período Romântico que aparecem as primeiras performances musicais sem recurso à partitura. Este facto deve-se sobretudo ao aparecimento da figura do *virtuoso*, onde este demonstrava as suas capacidades e habilidades técnicas nos concertos públicos. A performance de memória demonstrava um domínio claro do virtuoso sobre a partitura e foi Franz Liszt o primeiro pianista virtuoso a executar um concerto completo de memória (Soler, 2010). Até esta época a performance sem o recurso à partitura não era habitual e músicos como Franz Liszt e Niccolò Paganini foram pioneiros no que diz respeito ao abandono da partitura na performance musical de modo a privilegiar a exibição cénica virtuosista, usando a memória como forma de exacerbar as suas capacidades artísticas. Se por um lado, sem partitura, se privilegia a exibição cénica virtuosista,

por outro, a ausência de partitura em palco pode criar muito desconforto para o intérprete, bem como nervosismo acrescido e até arruinar uma performance. «No entanto, podem existir desvantagens na performance de memória. A capacidade de tocar de memória é variável e um executante nervoso pode ir-se totalmente abaixo sem a partitura»¹² (Macmillan, 2004, p. 6).

Este trabalho de investigação, neste contexto, tem como objetivo fornecer uma resposta acerca da importância da partitura na performance musical, através de preparação de obras a solo com dois grupos de alunos onde, um grupo trabalhou com o objetivo de apresentar as obras em público sem o recurso à partitura, e o outro se apresentou com o recurso à partitura. Também no contexto de música de câmara se usou o mesmo método de trabalho, bem como foi elaborado um questionário para o público, aquando das prestações públicas dos alunos, de modo a aferir a sua opinião acerca desta temática. Os músicos profissionais foram também inquiridos acerca do que preferem na performance musical, ter a partitura em palco ou não? Foi disponibilizado através da *internet* um questionário para os músicos profissionais com atividade artística regular.

Neste momento é importante perceber o conceito de *performance* no universo musical. Quando nos referimos a *performance musical* referimo-nos à atuação do músico e todo o aspeto cénico inerente à sua performance, como por exemplo os movimentos corporais que o músico executa ao longo da sua atuação, a sua gestualidade e, em geral, a toda a comunicação não-verbal. Segundo Schoenberg (1984) citado por Costa (2010, p. 17), performance é «a exposição de relações motílicas para o ouvinte (...), de forma que o ajude genuinamente a entender a peça». Segundo Costa (2010) não existe uma palavra específica para traduzir para língua portuguesa o termo *performance*, no que diz respeito à apresentação musical. Podemos utilizar as palavras *interpretação* e *execução*, mas aqui temos que analisar estes conceitos de modo a enquadrá-los no termo *performance* ligado à música.

A utilização do termo performance como sinónimo de interpretação, ou de execução, é muito frequente, no entanto, o termo *interpretação* está frequentemente mais relacionado com o aspeto sonoro da performance musical e *execução* mais ligado aos aspetos técnicos, enquanto que a expressão *performance musical* é mais abrangente, abordando tudo o que está inerente ao espetáculo em si. «Ao utilizar-se a expressão performance musical, estamos abordando o especto não só auditivo mas também corporal, físico, o especto da apresentação, do espetáculo em si. É o desempenho do músico durante sua atuação diante de uma plateia» (Costa, 2010, p. 17). Quando ouvimos dois intérpretes diferentes, temos tendência de compararmos as duas interpretações e dizer que gostamos mais da interpretação de um ou de outro, mas quando o fazemos referimo-nos apenas ao aspeto sonoro, como a música soa.

¹² Texto original: «However, there can also be disadvantages to performing from memory. The ability to play from memory varies, and a nervous performer may break down completely with no music» (Macmillan, 2004, p. 6). Todas as traduções neste trabalho são da minha responsabilidade.

A performance está mais ligada à execução musical envolvendo aspetos corporais, técnicos, teóricos, práticos, musicais e musicológicos. A performance tem a ver com o que se faz para que a música soe (Costa, 2010). Outras definições de performance e interpretação são realçadas em *Por uma visão de música como performance*, onde, segundo o autor:

(...) interpretação envolve todo o processo – estudo, reflexões, práticas e decisões do intérprete – que concorre para a construção de uma conceção interpretativa particular de determinada obra, performance é o momento instantâneo e efêmero de enunciação da obra, direcionado em algum grau pela conceção interpretativa mas repleto de imprevisíveis variáveis (Almeida, 2011, p. 64).

A noção de interpretação pressupõe que exista algo que deve ser interpretado, algo que já foi concebido. Cabe ao intérprete tomar decisões acerca do que vai interpretar, mas tendo sempre por base o texto pré-existente. A performance engloba questões, imprevisibilidade que não pressupõem um texto previamente estabelecido (Almeida, 2011). Para que a memorização de uma obra ou de todo, um programa de concerto, seja conseguida com sucesso e sem pressões, autores como Jenny Macmillan delinearam estratégias para que o objetivo seja atingido de forma metódica. Segundo Macmillan (2004), existem muitas vantagens em executar uma obra de memória. Quando o intérprete conhece muito bem uma obra, o que é necessário para conseguir executar uma obra de memória, permite que este possa concentrar-se inteiramente na performance e assim desenvolver a sua capacidade de melhor transmitir a obra musical para o público. Segundo Williamon citado por Macmillan (2004), efetivamente o público – atualmente – prefere performances de memória a performances com partitura. Podemos descrever vários tipos de memória, mas aqui apenas realço a *Memória Sensorial* que corresponde ao armazenamento de informações que chegam até aos nossos sentidos como a audição, visão, olfato, tato e gosto; a *Memória de Longo Prazo*, que nos permite memorizar acontecimentos por um período longo de tempo e a *Memória de Curto Prazo*, que apenas nos permite guardar acontecimentos durante alguns momentos. Toda a informação que o ser humano assimila começa pela memória de curto prazo. De modo a que essa informação seja retida é necessário que a mesma seja trabalhada, ou seja, deve ser repetida de modo a que essa informação passe para a memória a longo prazo. Um bom exemplo deste fenómeno é quando marcamos um número de telefone. Podemos verbalizar esse mesmo número entre o momento em que o visualizamos e quando o estamos a marcar no telefone. De modo a que este processo se estabeleça na memória a longo prazo, é necessário repeti-lo algumas vezes e associá-lo a uma estrutura já existente, como por exemplo a uma pessoa. É necessário que se processe a informação, que se perceba e que se organize dentro de uma memória já existente de modo a que fique arrumada na memória a longo prazo. Quando necessitamos de aceder a informação guardada na memória a longo prazo o cérebro deve ser capaz de a localizar e a aceder (Macmillan, 2004).

2. Objetivo

Tal como já referido no início deste texto, o objetivo deste estudo é o de tentar perceber o que é melhor para a performance musical - o recurso à partitura ou não. Assim, procurei aplicar o meu projeto de investigação com o grupo de alunos já descrito tendo em conta as limitações da minha investigação, uma vez que o ideal seria trabalhar as obras durante mais tempo de modo a que estas pudessem estar mais consolidadas. Durante um período de cerca de um mês e duas semanas foram trabalhadas obras com os dois grupos de alunos com o objetivo de preparar as mesmas para uma apresentação pública. Os referidos grupos identificam-se como *Grupo Experimental* e *Grupo de Controlo*. O objetivo do trabalho feito com o Grupo Experimental foi o de executar as obras de memória e sem o recurso à partitura, enquanto que, no Grupo de Controlo trabalhou-se de forma convencional, ou seja, o objetivo foi executar as obras sem a obrigatoriedade de abandonar partitura durante a performance. Os alunos que constituíram os grupos trabalharam todas as mesmas obras, tendo como objetivo a comparação das suas performances, bem como o trabalho de cada um desde o início do estudo destas até à performance pública. Dois alunos do Grupo Experimental trabalharam as obras: *Prelúdio nº 3* de Heitor Villa-Lobos e o primeiro andamento (*Andante Maestoso*) da *Sonatina nº1* (Op. 71) de Mauro Giuliani. No Grupo de Controlo foram trabalhadas as mesmas obras por outros dois alunos de modo a poder comparar um grupo com o outro.

O mesmo trabalho foi feito em Música de Câmara com dois grupos de três compostos pelos mesmos alunos que trabalharam as obras a solo, juntamente com mais dois alunos de modo a formar dois trios de guitarra. Foi trabalhado o primeiro andamento (*Lento*) da obra: *Guitar Trio* de Johann Mattheson. Após o trabalho nas aulas, individuais e de conjunto, e depois de as obras estarem seguras para executar em público, foi marcada uma audição onde foram convidados os Encarregados de Educação, bem como o público em geral, e foram executadas todas as obras trabalhadas em diferentes situações que serão explicadas detalhadamente neste documento. Ainda neste contexto de performance pública dos alunos, foi elaborado um questionário destinado ao público e entregue a este no início da audição. O objetivo deste questionário foi o de aferir qual a opinião do público quando assiste a um concerto de música, tendo em conta o tema deste projeto, e através de alguns conceitos pré-definidos no questionário avaliar as performances dos alunos. Considerando que falamos de um trabalho de músicos, achei extremamente importante perceber qual a opinião dos mesmos acerca desta temática, uma vez que são eles que podem, na primeira pessoa, dar uma resposta mais fidedigna à pergunta deste trabalho. Neste sentido, foi disponibilizado, durante o período de aproximadamente um mês, através do programa *Google Docs*, um inquérito destinado aos músicos *performers*, que promovem atividade artística regular, de modo a recolher dados suficientes que possam esclarecer o que prefere um músico

durante a sua performance: ter a partitura em palco ou executar o seu repertório de memória e sem o recurso à partitura.

3. A Prática Instrumental

Na prática instrumental de instrumentos de corda está inerente um grande esforço físico, mental e grande quantidade de horas de estudo que, num músico profissional com uma atividade artística bastante ativa, ocupam no mínimo cerca de vinte horas de estudo de prática semanal (Joubrel, 2001 citado por Lledó, 2012). De modo a prevenir lesões musculares ou tendinites, muito comuns nos instrumentistas de cordas, é necessário ter uma postura correta quando tocamos, executar alongamentos antes e depois da prática e fazer exercícios de aquecimento sempre que começamos uma sessão de estudo. Williams (2012) diz-nos que, tal como no desporto, a performance musical exige esforço físico, pelo que é necessário fazer um aquecimento para não se criarem lesões.

As aulas iniciaram sempre com exercícios de aquecimento para ambas as mãos de modo a que não se criassem lesões musculares e articulares derivadas da complexidade da obra. Após este exercício, foi aferido que tipo de conhecimentos o aluno adquiriu, no seu estudo em casa, através da execução da obra do início ao fim, sem obrigatoriedade de tocar a mesma à velocidade indicada na partitura, onde se constataram algumas inseguranças e dificuldades de leitura atribuíveis ao estudo insuficiente. Depois desta primeira abordagem, foi feita uma revisão de toda a digitação de modo a corrigir qualquer erro no uso de dedos para que não se estude de forma errada em casa, pois o facto de utilizar dedos que não são os mais indicados para executar notas e determinadas posições, para além de criar maior dificuldade, cria também tensão elevada e desnecessária o que pode originar lesões. «A tensão muscular suportada, sem qualquer movimento direto, leva o músico a cometer alguns erros frequentemente, devido ao tempo excessivo de prática com alta tensão muscular a fim de resolver um problema técnico (Lledó, 2012, p. 26)¹³.

Feita a digitação completa foi necessário dividir a obra por secções para se identificarem as passagens mais complicadas onde foram apresentadas mais dificuldades. Isolaram-se essas passagens para que o aluno pudesse trabalhar em pequenas proporções e começar logo a tentar memorizar desde o início do estudo da obra. Segundo Macmillan (2004) em *Successful Memorising* uma das estratégias para uma memorização com sucesso passa pelo facto de se dever começar a memorizar a obra logo desde o seu início. De modo a executar uma obra, um estudo ou mesmo um exercício específico no

¹³ Texto original: «The muscular tension supported, without any direct movement, often leads the musician to make some mistakes due to the excessive time practising with high muscular tension in order to resolve a technical problem» (Lledó, 2012, p. 26)).

estudo e prática de um instrumento musical, seja ele qual for, é necessário que a prática seja regular e concentrada para que se consiga, eficazmente, reproduzir a obra.

Qualquer músico com alguma experiência no ensino sabe que, por melhor que seja um estudo, se o estudante não tenta encontrar o verdadeiro sentido da obra didática, em vez de desenvolver positivamente a sua técnica pode acontecer o contrário, acabando por se fixar em alguns gestos erróneos, talvez definitivamente (Barceló, 2001, p. 25).

Neste sentido, foi importante fazer uma breve análise da obra onde foi explicado, neste caso concreto ao aluno, que se tratava de um tema com variações, ou seja o tema principal está presente ao longo de todo este primeiro andamento, repetindo-se constantemente, onde o ritmo vai sendo diferente. O tema e a sua harmonia repetem-se numa subdivisão de figuras rítmicas onde se deve dar particular atenção às semicolcheias na última secção da obra, tendo em vista o andamento com que se deve iniciar o estudo. Foi explicado que a obra se divide em quatro secções e que cada uma pode ser estruturada em frases de cerca de quatro compassos. Foram assinaladas as frases principais de toda a primeira secção de modo a facilitar o estudo da obra em casa. A análise da obra e a sua divisão em secções, é também proposta por Macmillan (2004) como uma das estratégias de memorização de uma peça. Segundo Macmillan (2004) repetir vezes sem conta uma obra é uma forma ineficiente de memorização, assim como tentar memorizar sem um esforço consciente. Diz-nos, ainda, que é essencial reforçar a memória dos sons, dos movimentos e da visão com a análise da forma e harmonia da música.

Sendo a obra em questão algo extensa, foi aconselhado ao aluno estudar pequenas partes ou frases separadas. Trabalhando desta forma, pode-se consolidar um pequeno grupo de notas de cada vez e ir juntando as diferentes partes até a obra estar completa.

No meio de uma frase, por exemplo, o músico pode estar preocupado principalmente com conexões dentro da própria frase... Por outro lado, numa frase ou secção maior, um performer pode precisar de saber como é que a frase anterior e seguinte se relacionam entre si e com o conjunto estrutural da peça¹⁴ (Williamon, 2004, p. 10).

Ao longo desta sessão o aluno cumpriu as orientações dadas pelo professor para o seu estudo em casa, e percebeu a explicação e a estrutura da obra.

Continuando o trabalho que foi sendo desenvolvido, iniciou-se mais uma sessão de prática musical tendo como objetivo a memorização da referida obra em estudo. Assim, foi pedido ao aluno que executasse a primeira frase, ou seja os primeiros 4 compassos, recorrendo à partitura. À medida que isto ia acontecendo, foi assinalado na partitura toda a progressão harmónica presente nesta secção de modo

¹⁴ Texto original: «In the middle of a phrase, for instance, the performer may be primarily concerned with connections within the phrase itself... Conversely, at a phrase or larger section boundary, a performer may need to know how the previous and subsequent phrases relate to one another and to the overall structure of the piece» (Williamon, 2004, p. 10).

a que o aluno fosse assimilando a harmonia existente. De seguida, a partitura é afastada do seu campo de visão e o aluno executa a mesma frase de memória. Este exercício foi feito para as restantes frases até chegar à secção das colcheias tendo sempre o objetivo de tocar de memória. Ao longo desta sessão, o aluno ainda não conseguiu executar toda a secção de memória, contudo, já demonstrou *memorização auditiva*, estratégia proposta por Macmillan (2004). Apoiando-nos neste conceito, uma outra estratégia é proposta por esta autora: o *ensaio mental* e que consiste em praticar mentalmente sem usar o instrumento. «Aqueles que são mais capazes de visualizar a partitura e ouvi-la com seu "ouvido interno" são mais rápidos e precisos na memorização da música, ...»¹⁵ (Macmillan, 2004, p. 7).

Após este período de sessões, e com um estudo frequente e regular, no final desta sessão já deveria ser possível executar a obra de memória ou pelo menos grande parte dela. O principal objetivo foi memorizar o maior número de frases possível, neste sentido a aluna executou a obra de memória de modo a aferir até onde conseguia tocar sem parar. Logo que existiu uma paragem foi necessário perceber qual a dificuldade em prosseguir. Trabalhou-se no sentido de ultrapassar esta dificuldade e só se prosseguiu quando a dificuldade foi ultrapassada. «Uma prática eficaz requer dominar e repetir passagens que causam dificuldades. De modo a evitar erros, é muitas vezes necessário praticar essas passagens, lentamente e gradualmente aumentar a velocidade da peça» (Macmillan, 2004, p. 7)¹⁶. Ao longo destas sessões foram trabalhadas estratégias para que a memorização e o abandono da partitura fossem alcançados. Apesar de todos os esforços do aluno e de todo o trabalho feito nas aulas, o objetivo não foi alcançado

De seguida, a obra foi executada com o recurso à partitura, fazendo toda a agógica assinalada e toda a insegurança demonstrada anteriormente foi ultrapassada quando teve o auxílio da pauta. Neste caso concreto notou-se que o aluno sentia demasiada pressão em executar a obra de memória. Quando teve a partitura à frente demonstrou segurança e musicalidade na sua performance, o que não aconteceu quando a mesma foi retirada. Esta situação é explicada por Ignatius-Fleet (2004, p. 17) onde diz: «Aqueles que não tocam de memória sentem, sem dúvida, que a partitura lhes fornece uma rede de segurança»¹⁷. Tendo em conta este aspeto foi dito ao aluno que deveria preparar esta obra para executar em audição, mas sem a obrigatoriedade de a executar de memória, podendo usar a partitura em palco.

Uma outra obra trabalhada, por outro aluno, foi o *Prelúdio nº 3* de Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e tal como nas sessões de trabalho realizadas com o aluno anterior, o objetivo foi o de executar a obra de memória e sem o recurso à partitura. À semelhança do que aconteceu anteriormente, a sessão de

¹⁵Texto original: «Those who are more able to visualise the score and hear it with their 'inner ear' are quicker and more accurate to memorise the music, ...» (Macmillan, 2004, p. 7).

¹⁶ Texto original: «Effective practice requires breaking down and repeating passages that are causing difficulty. To prevent errors, practicing slowly and then gradually bringing the piece up to full speed is often required» (Macmillan, 2004), p. 7.

¹⁷ Texto original: «Those who do not perform from memory no doubt feel that the score provides them with a safety net» (Ignatius-Fleet, 2004, p. 17).

trabalho com este aluno iniciou-se também com exercícios de aquecimento para ambas as mãos de modo a que não se criem lesões derivadas da complexidade da obra. Foi pedido que o aluno executasse a obra para que se pudesse aferir se a mesma foi estudada em casa, que tipo de dificuldades estava a sentir na execução desta peça e após esta primeira abordagem fez-se a revisão da digitação.

Os grandes intérpretes têm uma ideia muito clara do que significa uma boa digitação, tanto para a mão esquerda como para a mão direita, mas nem todos os estudantes a têm e aqueles que abordam uma obra, sem nenhum tipo de análise prévio, perdem uma considerável quantidade de tempo uma vez que uma digitação depois de estar fixada na memória muscular é muito difícil de mudar (Barceló, 1995, p. 7).

Após a digitação completa da obra, a mesma estratégia de memorização feita com o aluno anterior, foi também aplicada. Não tendo como objetivo principal memorizar a obra completa nesta sessão de trabalho, foi explicado ao aluno que a metodologia seria trabalhar partes em separado e ir juntando as mesmas, ao longo de algumas aulas, até a obra estar completa. O aluno executou o fragmento trabalhado ao longo a aula onde reparou que já conseguia executar de memória. Na sessão seguinte, o aluno executou a obra de modo a aferir se a mesma foi estudada em casa e se já era capaz de executar a obra na sua totalidade, com a digitação elaborada na aula anterior, sendo o objetivo constatado com sucesso. De seguida, foram trabalhados isoladamente os arpejos existentes na primeira página, nomeadamente nos compassos: 3, 8 e 18. Estes arpejos foram trabalhados isoladamente porque são passagens rápidas, com mudanças de posição e que têm alguma complexidade técnica, neste sentido foram trabalhados muito devagar, até o aluno assimilar corretamente a técnica necessária para a correta execução sem falhar notas. À medida que se foi trabalhando a técnica, sempre com atenção para não falhar notas, foi também trabalhada a agógica nestes arpejos para juntar à totalidade da obra. Foi explicado ao aluno que o facto de se trabalhar os arpejos isoladamente, para além de treinar a técnica a utilizar, é uma boa ferramenta para a memorização dos mesmos, o que facilita a sua execução, uma vez que estes arpejos obrigam a fazer algumas mudanças de posição na mão esquerda. Depois de os memorizar, o aluno não se preocupará com a técnica nem com o facto de fazer as notas corretas, pois a passagem estará mecanizada e assim concentrar-se-á na musicalidade. Este fenómeno pode ser explicado evocando Carter citado por Rocha (2010, p. 98):

Quanto maior o esforço para definirmos as características de algum objeto, seja ele visual, auditivo ou uma descrição a respeito deles, maior será a associação entre os neurônios ligados a eles. Isso significa dizer que, após ocorrer esse empenho de especificação, um esforço mínimo para lembrar desses “objetos” já será suficiente para detetá-lo instantaneamente.

Como o principal objetivo é executar a obra de memória sem o recurso à partitura, e foi também nesse sentido que se trabalhou na sessão anterior, o aluno executou toda a primeira página sem o

recurso á partitura, ou seja, esta foi retirada do alcance da sua vista e o aluno tocou de memória. A mesma estratégia foi aplicada para a segunda página da obra. Tendo em conta o trabalho executado por este aluno ao longo das sessões, a perspetiva era de que já seria possível executar toda a obra sem o recurso á partitura. Notou-se alguma apreensão em tocar sem o apoio da pauta, apesar de apenas recorrer à mesma em situações pontuais, e foi perguntado ao aluno como se sentia mais confortável para tocar e se sentia necessidade do uso da partitura; o aluno demonstrou preferência em abandonar a partitura, apesar de a obra ainda não estar completamente consolidada. O facto de não consolidar algumas secções deve-se à não memorização da digitação da mão esquerda na execução das notas, nomeadamente a secção dos arpejos da primeira página. Estes arpejos foram, assim, trabalhados lentamente; inicialmente, com o recurso à partitura, para que não fossem executados de forma errada e sempre que o aluno sentia segurança para executar de memória, a partitura era afastada do seu campo de visão e executava os referidos arpejos sem o apoio da pauta. No final da sessão foi notória a incapacidade do aluno em executar a obra na sua totalidade sem o recurso à partitura. Disse não sentir segurança a tocar e que estava a pensar demasiado nos aspetos técnicos (dedos que estava a utilizar), o que demonstrou que não estava à vontade para tocar sem a partitura. Após este trabalho metódico, ao longo das diferentes semanas de trabalho, o objetivo foi conseguido. De facto, constatou-se a execução da obra sem o recurso à partitura com segurança e sem as dificuldades apresentadas anteriormente.

4. Os Grupos Instrumentais

O trabalho levado a cabo com os alunos mencionados anteriormente foi desenvolvido, também, com dois grupos instrumentais com o objetivo de executar o primeiro andamento (*Lento*) da obra *Guitar Trio* de Johann Mattheson (1681-1764). A sessão com estes grupos iniciou-se com a distribuição da partitura aos alunos que compõem o trio onde foi fornecido o *tutti*, bem como as partes individuais de cada guitarra mas, neste texto, vou-me focar no grupo que trabalhou para apresentar a obra de memória. Apesar de já estar indicada alguma digitação, a mesma foi revista nas três guitarras e modificada de forma a facilitar a execução da peça para os alunos. Esta modificação teve como objetivo evitar demasiadas mudanças de posição na mão esquerda. Assim, quase toda a obra é executada na primeira posição da guitarra e apenas a primeira guitarra tem mudança de posição durante todo este andamento *Lento*. Para que os alunos tivessem um primeiro contato com a obra e percebessem rapidamente qual o resultado musical pretendido foi mostrado uma gravação de uma performance da obra interpretada por um conjunto de guitarras: os alunos tomaram conhecimento geral da obra e melhor puderam perceber o resultado final pretendido. Fez-se, então, uma primeira execução da obra com as guitarras separadas, ou seja, primeiro executou a guitarra 1 a sua parte, depois a guitarra 2 e, por fim, a guitarra 3 de modo a

que cada aluno executasse a sua parte, colocando na memória muscular a digitação corrigida. Foi também feita uma análise da obra, dividindo-a em secções onde se teve especial atenção às diferentes frases musicais (Macmillan, 2004). Após este trabalho individual, foi executada a obra com as três guitarras em simultâneo até ao compasso 10, precisamente onde termina a primeira frase. No final desta sessão, foi possível perceber que os alunos não tiveram dificuldade em executar a obra, apesar de algumas falhas nas notas e no ritmo principalmente quando executaram a obra em conjunto. Neste sentido, foi pedido aos alunos que estudassem toda a obra com a partitura do *tutti*.

Como toda a obra está escrita na tonalidade de Dó Maior, iniciou-se nova sessão com a execução da escala de Dó Maior em Cànone; fez-se em Cànone porque a obra também começa da mesma forma. De seguida os alunos executaram todo o andamento, de modo a aferir se estudaram o mesmo em casa, tendo o professor como Maestro nesta fase da execução da performance. Foi aferido que os alunos ainda não tinham a capacidade de executar de memória. Foi executado trabalho individual neste sentido para cada uma das vozes/guitarra. O método utilizado consistiu em tocar primeiro a guitarra nº 3 sozinha. Executou três vezes com a partitura e depois retirou-se a mesma e o aluno executou de memória. O mesmo trabalho foi feito com as outras guitarras, contudo foi necessário dedicar mais tempo à secção das colcheias nas guitarras 1 e 2 uma vez que a complexidade rítmica se apresentava maior. Juntaram-se, de seguida, as três guitarras e executaram-se os primeiros catorze compassos do andamento sem o recurso à partitura. Após o trabalho desenvolvido com cada aluno individualmente, estes não apresentaram dificuldades em executar a secção pretendida de memória. De realçar que as guitarras 1 e 2 demonstraram mais trabalho em executar de memória devido à complexidade rítmica das suas partes, contudo essa dificuldade só foi sentida quando tocaram em conjunto. O objetivo desta sessão foi atingido com sucesso uma vez que conseguiram memorizar a secção pretendida.

Tal como explicado no final da sessão anterior, o trabalho de casa teve como objetivo memorizar a obra até ao compasso nº 34. Os alunos executaram todo o andamento com o recurso à partitura, depois, a partitura foi retirada e executaram sem ela até que alguém parasse, o que aconteceu a partir do compasso 26. Para resolver este problema, utilizou-se a mesma metodologia utilizada na sessão anterior, ou seja, primeiro tocou a guitarra nº 3, sozinha, até ao referido compasso com a partitura. Executou três vezes com a partitura, depois retirou-se a mesma e o aluno executou de memória. De seguida, o mesmo trabalho foi feito com as outras guitarras. Alertou-se os alunos para o facto de existirem padrões rítmicos iguais ao longo da peça e partes iguais nas guitarras 1 e 2, o que deve ajudar na memorização e na articulação das duas guitarras.

Parece ser mais importante a concentração nos aspetos *musicais* da peça do que nos aspetos *técnicos* no processo de memorização. (...) Estes aspetos podem incluir identificação de formas de frase, climaxes e a

própria coloratura musical. Quanto mais ligações existirem entre os diferentes aspetos musicais, mais facilmente serão lembrados ¹⁸ (Macmillan, 2004, p. 7).

Foi explicado aos alunos a importância de conhecer a melodia de todas as guitarras para, através da memória auditiva, conseguirem situar-se ao longo da obra. Daí, a importância de estudarem com o *tutti* e não apenas com as partes individuais de cada voz:

Os músicos conseguem trabalhar intensamente para chegar a um nível personalizado de conceção através da compreensão completa de uma peça específica para uma performance, desde o nível mais alto de compreensão global de uma composição (a peça como um todo) até ao nível mais baixo (a peça como notas individuais) (Williamon, 2004, p. 10).¹⁹

Após algumas sessões, este grupo executou a obra sem o recurso à partitura. De modo a que a comunicação entre os elementos fosse a mais eficaz, principalmente nos momentos em que as guitarras vão entrando nas várias secções da obra, foi sugerido que os intervenientes no trio fossem dando indicações com movimentos corporais, nomeadamente para indicarem o momento certo das entradas (Costa, 2010). O professor sugere que façam um movimento vertical com a cabeça de modo a indicarem a sua intenção aos colegas. Este movimento é fundamental na entrada das diferentes frases, mas também no final da obra para que todos toquem a última nota ao mesmo tempo. «É o corpo que atua como elemento articulador e também como um acréscimo não apenas visual mas também auditivo ao espetáculo do recital. Esse corpo pode ser o corpo do próprio músico ou um outro corpo que atue ou dance ou realize ambas as coisas» (Costa, 2010, p. 36). Concluindo o trabalho como este grupo de alunos, o objetivo de tocar a obra de memória e sem o recurso à partitura foi alcançado com sucesso. Conseguiram executar a obra sem o recurso à partitura de forma brilhante. Não demonstraram insegurança a tocar e a comunicação entre eles foi bastante satisfatória ao longo de toda a obra. Os movimentos corporais sugeridos pelo professor foram bem conseguidos e, segundo os alunos, ajudaram na execução. Foi pedido aos alunos para continuarem a estudar a obra de modo a apresentar a mesma em audição. De salientar a satisfação dos alunos no final deste trabalho.

5. Conclusões

O trabalho desenvolvido pelos alunos ao longo destas aulas teve como propósito a apresentação pública. O principal objetivo desta audição foi o de apresentar o trabalho ao público para que este

¹⁸Texto original: «It seems to be more important to concentrate on the *musical* aspects of a piece than the *technical* aspects when memorising. (...)These aspects might include identifying phrase shapes, climaxes and the emotional colour of the music. The more links there are between the different musical aspects, the more likely they are to be remembered» (Macmillan, 2004, p. 7).

¹⁹ Texto original: «Musicians can work intensively to arrive at a personalized conception and thorough understanding of specific pieces for performance, from a composition's highest level of global understanding (the piece as a whole) down to the lowest level (the piece as individual notes)» (Williamon, 2004, p. 10).

pudesse avaliar as suas performances. Neste sentido, foi elaborado um inquérito destinado ao público presente com o intuito de aferir o que é melhor para a performance musical da perspetiva do público. Fatores como musicalidade, domínio técnico, comunicação com o público, aspetos cénicos e a qualidade geral da performance foram avaliados durante as performances dos alunos e os resultados foram recolhidos e analisados. Um total de trinta e um indivíduos foram inquiridos, compreendidos na faixa etária entre os 10 e os 53 anos de idade, composto por alunos, encarregados de educação e professores do ensino especializado da música. De salientar que os professores que participaram nesta atividade são também músicos profissionais com atividade artística regular.

Foi questionada a preferência do público em ver um músico solista (com ou sem a partitura?), onde houve uma clara preferência pela ausência da pauta. A mesma pergunta foi colocada em relação a conjuntos instrumentais e aqui as respostas foram bastante diferentes invertendo-se a preferência pelo uso da partitura em palco. As mesmas perguntas foram colocadas acerca das duas situações descritas, mas desta vez o público devia ter em conta o aspeto cénico, ou seja, o que beneficia o aspeto cénico? Ter ou não ter a partitura em palco. As respostas foram similares às anteriores onde há uma maioria significativa que prefere um solista sem partitura. No entanto, no que diz respeito a conjuntos instrumentais, há uma preferência, ainda que pequena, pela performance com a partitura. Chegando à segunda parte do inquérito, foi disponibilizada uma grelha de parâmetros a avaliar tendo em conta situações e cenários em palco. Aqui acho importante realçar uma situação específica: foi apresentado ao público uma primeira performance, onde um dos alunos do Grupo Experimental tocou a obra com a estante à sua frente, contudo, a estante apenas tinha uma cartolina preta e não continha nenhuma partitura. O mesmo aluno executou, depois, a mesma obra, mas desta vez sem estante, ou seja, apenas tinha o público à sua frente. Em ambas as situações o público não conseguia perceber se existia, efetivamente, o papel na estante; apenas viam uma cartolina preta. Nas outras prestações, os alunos tinham as estantes escondidas, ou seja, o público não via a estante, mas o intérprete conseguia ver. De seguida, tocaram com a estante e partitura à sua frente.

No que diz respeito aos conjuntos instrumentais, o Grupo de Controlo executou a obra com as estantes/partituras visíveis para o público e o Grupo Experimental executou a obra sem o recurso à partitura, ou seja, sem nada entre eles e o público. Fatores como musicalidade, domínio técnico, comunicação com o público, aspetos cénicos e a qualidade geral da performance foram avaliados durante as diferentes atuações dos alunos e os resultados dessas avaliações foram recolhidos e analisados. No final de todo este processo, após análise dos resultados obtidos, notou-se uma preferência, da parte do público em geral, pelas performances dos alunos pertencentes ao Grupo Experimental, onde foi implementado o plano de intervenção cujo objetivo foi o de executar a

performance sem o recurso à partitura. As respostas foram favoráveis a este grupo, quer nas prestações a solo, como na prestação do grupo instrumental.

Enquanto músico sempre perguntei o que os meus colegas de profissão achavam deste tema e como responderiam se lhes fosse colocada a questão. Decidi, assim, elaborar um questionário destinado a todos os músicos profissionais, de várias áreas musicais e com atividade artística regular, de modo a recolher dados suficientes para dar uma resposta à minha dúvida. Um total de 109 músicos responderam ao referido questionário onde fatores como segurança na execução, concentração, conforto, musicalidade, comunicação com o público, aspetos cénicos, entre outros foram abordados. Se, no que diz respeito aos músicos que habitualmente tocam a solo, as opiniões dividem-se, é evidente que os inquiridos reconhecem a necessidade em recorrer à partitura em algumas situações concretas. É notório que, para a maioria dos músicos, é necessário o recurso à partitura quando integram conjuntos instrumentais.

Depois de todas as sessões de trabalho, quer com os alunos individuais, quer com os alunos dos grupos instrumentais, aplicando as mesmas estratégias e toda a informação pesquisada sobre esta matéria, pude constatar que, para executar uma obra de memória e abandonar a partitura em palco, é necessário maior dedicação e estudo da mesma. Os alunos que tiveram como objetivo executar a performance sem o recurso à partitura demonstraram mais empenho, dedicação e necessitaram de mais sessões de trabalho que os alunos que não tiveram a obrigatoriedade de tocar sem a partitura.

A preferência do público em torno de uma performance com ou sem o recurso à partitura foi aferida e, através de um questionário de respostas diretas e de escolha múltipla, foi constatado que este prefere ver um músico solista atuar sem o recurso à partitura, contudo, no que respeita a conjuntos instrumentais, o público inquirido prefere ver grupos instrumentais atuarem com a partitura em palco. De salientar que esta preferência é muito ténue em relação à situação oposta. Segundo os dados recolhidos, constatou-se que as performances dos alunos que tinham como objetivo executar as obras sem o recurso à partitura foram as que tiveram maior aceitação por parte do público e, de um modo geral, este considerou que as performances com maior qualidade foram as destes alunos, o que me leva a concluir que do ponto de vista do público a performance sem o recurso à partitura é melhor.

Nestas performances o efeito cénico também foi um fator de especial atenção. Foi aferido se este pode influenciar a avaliação de uma performance por parte do público. De todas as atuações levadas a cabo pelos alunos, a atuação do aluno que executou a sua performance com uma cartolina preta na estante parece-me a mais esclarecedora de todas. Nas duas situações tocou sempre sem o recurso à partitura, tendo numa delas apenas a estante e a referida cartolina. Segundo o público, a melhor performance foi aquela em que o aluno não teve a estante em palco. Apesar de nas duas situações o aluno não ter utilizado a partitura, a plateia pensou que na primeira a partitura estava em palco com o

aluno. De acordo com as respostas recolhidas, o facto de ter a estante com a cartolina em palco influenciou desfavoravelmente a performance.

Muitas respostas foram recolhidas através do questionário disponibilizado aos meus colegas músicos e depois de concluída a investigação constatou-se que metade dos músicos inquiridos sente-se melhor quando tem a partitura em palco durante a performance. No entanto, quando questionados como preferem, há uma preferência clara pela performance sem o recurso à partitura, constatada pela análise das respostas, apesar de preferirem não ter a partitura em palco sentem mais segurança quando esta está presente com o músico. Pelo contrário sentem maior liberdade quando não recorrem à pauta durante a performance e não deixam dúvidas que, no que diz respeito à qualidade geral da performance, ou seja, tendo em conta fatores como musicalidade, domínio técnico e comunicação com o público, não ter em palco a partitura é o melhor para a performance. No que diz respeito a conjuntos instrumentais, a opinião é que para os músicos profissionais o recurso à partitura é fundamental.

Em conclusão, após a análise e de acordo com todos os dados recolhidos, desde o início até ao final desta investigação, posso afirmar que a performance musical é melhor sem o recurso à partitura tendo conta a música em si, contudo, é necessário um trabalho acrescido na preparação de uma performance de memória sem o recurso à partitura por parte do intérprete. Necessita dedicar mais tempo de estudo para conseguir dominar toda a obra sem necessitar do uso do papel em palco.

6. Referências

- Almeida, A. (2011). Por uma visão de música como performance. *Opus*, 17(2), 63-76. Recuperado de <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/201>.
- Barceló, R. (1995). *La Digitación Guitarrística – recursos poco usuales*. Real Musical.
- Barceló, R. (2001). *Adestramento Técnico para Guitarristas*. Real Musical.
- Costa, J. R. (2010). *O Corpo na Performance Musical: movimentação cênica como parte do recital violinístico*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Ignatius-Fleet, H. (2004). I have forgotten my music. *Piano Professional*, 7-18.
- Lledó, E. F. (2012). Injuries Prevention in String Players. *Journal of Sport and Health Research*, 4(1), 23-24.
- Macmillan, J. (2004). Successful Memorising. *Piano Professional*, 6-8.
- Rocha, S. (2010). Memória: uma chave afetiva para o sentido na performance musical numa perspectiva fenomenológica. *Per Musi*, 21, 97-108.

Soler, M. C. (2010). *Tipos de memoria, aptitudes y estrategias en el proceso de memorización de obras pianísticas*. Valencia: Universitat Politècnica de València.

Williamon, A. (2004). Musical Memory and the Brain. *Piano Professional*, 8-11.

Williams, D. J. (2012). *Warm-ups: what exactly are we trying to achieve?* Recuperado de <http://www.jenevorawilliams.com/wpcontent/uploads/2012/10/Warm-ups-2.pdf>. Consultado em 21 de julho de 2014.

Bandas de Música Civas: Comunidades Educativas de uma Ecologia Cultural

José Cidade

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Universidade do Porto
Bolsa de Doutoramento referência 2021.07568.BD financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e
Tecnologia, IP.
josecidade1@gmail.com

João Caramelo

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Universidade do Porto

Alexandra Sá Costa

CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP), Universidade do Porto

Resumo: A confluência de condições sociais e políticas propiciaram, no decurso do século XIX, o desenvolvimento de um associativismo recreativo e cultural (França, 1999; Mattoso, 2011) que se traduziu na génese de associações civis e de outras organizações de matriz associativa. Estas instituições podem ser caracterizadas pela conjugação dos propósitos de realização individual e do contributo efetivo para o bem-estar comum (Lima, 1982), particularidades que se ajustam seguramente às instituições sociais maioritariamente nas quais se inserem as bandas de música civis. Constituídas como contextos de cariz tendencialmente voluntário, as bandas de música civis mobilizam processos de formação artístico-musical, numa perspetiva de desenvolvimento individual e coletivo com dimensão educativa. Ao olhar de uma sociologia da educação não escolar (Afonso, 1992), as práticas sociais que caracterizam as bandas de música civis são passíveis de integrar o conceito de *Community Music* (Higgins & Willingham, 2017) e podem ler-se como processos educativos maioritariamente de natureza não formal e informal, traduzindo um caráter fluído do fenómeno educativo, envolvendo a comunicação, a interação e a relação intergeracional num conjunto de contextos sociais autênticos, também eles educativos (Koopman, 2016). No entanto, este foco está menos presente na produção global da investigação sobre bandas de música, já que implica que os conceitos de educação e aprendizagem sejam alargados e problematizados. As pesquisas mais recentes sobre aprendizagem autêntica e situada ou da educação orientada para o processo (Koopman, 2016), e as abordagens de educação não formal de segunda geração (Rogers, 2019) podem tornar-se essenciais para caracterizar e entender melhor as bandas de música civis enquanto contextos educativos. O nosso projeto de investigação de doutoramento, baseado numa abordagem multimétodo (Creswell & Creswell, 2018) com recurso a uma estratégia de estudo multicaso (Stake, 2006), tem o objetivo de examinar e compreender os processos educativos gerados nas práticas das bandas de música civis, tanto numa perspetiva individual como comunitária. Nesta comunicação, a partir de uma revisão de escopo e da análise de conteúdo temático efetuada, procura-se relevar os efeitos socioeducativos e os modos de os concetualizar que emergem da pesquisa, associados à participação ativa de jovens e adultos em agrupamentos musicais instrumentais, tais como as bandas de música civis, relacionando-a, nomeadamente, com o potencial educativo dos contextos não escolares e o reforço de uma ecologia cultural local.

Palavras-chave: Bandas de Música; Comunidade; Educação não Formal; Ecologia Cultural; Efeitos Educativos.

1. Introdução

Desempenhando uma multiplicidade de funções que se operam a nível individual, dos grupos sociais e da sociedade em geral, a Música constitui um meio de representação simbólica de objetos, ideias e comportamentos (Hallam, 2006), possuindo o potencial de contribuir para a construção e transformação da realidade social (DeNora, 2000).

A Música é também uma forma de arte multimodal, uma prática cultural primária que os seres humanos utilizam para expressar identidades coletivas, reforçando o sentido de pertença a uma comunidade através da sua participação numa experiência sincronizada de performance musical (Turino, 2008). A atividade musical, especialmente a música em conjunto, tem o potencial de promover a inclusão, valorizar as diferenças culturais e aumentar a confiança nos valores sociais (Hallam, 2015). Além disso, constitui um veículo singular para a interação social, proporcionando a integração das competências individuais e sociais e promovendo o desenvolvimento humano (Cross, 2003).

O processo infundável de aprender que caracteriza a especificidade da espécie humana (Charlot, 1997) recruta um multifacetado conjunto de processos educativos. Moldados por estruturas e organizações formais da educação, estes processos ocorrem igualmente numa plêiade de situações e práticas educativas não formais ou informais, capazes de operar a «concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na ação e da capitalização de experiências individuais e coletivas» (Canário, 2006, p. 63).

Durante todo o século XIX, a música conheceu grande difusão em Portugal e a Educação Musical fazia parte integrante do quotidiano das classes mais abastadas, resultando numa ampla proliferação de atividades musicais (Mattoso, 2011). A confluência de condições sociopolíticas propiciaram o desenvolvimento de um associativismo musical recreativo e cultural (França, 1999; Mattoso, 2011) que está na génese da constituição e difusão das bandas de música civis em Portugal.

Nestas associações, e noutras organizações de matriz associativa, conjugam-se propósitos de realização individual e de contributo efetivo para o bem-estar comum (Lima, 1982), sendo possível encontrar e identificar processos de educação e aprendizagem que refletem, adicionalmente, os valores sociais e culturais de uma dada comunidade (Afonso, 1992).

Além disso, as bandas de música civis são passíveis de integrar o conceito de *Community Music* (Higgins & Willingham, 2017), e as suas práticas sociais podem ler-se como processos educativos maioritariamente de natureza não formal e informal, traduzindo um carácter fluído do fenómeno e ato educativos, envolvendo a comunicação, a interação e a relação intergeracional num conjunto de contextos sociais autênticos, também eles educativos (Koopman, 2016).

Não obstante, em particular no âmbito nacional, os estudos académicos sobre as bandas de música civis têm sido desenvolvidos privilegiadamente nas áreas das Ciências Musicais, Musicologia ou Etnomusicologia, incidindo sobre temáticas geográficas e temporalmente situadas. A escassez de estudos nacionais na área das Ciências da Educação dirigidos ao campo empírico das bandas de música civis inspirou a realização de um projeto de investigação doutoral com o objetivo de compreender os contributos educativos não musicais, associados à pertença e participação nas bandas de música civis em Portugal, na perspetiva individual e comunitária.

Este projeto de investigação financiado pela FCT (referência n.º 2021.07568.BD), contempla uma Revisão Sistemática da Literatura (Creswell & Creswell, 2018) que procura, a partir da análise de conteúdo temático efetuada, relevar os efeitos socioeducativos e os modos de os conceptualizar que emergem da pesquisa, associados à participação ativa de jovens e adultos em agrupamentos musicais instrumentais, tais como as bandas de música civis, em múltiplos contextos nacionais e culturais.

2. Método

Para a concretização dos objetivos acima referidos, o protocolo de pesquisa da revisão incluiu todos os campos das bases de dados eletrónicas *Scopus* (Elsevier B.V.) e *Web of Science Core Collection* (Clarivate), usando as palavras-chave: (*brass band OR concert band OR wind band*), AND (*education OR non-formal education OR informal education OR culture OR community, OR community music OR leisure*) e incidiu sobre os seguintes documentos publicados entre 1 de janeiro de 2010 e 31 de dezembro de 2021 em qualquer idioma: artigos de revistas, livros, capítulos de livros, dissertações e artigos de conferências,

A partir de 712 documentos obtidos, foram removidos 41 duplicados e 212 documentos sem revisão por pares, selecionando para análise os restantes 459 documentos. Foram excluídos 81 artigos não relacionados com os efeitos da participação em agrupamentos musicais. A leitura integral da secção de conclusão dos 378 artigos elegíveis permitiu identificar 260 artigos diretamente relacionados com a música e 37 sobre efeitos relacionados com a saúde física dos participantes. Ambos os conjuntos foram removidos, uma vez que não cumprem os objetivos da investigação. Finalmente, esta revisão incluiu 81 artigos revistos por pares e três artigos adicionais selecionados de sua lista de referências por busca de citações.

Os artigos selecionados para a nossa revisão foram submetidos a um estudo de mapeamento através da construção e visualização de mapas bibliométricos com o software *VOSviewer*, versão 1.6.18 (van Eck & Waltman, 2009) e uma análise temática utilizando o software *NVivo*, versão 1.6.1 (Lumivero). A análise temática «é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados»

(Braun & Clarke, 2006, p. 79). Uma análise temática indutiva (Joffe, 2012) do conteúdo das secções introdutória e teórica procurou identificar os temas que surgem da abordagem teórica de cada artigo de revista. A mesma técnica de análise de dados permitiu codificar, a nível semântico, o conteúdo das secções de discussão e conclusão e a descrição do objetivo de cada estudo selecionado. Uma análise temática dedutiva (Joffe, 2012) da seção de metodologia permitiu codificar as características metodológicas de cada artigo, tal como o paradigma de investigação, a estratégia e o método de pesquisa utilizado.

3. Resultados

Um primeiro estudo de mapeamento realizado sobre o conjunto dos documentos selecionados (n = 459) permitiu identificar a contribuição essencial de autores afiliados a instituições académicas, sediadas nos Estados Unidos da América, Austrália, Reino Unido e Canadá, que representaram cerca de 75% das publicações sobre bandas de música civis. O estudo de mapeamento realizado sobre os 84 artigos incluídos na revisão permitiu confirmar idêntica preponderância, conforme ilustra a Figura 1:

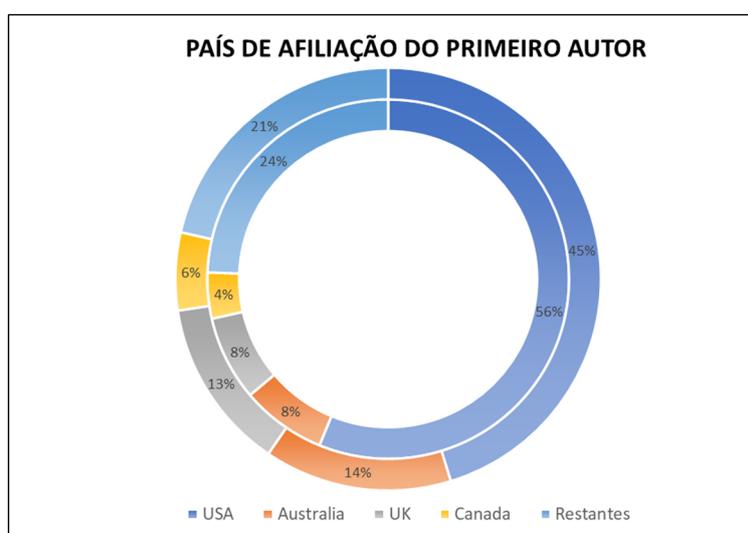


Figura 1 – País de afiliação do primeiro autor.
Legenda: anel interior = artigos selecionados (n = 459); anel exterior = artigos incluídos na revisão (n = 84).

Do mesmo modo, o estudo de mapeamento permitiu identificar as revistas científicas que, na última década, mais publicaram os artigos selecionados e os artigos incluídos na revisão: *The Journal of Band Research*, *Journal of Research in Music Education*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*.

Uma análise bibliométrica efetuada sobre as palavra-chave dos artigos selecionados (n = 459) permitiu evidenciar que a participação em bandas de música civis se encontra associada a três tópicos

Em relação às secções de discussão e conclusão dos estudos incluídos na revisão (n = 84), uma análise temática indutiva codificou 18 tópicos diferentes, com a seguinte densidade decrescente de codificação: vínculo social, qualidade de vida individual, bem-estar emocional, participação musical em comunidade, identidade, música e cognição. Uma análise de cluster por similaridade de palavras, com recurso ao coeficiente de correlação de Pearson, permitiu identificar a intensidade da correlação temática entre os tópicos mencionados, conforme ilustra a Figura 3 :

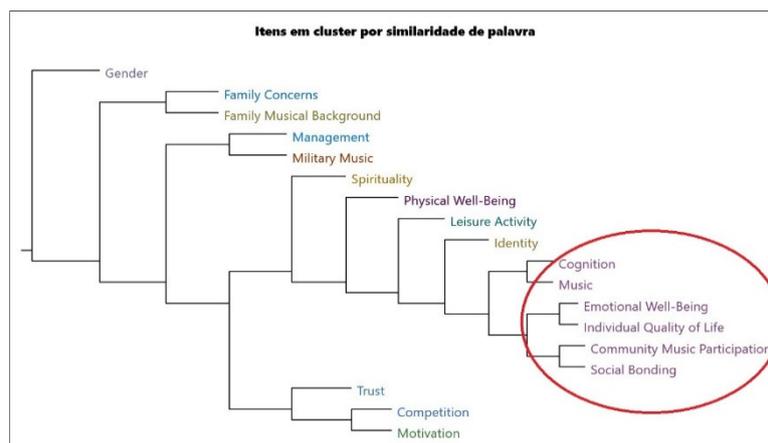


Figura 3 – Análise de Cluster das secções de discussão e conclusão – software NVivo (Lumivero).

O coeficiente de correlação de Pearson (p) para a semelhança de palavras identificou o tópico *Género* como um ramo isolado, ou seja, sem correlação linear com qualquer outro tópico ($-0,04 \leq p \leq 0,02$). A correlação linear positiva mais forte foi obtida entre os pares de tópicos *Vínculo Social/Participação Musical em Comunidade* ($p = 0,729$), *Música/Cognição* ($p = 0,741$), e *Qualidade de Vida Individual/Bem-Estar Emocional* ($p = 0,858$), denotando assim a proximidade temática e integrando um mesmo cluster.

4. Conclusão

Considerando os artigos com revisão por pares publicados na última década e relacionados com a participação nas bandas de música civis, podemos concluir que as pesquisas publicadas estão maioritariamente focadas nos efeitos musicais. No entanto, as questões relativas aos efeitos psicossociais e aos efeitos na saúde dos participantes foram também objeto de estudo naquele campo empírico. Os principais temas que emergiram da leitura do texto integral e da análise de conteúdo dos 84 artigos incluídos foram a participação musical em comunidade, o vínculo social, o bem-estar emocional e a qualidade de vida individual. Contudo, estes estudos destacam os efeitos psicossociais exclusivamente numa perspetiva individual, enquadrando a participação em agrupamentos musicais

como interação voluntária com benefício social. Além disso, todos os temas identificados nas secções de discussão e conclusão desses estudos podem ser compreendidos como diferentes componentes de uma mesma temática de pesquisa, isto é, os efeitos da participação em bandas de música civis sobre a qualidade de vida dos seus participantes.

Surpreendentemente, apesar de constituírem iniciativas informais e não formais de educação musical, outros efeitos educativos não parecem estar no centro da pesquisa sobre a participação em bandas de música civis, sugerindo uma lacuna na literatura. Identifica-se, assim, uma oportunidade significativa para a realização de estudos que permitam evidenciar o potencial educativo de contextos não escolares e o impacto das atividades das bandas de música civis no reforço de uma ecologia cultural local.

5. Referências

Afonso, A. J. (1992). Sociologia da Educação não-escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In E. António Joaquim & S. Stoer (Eds.), *A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento*. Edições Afrontamento.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado A importância estratégica da educação não formal. In L. n. C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos da investigação* (pp. 159-206). CNE.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos : Diffusion, Economica.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition. ed.). SAGE Publications, Inc.

Cross, I. (2003). Music, cognition, culture, and evolution. In I. Peretz & R. J. Zatorre (Eds.), *The cognitive neuroscience of music* (pp. 42-56). Oxford University Press.

DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/DOI:10.1017/CBO9780511489433>

França, J.-A. (1999). *O Romantismo em Portugal* (3ª ed.). Livros Horizonte.

Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. University of London.

Hallam, S. (2015). *The power of music*. University College London.

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: an introduction*. Routledge.

Joffe, H. I. n. (2012). Thematic Analysis. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A guide for students and practitioners*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119973249>

Koopman, C. (2016). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163. <https://doi.org/10.1177/0255761407079951>

Lima, L. n. C. (1982). As associações como instâncias educativas promotoras de desenvolvimento. *Gil Vicente Revista de Cultura e Actualidades* (12).

Mattoso, J. (2011). *História da vida privada em Portugal A Época Contemporânea* (I. Vaquinhas, Ed.). Círculo de Leitores e Temas e Debates.

Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalising the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press.

Turino, T. (2008). *Music as social life: the politics of participation*. University of Chicago Press.

van Eck, N. J., & Waltman, L. (2009). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

O Ensino Profissional Artístico de Música: uma Experiência sem Precedentes

Jorge Alexandre Costa
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto CIPEM | INET – md
jacosta@ese.ipp.pt

Rosa Maria Barros
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto CIPEM | INET – md
rosabarros@ese.ipp.pt

Graça Mota
Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto CIPEM | INET – md
gmota@ese.ipp.pt

António Ângelo Vasconcelos
Escola Superior de Educação do Politécnico de Setúbal CIPEM | INET – md
antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo: Com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, foi criado o ensino profissional como uma experiência original, quer a nível de Portugal quer da Europa. Um acontecimento que emerge após a revolução de abril ter acontecido há relativamente pouco tempo e a memória de uma sociedade com acesso diferenciado à educação, seja esta genérica ou artística, estar ainda muito presente no sentir de todos. É neste contexto de inovação e democratização que surgem as primeiras escolas de ensino profissional de música no âmbito do ensino não superior. Passados trinta anos da criação destas escolas, os resultados apresentados por este sistema de ensino revelam que algo de novo e diferente aconteceu no panorama da educação em música em Portugal. A presente comunicação, que emerge no âmbito de um projeto de investigação em curso sobre esta mesma temática, tem como propósito fundamental proporcionar uma reflexão sobre i) a história do ensino profissional e do ensino profissional de música, ii) as principais características dos modelos organizacional, pedagógico e sociocultural que estas escolas profissionais adotam e, finalmente, iii) sobre alguns dados estatísticos recolhidos a partir da plataforma da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência no período de 2013/14 a 2020/21 em Portugal continental.

Palavras-chave: Ensino Profissional de Música; Modelo Organizacional, Pedagógico e Social; Legislação Ensino Artístico; Formação de Instrumentistas.

ESCLARECER ANTES DE COMEÇAR

O Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical (CIPEM) está, no presente momento, a desenvolver um projeto de investigação sobre o ensino profissional de música, criado pelo Decreto-Lei n.º 26, de 21 de janeiro de 1989, como ponto de viragem fundamental no panorama do ensino musical português. A frase, «sem elas, isto não seria o mesmo»²⁰, proferida por José Luís Borges Coelho, alguns anos depois, numa apresentação pública destas escolas, não deixa de ser emblemática sobre o que estava a acontecer. Este projeto de investigação tem como objetivo realizar um estudo

²⁰A frase «sem elas, isto não seria o mesmo» foi-nos referida numa entrevista realizada, em 2019, ao primeiro diretor do GETAP.

sistemático e comparativo entre escolas de Ensino Profissional de Música (EPm) e Conservatórios de Música Públicos (CMPu), no período de 1989 a 2022, a partir de um mapeamento das histórias e dos resultados e de um olhar atento sobre os modelos organizacional, pedagógico e sociocultural adotados²¹. Para a obtenção da informação necessária recorreremos a uma análise de conteúdo, como método e técnica, a aplicar i) à diferente documentação e legislação produzida sobre este tipo de ensino, ii) aos dados estatísticos recolhidos das plataformas do Ministério da Educação e iii) às entrevistas realizadas aos múltiplos atores envolvidos.

A comunicação que aqui se apresenta tem como propósito partilhar e ampliar as reflexões empreendidas a partir dos primeiros elementos documentais recolhidos no âmbito deste projeto. Assim, apresentamos, primeiro, uma breve reflexão sobre o aparecimento do ensino profissional, em geral, e do de música, em particular. Em segundo, a partir da legislação sobre o regime jurídico das escolas profissionais de música²², um olhar sobre os principais traços dos modelos organizacional, pedagógico e sociocultural. E, por último, um apontamento estatístico sobre os dados recolhidos a partir da plataforma da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência no período de 2013/14 a 2020/21, apenas, em Portugal Continental.

UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL

Em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, é criado, formalmente, o ensino profissional como uma experiência original e sem precedência, quer a nível de Portugal, quer da Europa. Um acontecimento com uma importância acrescida pelo facto de a Revolução dos Cravos ter acontecido há relativamente pouco tempo, em abril de 1974, e a memória de uma sociedade com acesso diferenciado à educação levada a cabo pelo Estado Novo estar ainda muito presente na memória de todos. Nesse sentido, a exigência da democratização da educação encontrou eco na publicação da lei acima mencionada, nomeadamente com a criação das escolas de ensino profissional no âmbito do ensino não superior, público e privado. Esta legislação revelou-se particularmente importante para o ensino artístico especializado de música o qual, durante a ditadura e de acordo com o discurso vigente, era um ensino de cariz eminentemente elitista e de acesso muito restrito.

A criação deste tipo de ensino resultou da agenda política do nono governo constitucional, preocupado, por um lado, com a necessidade essencial de modernizar a educação como elemento-chave para responder ao desafio da integração europeia e do desenvolvimento económico e social do país, Portugal é estado-membro da Europa desde 1986, e, por outro lado, com a promoção da igualdade

²¹ Para mais informação consultar o site do projeto: <https://epamusica.ese.ipp.pt/>.

²² Cf. Decreto-lei n.º 26, de 21 de janeiro de 1989, Decreto-Lei n.º 70, de 10 de março de 1993, Decreto-Lei n.º 4, de 8 de janeiro de 1998 e Decreto-Lei n.º 92, de 20 de junho de 2014.

de oportunidades e de direitos em termos de escolaridade para a população mais desfavorecida. E, cumulativamente, de uma outra preocupação, que era a de evitar que este ensino profissional incorresse nos mesmos erros que levaram ao insucesso dos Cursos técnico-profissional e profissional, revitalizado pelo Despacho n.º 194-A, de 21 de outubro de 1983, designadamente, no que se refere i) ao desequilíbrio existente entre a oferta e a procura, ii) à criação de Cursos que não respondiam às necessidades do mercado de trabalho e iii) à construção de planos curriculares com durações e cargas horárias desmedidas (Silva, 2013). Por isso, este novo ensino procurava não ser contaminado nem pelo antigo modelo de escola técnica, nem pelo modelo tradicional do liceu, ambos considerados como um estigma da educação profissional.

No caso particular do ensino artístico especializado de música o aparecimento do ensino profissional permitiu, também, que este desse resposta, mesmo que de forma inadvertida, a objetivos propostos, inicialmente, no Decreto-Lei n.º 310, de 1 de julho de 1983 – «uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada» (art. 1.º) - e consolidados em legislação subsequente, nomeadamente, com o Decreto-Lei n.º 344, de 2 de novembro de 1990, que estabelece as bases da organização da educação artística propondo dois sistemas educacionais complementares, o reabilitado ensino nos conservatórios de música públicos e o (novo) ensino profissional de música:

(...) nós podemos desenvolver o ensino artístico especializado por aqui, por esta vertente, aproveitando esta oportunidade e, por outro lado, porque acreditávamos, e isso foi muito debatido, que a modalidade do ensino profissional é a oportunidade de criar um currículo integrado, verdadeiramente integrado de ensino artístico, contrariamente ao que se tinha tentado fazer até ali. Que era sempre colagem, por justaposição (Entrevista ao primeiro Diretor do GETAP, 2019).

Assim, tendo em atenção a legislação produzida para este tipo de ensino, nomeadamente, no que diz respeito às finalidades propostas pelos diferentes regimes jurídicos, aprovados desde 1986 até 2014²³, podemos observar que as escolas profissionais têm mantido, ao longo do tempo, do ponto de vista legal formal, uma certa estabilidade nos seus propósitos fundamentais. Estas constituem-se como espaços educativos alternativos ao sistema de ensino secundário geral, com o objetivo i) de contribuir para a formação integral dos jovens, ii) de proporcionar uma preparação adequada para um exercício profissional qualificado, iii) de reforçar os mecanismos de proximidade e transição entre a escola e o mundo do emprego facilitando, deste modo, o ingresso na vida ativa, iv) de concorrer para um desenvolvimento integrado do País, particularmente, nos âmbitos regional e local, e v) de proporcionar aos jovens, que não se identificam com o modelo tradicional do ensino secundário, um novo percurso

²³ Cf. art.º 3 do Decreto-lei n.º 26, de 21 de janeiro de 1989, art.º 4 do Decreto-Lei n.º 70, de 10 de março de 1993, art.º 4 do Decreto-Lei n.º 4, de 8 de janeiro de 1998 e art.º 5 do Decreto-Lei n.º 92, de 20 de junho de 2014.

educativo, possivelmente mais atrativo e valorizado, que lhes permitirá o prosseguimento de estudos e que os tornará pessoal e socialmente realizados:

São um sistema dinâmico de educação escolar orientado para a formação técnica dos jovens, com o objetivo prioritário da formação de profissionais altamente qualificados ao nível de técnicos intermédios (...). São uma aposta num modelo alternativo ao ensino regular com vista à preparação dos jovens, tendente a uma inserção qualificada no mundo do trabalho. (...) A dimensão cultural e produtiva e a dimensão socializadora e personalizadora deverão coexistir num modelo que integre e valorize os diferentes saberes. O jovem profissional a qualificar terá de possuir um espírito crítico e criativo, ser capaz de inovar e empreender as mudanças necessárias ao desenvolvimento pessoal, económico e social (Ministério da Educação, 1989, s.p).

Foram por estes e com estes mesmos propósitos, naturalmente circunscritos, adaptados e reinventados pelos contextos e pelas especificidades que o ensino de música implica, que foram surgindo, e também desaparecendo, de uma forma gradual, diferentes ofertas formativas no âmbito do ensino artístico especializado de música. Em 1989 são criadas as primeiras escolas profissionais de música, a *Escola Profissional e Artística do Vale do Ave*, em Santo Tirso (ARTAVE) e a *Escola Profissional de Música de Espinho* (EPME) e, no ano seguinte, a *Escola Profissional de Arte de Mirandela* (ESPROARTE). No ano letivo de 1991/92, o *Guia de Recrutamento do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional*²⁴ (Ministério da Educação, 1992), acrescenta à oferta formativa a *Escola Profissional de Música de Évora* (EPMEv), a *Escola Profissional de Instrumentistas e Cantores da Academia de Amadores de Música* (EPICAM) e a *Escola Profissional de Música de Almada* (EPMA). E no ano letivo de 1992/93, surgem a *Escola Profissional e Artística do Alto Minho*, em Viana do Castelo (ARTEAM) e a *Escola Profissional de Artes da Beira Interior*, na Covilhã (EPABI).

Esta dinâmica de criação (e de extinção) de escolas profissionais de música manteve-se até aos dias de hoje. No presente ano letivo, 2022/23, a realidade do ensino profissional, como uma entidade formativa específica detentora de determinadas características organizacionais, pedagógicas e sociais, parece ser uma outra. Os diferentes cursos profissionais de música - Básico de Instrumento (em três escolas) e Curso Secundário de Cordas e Teclas (em doze escolas), Sopro e Percussão (em onze escolas) e Jazz (em três escolas) – constituem uma oferta formativa que é lecionada em duas Escolas Artísticas Especializadas de Música Públicas (EAEMPu)²⁵, numa Escola Pública do Ensino Básico e Secundário (EPuBS)²⁶ e em dez Escolas Profissionais de Música Privadas (EPm)²⁷. É uma nova realidade para o ensino profissional de música, uma realidade *tridimensional* que, de momento, não

²⁴ O Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional foi criado em 1988 pelo Decreto-Lei n.º 397 de 8 de novembro.

²⁵ Escola Artística de Música do Conservatório Nacional e Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.

²⁶ Escola Básica e Secundária da Bemposta (Portimão).

²⁷ Escola profissional de Artes Performativas da Jobra (Albergaria-a-Velha), Escola Profissional de Música de Espinho, Escola Profissional Artística do Vale do Ave, Escola Profissional Artes de Mirandela, Escola Profissional de Artes da Beira Interior (Covilhã), Escola Profissional da Serra da Estrela (Seia), Centro Cultural de Amarante - Maria Amélia Laranjeira - Escola de Música e Dança, Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, Academia de Música de Costa Cabral (Porto) e Escola Profissional Metropolitana de Lisboa.

sabemos para onde nos leva e o que nos pode trazer, mas que, apesar de tudo, não deixa de enfatizar a nossa frase inicial, «sem elas, isto não seria o mesmo».

UM ENSINO PENSADO A PARTIR DE TRÊS MODELOS

Modelo organizacional

As escolas profissionais de música, não confundir com escolas públicas que ministram cursos profissionais, são criadas segundo um regime de *contratos-programa*, que celebram com o Estado mediante protocolos de colaboração entre as diversas entidades promotoras envolvidas. Usufruem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica o que permite às respetivas direções desenvolverem as suas atividades pedagógicas, científicas, tecnológicas e culturais com um grande grau de liberdade.

A gestão administrativa, pode ser orientada por entidades como autarquias, associações, fundações, empresas, entre outras, tendo o órgão de gestão administrativo a responsabilidade de i) representar as escolas em todos os assuntos de natureza administrativa e financeira junto do Ministério da Educação e ii) de desenvolver as normas internas necessárias para assegurar a gestão dos recursos financeiros indispensáveis ao funcionamento da instituição. A composição e as competências dos diferentes órgãos de direção, administração e gestão das escolas profissionais são definidas pelo Ministério da Educação em portaria própria:

(...) as escolas profissionais inauguraram um novo modelo de instituição educativa, em que a regulação do Ministério da Educação se combinou com a iniciativa autónoma (e incentivada e permanentemente apoiada pela Administração) de centenas de instituições da sociedade portuguesa, interligadas nas redes de cooperação local, que se formaram livremente em todo o país. Estas escolas foram dotadas de autonomia pedagógica, administrativa e financeira e de personalidade jurídica própria (Azevedo, 2009, p.22).

Modelo pedagógico

As escolas profissionais de música, desde a sua criação até aos dias de hoje, adotaram para a organização pedagógica dos diferentes cursos a chamada estrutura modular. Este modelo, embora não seja novo, é inovador no âmbito do ensino nacional. Foi desenvolvido, em meados da década de sessenta, pelo psicólogo Fred Keller²⁸ e com outros seus colegas (Barbosa, 2016). O sistema modular consiste num plano de:

(...) estruturação do conteúdo da formação que se caracteriza pela divisão de um dado programa em pequenas unidades autónomas ou semiautónomas de aprendizagem, organizadas operacionalmente, com fortes

²⁸ Kellen Plan é um método de ensino adaptado às necessidades específicas do aluno. Neste método, os alunos recebem o material de estudo em pequenas unidades e quando estiverem aptos fazem um teste no módulo que pretendem concluir. Só avançam de módulo quando obterem uma avaliação positiva no referido teste. Este método de ensino foi introduzido por Fred Keller, J. Gilmour Sherman e outros investigadores na década de 1960.

repercussões quer nas metodologias de aprendizagem e na avaliação quer na organização escolar (Azevedo, 1991, p.2).

A avaliação neste sistema tem de ser encerrada no final de cada módulo, ou seja, um aluno só muda para o módulo seguinte quando a sua classificação é concluída de forma positiva²⁹. Um segundo aspeto importante, neste modelo pedagógico, diz respeito ao plano curricular que é composto por três componentes - a sociocultural (25%), a científica (25%) e a técnica/tecnológica (50%) – e uma formação em contexto de trabalho, realização de estágio, onde a ligação direta com as atividades práticas e com a comunidade é um requisito obrigatório³⁰:

(...) o modelo das escolas profissionais foi pensado com grande seriedade e sentido de inovação. Os fundadores tomaram a opção básica, e decisiva, de recusar criar um novo subsistema decalcado dos existentes. À diferença institucional e organizacional em que apostaram (quanto à promoção, ao estatuto, à autonomia, etc.), juntaram a busca de uma diferença pedagógica que fizesse das escolas uma real alternativa, positiva, ao sistema regular de ensino (Silva, Silva & Fonseca, 1996, p. 35).

Modelo sociocultural

Um dos elementos diferenciadores fundamentais das escolas profissionais é o papel social e cultural interventivo que estas escolas desempenham ao nível local, naturalmente, sem desprezar as implicações que geram, atualmente, também, a nível nacional e internacional. As escolas profissionais de música adotaram um modelo institucional de menor dimensão, tanto em tamanho físico como em número dos seus atores (professores, alunos e funcionários), o que lhes permite potenciar uma componente humana personalizada forte, geográfica e socialmente descentralizada e desenvolvida pela iniciativa das instituições sociais e de utilidade pública.

O compromisso em promover uma articulação plena entre a escola e os seus contextos, o proporcionar um acesso a indivíduos social e culturalmente afastados destas realidades, o potenciar o desenvolvimento económico, social e cultural local e regional e intervir ativamente, cultural e artisticamente, no seu seio, são algumas das suas mais valias:

[a]s escolas profissionais de música (...) são instituições que têm de ter a sua vida própria, têm de ter a sua autonomia. Depois começaram-se a ligar à comunidade, que era uma das coisas que era pretendido, a interrelacionarem-se entre si. No fundo, era uma participação muito ativa na vida social e cultural. Era isso que era esperado das escolas profissionais. Por isso, é que nós procuramos parceiros dentro de autarquias, associações que tinham escolas de música, as tais cooperativas, uma família ou duas juntavam-se e faziam uma escola de música, muitas vezes um professor famoso que juntava à sua volta os seus antigos alunos e criava ali qualquer coisa, que apadrinhava e ficava uma escola profissional. A nossa perspetiva ... a ligação à comunidade era muito vincada, de modo que os pareceres que nós procuramos foram pareceres logo com algum substrato. As autarquias, não que entrassem numa perspetiva que se tornassem possuidoras, que se

²⁹ Sobre o processo de avaliação ver Portaria n.º 1243/90, de 31 de dezembro, e Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março.

³⁰ Sobre os planos curriculares para o ensino Secundário ver Portaria n.º 220/2007, de 1 de março, Portaria n.º 221/2007, de 1 de março e Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro.

apoderassem das instituições, mas que as autarquias participassem, de igual para igual, com outros parceiros que se dedicassem também... que se preocupassem com a educação, com a cultura, etc. Isso aí começa logo a fazer muita diferença, no início. De modo que, nestas circunstâncias uma escola profissional tem de ter a sua vida própria, não é um excerto (Entrevista a um Diretor de Escola, 2023).

ALGUNS NÚMEROS SOBRE O ENSINO PROFISSIONAL DE MÚSICA – 2013 A 2020 EM PORTUGAL CONTINENTAL³¹

Podemos observar que, no período em análise, ano letivo de 2013/14 a 2020/21, há, numa primeira fase, um ligeiro crescimento do n.º total de escolas que ministram cursos profissionais de música, de 16 escolas no ano letivo de 2013/14 para 18 escolas no ano letivo de 2015/16, e, numa segunda fase, uma inversão desta tendência, de 18 para 13 escolas no ano letivo de 2020/21 (Tabela 1).

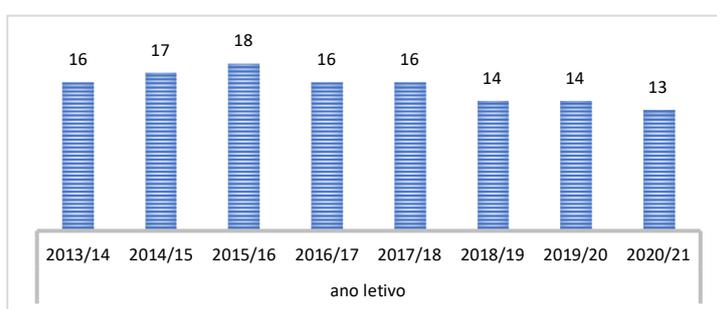


Tabela 1 – Número de escolas com cursos profissionais de música em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

Mas se verificarmos com mais pormenor, percebemos que esta oscilação ocorre mais por causa de um tipo de escola. O número de escolas profissionais de música (EPrM), entre 2013 e 2021, diminuiu, apenas, em uma unidade (Tabela 2).

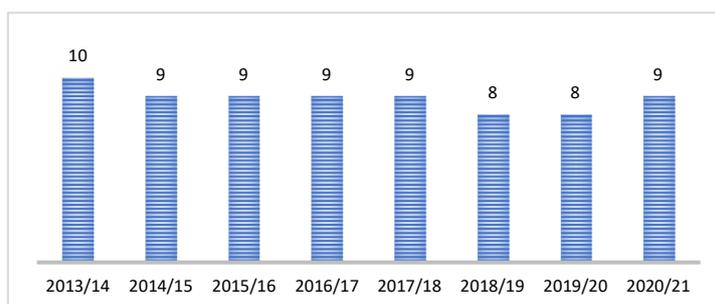


Tabela 2 – Número de escolas profissionais de música em Portugal Continental de 2013/14 a 2020/21.

Em contrapartida, os dados referentes ao número de escolas públicas básicas e secundárias (EPuBS) que ministram cursos profissionais de música, mostram-nos que no ano letivo 2020/21 existem,

³¹ Os dados apresentados incluem todas as escolas de ensino profissional do sistema educativo em Portugal Continental - Escolas Artísticas Especializadas de Música Públicas (EAEMPu) Escolas Públicas do Ensino Básico e Secundário (EPuBS) e Escolas Profissionais de Música Privadas (EPrM).

apenas, 4 escolas, cujo número chegou a ser de 9 escolas no ano letivo 2015/16, ou seja, há um decréscimo de mais de 50% (Tabela 3).

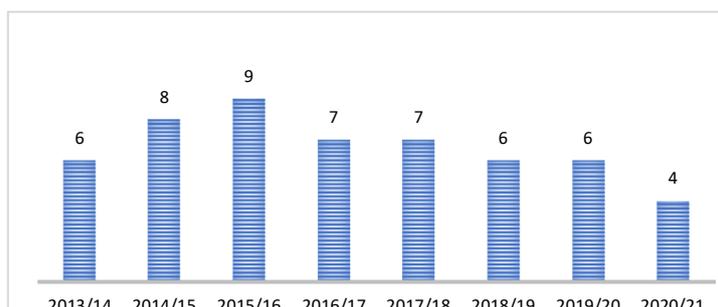


Tabela 3 – Número de escolas básicas e secundárias com cursos profissionais de música em Portugal Continental de 2013/14 a 2020/21.

Alunos

No que diz respeito ao número de alunos inscritos no ensino profissional de música verificamos que, no período em causa, este regista uma média de 1251 alunos/ano letivo inscritos, tendo atingido um ponto máximo de 1312 alunos no ano letivo de 2013/14 e um ponto mínimo de 1128 no ano letivo de 2015/16. No ano letivo de 2020/21 encontravam-se a frequentar os diferentes cursos de música 1281 alunos.

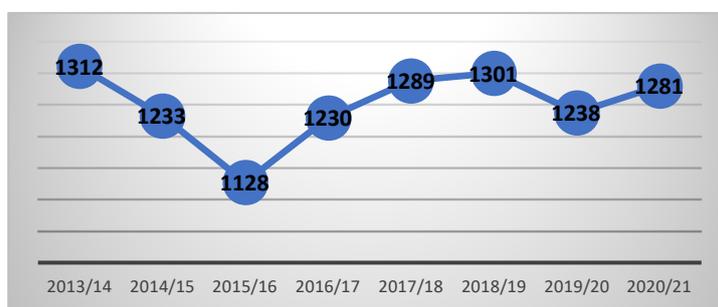


Tabela 4 – Número de alunos inscritos em cursos profissionais de música em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

Como as Escolas Artísticas Especializadas de Música Públicas e as Escolas Públicas do Ensino Básico e Secundário com cursos profissionais de música não oferecem o Curso Básico de Música Profissional³², apenas nos vamos centrar nos cursos ao nível secundário. O número de alunos que frequentou o Curso Secundário de Música é muito superior ao número de alunos que frequentou o Curso Básico de Música, mais do dobro, e os alunos que frequentaram o Curso Secundário de Jazz são, sensivelmente, metade daqueles que frequentaram o Curso Básico de Música. Os dados são os seguintes (Tabela 5):

³² Cf. Portaria n.º 531/95, de 2 de junho.

- o Curso Básico de Música: um número médio de 323 alunos por ano letivo, com um número máximo de 358 alunos no ano letivo de 2019/20, um número mínimo de 223 alunos no ano letivo de 2015/16 e com 349 alunos inscritos no último ano em análise;
- o Curso Secundário de Música: um número médio de 796 alunos por ano letivo, com um número máximo de 828 alunos no ano letivo de 2017/18, um número mínimo de 750 alunos no ano letivo de 2019/20 e com 796 alunos inscritos no último ano em análise;
- o Curso Secundário de Jazz: um número médio de 133 alunos por ano letivo, com um número máximo de 169 alunos no ano letivo de 2013/14, um número mínimo de 105 alunos no ano letivo de 2016/17 e com 136 alunos inscritos no último ano em análise.

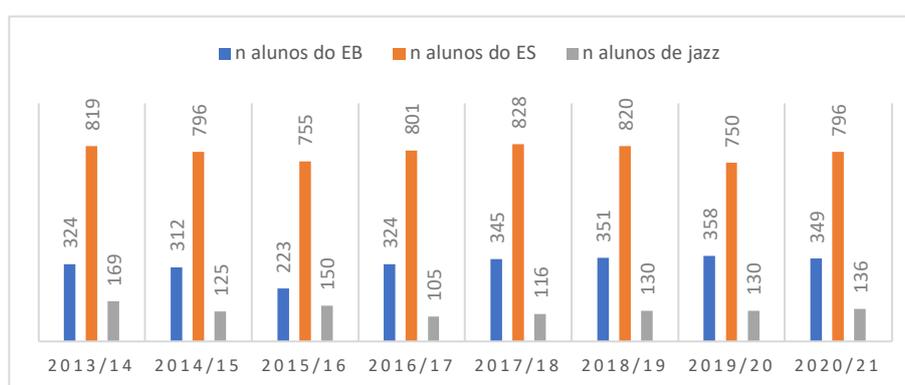


Tabela 5 – Número total de alunos por níveis a frequentar cursos profissionais de música em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

Curso Profissional Secundário

No caso do ensino secundário podemos ainda observar alguns pormenores interessantes em termos de distribuição por tipos de escola, EPrM e EPuBS, e Cursos, de Cordas e Teclas, de Sopro e Percussão e de Jazz (Tabelas 6, 7 e 8):

- 77,2% (5735) dos alunos frequentaram os Cursos Secundários (de Cordas e Teclas, de Sopro e Percussão e de Jazz) em EPrM e 22,8% (1691) frequentaram estes mesmos cursos em EPuBS;
- 50,1% (3717) dos alunos optaram por frequentar o Secundário de Sopro e Percussão, 35,7% (2648) dos alunos optaram por frequentar o Curso Secundário de Cordas e Teclas e, apenas, 14,3% (1061) optaram por frequentar o Curso Secundário de Jazz;
- 84% (2219) dos alunos frequentaram o Curso de Cordas e Teclas em EPrM e 16% (429) dos alunos frequentaram o mesmo curso em EPuBS;
- 76% (2815) dos alunos frequentaram o Curso de Sopro e Percussão em EPrM e 24% (902) dos alunos frequentaram o mesmo curso em EPuBS.

- 66% (701) dos alunos frequentaram o Curso de Jazz em EPrM e 34% (360) dos alunos frequentaram o mesmo curso em EPuBS. Observe-se, no entanto, que, nos anos letivos 2019/20 e 2020/21, o número de alunos que frequentou o Curso de Jazz em EPrM foi inferior (109) ao número de alunos que frequentou este mesmo curso em EPuBS (157).

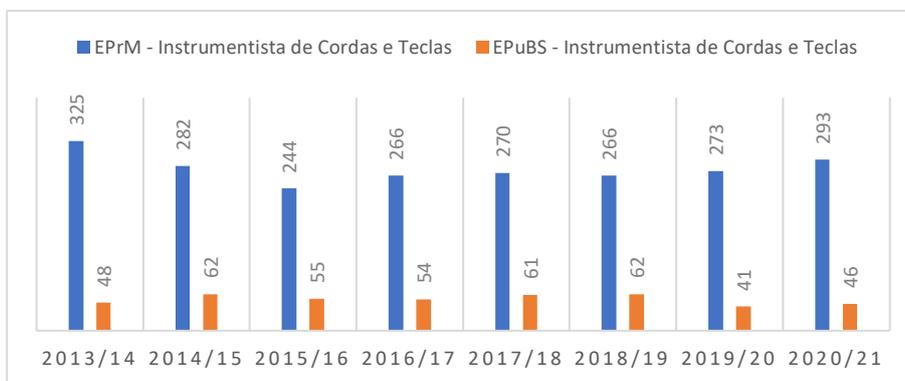


Tabela 6 – Curso Secundário de Instrumentista de Cordas e Teclas - número de alunos por ano letivo e tipo de escola em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

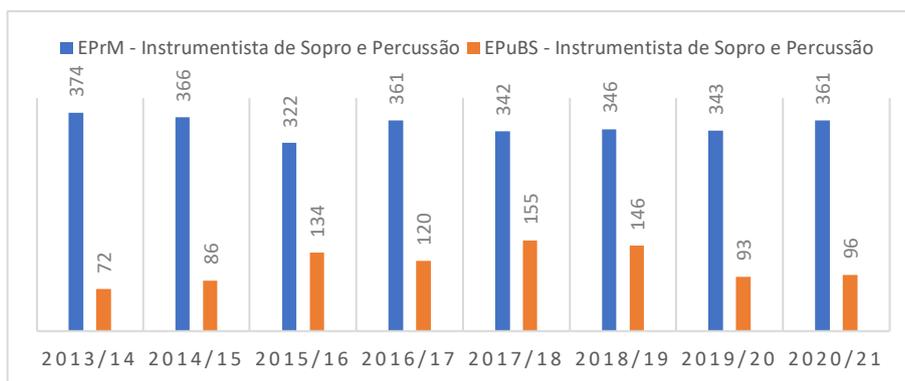


Tabela 7 – Curso Secundário de Instrumentista de Sopro e Percussão - número de alunos por ano letivo e tipo de escola em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

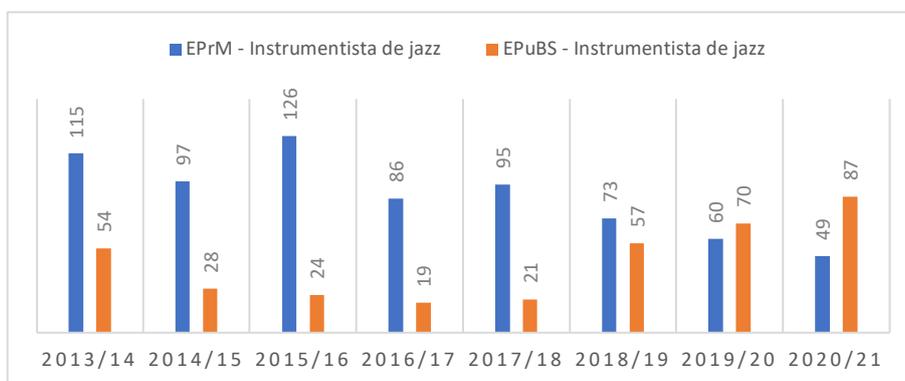


Tabela 8 – Curso Secundário de Instrumentista de Jazz - número de alunos por ano letivo e tipo de escola em Portugal Continental no período de 2013/14 a 2020/21.

NÃO QUEREMOS CONCLUIR

O objetivo desta comunicação não é, certamente, chegar a uma qualquer conclusão definitiva sobre as escolas profissionais de música. Estamos muito longe disso e mesmo que estívéssemos mais perto esse não corresponde ao interesse do nosso projeto. O porquê da frase proferida «isto sem elas, isto não seria o mesmo» é que nos inquieta e move a nossa curiosidade.

Por isso, o que apresentamos permite-nos, apenas, levantar uma parte do véu de uma história que ainda tem muito que contar. Uma história sobre uma proposta educacional inovadora em termos organizacionais e pedagógicos, uma proposta educacional interventiva no que diz respeito à ligação com os contextos e o desenvolvimento local e uma proposta educacional relevante em termos de números e de expansão no território nacional. Parece-nos, sobretudo, uma proposta educacional privilegiada e assertiva num tempo e por instrumentos legais para os quais a música não parecia ter sido tida em conta. Ou seja, as escolas profissionais surgem de um «(...) campo de atuação político diferenciado das outras instituições de ensino (...) criando-se assim condições privilegiadas para atingir determinados objetivos» (Barbosa, 2016, p. 72).

Referências

Azevedo, J. (1991, outubro, 29-30). *Escolas profissionais: Aprendizagem assente no sistema modular – um balanço* [Comunicação]. Conferência Nacional do programa PETRA. Auditório da Associação Nacional de Municípios, Coimbra.

Azevedo, J. (2009, janeiro, 22-23). *Escolas profissionais 1989-2009: as oportunidades e os riscos de uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*. [Comunicação]. O Ensino Profissional: Analisar o Passado e Olhar o Futuro, Porto, Portugal.

Barbosa, C. (2016). *Impacto do capital cultural na mobilidade social: o caso das escolas profissionais de música* [Tese de Doutoramento em Sociedade e Cultura]. Faculdade de Geografia e História, Universidade de Barcelona.

Direção-Geral de Estatística em Educação e Ciência - <https://www.dgeec.mec.pt/np4/home>.

Ministério da Educação (outubro, 1989). *Escolas Profissionais. Catálogo*. GETAP.

Ministério da Educação (1992). *Guia de recrutamento. Técnicos diplomados pelas escolas profissionais*. GETAP.

Silva, R. (2013). *Ensino Profissional: Vocação ou Recurso?* [Dissertação de Mestrado em Administração e Organização Escolar]. Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa.

Silva, J. M. (Coord.), Silva, A. S., & Fonseca, J. M. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Editorial Ministério da Educação.

Oliveira, F., Rodrigues, H., & Vasconcelos, A. (1995). As escolas profissionais de música em Portugal em 1995. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (85), 16-23, abril/junho.

Legislação

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho – Reestrutura o ensino da música, dança, teatro e cinema.

Despacho 194-A/1983, de 21 de outubro - Cria Cursos Técnico-profissionais e Cursos Profissionais a ministrar após o 9.º ano de escolaridade e estabelece as normas de estruturação e funcionamento dos respetivos Cursos.

Decreto-Lei n.º 397/88, de 8 de novembro – Cria o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional no âmbito do Ministério da Educação (GETAP).

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar.

Portaria 1243/90, de 31 de dezembro - Aprova o regime de avaliação dos alunos que frequentam as escolas profissionais.

Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de março – Estabelece o regime de criação e funcionamento das escolas profissionais.

Portaria n.º 531/95, de 2 de junho – É criado o Curso Básico de Instrumento.

Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro – Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais, no âmbito do ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível Secundário de educação.

Portaria n.º 220/2007, de 1 de março – Cria o Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla.

Portaria n.º 221/2007, de 1 de março – Cria o Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão.

Portaria n.º 1040/2010, de 7 de outubro – Cria o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz e aprova o respetivo plano de estudos.

Decreto-Lei n.º 92/2014, de 20 de junho – Estabelece o regime jurídico das escolas profissionais privadas e públicas, no âmbito do ensino não superior, regulando a sua criação, organização e funcionamento, bem como a tutela e fiscalização do Estado sobre as mesmas.