

Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Formal and Informal Practices in Music Teaching:
Questioning the Dichotomy

Sónia Rio Ferreira

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
sonario@gmail.com

M. Helena Vieira

Centro Instituto de Educação da Universidade do Minho
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)
m.helenavieira@ie.uminho.pt

RESUMO

O foco deste artigo é contribuir para a dilucidação dos conceitos de práticas formais e informais no âmbito da educação musical, destacando o contributo reconhecido de alguns investigadores como: Edwin Gordon e Lucy Green. São convocadas também para esta reflexão as perspetivas de Keith Swanwick e David Elliott. A discussão e análise destas perspetivas teóricas visam a reflexão e o questionamento dos próprios conceitos de “formalidade” e “informalidade” no ensino da música. Neste sentido, o objetivo deste ensaio é contribuir com uma reflexão que coloca em evidência a importância da articulação entre os processos formais e informais no quadro das aprendizagens da música.

Palavras-chave: Educação Musical; Práticas Informais de Ensino; Práticas Formais de Ensino.

ABSTRACT

The focus of this paper is to contribute to the clarification of the concepts of formal and informal practices in music education, highlighting the pedagogical thought of some well-known researchers such as Edwin Gordon, Lucy Green, Keith Swanwick and David Elliott. The discussion and analysis of these theoretical perspectives aim at the reflection and questioning of the very concepts of “formality” and “informality” in music teaching. In this sense, the ultimate goal of this essay is to launch a more realistic and objective discussion about the reality of music education, which might be simpler than the complexity of the recent theoretical debate has suggested.

Keywords: Music education; Informal Practices of Music Education; Formal Practices of Music Education.

Introdução

No quadro da literatura geral das ciências da educação verificamos que os contextos educativos formal, informal e não-formal têm enfoques distintos no que diz respeito ao espaço em que se desenvolvem e na forma como atuam e se dirigem aos aprendentes. Sabemos que a educação formal se desenvolve primordialmente no espaço da instituição escola, a qual possui um currículo definido e programas específicos controlados pelo Estado (Fernández, 2006; Sacristán, 2000; Trilla, 1996). Pode também desenvolver-se em instituições privadas como as bandas. Já a educação não-formal pode ou não ter lugar no espaço da escola. Trata de aprendizagens extracurriculares, pretende estimular a participação voluntária e proporcionar uma formação sociocultural (Rogers, 2004; Gohn, 2006). A educação informal, por sua vez, tem por objetivo de base desenvolver-se no contexto da família, ou noutros espaços informais como as associações ou as comunidades virtuais, e caracteriza-se pelo respeito pelo ritmo natural do aprendiz (Pain, 1990). Assim, a diferença que existe entre os contextos educativos não-formal e informal encontra-se apenas na ênfase que se lhe quiser dar: uma educação informal será sempre mais contextualizada e individualizada (ou seja respeitando mais o ritmo de aprendizagem da criança) do que uma educação não-formal (Rogers, 2004: 261).

Dentro da literatura de educação musical brasileira (Arroyo, 2002; Wille, 2005) encontramos algumas reflexões relacionadas com as temáticas da formalidade e informalidade (ou não formalidade) do ensino e aprendizagem da música que poderão ajudar a perceber melhor as várias dimensões da educação musical também entre nós. Para além disso, destacamos dois outros autores que se têm debruçado de um modo mais sistemático, sobre o estudo das potencialidades do que pode ser designado por aprendizagem informal: Lucy Green e Edwin Gordon.

Os trabalhos desenvolvidos por etnomusicólogos e musicólogos durante os anos 70 (tais como os de Seeger e Berliner, a título de exemplo), foram despertando o interesse dos educadores para a pesquisa de novas práticas em educação musical, como a improvisação. A música que se desenvolvia fora do contexto escolar evidenciava características peculiares: 1) o indivíduo possuía uma

motivação intrínseca para tocar / cantar; 2) o indivíduo envolvia-se ativamente no processo musical, de um modo criativo, com prazer e naturalidade. Um artigo de Vieira (1998) indica que já a compositora portuguesa Maria de Lourdes Martins apontava como uma necessidade a inclusão de tais processos criativos na sala de aula:

A ausência de atividades criativas na sala de aula, e um ensino envelhecido, assente na reprodução das obras dos velhos mestres, eram considerados os principais responsáveis pela falta de espontaneidade e de entusiasmo dos alunos, bem como pela sua fraca preparação para a inserção na vida profissional de músico ou professor (Vieira, 1998: 29).

Assim, segundo Arroyo (2002) ao longo dos anos 80 e 90, assistimos em diversos países a uma produção considerável de estudos na área da educação musical que, por consequência, suscitam algumas interrogações:

Como trazer para os sistemas escolares os procedimentos de ensino e aprendizagem de práticas musicais construídos em contextos não escolares? Como podemos recriar as práticas de educação musical escolares e académicas a partir da ampliação da visão de ensino e aprendizagem musical advindas das pesquisas citadas nesse texto? Como formar os educadores musicais na perspetiva da abordagem sociocultural da Educação Musical? (Arroyo, 2002: 26).

Desta forma torna-se importante investigar formas possíveis de incorporar diferentes processos de ensino e aprendizagem no seio da educação musical formal, de melhorar assim as práticas educativas da escola pública, que é dirigida a todas as crianças, e ainda de repensar a formação docente necessária para a melhoria dessas práticas.

O Ensino da Música à Luz das Diferentes Práticas Educativas: Formal e Informal (ou Não Formal)

Tradicionalmente, o ensino *formal* de música está ligado à aquisição de conhecimentos sobre um tipo específico de música – a cultura musical da Europa ocidental – lecionada quer por via do ensino especializado quer por via do ensino genérico. No entanto, é no seio do ensino especializado

(através dos conservatórios ou instituições de ensino particular e cooperativo de música) onde assistimos a uma maior difusão de práticas formais de ensino, práticas mais resistentes à introdução de processos criativos de ensino e aprendizagem. Segundo Margarete Arroyo (2002: 19), são vários os autores a partilhar desta opinião, especificando mesmo que no início do séc. XX, a educação musical, que estava centrada no que acontecia no conservatório, era caracterizada do seguinte modo:

O conservatório elege carreiras e ideais de formação, com base na figura do solista-virtuoso; toma como base um repertório dado pelos critérios de verdade e essencialidade, segmenta e hierarquiza o “popular” e o “erudito”; seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida (Santos et al., 2007: 62).

Muitas vezes vemos este modelo de ensino musical centrado em práticas reprodutivas e de hierarquização de géneros que é muito praticado no conservatório, ser parcialmente transferido para as escolas ditas “genéricas”. Dizemos parcialmente, pois há componentes do seu currículo que não são exequíveis no contexto das escolas genéricas, como o estudo individual do instrumento. No entanto, em muitas destas escolas, valoriza-se ainda sobretudo a transmissão de conhecimentos de teoria musical (leitura e escrita) – característica importada do ensino vocacional, e que pode facilmente ser comprovada nos manuais escolares em vigor. O conhecimento notacional, sendo necessário, torna-se por vezes omnipresente nos processos formativos e obstaculizador de outras aprendizagens igualmente importantes.

O ensino formal de música em Portugal é lecionado então, primordialmente, por duas vias distintas no ensino público: genérica (quer como disciplina integrante do currículo do Ensino Básico, quer como atividade extracurricular no âmbito do programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)) ou especializada/vocacional (ligada não só à instituição “conservatório”, mas igualmente às academias de música com paralelismo pedagógico, e também às escolas profissionais de música). Em todas existe uma sobrevalorização do conhecimento musical ligado à cultura erudita ocidental – embora no ensino genérico haja uma maior abertura para outros tipos de géneros e aprendizagens.

No que diz respeito ao programa das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), este destaca-se como um sistema ambíguo (Despacho 12591/2006 revogado por

Despacho 14460/2008). Por um lado, circunscreve-se no espaço da escola pública, cujo controlo e administração fica ao encargo quer do Ministério da Educação, quer de entidades municipais locais. Por outro lado, afasta-se dos princípios da educação formal, frequentemente associados aos modelos pedagógicos preponderantes no ensino de carácter obrigatório. Através da análise da legislação, verificamos que o próprio conceito das AEC sofreu uma evolução histórica incorporando em si várias aceções que o interligam às práticas informais: integra a noção de “complemento” e forma de aperfeiçoamento de conhecimentos, de natureza lúdica, facultativa (Decreto-Lei 286/89) e informal (Despacho 141/ME/90), e ainda se define como uma atividade de animação e de apoio às famílias (Despacho 12591/2006, revogado pelo Despacho 14460/2008). Para Regiana Blank Wille e Margarete Arroyo a abertura manifestada pelas AEC portuguesas seria provavelmente vista como uma necessidade para a educação musical:

A educação musical atualmente precisa construir práticas que contemplem a diversidade de experiências ocorridas dentro e fora da escola. É necessário um trânsito entre o formal e o informal, entre o cotidiano e o institucional, rompendo com modelos estereotipados de ensino de música (Arroyo, cit. por Wille, 2005: 45).

A autora Regiana Blank Wille define a liberdade característica de uma educação musical não formal, sublinhando a não preocupação com uma aferição sistemática dos conhecimentos, nos seguintes termos:

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem (Wille, 2005: 47).

Esta definição vai de encontro às ideias defendidas por outros autores da literatura educativa em geral como Fernández (2006: 18) ou Rogers (2004: 78). A partir destas reflexões, verificamos então que existe uma opinião consensual acerca da importância de procurar práticas de ensino musical alternativas aos modelos que ainda vão predominando na escola pública. Nesta medida, a educação musical atual será mais enriquecedora se englobar em si, cada vez mais, características quer do ensino formal, quer do informal (ou não formal):

O termo “Educação Musical” abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles (Arroyo, 2002: 18-19).

A educação musical na contemporaneidade (título, aliás, de Arroyo, 2002) é assim (ou deveria ser), segundo esta autora (e podemos pensá-lo também no contexto do nosso país), um conceito bastante abrangente, no qual coexistem diferentes práticas de ensino e aprendizagem (formal, informal e/ou não formal).

O Conceito de “Práticas Informais” dos Músicos Populares segundo Lucy Green

Lucy Green desenvolveu uma série de pesquisas no terreno procurando obter informações acerca da forma como os músicos populares aprendem música, tendo chegando à conclusão de que estes se regem por práticas de aprendizagem “informais”. Nesta medida, a autora sugere a seguinte definição para a noção de informalidade no processo educativo:

Paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo *práticas de aprendizagem musical informal* as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem *curriculum* escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia (Green, 2000: 65).

Esta definição vai de encontro às concepções defendidas pela literatura educativa em geral como Fernández (2006), Rogers (2004) e Pain (1990). No entanto, Lucy Green acrescenta algo de novo no contexto do ensino da música,

ao interligar o conceito de aprendizagem informal a um tipo específico de música, a *música popular*, assim caracterizada:

O termo “música popular” aqui utilizado serve para abranger uma larga faixa de estilos, incluindo a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos, de todo o mundo. Esse tipo de música teve a sua origem e evolução com base na aprendizagem informal e coexistiu com a educação musical formal (Green, 2000: 66).

Neste sentido, a noção de “cultura popular” e por analogia a cultura musical popular, segundo a autora, remete para dois contextos diferentes: por um lado refere-se a uma cultura desenvolvida num contexto urbano, por outro, refere-se à cultura que é do povo e dirigida ao povo, isto é, aos diversos contextos, urbanos ou rurais, em que o povo vive, trabalha e produz cultura. Contudo, hoje em dia, o termo tem uma ligação muito mais estreita com a primeira aceção, relacionada com a “cultura/sociedade de massas” (Shuker, 1999: 83), como aliás o comprova o termo anglo-saxónico de “*pop-music*”.

As pesquisas de Lucy Green, resultaram na publicação de dois livros: *How Popular Musicians Learn, A Way Ahead for Music Education* (editado em 2002 e reeditado nos anos subsequentes, em 2003, 2005, 2008), e *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy* (editado em 2008). Com estes estudos procurou: identificar a natureza das “práticas informais” de aprendizagem dos músicos populares (focando-se nos processos, atitudes e valores subjacentes); compará-las com as práticas características do ensino formal de educação musical; e defender a incorporação de “práticas informais” na educação musical formal. O último livro citado é essencialmente uma síntese de um projeto idealizado pela autora, e tornado num programa nacional de educação musical em Inglaterra intitulado *Musical Futures*, cujos recursos e estratégias de ensino estão disponíveis *online* para os leitores interessados¹.

Dentro das “práticas informais” de aprendizagem dos músicos populares, a autora observou que existe uma valorização do processo de enculturação dos músicos:

The concept of musical enculturation refers to the acquisition of musical skills and knowledge by immersion in the everyday music and musical practices of one’s social context (Green, 2008a: 22).²

¹ Musical Futures (s/d). Pracioners Resources. Documentos acedidos a 01/03/2009 em <http://www.musicalfutures.org/PracionersResources.html>.

² «O conceito de enculturação musical refere-se à aquisição de competências e conhecimentos musicais pela imersão na música do quotidiano e nas práticas musicais de um determinado contexto social.» – Tradução das autoras.

Efetivamente, a aculturação musical entre os músicos populares começa bastante cedo, ao contrário do que habitualmente acontece no seio da educação formal, o que permite uma melhor familiarização com competências e conhecimentos musicais desde tenra idade. Segunda a autora, entre estes músicos identificam-se três formas de envolvimento musical: a *audição*, a *interpretação* e a *composição*. Estas formas de enculturação correspondem precisamente aos grandes domínios da prática de educação musical estabelecidos pelo Currículo Nacional Português (Ministério da Educação, 2001: 156), bem como aos domínios das grandes correntes pedagógicas do ensino da música em todo o mundo. Embora as AEC sejam desenvolvidas fora do currículo, ou, pelo menos, em relação marginal com ele, também se regem por aqueles princípios, como se pode depreender a partir da leitura das *Orientações Programáticas* definidas para o ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico no âmbito do programa das AEC (Vasconcelos, 2006).

Para Lucy Green, a composição musical abarca várias atividades criativas, incluindo a improvisação, a exploração e a experimentação (Green, 2008a: 23). O processo de audição pode desenvolver-se por diferentes vias: 1) *Purposive listening*; 2) *Attentive listening*; 3) *Distracted listening*.³ Ou seja, podemos ouvir e sermos capazes de tocar o que ouvimos (1), podemos querer apenas ouvir com atenção, mas sem ter intenção de aprender a reproduzir algo (2), e ainda ouvir de uma forma simplesmente passiva (3) (Green: 2008a, 24). No entanto, a técnica de aprendizagem mais usada pelos músicos populares é, como se diz frequentemente na gíria, “tocar de ouvido”, ouvindo e imitando gravações de áudio – prática quase inexistente no ensino formal, segundo a autora.

No contexto das “práticas informais” dos músicos populares não há espaço para a figura do professor no sentido tradicional, como autoridade educativa tão marcante no seio da educação formal. A aprendizagem desenvolve-se quer individualmente, quer em grupo: «*peer-directed learning*» (aprendizagem por pares) e «*group learning*» (aprendizagem em grupo) (Green, 2008b: 7). Ao longo deste tipo de processo de aprendizagem, centrado no conceito de «*musicing*» defendido por David Elliott (Green, 2008b: 60), o importante é mesmo “fazer música”, tocar música, e encontrar também motivação no ato de fazer música e tocar música *em conjunto*. É através desta prática musical intensa que também se desenvolvem aspetos técnicos de execução (embora não sejam entendidos pelos músicos populares como algo de fundamental), e acima de tudo, o prazer pela música.

Num processo de aprendizagem no qual se privilegia a espontaneidade, naturalidade, e disponibilidade / disposição para a música, há, claramente, uma valorização das atitudes e valores dos músicos relativamente à música, como o «*feeling*» e a sensibilidade. «*Flow, Play, feel*»⁴ são assim conceitos determinantes numa aprendizagem informal (Green, 2008b: 60).

Para a investigadora, em certa medida, as escolas atuais desconhecem os benefícios que podem trazer as práticas de aprendizagem informal:

Whilst formal music education has welcomed popular music into its ranks, this is by no means the same thing as welcoming or even recognizing informal learning practices related to the acquisition of the relevant musical skills and knowledge. Rather, the inclusion of popular, as well as jazz and other world music in both instrumental tuition and school curricula represents the addition of new educational content, but has not necessarily been accompanied by any corresponding changes in teaching strategy (Green, 2008a: 184).⁵

Isto é, no fundo, houve uma transferência dos conteúdos, mas não dos processos de ensino e aprendizagem subjacentes às “práticas informais” dos músicos populares. Nas escolas oficiais já há algum tempo que se estuda repertório musical de outras culturas que não a da Europa Ocidental (privilegiada sobretudo no ensino vocacional/especializado), bem como repertório tradicional português. No entanto, o conhecimento empírico, bem como os manuais escolares em vigor, revelam que não se verificou uma mudança muito substancial ao nível das estratégias utilizadas no processo específico de ensino e aprendizagem da música, tendo-se adaptado a aprendizagem desse repertório a procedimentos formais, e continuando assim a prevalecer um ensino expositivo (professor-transmissor de conhecimentos e aluno-recetor), no qual se sobrevalorizam conhecimentos teóricos e notacionais da música, e não se promovem verdadeiras competências funcionais, nem se promove a autonomia do aluno. Este facto subsiste, apesar das melhorias que chegaram a ser ambicionadas pelo Decreto-Lei nº 6/2001 e pelas Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º Ciclo (Vasconcelos, 2006). A legislação de 2001, que

4 «Fluir, tocar, sentir» – Tradução das autoras.

5 «A educação musical formal recebeu a música popular como uma sua categoria mas isto não significa que a tenha incorporado ou tenha mesmo reconhecido as práticas de aprendizagem informal relacionadas com a aquisição de competências e conhecimentos musicais relevantes. Pelo contrário, a inclusão de música popular, jazz e outros tipos de *World music* tanto na aprendizagem instrumental como no currículo escolar representa a adição de novos conteúdos educacionais, mas não foi necessariamente acompanhada pelas correspondentes mudanças nas estratégias de ensino.» – Tradução das autoras.

3 «(1) Audição intencional; 2) audição atenta, 3) audição passiva» – Tradução das autoras.

ficou conhecida como “documento das competências” e que promovia o desenvolvimento de competências práticas e criativas, por oposição a uma pedagogia por objectivos, foi recentemente revogado.

As pesquisas levadas a cabo por esta autora, têm objetivos claros:

(...) The aims of the Project were to adopt and adapt aspects of popular musicians' informal music learning practices for use within the formal arena of the school classroom, and to evaluate the extent to which this is possible and beneficial. Each of the project's seven stages placed at its centre two or more of the five characteristics of informal learning that were identified with; learning by listening and copying recordings; learning with friends; engaging in personal, often haphazard learning without structured guidance, and integrating listening, performing, improvising and composing in all aspects of the learning process (Green, 2008b: 23).⁶

Neste sentido, prevalece a preocupação de enriquecer o ensino formal de música com novas práticas educativas. Havendo espaço nas escolas para introduzir práticas de aprendizagem informais, o papel do professor não poderia ser, obviamente, “banido” do sistema de ensino, mas seria sim transformado, tal como ocorreu ao longo do projeto *Musical Futures*:

The role of the teacher throughout the project was to establish ground rules for behaviour, set the task going at the start of each stage, then back and observe what pupils were doing (Green, 2008b: 24).⁷

Alguns autores, como Randall Allsup, consideram que, na proposta de aprendizagem informal apresentada por Lucy Green, existe o risco da figura do professor desaparecer (Allsup, cit. por Green, 2008c: 2)⁸. No entanto, a autora contra-argumenta que propõe apenas uma mudança

6 «Os objetivos do Projeto foram adotar e adaptar aspetos das práticas de aprendizagem de música informal dos músicos populares para integrar na arena formal da sala de aula, e avaliar até que ponto isto é possível e benéfico. Cada um dos sete estádios do projeto colocaram no seu âmago duas ou mais das cinco características da aprendizagem informal que se identificam com: aprender ouvindo e copiando gravações; aprender com amigos; aprendizagem atarefada, centrada na pessoa, sem orientação estruturada, e integrando audição, performance, improvisação e composição em todos os aspetos do processo de aprendizagem.» – Tradução das autoras.

7 «O papel do professor ao longo do projeto foi estabelecer regras básicas de comportamento, estabelecer o rumo no início de cada fase, e observar o trabalho dos alunos.» – Tradução das autoras.

8 Green, Lucy, (2008). *Response to Panel: Beyond Lucy Green. Operationalizing Theories of Informal Music Learning Panel Presentation*, AERA Conference, New York. Documento accedido no dia 13/06/09 em: <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/Green%20Response.pdf>.

de papéis: o “professor-expositor”, passa a ser mais um “observador responsável” por diagnosticar as potencialidades dos seus alunos e orientar as suas aprendizagens musicais.

A autora refere que, no início do projeto, alguns professores revelaram algumas dificuldades no desempenho das suas tarefas, dificuldades essas que estão relacionadas com a formação docente, pois também neste âmbito não existe uma exploração das práticas de ensino / aprendizagem informais, o que faz com que alguns professores não se sintam tão à vontade para “tocar de ouvido”, por exemplo (Green, 2008b: 35).

O Conceito de “Orientação / Aprendizagem Informal” em Edwin Gordon

Com Edwin Gordon, o conceito de “aprendizagem informal” surge num contexto de estudo diferente do apresentado por Lucy Green. Edwin Gordon tem desenvolvido, desde os anos 70, um intenso trabalho nas áreas da Psicologia e Pedagogia da Música, procurando respostas para o seu principal problema de investigação: «*How children learn when they learn music*». Esta interrogação acabou por ser o título da sua primeira monografia, publicada em 1968, centrada no tema da aprendizagem musical. As pesquisas ulteriores levaram-no, no início dos anos 80, a criar um novo conceito na educação musical: a “audiação”, «*A audiação é para a música o que o pensamento é para a linguagem*» (Gordon, 2005: 17). É tendo por base este conceito que desenvolve uma nova *Teoria de Aprendizagem Musical* que procura compreender o processo do aprender. Neste âmbito, importa destacar duas obras suas: *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*, e *Learning Sequences in Music. Skill, Content, and Patterns* (ambas as obras foram editadas em 1980, e reeditadas posteriormente, em 1984, 1988, 1993, 1997)⁹. Vejamos de seguida, em que contexto Edwin Gordon utiliza o conceito de informalidade em música.

A grande divisa de Gordon é estimular as crianças musicalmente logo após o seu nascimento. Outros pedagogos, como Orff e Willems, defenderam já a iniciação musical, mas não numa idade tão precoce. É precisamente neste âmbito que o autor nos fala da importância da “orientação informal”.

9 Estas obras foram publicadas em Portugal pela Fundação Calouste Gulbenkian no ano de 2005 e 2001 respetivamente, sob os títulos: «*Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*» e «*Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, Conteúdos e Padrões*».

Gordon rejeita as terminologias de “educação” ou “ensino informal” por não as considerar adequadas à sua *Teoria de Aprendizagem Musical* para crianças em idade pré-escolar, como explica:

Existe uma diferença entre orientação e educação em música. Orientação é, por definição, informal, enquanto educação é sempre formal, pelo menos em certo grau. A orientação informal pode ser estruturada ou não estruturada. Quando a orientação não é estruturada, os pais ou professores põem a criança em contacto com a cultura, naturalmente, sem planificação específica. Quando é estruturada, planeiam a lição especificamente. Uma característica marcante, quer da orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências à criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contacto com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la. A orientação informal estruturada e não-estruturada baseia-se e opera em resposta às atividades sequenciais e respostas naturais da criança. Em contraste, a educação formal requer, além da planificação específica daquilo que vai ser ensinado pelos pais ou professores, que o ensino seja organizado em blocos de tempo, esperando das crianças uma cooperação evidente e tipos específicos de respostas (Gordon, 2005: 5).

Sendo assim, a *Teoria de Aprendizagem Musical* para crianças em idade pré-escolar, advoga que se devem administrar “orientações informais”, em vez de querer ensinar ou educar musicalmente “à maneira formal”. A “orientação informal” pode ser considerada ainda “estruturada” ou “não-estruturada”, conforme a intenção, ou não, de planear uma atividade. Outra característica das “orientações informais” é motivar as crianças para a aprendizagem mas de uma forma voluntária, sem esperar que estas respondam aos estímulos. Para além disso, as “orientações informais”, por princípio, deveriam ser geridas pelos próprios pais/familiares das crianças:

O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter (Gordon, 2005: 5).

No entanto, como a realidade nos mostra frequentemente que os próprios pais não tiveram esse estímulo na sua infância (ou então, que se encontram, na maior parte das vezes, indisponíveis para a realização desta tarefa para com os seus filhos), as “orientações informais” deverão ser

levadas a cabo por docentes. Ainda assim, seja através dos pais ou dos profissionais do ensino, o importante mesmo é orientar musicalmente as crianças nas primeiras fases da sua infância, de forma a que criem relações com a música, tão naturalmente e espontaneamente, quanto o fazem com a sua língua materna. É precisamente nesta fase, (a qual o autor denomina de *balbucio musical* e que vai desde o nascimento da criança até, normalmente, os cinco ou seis anos de idade), que se desenvolve a “audiação” preparatória da criança.

Como já foi mencionado, a *Teoria de Aprendizagem Musical* procura explicar como as crianças aprendem música, em duas fases distintas do seu desenvolvimento musical: a quando da audiação preparatória e da audiação propriamente dita. A audiação preparatória comporta três tipos (aculturação, imitação e assimilação) e sete estádios de desenvolvimento (absorção, resposta aleatória, resposta intencional, abandono do egocentrismo, decifragem do código, introspeção, coordenação) (Gordon, 2005: 44). Note-se que os diferentes tipos e estádios de audiação preparatória se sobrepõem. A audiação propriamente dita, desenvolve-se já num contexto de educação musical formal, e incorpora em si três processos de aprendizagem: 1) sequência de aprendizagem de competências; 2) sequência de aprendizagem do conteúdo tonal; 3) e sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. A sequência de aprendizagem de competências divide-se em duas partes: aprendizagem por discriminação e aprendizagem por inferência. E ambas as aprendizagens se subdividem em vários níveis e subníveis de sequência (Gordon, 2000: 126). Independentemente das várias fases de audiação, é importante salientar que, na aprendizagem por discriminação, a aprendizagem se faz essencialmente por imitação. O aluno adquire vocabulário musical, desde competências, a conteúdos e padrões, imitando o que ouve. Já na aprendizagem inferencial o aluno desenvolve a sua criatividade musical. Segundo Helena Rodrigues:

A aprendizagem inferencial deve ser o grande objetivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se “ensinar” a si próprio, pode funcionar como alguém autónomo, capaz de se “autogovernar” (Rodrigues, 2001: 5).

Efetivamente, a aprendizagem inferencial tem sido bastante negligenciada no contexto atual de ensino da música. Senão, e citando Helena Caspurro:

Como explicar, por exemplo, fenómenos ainda hoje recorrentes no universo dos alunos de formação ‘erudita’, como a dificuldade em improvisar, compreender

harmonia, ler 'à primeira vista', transpor ou tocar 'de ouvido', ou, de um modo geral, criar música? (Caspurro, 2007: 17).

Constatamos que a aprendizagem musical, quer no ensino vocacional/especializado, quer no ensino genérico, continua centrada no processo de "imitação". Para além disso, existe o problema da iniciação musical se iniciar tardiamente. A maioria dos alunos não recebe "orientação informal" e ingressa logo nas escolas de instrução formal. Este será, segundo Gordon, o principal fator de insucesso dos alunos de educação musical:

Obviamente, nunca é de mais frisar a necessidade de fornecer uma orientação informal apropriada em música, como preparação para a educação formal. Para todas as crianças, exceto talvez para aquelas com um nível de aptidão musical excepcionalmente elevado, uma ampla orientação informal em música é mais benéfica do que a educação musical formal prematura (Gordon, 2000: 317).

Práticas Formais e Informais: Ultrapassando Dicotomias

O conceito de informalidade em Edwin Gordon e em Lucy Green está associado a propostas pedagógicas com fundamentos distintos. No entanto, é possível encontrar alguns pontos de concordância entre os autores, no que entendem por educação informal, orientação informal e práticas informais. Na orientação informal e nas práticas informais dos músicos populares:

- É desejável, senão condição, que haja uma iniciação precoce e intensa no processo de aculturação musical;
- A aprendizagem ocorre de um modo natural e espontâneo;
- Valorizam-se como finalidades de educação, a autonomia e criatividade musical.

Por outro lado, tanto Edwin Gordon como Lucy Green, ainda que sob óticas diferentes, defendem a coexistência de um ensino formal de educação musical em conjunto com um ensino informal. Evidenciam os benefícios das práticas musicais informais, e apelam mesmo à necessidade de as integrar no processo de educação musical formal. Como afirma Edwin Gordon:

É bom lembrarmos que uma criança aprende de ambos os modos, informal e formalmente e, assim, quer se

trate de orientação informal ou formal, os professores devem adaptar-se a esses estilos de aprendizagem (Gordon, 2000: 316).

Observando bem, a educação musical, quer seja orientada de um modo mais formal ou mais informal, tem subjacente princípios filosóficos que encontramos em Keith Swanwick ou David Elliott. Swanwick (1996) defende o envolvimento direto do aluno no ato musical através de três processos de aprendizagem centrais da Educação Musical que sintetizou com a sigla *CAP* – composição, audição e *performance* (Swanwick, 1996: 43). O autor sustenta que a experiência musical envolve, ainda que de uma forma indireta, outros parâmetros como *Literature studies* (que o autor identifica com duas realidades: o saber "sobre música", que inclui, por exemplo, a história da música, e a própria notação musical) e *Skill acquisition* (destrezas técnicas), e assim se constrói a Base de Educação Musical: C(L)A(S)P (Swanwick, 1996: 45). A discussão levantada atrás leva-nos a considerar que o foco da aprendizagem informal é, no fundo, o desenvolvimento prioritário do *CAP* e não da *C(L)A(S)P*, sendo que a técnica surge ao serviço da criatividade e não como meta de trabalho singularizada. A literatura bibliográfica estudada parece querer, por vezes, revelar-nos que a educação musical dita formal valoriza, de alguma maneira, mais características ligadas às competências secundárias, ou subsidiárias.

No pensamento pedagógico de David Elliott também identificamos claramente a primazia dada à atividade musical – a qual envolve necessariamente três dimensões interdependentes: quem a faz; o produto final e o processo que levou à produção (Elliott, 1995: 39) – e a recusa peremptória de uma perspetiva estética da educação musical (Elliott, 1995: 29). Verificamos que as "práticas informais" dos músicos populares investigados por Lucy Green enfatizam efetivamente aquelas três dimensões. Gostaríamos também de salientar que a realidade empírica nos mostra que (e ainda que, poderá pensar-se, com diferentes graus de intensidade), quer o ensino formal de música lecionado nas escolas artísticas especializadas, quer o ensino formal de música lecionado do âmbito do ensino genérico e das AEC, ainda não se sustentam totalmente nos princípios enunciados por David Elliott, pois estas não valorizam suficientemente o processo no sentido de o tornar criativo e possibilitar a autonomia progressiva do aluno. Faltarão, talvez, e apenas a título de exemplo, fazer um balanço estatístico do número de compositores que se formam no nosso ensino público de música, por oposição ao de intérpretes.

Conclusão

O ideal prático da educação musical é valorizado quer no quadro do ensino formal quer no quadro informal. Constatamos que o que distingue as práticas informais das formais são os processos de ensino e aprendizagem valorizados. Assim sendo, temos de um lado o ensino artístico especializado de música, enraizado numa longínqua prática de ensino que remonta ao séc. XIX, e do outro o ensino genérico e as AEC que são frutos de um pensamento mais democratizante nas suas intenções, com vista ao alargamento do acesso do ensino artístico para todos, sobretudo a partir da década de 80 do séc. XX. O que separa estas duas lógicas de ensino (especializado e genérico/AEC) ao nível dos processos de ensino e aprendizagem é, sobretudo, a relação com música enquanto processo que se destina à realização de um objecto estético (no ensino especializado) e a música enquanto processo com valor em si mesmo (no ensino genérico/AEC). Por outro lado, essas duas lógicas acarretam diferentes posturas e valorizações da notação/partitura (fundamental e altamente sofisticada no desenvolvimento do ensino especializado, e não tão valorizada no ensino genérico) e aqui reside as grandes marcas de distinção entre as práticas formais e informais, de certa forma materializadas no ensino especializado e no ensino genérico. Outras poderiam ser mencionadas, como o acesso ao ensino individualizado do instrumento – característica única do ensino especializado. No entanto, a prática quotidiana mostra-nos que existem outras características associadas aos processos ou estratégias de ensino e aprendizagem de cariz informal que coexistem no ensino dito mais formal. E vice-versa. Alguns resultados obtidos no âmbito de um estudo de caso que deu origem a uma dissertação de mestrado (Ferreira, 2009) demonstram precisamente que estes dois conceitos se fundem. Esse facto ilustra bem a síntese de ideias que propomos, assente na não dicotomia dos conceitos de “formal” e “informal” abordados nas páginas anteriores. Nesse estudo constatou-se que a educação musical informal estava ligada a aspetos como a enculturação, o encorajamento e a naturalidade enquanto que a educação musical formal podia definir-se pelo seu carácter estruturado, planificado e sequencial. A distinção destas duas práticas de ensino também se prendia com questões metodológicas; seguindo-se questões referentes à qualidade, exigência e rigor do tipo de ensino; sistema / ramo

de ensino; personalidade e opções do professor; e diferentes momentos letivos da mesma disciplina ou atividade.

Em suma, a distinção destas práticas (formal e informal) vai para além do seu contexto de ensino e engloba em si modos de atuação, estratégias e metodologias de ensino e aprendizagem preferenciais. A preocupação pelo envolvimento pleno e natural do aluno no processo de ensino e aprendizagem através de dinâmicas de imitação, repetição e incentivo constante demonstrada quer na investigação levada a cabo por Lucy Green, quer na levada a cabo por Edwin Gordon prendem-se efetivamente com questões de metodologia que são facilmente observadas em contextos informais de aprendizagem, em casa, grupos associativos ou outros espaços. Aqui o aprendiz tem autonomia e total controlo sobre a sua aprendizagem, a qual se desenvolve unicamente quando existe motivação e satisfação pelo processo.

Vemos com bom grado a transferência desta filosofia das práticas de ensino informal para o ensino formal, acreditando que pode, com certeza, contribuir para potenciar aprendizagens significativas. No entanto, pensamos que a responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem, a sua organização e sequencialidade são traços característicos de qualquer tipo de ensino formal, não substituíveis no que diz respeito à educação do indivíduo. Se na educação informal essa sequencialidade é reflexo da própria complexidade musical e é caminho a percorrer de forma mais autónoma, no ensino formal ela é uma marca clara e uma preocupação da própria pedagogia, programação e materiais adoptados. Deste modo, consideramos que a coexistência destas duas formas de ensinar, formal e informal, será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas duas realidades, ou até torna-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal e o ensino informal são processos pertinentes e úteis na sua complementaridade, tanto no contexto das AEC, como nos restantes contextos de ensino da música existentes em Portugal. Nos diferentes ramos de ensino de música da escola pública é necessário fomentar cada vez mais essa complementaridade, de forma a potenciar uma pedagogia voltada para aprendizagens sólidas, auto-construídas e criativas. Para isso, é necessário também promover a consciencialização destes processos na formação artístico-musical dos professores.

Referências Bibliográficas

- Arroyo, M. (2002). "Educação musical na contemporaneidade" em *Seminário Nacional de Pesquisa em Música da EFG*, N.º 2. (pp. 18-29). Goiânia: Anais do II seminário nacional.
- Caspurro, H. (2007). "Audição e audiação. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta", em *Revista de Educação Musical* (APEM). Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio. 127, 16-27.
- Elliott, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular. O Projeto Artístico-Formativo 'Grande Bichofonia'*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fernández, F. S. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela. Tradición del pasado y desafío para el futuro*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Gohn, M. G. (2006) "Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas" em *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro. Vol. 14, N.º 50, 27-38.
- Gordon, E., (2005). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2000). "Poderão os professores aprender com os músicos populares?" em *Revista Música, Psicologia e Educação (CIPEM)*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto. 2, 65-79.
- Green, L. (2008a). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Company.
- Green, L. (2008b). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Ashgate Publishing Company.
- Green, L. (2008c). *Response to Panel: Beyond Lucy Green* Operationalizing Theories of Informal Music Learning Panel Presentation, New York: AERA Conference 2008. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v12n1/vision/Green%20Response.pdf> (consultado em 13 de junho de 2009).
- Ministério da Educação. DGIDC. (2006). *Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa.
- Pain, A. (1990). *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Rodrigues, H. (2001). "Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical" em *Revista eletrónica de LEEME*. 8, 1-14.
- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible Schooling or Participatory Education?*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong. Kluwer Academic Publishers.
- Sacristán, J. G. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Santos, R. M. S. et al. (2007). "A dimensão cultural no composto música, educação e currículo" em Amorim, A. C. R., Pessanha, E. (orgs). *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPED., 61-67. <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidades-completo.pdf> (consultado em 3 de Abril de 2009).
- Shuker, R. (1999). *Vocabulário de música pop*. São Paulo: Hedra.
- Swanwick, K. (1996). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da música. 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, M. H (1998). "O Papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal" em *Arte Musical*, n.º 10 / 11, Jan.-Jun., IV série, Vol III, pp. 23-30.
- Wille, R. B. (2007). "A música nas escolas de educação

infantil: quem é o professor?" em *VI Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia*, Rio Grande: FURG. 1, 1-8.

Wille, R. B. (2005). "Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes" em *Revista da ABEM*, Porto Alegre. 13, 39-48.

Legislação

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto (estabelece uma reforma curricular assim como as linhas de orientação dos novos planos de estudos).

Despacho n.º 141/ME/90 de 1 de setembro (aprova o modelo de apoio às Atividades de Complemento Curricular).

Despacho 12591/2006 de 16 de junho (cria o programa das AEC).

Despacho 14460/2008 de 26 de maio (regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro no âmbito do programa das AEC).

