



Metodologias de ensino da guitarra em Portugal: o ensino instrumental em grupo e a aprendizagem informal

Methodologies of guitar teaching in Portugal: group instrumental teaching and informal learning

DOI: 10.55905/revconv.16n.8-040

Recebimento dos originais: 03/07/2023

Aceitação para publicação: 03/08/2023

António José Pacheco Ribeiro

Doutor em Estudos da Criança

Instituição: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) - Instituto de Educação da Universidade do Minho - Campus de Gualtar

Endereço: Braga - Portugal

E-mail: antoniopacheco@ie.uminho.pt

RESUMO

Esta reflexão centra-se no ensino da guitarra nas escolas especializadas de música em Portugal. Faz uma breve contextualização, Experiência Pedagógica de 1971, inserção no sistema geral de ensino, mencionando o programa e formas de avaliação. Menciona a reestruturação de 2009 e a introdução do ensino instrumental em grupo. Refere as metodologias associadas ao ensino não formal e informal e às tipologias musicais populares. O objetivo principal é consciencializar para a necessidade de introduzir no currículo musical outras formas de ensinar e aprender e outras músicas do mundo que respondam às perspetivas da população escolar que frequenta este tipo de ensino.

Palavras-chave: educação musical, guitarra, ensino instrumental em grupo, música de conjunto, tipologias musicais.

ABSTRACT

This reflection focuses on the teaching of the guitar in specialized music schools in Portugal. Makes a brief contextualization, Pedagogical Experience of 1971, insertion in the general education system, mentioning the program and forms of assessment. Mentions the restructuring of 2009 and the introduction of instrumental group teaching. It mentions the methodologies associated with non-formal and informal teaching and popular music typologies. The main objective is to raise awareness of the need to introduce into the music curriculum other ways of teaching and learning and other world musics that respond to the perspectives of the school population attending this type of education.

Keywords: music education, guitar, instrumental education in group, ensemble music, musical typologies.



1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de um grande número de instrumentos musicais, em Portugal, está condicionada à frequência de uma escola de ensino artístico especializado da música (conservatórios, academias, escolas profissionais) e, apesar do sentido crescente de democratização deste tipo de ensino através do regime de ensino articulado, a sua frequência ainda não está ao alcance de todos. As desigualdades socioeconómicas e culturais, associadas à falta de oportunidades, ao necessário alargamento da rede de oferta e sua consolidação, bem como da diversificação dessas mesmas ofertas, são alguns fatores que urge combater. Porém, outros fatores contribuem para este estado de coisas: o sentido implícito de *vocação* introduzido pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho e a falta de articulação com as escolas do ensino genérico constituem-se como realidades a considerar. A reestruturação do ensino artístico especializado da música levada a cabo em 2009 (RIBEIRO; VIEIRA, 2016a), apesar de ter apresentado aspetos positivos, não resolveu os problemas inerentes a este tipo de ensino, pois, verifica-se que as escolas especializadas do ensino artístico da música ainda estão presas a este conceito do passado, vivendo assentes numa perspetiva tutorial e num paradigma oitocentista de formação de músicos instrumentistas, manifestando ainda dificuldades em se libertarem de tal conceito, e em renovarem as práticas pedagógicas, encarando a realidade atual sem ignorar a importância do papel da música na formação/educação global e integral do indivíduo, assim como em responderem a outras especificidades no âmbito da música.

O ensino da guitarra nas escolas especializadas processa-se neste espírito muito embora a sua procura ultrapasse as perspetivas descritas e se situe nos mais diferenciados ambientes musicais do passado à atualidade. A guitarra é um instrumento extremamente solicitado pelos jovens e adolescentes das escolas vocacionais de música e o seu carácter transversal e popular, associado ao facto de permitir uma aproximação a outras músicas do mundo, está no centro da determinação da enorme procura deste instrumento.

2 ESCOLAS DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

2.1 O ENSINO DA GUITARRA NAS ESCOLAS VOCACIONAIS E PROFISSIONAIS DE MÚSICA

Vários compositores importantes de música para guitarra dedicaram, ao longo do século XIX, composições específicas para o processo de ensino e aprendizagem. Estas obras agrupam-



se sob a forma de coleções de *Estudos e Peças* e reúnem-se em antologias designadas por *Tratados, Manuais* ou *Métodos*, e prendem-se com aspetos relacionados, sobretudo, com a técnica instrumental, em sentido lato. Segundo Segóvia (1945, p.2): “[o]s mais interessantes foram sem dúvida Fernando Sor, Dionísio Aguado e mais tarde Francisco Tarrega – sensibilizador da guitarra moderna”¹. Outros nomes, porém, merecem destaque: Carcassi (1792-1853), Coste (1806-1883), Carulli (1770-1841), Giuliani (1781-1827), Pujol (1886-1980), Villa-Lobos (1887-1959) Carlevaro (1916-2001), Brouwer (n. 1939) entre outros.

Todos os autores mencionados destinaram as suas publicações a uma aprendizagem individualizada na perspetiva de um relacionamento pedagógico de *professor – aluno*, dentro de uma mesma tipologia musical, a música erudita ocidental, e encerrando em si o princípio de *aluno com talento*. Neste âmbito, pode dizer-se que os alunos têm, por norma, um ensino rígido, pouco flexível e sem espaço para a improvisação e o ato criativo. A escrita pedagógica para a guitarra durante o século XX segue, genericamente, a mesma linha de ação, no entanto, parece oportuno destacar alguns autores que, objetivamente conscientes ou não, promovem uma aprendizagem de grupo. Carlevaro (1966, p. 10) no seu *Cuaderno N° 1*, propõe o estudo das escalas a duas vozes:

A prática das escalas desta forma é interessante e proveitosa; professor e aluno, ou simplesmente os alunos, podem trabalhar ao mesmo tempo. O objetivo do estudo é conduzir o estudante no movimento das vozes, e tirar a aridez inerente ao estudo isolado das escalas².

Mais recentemente Kleynjans (2001) editou *Mês débuts à la guitare: Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo*. Este método, concebido para os três primeiros anos do ensino da guitarra, encerra certas particularidades: faz-se acompanhar de dois livros um para o aluno e outro para o professor, e um CD contendo as gravações das peças musicais na versão para duas guitarras onde o aluno toca simultaneamente com o professor. De salientar que o caderno suplementar do professor também se destina aos pais:

¹ Original: “Los mas interesantes fueron sin disputa Fernando Sor, Dionísio Aguado y mas tarde Francisco Tarrega – sensibilizador de la guitarra moderna” (Segóvia, 1945, p. 2).

² Original: “La práctica de las escalas en esta forma es interesante y provechosa; maestro y alumno, o simplemente los alumnos, pueden trabajar a un mismo tiempo. El estudio tiene como fin interesar al estudiante en el movimiento de las voces, quitándole además la aridez que de por si presenta el estudio aislado de las escalas” (Carlevaro, 1966, p.10).



Para cada peça, o aluno pode ser acompanhado por uma segunda guitarra tocada pelo seu professor e assim descobrir o prazer de tocar em duo... [...] O caderno suplementar destina-se também aos pais: para além da teoria musical essencial, oferece sugestões pedagógicas e dicas de interpretação que lhes permitirão ajudar melhor os seus jovens guitarristas no seu trabalho (KLEYNJANS, 2001, p. 3).³

Outros autores, porém, atentos às necessidades atuais têm revelado, igualmente, interesse por outras metodologias e modelos de ensino que desenvolvam aspetos criativos no contexto da estimulação do trabalho em grupo. Nömar (1995) no seu método dedicado à iniciação: *La Guitarra Iniciación*, adverte na capa para a seguinte alusão: *Clases Individual y Coletiva* e, no seu prólogo (p.4), manifesta o seguinte:

A guitarra é o instrumento espanhol por excelência, e nos últimos tempos tem crescido rapidamente em popularidade em todo o mundo, criando uma família de diferentes tipos de guitarra espanhola. O nível técnico e o conhecimento da própria guitarra também aumentou, e o seu repertório expandiu-se muito. Isto tem sido possível graças a uma nova tendência de alunos do ensino básico nas escolas primárias em lecionar aulas em grupo. Estas aulas de grupo precisam de um repertório para duas ou mais guitarras que seja muito fácil, divertido, com qualidade artística e coerência pedagógica. [...] A maioria dos métodos musicais escritos para a iniciação de crianças estão carregados de tecnicidades académicas que parecem ser destinadas a superdotados. [...] O talento musical não é inato, mas uma capacidade que pode ser desenvolvida. Qualquer criança, com o sistema certo, pode desenvolver o seu sentido musical, da mesma forma que a língua materna⁴.

Em *Mi Primer Cuaderno de Guitarra* (Rivas, 2007) destina, também, o seu método a crianças a partir dos 7 anos. Nele inclui melodias populares para classes individuais e coletivas com um acompanhamento simples do professor. Na mesma linha de trabalho, e do mesmo autor, destacam-se: *Mi Segundo Cuaderno de Guitarra* (Rivas, 2009) que é aconselhado para crianças a partir dos 8 anos (para classes individuais e coletivas) acompanhado por um CD disponibilizando as gravações; e, *Como acompañar con la guitarra* (Rivas, 2004) onde as lições

³ Original: “Pour chaque morceau, l’élève peut se faire accompagner d’une deuxième guitare jouée par son professeur et découvrir ainsi le plaisir du jeu en duo... [...] Le cahier supplémentaire s’adress aussi aux parents: il leur propose, outre des notions essentielles de solfège, suggestions pédagogiques et conseils d’interprétation qui leur permettront de mieux aider dans leur travail les guitaristes en herbe” (Kleynjans, 2001, p. 3).

⁴ Original: “La guitarra es el instrumento español por excelencia, y en los últimos tiempos ha crecido rápidamente su popularidad en todo el mundo creando una familia de distintos tipos diferentes a la guitarra española. También ha subido el nivel técnico y el propio conocimiento de la guitarra, así como su repertorio se ha extendido en gran medida. A todo ello ha contribuido una nueva tendencia de los estudiantes de grado elemental en las escuelas primarias, que están dando las clases en prácticas de grupo. Estas clases colectivas necesitan de un repertorio para dos o más guitarras muy fácil, divertido, con calidad artística y coherencia pedagógica. [...] La mayoría de los métodos musicales escritos para la iniciación de los niños están cargados de tecnicismos académicos que parecen destinados a supertiños prodigio. [...] El talento musical nos es innato, sino una habilidad que puede desarrollarse. Cualquier niño, con el sistema adecuado, puede desplegar su sentido musical, de la misma manera que la lengua materna” (Nömar, 1995, p. 4).



coletivas também estão presentes e existindo um CD que contém as gravações de todas as obras do método orquestradas em diferentes estilos musicais.

Pelo exposto verifica-se alguma sensibilização, por parte de autores de gerações mais jovens, para a produção de material didático que promova a aprendizagem instrumental da guitarra em grupo e a utilização de repertório de cariz popular/tradicional. Neste sentido, o ensino instrumental em grupo e outras práticas pedagógicas podem beneficiar projetos de conjunto, fomentar uma aprendizagem ativa e criativa da música através da guitarra e promover a música a alto nível.

2.2 O PROGRAMA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE 1971

A *Experiência Pedagógica de 1971* levada a cabo pelo Conservatório Nacional no Ministério de Veiga Simão permitiu a elaboração de novos planos de estudos e programas para as diferentes disciplinas da música, assim como de novos métodos pedagógicos. Neste âmbito, os programas das disciplinas foram organizados ao abrigo deste documento e, pese embora o facto dos mencionados programas se resumirem a listagens de obras, são ainda, hoje, os documentos base dos atuais programas do ensino da música. Neste sentido, importa analisar o *Programa do Curso de Viola Dedilhada* (Guitarra) então proposto e perspetivá-lo com as necessidades e orientações do presente e do futuro. O referido Curso de Viola Dedilhada dividia-se em dois níveis: Nível Geral (Curso Geral), compreendendo um período de seis anos de estudo (do 1º ao 6º anos), e Nível Complementar (Curso Complementar) que compreendia o 7º e 8º anos.

O 1º ano do curso era entendido como *Preliminar* e no 2º ano, a nota prévia advertia que: “a partir [deste ano], é adoptada como base para orientação técnica-pedagógica a obra de Emílio Pujol ‘Escuela Razonada’ de la Guitarra” (CONSERVATÓRIO NACIONAL ESCOLA DE MÚSICA, PROGRAMA DO CURSO DE VIOLA DEDILHADA, 1971, p. 2). A sequência do material a ser estudado ao longo dos anos era da escolha do respetivo professor, na medida em que:

Os estudos e peças propostas servem somente de base, podendo ser escolhidos quaisquer outros, de acordo com o grau técnico adquirido. Neste programa não foram incluídas transcrições, que podem, no entanto, ser apresentadas em exame como peças de livre escolha (CONSERVATÓRIO NACIONAL ESCOLA DE MÚSICA, PROGRAMA DO CURSO DE VIOLA DEDILHADA, 1971, p. 2).



O Curso Geral compreendia dois exames finais, respetivamente, um no 4º ano e outro no 6º ano e o Curso Complementar compreendia um exame final no 8º ano.

O programa em análise previa a abordagem à música de conjunto. No 1º ano o ponto 5 do programa (p. 2) discriminava:

Iniciação à música de conjunto.

a) Pequenas peças para dois e três instrumentos.

b) Peças de conjunto com instrumentos de iniciação (instrumentos melódicos e de percussão com sons determinados e indeterminados. Voz).

O 2º ano previa o “Desenvolvimento da matéria do ano anterior” (p. 3), o 3º ano mencionava: “Peças com outros instrumentos (Violino, Violoncelo, Sopros, etc.)” (p. 4) e o 4º ano dava prioridade ao “Desenvolvimento da matéria anterior” (p. 5). O 5º ano incidia em “Obras para duas e três guitarras; Guitarra e Canto; Guitarra e Flauta; Guitarra e Violino; Guitarra e Piano-Forte” (p. 7) e o 6º ano previa a “Continuação do trabalho do ano anterior” (p. 10). A música de conjunto acompanhava o programa até ao Curso Complementar (7º e 8º anos). Os exames de 4º ano, 6º ano e 8º ano compreendiam uma prova de música de conjunto com uma obra de livre escolha.

Os exames de Viola Dedilhada mencionados partiam de uma apresentação pública performativa e apresentavam-se constituídos por: Escalas, Estudos e Peças do programa.

2.3 A INSERÇÃO DA MÚSICA NO SISTEMA GERAL DE ENSINO

A reforma operada pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, constituiu um marco muito importante no contexto do ensino artístico especializado da música em Portugal. Esta reforma consistiu na inserção das artes, e em particular da música, no sistema geral de ensino, criando-se áreas vocacionais e um novo conceito de escola: a *escola vocacional*. Os cursos ministrados passaram a compreender dois ciclos de estudos: do 1º ao 5º graus: Curso Básico de Música (9º ano de escolaridade) e do 6º ao 8º graus: Curso Complementar de Música – hoje, Curso Secundário de Música - (12º ano de escolaridade).

A importância desta reforma foi absolutamente determinante para o ensino da música, porém os programas dos diferentes instrumentos não foram alterados e continuaram a prevalecer os da *Experiência Pedagógica de 1971*. A avaliação, também, não sofreu alteração, pois a conclusão do então criado Curso Básico de Música continuou a implicar um exame final no 5º grau (9º ano de escolaridade) e a conclusão do Curso Complementar de Música (Secundário)



seguiu o mesmo modelo no 8º grau. Estes exames finais acompanharam os determinativos dos seus antecessores.

Depois da reforma estrutural de 1983 (RIBEIRO; VIEIRA, 2016b), a prova de música de conjunto ainda foi uma realidade durante anos, quer no 5º grau, quer no 8º grau, e só na década de 90 do século passado é que esta prática caiu em desuso. O programa de exame de 5º grau previa na “4ª Prova: Música de Conjunto (1 peça para qualquer conjunto vocal e/ou instrumental)” e advertia na sua nota o seguinte: “Este exame, que tem como base o programa da Experiência Pedagógica de 1971, é uma síntese do 4º e 5º anos” (PROGRAMA DO EXAME DO 5º GRAU DE VIOLA DEDILHADA, s/d).

2.4 A PROVA DE APTIDÃO ARTÍSTICA

A publicação da Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, introduziu no ensino artístico especializado de música um novo plano de estudos, para o curso secundário, e veio alterar o modelo de avaliação. Os exames finais do 5º e 8º graus foram abolidos e a conclusão do Curso Secundário de Música passou a ser determinada pela apresentação pública de uma Prova de Aptidão Artística (PAA).

A prova de aptidão artística (PAA), do ensino artístico especializado do curso secundário de música do ensino vocacional, realiza-se no 12º ano de escolaridade, e foi introduzida no contexto avaliativo pela Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto, substituindo os tradicionais exames finais que se manifestavam desde a criação do Conservatório de Lisboa (RIBEIRO, 2022, p. 384-385).

Este trabalho traduz-se num projeto, consubstanciado num desempenho demonstrativo de conhecimento e capacidades técnicas e artísticas adquiridas pelo aluno ao longo da sua formação, combinando diferentes saberes, apresentado perante um júri, podendo incluir a apresentação de um relatório final e sua apreciação crítica. A elaboração do projeto musical/artístico realiza-se sob orientação e acompanhamento de um ou mais professores designados pelo diretor da escola, de entre os professores que lecionam as disciplinas das componentes de formação científica e/ou técnica artística. O projeto desenvolvido compreende, geralmente, um relatório escrito e uma prova prática performativa de acordo com a especificidade do curso: Instrumento, Canto, Canto Gregoriano, Formação Musical e Composição.



2.5 A MÚSICA DE CONJUNTO NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO

A introdução de disciplinas de conjunto no ensino artístico especializado da música em Portugal remonta a 1890, através do Decreto de 20 de março que cria as classes de *Exercícios Colectivos* (GOMES, 2000). Em 1919 Viana da Mota, e a reforma por si operada, concebe a aula de *Música de Câmara* obrigatória para todos os alunos de instrumento escolhidos para a frequentar; a aula de *Orquestra* que se rege pelas mesmas normas que a *Música de Câmara* e as aulas de *Canto Coral* que são obrigatórias para todos os alunos desde que apresentem os necessários requisitos vocais (GOMES, 2000).

A reforma produzida pelo Decreto-Lei nº 18 881 de 25 de setembro de 1930, não esqueceu as disciplinas de conjunto, nomeadamente: *Classe de Canto Coral*, *Classe de Música de Câmara* e *Classe de Orquestra*, sendo que o *Canto Coral* era obrigatória para todos os alunos, exceto aqueles que comprovassem dificuldades físicas para a frequentar.

Na continuidade das reformas, a *Experiência Pedagógica de 1971* menciona as disciplinas de *Coro*, *Orquestra* e *Música de Câmara* embora estas, tal como as das anteriores reformas, não tivessem nunca relevância para a conclusão dos respetivos cursos.

De facto, é com a reforma de 1983 (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho), que as disciplinas de *Classes de Conjunto*, *Orquestra*, *Música de Câmara* e *Coro*, se afirmam definitivamente e assumem particular relevância nos planos de estudos.

Apesar da valorização da prática instrumental em grupo proporcionada pela reforma de 1983, nas formas variadas de Classes de Conjunto, o ensino instrumental em grupo no ensino vocacional não tem antecedentes históricos no nosso país e é a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que, verdadeiramente, introduz este conceito e faz rutura com o modelo de ensino tradicional.

3 O ENSINO INSTRUMENTAL EM GRUPO

A reestruturação do ensino artístico especializado da música, levada a cabo em 2009 (RIBEIRO; VIEIRA, 2016a), proporcionou um momento de propostas interessantes para este subsistema de ensino. Como já foi constatado, uma das mais significativas mudanças operadas pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, consistiu, precisamente, na introdução do conceito de *ensino instrumental em grupo* ao permitir uma aula conjunta a dois alunos. De acordo com Cruvinel (2004, p. 33) “[...] os educadores que atuam no campo do ensino coletivo estão



comprometidos com uma formação musical de qualidade, mas também com a formação humanística e social do seu aluno”. A música desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo e a procura por este tipo de ensino centra-se, de facto, em propósitos formativos diversificados.

A aprendizagem instrumental em grupo proporciona grandes benefícios que devem ser considerados, possibilitando um vasto leque de experiências musicais e de sentido crítico e representa uma estratégia de trabalho de valor incontestado. O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento; fazer música em grupo permite infinitas possibilidades para aumentar o nosso leque de experiências, incluindo o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público; a aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas; somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a competir com os nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por professores (SWANWICK, 2012). Segundo Vieira (2011), o ensino instrumental em grupo como prática pedagógica pode promover uma aproximação mais performativa na escola genérica, contribuir para a deteção de aptidões musicais ao permitir aos alunos uma experimentação mais concreta de uma prática musical efetiva, e promover um ambiente musical propício onde múltiplas informações podem ser oferecidas e a aprendizagem por pares estimular a tomada de decisões e aumentar a motivação.

Não obstante o ensino instrumental em grupo andar arredado da escola de música, quer seja da especializada quer seja da escola do ensino genérico, a sua pertinência justifica-se pela necessidade de renovação da escola e das práticas pedagógicas. Por outro lado, reconhece-se que outras metodologias, um pouco por todo o mundo, têm ocupado um lugar visível e obtido resultados positivos. Neste contexto, será interessante referir, a propósito, que esta questão da individualização do ensino de instrumento, nem sempre terá sido uma realidade em Portugal. De facto, existem diversos indícios que apontam no sentido de que a prática existente no Conservatório de Lisboa, até às primeiras décadas do século XX, passava pela existência de aulas coletivas de instrumento (GOMES, 2002).

Num estudo realizado a nível europeu sob a direção de Eleonor Tchernoff (2007) apud Fernandes (2008, p.55), denominado *Music Schools in Europe*, também se verifica uma certa tendência para as aulas de grupo nos países que não têm um currículo nacional. Nestes casos,



pese embora o facto das aulas individuais serem a forma mais popular de ensino instrumental/vocal, a verdade é que

Também estão a ganhar popularidade combinações de ensino individual e de grupo. [...] A maioria das aulas de instrumento/voz de conjunto duram entre 30 a 60 minutos e são dadas uma a duas vezes por semana, por vezes até três vezes por semana. Contudo, as respostas demonstram que as aulas de conjunto podem durar algures entre 0 a 30 minutos até mais de 90 minutos.

Considerando o desenvolvimento exposto, parece-me oportuno mencionar dois métodos pedagógicos que se têm afirmado no âmbito do ensino instrumental em grupo: o Método Suzuki [Shinichi Suzuki (1898 – 1998)] e o Método Yamaha.

No que concerne ao Método Suzuki, as aulas de grupo assumem particular importância na medida em que se pretende aumentar a motivação pela integração num grupo, apelando à socialização no processo de aprendizagem e interação (verbal e musical) com outros colegas. Aprender a tocar em unísono, ou simplesmente tocar para os colegas são atividades absolutamente vitais para a aprendizagem instrumental. A presença dos pais é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e os alunos devem ouvir muita música. A leitura musical é introduzida posteriormente à aprendizagem do instrumento (o aluno deve tocar de ouvido). O método segue os princípios base da aprendizagem da língua materna (SWANWICK, 2003).

Relativamente ao método Yamaha os cursos tiveram origem no Japão em 1954, com a abertura da *Aula Experimental*, e expandiram-se por todo o mundo contando, atualmente, com um vasto sistema de ensino distribuído por toda a Europa e Ásia. O princípio pedagógico fundamental reside no ensino instrumental em grupo que proporciona experiências musicais coletivas, capacidade de trabalho cooperativo e um estímulo conjunto da compreensão musical. O método Yamaha tem, assim, possibilitado a aprendizagem musical de muitas crianças e jovens, através de uma metodologia de grupo, simultaneamente, motivadora e estruturada.

4 A MÚSICA POPULAR E AS PRÁTICAS NÃO FORMAIS E INFORMAIS DE APRENDIZAGEM

A partir da década de 1960 a música popular (entenda-se toda a música que não é erudita) entrou nos currículos escolares das instituições de ensino ocidentais, começando primeiramente com a inclusão do *Jazz* nas escolas dos Estados Unidos. Na Inglaterra a música popular ganhou adeptos, também, na década de 1960 e o subsequente desenvolvimento de novos materiais



curriculares e estratégias de ensino colocaram a música popular nos currículos escolares de muitos outros países durante a década de 1980 (GREEN, 2002). Ainda segundo Green (2002), desde as últimas três ou quatro décadas do século XX, os profissionais de música que lecionam desde o ensino primário ao superior têm reconhecido e incorporado no seu trabalho vários géneros musicais populares.

Foi, de facto, em países da Europa como a Holanda – onde não há discriminação entre diferentes géneros e estilos de música (EVELEIN, 2006), Finlândia – cujos planos curriculares não devem vincular uma preferência explícita por qualquer género musical (VÄKEVÄ, 2006), Grã Bretanha – a música popular começa a ser cada vez mais comum nos programas de ensino instrumental e nos conservatórios (GREEN, 2000), Dinamarca, Suécia, mas também em outros lugares do mundo como a Austrália, onde a música popular mais depressa ocupou um lugar nos currículos escolares (HUMPHREYS, 2004). No Brasil, a música popular obteve reconhecimento pela primeira vez em 1989 num curso de graduação ministrado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Em Portugal, a música popular não faz parte do currículo das escolas vocacionais de música de nível básico e secundário nem o ensino genérico é representativo desta tipologia musical, na medida em que não se centra especificamente na aprendizagem de um instrumento musical. A nível superior, apenas recentemente, o *Jazz* foi incorporado na formação académica (Licenciatura e Mestrado) enquanto curso de instrumentista e é ministrado na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, desde 2002 (Portaria nº 138/2002, de 9 de fevereiro). Atualmente, este curso também é ministrado na Escola Superior de Música de Lisboa e nas Universidades de Aveiro e de Évora; a Universidade Lusíada de Lisboa ministra um curso de *Jazz e Música Moderna*. No âmbito da musicologia/etnomusicologia/ciências musicais é possível obter certificações de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento nestes domínios, nomeadamente na Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Universidade Nova de Lisboa e Universidade de Évora.

As Escolas Superiores de Educação ministram cursos de Licenciatura e Mestrado na área da Educação Musical com o objetivo fundamental de formar profissionais com formação musical suficientemente diversificada para atuarem no âmbito do ensino básico genérico (1º, 2º e 3º ciclos) de forma a responderem às diferentes especificidades que as atividades musicais e a criação artística proporcionam (MOTA; FIGUEIREDO, 2012). A música popular ocupa um



lugar visível nos planos curriculares (embora diferentes de escola para escola e com diferentes cargas de ECTS), mas esses planos não centram a aprendizagem em nenhum instrumento musical específico.

A abordagem à música popular justifica-se, por um lado, pela necessidade de Portugal acompanhar este desenvolvimento europeu que vem ocorrendo desde a década de 60 noutros países, e, por outro lado, pela necessidade de introduzir nos currículos das escolas de música especializadas tipologias musicais diferenciadas que respondam às perspetivas da população que as frequentam. Tal ambição necessita de contemplar novas estratégias metodológicas de ensino de instrumento mais próximas dos jovens e da identidade de cada um. A música popular utiliza métodos diferenciados dos praticados nas escolas vocacionais de música, nomeadamente perspetivas metodológicas de ensino de instrumento próximas das práticas informais dos músicos populares (GREEN, 2000; 2002; 2008; FOLKESTAD, 2006). Os músicos populares geralmente aprendem de forma natural, lúdica, informalmente e entre amigos. Segundo Lacorte e Galvão (2007, p. 29-30):

Desde as primeiras etapas os músicos mais experientes passam o seu conhecimento para os iniciantes de maneira informal, geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas [...], sem muita explicação teórica. O aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto.

Para Green (2002), Pace (1999), Swanwick (1988), o processo de tocar compreende um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que vai desde a imitação, passando pela composição, improvisação e elaboração de arranjos. Estas atividades de interpretação, composição e audição, não estão separadas entre si: o tocar envolve exploração sonora; compor situa-se no âmbito das atividades criativas e inclui a improvisação; estas atividades têm por base a audição que se manifesta de máxima importância no âmbito da aprendizagem musical informal, “bastante mais do que na educação musical formal” (GREEN, 2000, p. 70). O ouvir pode assumir as seguintes perspetivas: escuta intencional com o objetivo de aprender, escuta atenta ao nível da escuta intencional mas sem o objetivo de aprendizagem, e escuta distraída ou simplesmente ouvir com o objetivo apenas de diversão (GREEN, 2000). De acordo com Green (2002) a notação tradicional convencional raramente é usada pelos músicos populares e mesmo estes sendo conhecedores desta mesma notação deverão ser capazes de tocar sem ela. A este propósito, refira-se, que, como é do conhecimento geral e como sublinha Couto (2009, p. 97), “[...] o ensino



tradicional da música dá grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de dominar os códigos da escrita musical”, sendo este facto mais visível no ramo de ensino especializado. Contrariamente, “a imitação baseada na audição permite prestar atenção a muitos elementos musicais que a notação tradicional não consegue codificar com rigor” (GREEN, 2000, p. 73). O processo de ensino aprendizagem dos músicos populares envolve um conjunto de estratégias diversificadas sendo que a audição assume, de facto, um papel referencial. Assim, a imitação, de ouvido (*tirar de ouvido*) é a técnica mais recorrente (GREEN, 2000; 2002). No entanto, a aprendizagem processa-se também através de outros métodos, nomeadamente, através da assistência a concertos, visualização de vídeos e DVD(s) apresentações informais entre amigos, entre outros (GREEN, 2002). O processo de aprendizagem dos músicos populares inclui, ainda, um conjunto de aspetos técnicos e interpretativos como compor, conhecer cifras, tablaturas e/ou partituras, dominar sequências harmónicas e escalas, até ao fazer acompanhamentos e solos em diferentes contextos (LACORTE; GALVÃO, 2007). Para os músicos populares a memória, a atenção e a perceção são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho dos músicos populares desenvolve-se em grupo, mais do que individualmente: “As actividades de grupo são muito importantes desde o início...” (GREEN, 2000, p. 73), e significativo será mencionar os valores e atitudes que eles promovem no processo de aprendizagem; valores e atitudes relacionadas com a amizade, o compromisso, o consenso, a tolerância, a colaboração, a cooperação, a responsabilização, a auto estima e o prazer de fazer música: motivação. O processo de ensino e aprendizagem dos músicos populares compreende, assim, um conjunto alargado de métodos de ensino absolutamente inexplorados no âmbito do ensino tradicional da música.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da música em Portugal, no âmbito de um instrumento musical, processa-se nas escolas especializadas, conservatórios, academias de música e escolas profissionais, que seguem um princípio pedagógico originado no modelo do Conservatório de Paris, marcado fortemente pela tradição da cultura musical da Europa Ocidental. Este tipo de ensino radica na ideia de uma única tipologia musical, a música erudita ocidental, e num único modelo de formação: a formação de músicos instrumentistas solistas baseados numa única metodologia de ensino: o ensino individual. As práticas pedagógicas dominantes nas escolas do ensino artístico especializado de



música remontam, portanto, ao século XIX. Tais práticas pedagógicas, por seu lado, comprometem um ensino musical mais completo, pois centram-se na reprodução de obras da cultura erudita ocidental, desconsiderando a música popular e outras tipologias musicais vivenciadas pelos jovens estudantes de música e ignorando as práticas de composição, de arranjos, de improvisação, criação e vivências musicais. Neste sentido, as práticas pedagógicas associadas aos contextos de ensino não formal e informal poderiam ser uma mais valia nas práticas pedagógicas formais: “[o] ensino formal, não formal e informal, promove processos pertinentes e úteis na sua complementaridade nos contextos de ensino da música existentes em Portugal” (RIBEIRO; RIBEIRO, 2021, p. 160). Por outro lado,

[n]ão existe uma abordagem pedagógica universal que resulte em todos os contextos culturais e educacionais. Mas uma abordagem informal de ensino e uma aprendizagem musical característica das músicas populares, a par da integração das mesmas, em contextos formais, seriam curricular e pedagogicamente relevantes, não só no reconhecimento das vivências e experiências das crianças e dos jovens que não se identificam com a cultura dominante, mas também na transformação daqueles contextos em espaços livres, de participação ativa e crítica (REIS; DUARTE, 2018, p. 17-18).

A escola de música portuguesa é hoje frequentada por um número diversificado de alunos provenientes de diferentes estratos socioeconómicos e culturais. A procura pelo ensino da música é bastante divergente e situa-se em diferentes perspetivas educacionais, nomeadamente a formação geral, a aprendizagem de um instrumento musical, independentemente da opção vocacional futura, e, em última estância, a formação profissional (RIBEIRO, 2023). A cultura musical dominante, por seu lado, assenta em tipologias musicais populares, como o pop/rock, o jazz, a música tradicional, e outras tipologias musicais, que estão ausentes do contexto de escola de música (RIBEIRO, 2022). As perspetivas dos jovens estudantes de música divergem do conceito próprio deste tipo de ensino e a resposta deste tipo de escola não satisfaz as necessidades da população escolar que a frequenta. A música tem um papel muito importante na formação da identidade dos jovens. A introdução de tipologias musicais próximas das suas identidades, poderia ser um fator acrescido de motivação e de contextualização cultural.

O ensino instrumental em grupo no ensino artístico especializado, introduzido pela Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, rompe com o modelo tradicional de ensino vigente na escola de música vocacional e determina grande atenção para esta possibilidade pedagógica. As práticas pedagógicas não formais e informais, associadas à música popular, permitem realidades próximas dos interesses dos jovens que devem, assim, ser consideradas. Na realidade, a escola



de música necessita de novas práticas pedagógicas associadas ao ensino de um instrumento e pensadas também nos interesses das crianças e nos seus gostos musicais.

[...] nem sempre os processos formais conseguem responder às expectativas e necessidades dos atores envolvidos o que faz com que os processos não formais e informais adquiram um papel relevante não só na iniciação artística como também no desenvolvimento de determinados tipos de carreiras (VASCONCELOS, 2019, p. 48).

O objetivo deste artigo centra-se no âmbito de consciencializar para a necessidade de introduzir no contexto de escola de música outras formas de ensinar e aprender, outras metodologias de ensino, outras músicas do mundo, e outras tipologias musicais. Neste particular, é necessário diversificar as metodologias de ensino de instrumento e adequá-las às necessidades do contexto local/regional de ensino e aprendizagem, considerando o Projeto Educativo da escola, e diversificar a oferta educativa, por forma a responder adequadamente às necessidades e expectativas evidenciadas pela população escolar que frequenta, atualmente, este tipo de escola.



REFERÊNCIAS

CARLEVARO, Abel. **Serie Didáctica para Guitarra**: Cuaderno nº 1. Buenos Aires: Barry, 1996. 12p.

CONSERVATÓRIO NACIONAL ESCOLA DE MÚSICA, **Programa do Curso de Viola Dedilhada, 1971**. Lisboa, 1971.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/256/236>>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CRUVINEL, Flávia Maria. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, I., 2004, Goiânia – Goiás, Brasil. **Anais...Goiânia**: Universidade Federal de Goiás. n.p.

EVELEIN, Frits. Pop and world music in Dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 178–187, 2006. <https://doi.org/10.1177/0255761406065479>

FERNANDES, Domingos; RAMOS do Ó, Jorge; PAZ, Ana. **Ensino Artístico Especializado Da Música: Para A Definição De Um Currículo Do Ensino Básico**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5547>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FOLKESTAD, Göran. Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. **British Journal of Music Education**, v. 23, n. 2, p. 135–145, 2006. doi:10.1017/S0265051706006887

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. **Contributos Para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal**. 2000. 147 f. Memória Final do CESE (Especialização em Direção Pedagógica e Administração Escolar). Escola Superior de Educação, Instituto Jean Piaget, Almada, 2000.

GOMES, Carlos Alberto Faísca Fernandes. **Discursos Sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico: A Sua Representação Histórica nos Séculos XIX e XX**. 2002. 251 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – História da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? **Revista Música, Psicologia e Educação**, 2, Porto, p. 65-80, 2000.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education**. London: Ashgate Publishing Limited, 2002. 238p.



GREEN, Lucy. **Music Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. London: Ashgate Publishing Limited, 2008. 213p.

HUMPHREYS, Jere Thomas. Popular Music in the American Schools: What History Tells Us about the Present and Future. In: RODRIGUEZ, C. (Ed.). **Bridging the Gap, Popular Music and Music Education**. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2004. p. 91-106.

KLEYNJANS, Francis. **Mes débuts à la guitare** – Méthode très progressive pour jouer en solo et en duo. Editions Henry Lemoine, 2001. 72p.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Porto Alegre, v. 15, n. 17, p. 29-38, 2007.

MONTANDON, Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões de área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, I., 2004, Goiânia – Goiás, Brasil. **Anais...Goiânia**: Universidade Federal de Goiás. n.p.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil . **Educação**, v. 37, n. 2, p. 273–290, 2012. <https://doi.org/10.5902/198464444843>

NÖMAR, Zoran . **La Guitarra Iniciación**. Madrid: Real Musical, 1995. 56p.

PACE, Robert. Keyboard Technique and Effective Psicho-Motor Skills. In: **The Essentials of Keyboard Pedagogy: A series of 10 monographs on basic elements of piano instruction**. Lee Roberts Music Publications, Inc., 2000. p. 1-16.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 18 881**, de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório Nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 310/83**, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

PORTUGAL. **Portaria nº 138/2002**, de 9 de fevereiro – Aprova o plano de estudos do curso bietápico de licenciatura em Jazz da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

PORTUGAL. **Portaria nº 691/2009**, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

PORTUGAL. **Portaria nº 243-B/2012**, de 13 de agosto – Cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.



PORTUGAL. PROGRAMA DO EXAME DO 5º GRAU DE VIOLA DEDILHADA (s/d).

REIS, João Gomes; DUARTE, Pedro. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da Abem**, v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez. 2018. DOI: 10.33054/ABEM2018b4101.

RIBEIRO, António José Pacheco. O ensino da música em Portugal e a prova de aptidão artística. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 377-389, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p377-389.

Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12028>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RIBEIRO, António José Pacheco. A música que ouvimos: estudo exploratório com alunos do Curso Básico de Música do Conservatório do Vale do Sousa. **Opus**, 28, 1-15, 2022. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2022.28.29>. Acesso em: 10 abr. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.29>.

RIBEIRO, António José Pacheco. O papel do regime de frequência articulado no ensino da música português desde 2008. O caso do Conservatório do Vale do Sousa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1-15, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i2.8432.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8432>. Acesso em: 22 abr. 2023.

RIBEIRO, António José Pacheco; VIEIRA, Maria Helena. A articulação entre o ensino especializado da música e o sistema geral de ensino em Portugal: impacto actual da reestruturação de 2009. **Opus**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 237-254, jun. 2016a. doi:<http://dx.doi.org/10.20504/opus2016a2210>.

RIBEIRO, António Pacheco; VIEIRA, Maria Helena. The subsystem of specialized music education in Portugal since 1983: The process of integration into the general education system. **International Journal of Music Education**, London, v. 34, n. 3, p. 311-323, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.1177/0255761415619424>.

RIBEIRO, João; RIBEIRO, António, O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos em Portugal. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (Org.). **Arte e Cultura: Produção, Difusão e Reapropriação 2**. Atena Editora, 2021. p. 151-164. DOI 10.22533/at.ed.54821100613.

RIVAS, Fernando. **Como acompañar com la guitarra**. Valencia: Rivera Musica Editores, 2004. 102p.

RIVAS, Fernando. **Mi Primer Cuaderno de Guitarra**. Madrid: Real Musical, 2007. 54p.

RIVAS, Fernando. **Mi Segundo Cuaderno de Guitarra**. Madrid: Real Musical, 2009. 56p.

SEGOVIA, Andrés. **Les Etudes Pour Guitarre de Fernando Sor**. Editions Musicales Transatlantiques, 1945. 32p.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988. 184p.



SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128p.

SWANWICK, Keith. **Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música**. Tradução de Fausto Borém de Oliveira e Revisão de Maria Betânia Parizzi. Atravez Associação Artístico Cultural, 2012. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica-keith-swanwick-pdf-free.html>>. Acesso em: 18 out. 2022.

VÄKEVÄ, Lauri, Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? **International Journal of Music Education**, v. 24, n. 2, p. 126–131, 2006. <https://doi.org/10.1177/0255761406065473>

VASCONCELOS, António Ângelo. Das garagens aos palcos do outro lado do Rio: aprender a tocar em contextos não formais e periféricos. In: LOPES, Eduardo (Coord.). **Percursos de Investigação no Século XXI para o Ensino do Instrumento Musical**. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus Lda., 2019.

VIEIRA, Maria Helena. Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In: PROCEEDINGS FROM THE 15TH BIENNIAL OF THE INTERNATIONAL STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING: BACK TO THE FUTURE. LEGACIES, CONTINUITIES AND CHANGES IN EDUCATIONAL POLICY, PRACTICE AND RESEARCH, 15, 2011, Braga. **Atas...** Braga: Universidade do Minho, 2011. p. 796-801.