



**CATÓLICA PORTO**  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

*(DES)CONSTRUINDO PERCURSOS: ESTUDO DE METODOLOGIAS  
ALTERNATIVAS NO ENSINO DA GUITARRA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Ana Sofia Santos Silva*

**Porto, julho de 2013**



**CATÓLICA PORTO**  
ARTES

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Escola das Artes**

*(DES)CONSTRUINDO PERCURSOS: ESTUDO DE METODOLOGIAS  
ALTERNATIVAS NO ENSINO DA GUITARRA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Ana Sofia Santos Silva*

**Trabalho efetuado sob a orientação de**

*Professor Doutor Paulo Antunes (orientador)*

*Professor Artur Caldeira (coorientador)*

**Porto, julho de 2013**

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 31).

## RESUMO

Este trabalho de investigação caracterizado por uma abordagem qualitativa tem como objetivo perceber, através da técnica da entrevista e da observação direta, de que forma o percurso de um professor se reflete na sua prática pedagógica. Procuramos incidir a nossa investigação apenas em professores que apresentassem um percurso formal e informal. Foram entrevistados quatro professores de guitarra que lecionam, no ano letivo 2012/ 2013, em Portugal, dois deles num contexto de ensino superior e os restantes em escolas de ensino especializado da música. Os resultados obtidos demonstram como se processa a aprendizagem em contextos escolares e extraescolares, revelando uma breve caracterização destes dois contextos. Os professores participantes demonstram a importância da mediação entre aquilo que são as expectativas do aluno relativamente à aprendizagem de um instrumento e os programas das disciplinas, procurando manter o aluno motivado. Demonstram também algumas estratégias e filosofias que os professores transportam de um contexto para o outro, expressando o pensamento de que as aprendizagens fora da escola devem ser consideradas, em conjunto com as que acontecem dentro dela, como um fenómeno global da aprendizagem e não como aspetos distintos e que não se cruzam.

**Palavras-chave:** aprendizagem musical informal e formal; histórias de vida; percursos de aprendizagem; ensino da guitarra

## **ABSTRACT**

This investigation paper characterized by a qualitative approach seeks, through the interview and direct observation technics, to understand in what way the teacher's pathways reflects on his pedagogic practice. We aim to focus our investigation only on teachers who present both a formal and informal academic career. Four guitar teachers were interviewed who worked in the school year 2012/2013 in Portugal, two of them in the context of higher education and the remaining in schools specialized in music education. The results show how the learning process works both in the school and non-school contexts, revealing a brief characterization of these two. Participating teachers demonstrate the importance of mediation between what are the expectations of the student in relation to learning an instrument and the discipline's programs, trying to keep the student motivated. They also demonstrate some strategies and philosophies that teachers carry from one context to another, expressing the thought that the learning made out of the school context should be considered, together with that happen within it, as a global phenomenon and not as separate learning aspects that don't intersect.

**Keywords:** informal and formal music learning; life stories; learning pathways; guitar teaching

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Paulo, que é o meu braço direito e que me deu a liberdade que precisei para me dedicar a este projeto.

Aos meus pais e irmão, pelo apoio incondicional.

Ao Professor Doutor Paulo Antunes e ao Professor Artur Caldeira, por toda a orientação que me deram ao longo deste percurso.

Aos participantes neste trabalho que aceitaram colaborar sem hesitação.

A todos os que sem saberem contribuíram para o resultado que aqui apresento.

# ÍNDICE

<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Estado da Arte.....</b>	<b>6</b>
1.1 (des)construindo conceitos: formal e informal.....	6
1.2 Música e músicos populares.....	12
1.2.1 Música Popular.....	12
1.2.2 A aprendizagem do músico popular.....	14
1.3 Ensino Especializado da Música.....	24
1.3.1 A aprendizagem do músico em contexto escolar.....	24
1.3.2 A notação musical e a importância do intérprete.....	28
<b>Capítulo II – Metodologia de Investigação.....</b>	<b>32</b>
2.1 Investigação Qualitativa.....	32
2.2 Estudo de caso e as histórias de vida.....	33
2.3 Instrumentos de recolha de dados.....	34
2.3.1 Observação direta e indireta.....	34
2.3.1.1 Observação de aulas.....	36
2.3.1.2 Entrevista.....	37
2.4 Participantes.....	38
2.5 Roteiro das entrevistas.....	40
2.6 Procedimentos.....	41
2.7 Transcrições.....	42
2.8 Análise de conteúdo.....	42
<b>Capítulo III – Quatro Percursos.....</b>	<b>45</b>
3.1 Alberto.....	45
3.1.1 Percurso de aprendizagem musical.....	45
3.1.2 Percurso como docente.....	47
3.1.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem.....	47
3.1.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos	48
3.1.5 Estratégias e Metodologias.....	49
3.1.6 Reflexão sobre o seu percurso.....	52

3.2 Álvaro.....	53
3.2.1 Percurso de aprendizagem musical.....	53
3.2.2 Percurso como docente.....	55
3.2.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem.....	55
3.2.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos	56
3.2.5 Estratégias e Metodologias.....	57
3.2.6 Reflexão sobre o seu percurso.....	59
3.3 Bernardo.....	61
3.3.1 Percurso de aprendizagem musical.....	61
3.3.2 Percurso como docente.....	64
3.3.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem.....	65
3.3.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos	66
3.3.5 Estratégias e Metodologias.....	66
3.3.6 Reflexão sobre o seu percurso.....	68
3.4 Ricardo.....	70
3.4.1 Percurso de aprendizagem musical.....	70
3.4.2 Percurso como docente.....	72
3.4.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem.....	72
3.4.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos	73
3.4.5 Estratégias e Metodologias.....	73
3.4.6 Reflexão sobre o seu percurso.....	76
<b>Capítulo IV - Análise do conteúdo.....</b>	<b>78</b>
4.1 Percurso de aprendizagem musical.....	78
4.2 Percurso como docente.....	82
4.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem.....	83
4.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos.....	84
4.5 Estratégias e Metodologias.....	85
4.6 Reflexão sobre o seu percurso.....	90
<b>Conclusão.....</b>	<b>95</b>

<b>Bibliografia e referências bibliográficas.....</b>	<b>98</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>103</b>
Anexo I - Carta-convite enviada aos participantes.....	104
Anexo II - Declaração de cessão dos direitos das entrevistas.....	105
Anexo III - Guião para a primeira entrevista.....	106
Anexo IV - Guião para a primeira entrevista com Alberto.....	107
Anexo V - Guião para a segunda entrevista.....	108
Ricardo.....	108
Bernardo.....	109
Álvaro.....	110
Anexo VI - Observação de aulas.....	*
Ricardo.....	1
Bernardo.....	5
Anexo VII - Transcrições.....	*
E1.....	1
E2.....	1

\*incluídos em formato digital anexo

## INTRODUÇÃO

Durante os anos noventa do século XX, o ensino em Portugal sofreu algumas alterações nomeadamente no que concerne a democratização do ensino. Estas alterações traduziram-se na abertura do ensino especializado da música a um maior número de alunos, devido sobretudo ao regime articulado no qual os alunos têm as componentes geral e artística em instituições distintas. Aparecem assim novos alunos nas Academias e Conservatórios que não procuram um ensino vocacional, mas antes um complemento ao ensino musical que lhes é oferecido no ensino genérico. As expectativas deste grupo de alunos que frequentam estas escolas criam, muitas vezes, um conflito com o modelo de educação em vigor nestas instituições. No caso particular da guitarra, este é um dos instrumentos mais procurados nas escolas de Ensino Especializado da Música em Portugal.

Atualmente, a guitarra é um instrumento extremamente solicitado pelos jovens e adolescentes das escolas vocacionais de música. O seu caráter transversal e popular, associado ao facto de permitir uma aproximação a outras músicas do mundo (assim como à guitarra elétrica) está no centro da determinação da enorme procura deste instrumento (Ribeiro, 2011).

Em termos de pesquisa, este paradigma significa que devemos deixar de encarar os mundos da música erudita e popular como dois objetos distintos, encarando e considerando as aprendizagens que ocorrem fora da escola como aprendizagens que têm influência dentro dela. O interesse pelo mundo que existe fora das instituições escolares e pela música que se faz nesses contextos é já algo que tem fascinado alguns investigadores (ex.: Arroyo, 2000, 2001; Folkestad, 2006; Garcia, 2011; Gomes, 2003; Green, 2002, 2008), bem como alguns compositores do mundo da música erudita que desenvolveram um trabalho etnográfico na busca pelas raízes da música do seu país.

Béla Bartók (1881- 1945), por exemplo, publicou livros e artigos sobre música popular, bem como algumas coletâneas de melodias populares que recolheu, escrevendo arranjos ou composições baseadas nessas mesmo melodias.

Para ele, “da música popular partiam fortes impulsos que se repercutiam na expressão e na essência da sua própria música” (Michels, 2007, p.529), combinando técnicas de composição da música erudita com elementos extraídos de canções populares. Zoltan Kodaly (1882-1967), contemporâneo de Bartók, teve também um papel ativo na investigação e na recolha de músicas populares húngaras, desenvolvendo um método de aprendizagem musical. Acreditava também na generalização do ensino da música e que todas as crianças deveriam ser capazes de desenvolver competências auditivas, performativas e de literacia musical.

Diversos investigadores têm realizado um trabalho à volta da distinção e das características de um contexto de aprendizagem formal e informal (Arroyo, 2001; Folkestad, 2006; Jaffurs, 2006; Lima, 2010; Resnick, 1987; Santos, 2001; Wille, 2003). Esta discussão revela-nos a dificuldade que existe em distinguir perfeitamente estes dois contextos dado o facto de existirem demasiadas variáveis que os caracterizam e das próprias definições (formal e informal) terem um carácter preconceituoso.

A investigação de Lucy Green (2002) sobre a forma como os músicos populares aprendem revela-nos processos de aprendizagem musical paralelos à sala de aula, como a prática de *tirar de ouvido*, a importância da aprendizagem autodidata e da aprendizagem social feita em contexto de banda, por exemplo.

A necessidade desta investigação nasce dentro deste contexto, da vontade de perceber como é que podemos fazer a ponte entre estes dois mundos dentro de uma sala, criando um elo entre aquilo que é definido pelos currículos das disciplinas de instrumento e aquilo que são as expectativas dos alunos. Assim, a opção escolhida foi a de estudar diferentes percursos de aprendizagem percebendo de que forma é que se refletem na sala de aula dentro de um contexto de ensino vocacional e especializado. Para perceber este percurso escolhemos entrevistar quatro professores de guitarra através da abordagem metodológica do *estudo de caso*, nomeadamente das *histórias de vida*.

Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos. (Nóvoa, 2007, p. 19)

Procuramos ter em mente que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente relacionada com aquilo que somos enquanto pessoa e aquilo que somos está diretamente relacionado com as experiências, as interações sociais, as aprendizagens que fomos tendo ao longo do nosso percurso.

Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (...) O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a si mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (Moita, 2007, p. 115).

Os quatro professores foram selecionados tendo em conta o seu percurso formativo em particular, sendo que procuramos professores com percursos formais e informais, ou seja, que tivessem tido uma aprendizagem académica em instituições de ensino vocacional e, paralelamente, tivessem projetos e vivenciassem contextos extraescolares. A incidência no estudo de percursos formais e informais prende-se com a necessidade de o contrapor com o nosso percurso pessoal que se revela exclusivamente formal. Procuramos também que esses professores lecionassem no presente ano letivo (2012/2013) em academias ou escolas superiores de música, estando, portanto, em contacto direto com aquilo que é o ensino vocacional oficial no nosso país.

O objetivo central que regeu esta investigação prende-se com o reflexo de cada um dos percursos na escolha das metodologias de ensino dentro da sala de aula, procurando perceber se o percurso extraescolar se reflete de facto na abordagem que cada professor entrevistado tem com os alunos. Pretendemos perceber se alguns processos de aprendizagem dos músicos populares referidos nalgumas investigações realizadas previamente (Green,

2002, etc.) se encontram nas salas de aula destes profissionais. É nossa tentativa responder a questões como:

- Como podemos caracterizar um ambiente de aprendizagem musical escolar e extraescolar?
- É possível cruzar ambientes de aprendizagem formal e informal? E de que forma?
- Qual o papel que estes dois contextos desempenham na formação de um músico/ professor?
- De que forma este percurso se reflete na escolha de metodologias e estratégias de ensino dentro de um contexto de uma instituição oficial de ensino especializado da música?

No Capítulo I abordamos a problemática da aprendizagem dentro e fora da escola, iniciando o percurso deste trabalho com o debate sobre os conceitos formal e informal. Seguimos para um aprofundamento sobre a aprendizagem dos músicos populares, abordando primeiramente o conceito de música popular. Ainda neste capítulo, falamos da aprendizagem em contexto escolar, nomeadamente do processo de ensino aprendizagem no Ensino Especializado da Música em Portugal. Damos especial destaque à questão da notação musical e à importância do intérprete no contexto da música erudita ocidental. No Capítulo II é apresentada a metodologia desta investigação, sendo feita uma abordagem dos diferentes aspetos que caracterizam uma pesquisa qualitativa, bem como as características de um *estudo de caso* e das *histórias de vida*. Descrevemos as particularidades dos instrumentos de recolha de dados utilizados (observação de aulas e entrevistas), os critérios que fundamentaram a escolha dos participantes e explicamos os procedimentos tomados ao longo de todo o processo investigativo.

Segue-se o Capítulo III no qual são apresentados e refletidos os quatro percursos formativos dos professores entrevistados (Alberto, Álvaro, Bernardo e Ricardo) através das seguintes categorias: percurso de aprendizagem musical; percurso como docente; caracterização do contexto

formal e informal de aprendizagem; caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos; estratégias e metodologias e, por fim, reflexão sobre o seu percurso. Para terminar, no Capítulo IV é feita uma análise das quatro entrevistas enquadrada no referencial teórico abordado no Capítulo I e baseada nas diferentes categorias que apresentamos. Nesta secção do trabalho iremos traçar aspetos que aproximam e afastam cada um dos entrevistados, percebendo a sua caracterização dos contextos formais e informais, bem como as estratégias que utilizam nas suas aulas e a forma como procuram aproximar estes dois universos.

# CAPÍTULO I

## ESTADO DA ARTE

### 1.1 (des)construindo conceitos: formal e informal

Um dia, será preciso aceitar que a escola não tem o monopólio das aprendizagens e que serve, sobretudo, para completar outras fontes de formação, como famílias, *mass media*, experiências de vida diversas. Os recursos do sistema educativo são parcialmente dilapidados no enquadramento de alunos que não precisam deles (Perrenoud, 2000 cit in Santos, 2001, p. 54).

A escola foi, e talvez ainda seja, considerada por muitos o local onde ocorrem as verdadeiras aprendizagens, desvalorizando o modo como se pode aprender fora delas. É importante considerarmos todos os espaços onde pode ter lugar o processo de ensino aprendizagem, já que cada contexto pode ser muito distinto do outro, existindo um ilimitado número de possibilidades. Definir esses contextos, devido a todas estas extensas variáveis, tem-se revelado um processo difícil para os investigadores desta área.

Em 1987, Resnick constatou as diferenças entre formal (aprendizagem escolar) e informal (aprendizagem extraescolar). Apresentou, no seu trabalho, alguns aspetos de descontinuidade entre a aprendizagem que ocorre dentro e fora do marco escolar, abordando, por exemplo, o facto da escola promover o pensamento simbólico enquanto que a atividade mental fora desta se desenvolve em contacto direto com os objetos e as situações. Reforçou que, num contexto formal, o desempenho individual é valorizado, enquanto que, em contextos informais, a atividade é socialmente compartilhada. Constatou também que, segundo o senso comum e a sabedoria popular, o conhecimento adquirido fora da escola é mais importante e valorizado na vida real.

Fornas, Lindberg and Sernhede (1995 cit in Jaffurs, 2006) definiram que os processos de aprendizagem podem ser institucionais e fechados (formais),

ou espontâneos e abertos (informais). Os processos fechados são guiados por planos curriculares que os orientam, sendo que os alunos podem não ter qualquer objetivo na aprendizagem mas acreditam que alguém que lidera os tem. Os abertos, por oposição, são guiados pelo próprio aprendiz que vai definindo os objetivos ao longo do percurso.

Num contexto formal de aprendizagem, embora esta seja guiada e orientada por um professor, o aluno deve ter uma voz ativa e até, numa perspetiva construtivista, ser construtor do seu próprio conhecimento, através do entendimento que tem sobre o mundo, refletindo sobre as suas próprias experiências. Nesta lógica, considerar que este é um processo *fechado*, é uma perspetiva da qual nos afastamos.

Arroyo et al. (2000 cit in Lima, 2010) consideram uma série de significados possíveis para o termo formal, tais como, oficial, dotado de organização, escolar e que acontece dentro de espaços escolares e académicos. Para o termo informal, utilizam significados como não formal, não escolar, educação musical não oficial, sendo utilizado para descrever o ensino e a aprendizagem musical que ocorre em situações do dia a dia e entre as culturas populares.

Podemos cair no erro de, à primeira leitura, considerar estas definições como simples e isentas de complexidade, mas, os autores reforçam um pensamento contrário quando afirmam que formal também pode referir-se às “práticas de ensino e aprendizagem que acontecem no contexto da cultura popular, já que vários estudos têm desvelado que essas práticas de educação musical possuem formalidades próprias” (Arroyo et al, 2000, p. 79 cit in Lima, 2010, p. 34). Para os autores, é possível perceber que não existe unanimidade no que concerne a estes termos para nomear realidades tão complexas.

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o ‘formal’ e o ‘informal’, o quotidiano

e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (Arroyo, 2000, p.89 in Wille, 2003, p. 9)

Sandroni (2000 cit in Lima 2010) reforça que utilizar a palavra informal, reportando para as práticas musicais que têm lugar fora de um contexto escolar, reflete a possível ignorância sobre os “sistemas” e as “formas” dessas práticas, “uma vez que informal literalmente significa destituído de forma, desorganizado” (ibid, p. 34).

Oliveira (2000 cit in Wille, 2003) distingue os termos formal e informal através da formalização legal, ou seja, o que está registado, o que está escrito é formal. Para a autora, estes termos “são geralmente aplicados, em países considerados desenvolvidos, para a educação que se realiza dentro de instituições escolares (formal) e não escolares (informal)” (Oliveira, 2000, p. 18 cit in Wille, 2003, p. 9).

Santos (2001) vem reforçar a necessidade de se considerar todos os múltiplos espaços existentes, dentro e fora do marco oficial, sustentando que o professor de música, o educador musical, deve procurar um entendimento sobre a lógica de funcionamento destes espaços. Estes espaços podem ser “chamados de espaços de educação “não formal” ou “informal”, de escolas “alternativas”, “livres”, “independentes”, de experiências “extraescolares” ou desenvolvidas “fora da grade” escolar” (Santos, 2001, p. 42).

Num contexto formal de aprendizagem, uma das competências mais valorizadas é o domínio do texto escrito, ou seja, da notação musical, sendo um dos papéis centrais na cultura musical ocidental (Arroyo, 2001). Num contexto informal, por outro lado, as práticas musicais são marcadamente orais, sendo talvez este um dos maiores desafios na inserção de músicas populares em sistemas escolares direcionados para os códigos escritos.

Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspeto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a

notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem (Arroyo, 2001, p. 65).

Em diversas manifestações da cultura popular estão incorporados processos educativos que ocorrem a partir de uma organização diferente dos processos formais, denominados pelo autor como intrínsecos (Souza, E., 2001 cit in Wille, 2003). Assim, não são criadas situações didáticas, mas existe uma introdução do indivíduo no fazer musical, através da observação e da prática imitativa e criativa.

Lucy Green, no seu livro *How Popular Musicians Learn* (2002), para se referir às práticas de ensino que decorrem na sala de aula, entre professores de música e alunos, utiliza a expressão *educação musical formal*, enquanto que, para se referir às abordagens fora do contexto educacional formal, utiliza a expressão *práticas informais de aprendizagem* (Green, 2002, p. 16). Para esta autora é fundamental considerar as práticas que ocorrem fora do espaço escolar pois

ao não considerarem a música que acontece fora do marco institucional, as práticas de aprendizagem que ali ocorrem e as atitudes e valores incorporados a essa música, os educadores musicais podem estar privando os estudantes de preciosos atrativos, com os quais eles têm contato constante e direto (Wille, 2003, p. 16).

Dentro desta perspectiva de Wille (2003), é importante reforçar que, ao não se considerar práticas musicais que ocorrem em contextos extraescolares, não só se perdem preciosos atrativos para os estudantes, mas também importantes contributos para diferentes dimensões das competências musicais (como, por exemplo, o desenvolvimento de capacidades auditivas) relevantes também para uma aprendizagem formal.

Segundo Prouty (2002 cit in Jaffurs, 2006), uma aprendizagem informal é caracterizada pela ausência de um professor, sendo que pode abordar diferentes estilos musicais, exceto a música erudita. Neste sentido, devemos considerar que, nos nossos dias, os limites entre o que é música erudita e o que não é se cruzam diariamente. Numa breve pesquisa facilmente

percebemos que existem numerosas bandas consideradas *rock* e *heavy metal* que se juntam com orquestras consagradas, habituadas a executar repertório considerado como erudito. Podemos dar o exemplo dos *Metallica* e a Orquestra Sinfónica de São Francisco, ou dos *Scorpions* e a Orquestra Filarmónica de Berlim, ou até dos portugueses *Expensive Soul* e a Orquestra Estúdio. Existem também músicos da área do jazz que interpretam composições de música erudita, como, por exemplo, o pianista Jacques Loussier que utilizou diferentes obras do compositor Johann Sebastian Bach (1685-1750) como base para improvisações jazzísticas.

Bowman (2004) considera que o ambiente de aprendizagem musical formal está congelado, reforçando que existe uma enorme lacuna entre os currículos das escolas de música norte americanas e as práticas musicais que os indivíduos experienciam no seu dia-a-dia. Rodriguez (2004), por sua vez, constata que existe um processo imitativo presente tanto em contextos formais como informais, sendo estes dois contextos distinguidos pela ausência de uma sequência e planeamento numa aprendizagem informal, já que os músicos aprendem o que querem e quando querem. Gostaríamos de destacar a questão da imitação como sendo uma das características mais forte presente nestes dois contextos. É muito importante que o professor tenha consciência que, durante a aprendizagem do aluno, existem processos imitativos conscientes e inconscientes e que este está constantemente a observá-lo, absorvendo e imitando desde pequenas *nuances* na execução musical a determinadas atitudes e valores.

Jaffurs (2006) define que a educação formal é aquela que ocorre na escola e que se segue por critérios e currículos muitas vezes fora do contexto onde poderão ser usados. Está historicamente associada ao ensino da música erudita ocidental. Pressupõe que a aprendizagem seja guiada por um professor, enquanto que a informal ocorre entre pares, muitas vezes sem a distinção de um líder e sem qualquer tipo de avaliação. A educação informal pode decorrer em casa, em comunidade, fora da escola e sem sofrer qualquer tipo de planeamento antecipatório, sendo práticas naturais e espontâneas.

Segundo Folkestad (2006), a situação de aprendizagem e a aprendizagem em si mesma podem ser formais e informais, no entanto, este não é o caso do ensino pois “ensinar é sempre ensinar, e nesse sentido é sempre formal. Assim que alguém ensina, assim que alguém assume o papel de ser professor, então estamos perante uma situação formal de aprendizagem”<sup>1</sup> (pp. 142-143).

Folkestad (2006) defende que deveremos ter uma visão mais dinâmica na qual o formal e informal são aspetos do fenómeno global da aprendizagem, contrariando uma visão estática de que a aprendizagem formal apenas ocorre dentro das instituições de ensino e a informal fora delas. Considera também errado a suposição de que o conteúdo de uma aprendizagem musical formal se restringe à música erudita ocidental, sempre aprendida através da partitura, ou que o conteúdo de uma aprendizagem musical informal se resume à música popular transmitida oralmente.

Após esta análise de diferentes perspetivas de investigadores desta área, percebemos que a definição dos diferentes contextos é complexa e que a própria escolha dos termos *formais* e *informais* pode ser prejudicial e redutora para a realidade polifacetada que pretendem definir. Ao longo deste trabalho será possível perceber que a nossa perspetiva se coaduna com a do investigador Folkestad (2006), no sentido em que considera que “(...) *formal* e *informal* não devem ser considerados como dicotomias, mas antes dois polos de um *continuum* <sup>2</sup> ” (p. 143). Resta-nos acrescentar que qualquer aprendizagem se tornará mais rica e completa se todas as variáveis que a constituem, como por exemplo, os diferentes contextos de aprendizagem, forem contabilizadas e aceites por todos os intervenientes deste processo.

---

<sup>1</sup> No original: “Teaching is always teaching, and in that sense always formal. As soon as someone teaches, as soon as somebody takes on the role of being a teacher, then it is a formal learning situation” (Folkestad, 2006, pp. 142-143).

<sup>2</sup> No original: “(...) *formal* – *informal* should not be regarded as a dichotomy, but rather as the two poles of a continuum” (Folkestad, 2006, p. 143).

## 1.2 Música e músicos populares

### 1.2.1 Música Popular

Embora seja um termo banalizado pelas expressões do senso comum, definir o que é música popular é mais difícil do que aparenta, dado os diferentes significados que lhe são atribuídos pelas diversas culturas.

É um termo usado no discurso do dia a dia que se refere normalmente a tipos de música que são consideradas de menor valor e complexidade relativamente à música artística, sendo que deverão ser de fácil acessibilidade para um grande número de ouvintes sem educação musical em vez de ser apenas para uma elite<sup>3</sup> (Middleton e Manuel, 2001, p. 128).

A música popular é frequentemente caracterizada por peças de curta duração, linhas melódicas distintas e, na maioria das vezes vocais, e, também, por um acompanhamento harmónico simples e restrito (Lamb & Hamm, 1995). Estas características talvez se relacionem diretamente com o facto deste tipo de música ter como público-alvo uma grande parte da população pelo que a sua audição deve ser fácil e acessível.

A dificuldade da sua definição concreta parte do facto de ser usada em diferentes culturas, com limites pouco claros, referindo-se a peças individuais ou a géneros que se deslocam fora e dentro desta categoria. O desenvolvimento da tecnologia de gravação é também um marco para uma maior divulgação da música popular, passando a ser um dos meios de aprendizagem mais importante para os músicos populares, que não tendo muitas vezes conhecimentos teóricos, aprendem as músicas através da rádio ou de gravações.

Uma possível definição passa pela música que é consumida e divulgada pelos meios de comunicação em massa. Embora seja verdade que a música

---

<sup>3</sup> No original: “A term used widely in everyday discourse, generally to refer to types of music that are considered to be of lower value and complexity than art music, and to be readily accessible to large numbers of musically uneducated listeners rather than to an élite” (Middleton e Manuel, 2001, p.128).

popular esteve muitas vezes ligada à evolução tecnológica, seria errado considerar que apenas e toda a música divulgada por um meio de comunicação é popular. Se é verdade que a música popular está, então, ligada aos *mass media*, também é verdade que não é apenas isso que a define, já que, é muitas vezes executada em *performances* ao vivo, sendo que isso não faz com que deixe de ter o carácter popular. É possível, então, perceber a dificuldade que é delimitar o quadro conceptual que define o que é música popular.

Em contextos oficiais de aprendizagem, como instituições de Ensino Especializado da Música, a música popular é vista, muitas vezes, em confronto com a superioridade da música erudita (Arroyo, 2001). O significado atribuído à música popular é uma definição por negação, sendo então considerado música popular toda a música que não é erudita (ibid, 2001).

A música popular não tem características permanentes ou conexões sociais, mas refere-se a um espaço sócio-musical em que os seus conteúdos são contestados ou subordinados às transformações históricas. Isso quer dizer que a compreensão da música popular muda com o tempo (Silva, 2010, p. 29).

Este conceito não é estático nem fechado, sendo que os seus limites se esbatem com outras áreas musicais. Definir o que é música popular como sendo toda a música que não é erudita implica uma definição daquilo que é efetivamente a música erudita. Neste sentido, e na linha das definições que apresentamos anteriormente, a música erudita será caracterizada pela sua complexidade composicional e por progressões harmónicas elaboradas, por ser dirigida a um público mais elitista e a sua divulgação não passaria pelos meios de comunicação em massa como a rádio e a televisão.

Através de alguns exemplos práticos, percebemos como estas definições são pouco precisas e simplificadoras daquilo que é realidade musical que tentamos descrever, e facilmente apresentamos argumentos que questionam cada uma das características anteriores. Vejamos: o compositor Wolfgang

Amadeus Mozart (1756-1791) compôs obras com progressões harmônicas mais simples que muitos dos temas do músico brasileiro Antônio Carlos Jobim (1924-1994); existe uma maior massa da população que conhece o tema do “Hino da Alegria”, da “Nona Sinfonia” de Ludwig Van Beethoven (1770-1827) e que desconhece o tema “O anel que tu me deste” protagonizado, por exemplo, pelo grupo português Brigada Victor Jara; o tema “*Nessun Dorma*” da ópera “*Turandot*” de Giacomo Puccini (1858-1924) foi fortemente divulgado pelo programa televisivo “*Britain’s Got Talent*”, no ano de 2007, e pelo participante Paul Potts, tendo cerca de 113 milhões de visualizações no canal YouTube.

### **1.2.2 A aprendizagem do músico popular**

Dentro desta área, a investigadora Lucy Green (2002; 2008) tem desenvolvido um trabalho muito rico na sistematização dos processos de aprendizagem dos músicos populares. Entre os anos de 1998 e 1999, entrevistou um conjunto de músicos, com idades compreendidas entre os quinze e os cinquenta anos, ligados à área da música popular, cujas entrevistas resultaram no já citado livro *How Popular Musicians Learn* (2002).

Como um dos processos iniciais da vida musical, Green relata o processo de enculturação. Segundo o dicionário Rice (2001), a enculturação refere-se ao processo de aprendizagem da cultura de um povo, especialmente a sua língua, regras, crenças e comportamentos adequados. É um processo que se inicia na infância mas que tem continuidade para a idade adulta.

A enculturação musical, a aprendizagem de uma cultura musical, inclui processos como o desenvolvimento cognitivo das crianças, o ensinamento de estratégias, a aprendizagem de técnicas, a forma como os comportamentos performativos são entendidos como comportamentos sociais, a aprendizagem sobre como interagir com a

audiência e a descoberta do simbolismo ou do significado de diferentes aspectos de estilo musical e a apresentação<sup>4</sup> (Rice, 2001, p. 196).

Para melhor percebermos este processo, Lucy Green exemplifica através de uma situação prática. Se uma criança, numa cidade ocidental europeia, bate repetidamente com uma colher em cima da mesa, o mais provável é ser interrompida por um adulto. No entanto, se a mesma situação ocorrer, por exemplo, em África do Sul, no seio de uma família Venda, o mais provável é que as pessoas que rodeiam a criança que bate na mesa se juntem a ela, transformando o ritmo espontâneo numa ação musical intencional, conforme sugerido pelos relatos de John Blacking (Green, 2002).

Este conceito de enculturação musical é então um processo fundamental na aprendizagem em contextos informais. Facilmente se constata que é difícil não ser imune a um processo de enculturação da música de uma sociedade (Jaffurs, 2006) já que não podemos evitar ouvir aquilo que nos rodeia.

Green destaca também a importância e o papel fundamental que a escuta, o ouvir, desempenha na aprendizagem destes músicos. Distingue três tipos de audição diferentes: escuta distraída (sem nenhuma intenção e objetivo que não seja o prazer e o entretenimento), atenta (sem um objetivo específico de aprender algo para tocar, comparar, lembrar ou descrever mais tarde) e intencional (com o objetivo explícito de aprender algo para usar depois)<sup>5</sup>.

Nos processos iniciais de aprendizagem, a influência de quem nos rodeia e do ambiente familiar em que vivemos é fundamental, sendo “(...) claro que os adultos e outras pessoas que nos envolvem, incluindo irmãos e amigos, têm

---

<sup>4</sup> No original: “Musical enculturation, the learning of a music culture, includes such processes as cognitive development in children, teaching strategies, learning techniques, how performative behaviours are understood as social behaviour, learning how to interact with audiences and patrons, and discovering the symbolism or meaning of various aspects of musical style and presentation techniques, how performative behaviours are understood as social behaviour, learning how to interact with audiences and patrons, and discovering the symbolism or meaning of various aspects of musical style and presentation” (Rice, vol.8, p. 196).

<sup>5</sup> No original, os termos utilizados pela autora são: *distracted listening*; *attentive listening* e *purposive listening* (Green, 2002, pp. 23-24).

um profundo efeito na maneira como as crianças iniciam o seu processo de enculturação na música”<sup>6</sup> (Green, 2002, p. 23). Embora esta influência seja muito importante, a vontade e a acessibilidade a um instrumento é também crucial para uma evolução na aprendizagem musical.

Neste sentido, Simone Lacorte Recôva (2006), na sua pesquisa sobre a aprendizagem do músico popular na qual entrevistou cerca de dez músicos com carreiras profissionais ativas no Brasil, reforça esta ideia de Lucy Green enfatizando a importância da família e dos amigos.

O ambiente familiar de aprendizagem de alguns músicos também parecia ser extremamente amistoso e sem cobranças de estudo. O aprendizado ocorria em momentos de descontração e festa, com a participação de amigos e vizinhos, o que reforça a noção de uma aprendizagem que se desenvolvia em um contexto lúdico (Recôva, 2006, p. 57).

Souza, Hentschke, Bozzetto, Cunha, e Bonilla (2003), no seu estudo sobre as práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock, concluíram também que a informalidade presente nos seus processos de aprendizagem, “permitiu que aprendessem tanto com familiares e conhecidos quanto com qualquer colega que já tivesse algum conhecimento musical e tocasse um instrumento” (ibid, p. 70). Constatam também que diferentes aspectos culturais, como as vivências musicais que tiveram na infância, dentro e fora da escola, bem como a influência familiar, têm forte presença nos processos de aprendizagem dos instrumentistas. Destacam ainda a importância de experiências autodidatas, através de diferentes processos, como a procura pela descodificação auditiva de determinadas músicas que o músico popular escolhe aprender.

A aprendizagem autodidata aparece sempre muito evidente nos percursos dos músicos populares. É o sujeito que decide, guia e se apropria da sua formação, bem como das diversas aprendizagens que realiza. Quando um

---

<sup>6</sup> No original: “(...) it is clear that adults and other surrounding people, including siblings and friends, have a profound effect upon the ways in which infants and young adults are encultured into music” (Green, 2002, p. 23).

indivíduo toma a decisão de aprender música sozinho, é claro que tem um total interesse na matéria a aprender, relacionando o estudo às diversas informações que estão presentes no seu cotidiano (Garcia, 2011). Consideramos como uma aprendizagem autodidata

aquela na qual o aluno (aprendiz) exerce plena autonomia e controle sobre suas práticas educacionais. Defino, portanto autoaprendizagem (...) como sendo a interação do indivíduo com múltiplos ambientes de aprendizagem, permitindo-lhe o envolvimento ativo no processo de aquisição de conhecimentos e habilidades (Garcia, 2011, p. 55).

Como é uma aprendizagem que tem por base o gosto individual de cada um, o estudante, praticando aquilo de que gosta, nem sempre tem a plena consciência de que está a aprender através do prazer presente nessa atividade.

Em 1982, Thomas Ziehe (cit in Folkestad, 2006) define dois tipos de aprendizagem, utilizando os termos: *comum* e *incomum*<sup>7</sup>. Como exemplo da primeira categoria observamos atividades como a prática musical consciente que pode ocorrer em casa e/ou na escola. As aprendizagens incomuns são aquelas que ocorrem sem que a pessoa tenha consciência de que estão a ocorrer e a escuta distraída e os processos de enculturação musical que referimos anteriormente são exemplos deste tipo de aprendizagem.

Lucy Green divide estas práticas em dois tipos: as práticas *inconscientes* e as práticas *conscientes*<sup>8</sup> (Green, 2002). As primeiras ocorrem sem a consciência de que a aprendizagem está a decorrer, não têm nenhuma estrutura objetiva, podem nem sequer ser consideradas como aprendizagens pelo aprendiz e estão geralmente associadas a um processo de enculturação musical. As segundas, pelo contrário, ocorrem com a plena consciência que estão a ocorrer, têm um conjunto explícito de objetivos combinados com determinadas estratégias para alcançá-los e são enfatizadas por uma

---

<sup>7</sup> No original, os termos utilizados são: "common" e "uncommon". (Folkestad, 2006, p. 137).

<sup>8</sup> No original, os termos utilizados são: "unconscious" learning e "conscious" learning (Green, 2002, p. 60).

educação musical formal. A aprendizagem informal estende-se entre estas duas práticas.

Utilizando uma ou outra definição, um ou outro termo (os de Green ou de Ziehe), importante é reforçar que a distinção aqui não é feita a partir do local *onde* as aprendizagens decorrem, mas antes a partir da forma *como* elas acontecem e *como são percebidas* pelo “aprendiz”.

Entre os músicos entrevistados por Lucy Green, uma das práticas descritas como predominante é o que se chama em linguagem comum como *tirar de ouvido*. Esta é uma prática que se difundiu paralelamente à evolução da tecnologia de gravação e reprodução do som. Para os entrevistados é difícil explicar por palavras este processo e Green ressalta que estes revelam no seu discurso que este é associado ao prazer e não a um estudo sistemático e disciplinado. *Tirar de ouvido* envolve os três tipos de escuta descritos anteriormente (Green, 2002).

Lilliestam (1996, cit in Folkestad, 2006) descreve o processo de aprender por ouvido como uma prática que consiste em três diferentes passos: ouvir, praticar e tocar<sup>9</sup>. Foca este último como algo que substitui a prática e o estudo individual, reforçando este pensamento através do testemunho do músico Bob Dylan:

Eu nunca me sentei numa sala e toquei sozinho. Eu precisei sempre de tocar para outras pessoas. Pode-se dizer que a minha prática foi em público e que toda a minha vida se transformou naquilo que pratiquei<sup>10</sup> (Dylan, 2004, p. 16 cit in Folkestad, 2006, p. 138).

Recôva (2006) reforça que educar o ouvido é fundamental para estes músicos, procurando descobrir no instrumento os sons que correspondem a determinada música que é do seu interesse. Os músicos vão construindo a

---

<sup>9</sup> No original, os termos utilizados são: ‘listening’, ‘practising’ e ‘performing’ (Lilliestam 1996 cit in Folkestad, 2006, p. 138).

<sup>10</sup> No original: “I could never sit in a room and just play all by myself. I needed to play for people and all the time. You can say I practised in public and my whole life was becoming what I practised” (Dylan, 2004, p. 16 cit in Folkestad, 2006, p. 138).

sua formação musical a partir de diversas manifestações sonoras, por meio de estratégias variadas. Experimentam o som ainda antes de uma aprendizagem teórica que nem sempre chega a existir.

Apesar de esse tipo de aprendizagem ser aparentemente mais lento do que o praticado nos espaços escolares, nos quais se apresentam primeiramente as regras da harmonia no papel, nem sempre vinculadas a um som, percebe-se que essa atividade distinguiu-se da anterior por ser uma aprendizagem significativa (Recôva, 2006, pp. 78-79).

Dos músicos entrevistados por Lucy Green, seis relataram que misturam a audição com algum tipo de notação, sendo o uso das cifras a mais comum, aparecendo, no entanto, como secundária em relação à experiência auditiva mesmo por aqueles que aprenderam a ler em instituições de ensino oficial (Green, 2002). Para os músicos populares, a notação inclui: notação tradicional, tablatura (escrita que diz ao intérprete onde colocar os dedos, em vez de referir as notas a executar), notação para percussão e cifras (ibid, 2002). Neste sentido, Lilliestam (1996 cit in Folkestad, 2006) defende que aprender por ouvido ou por notação não devem ser processos encarados como extremos opostos mas antes como um contínuo da aprendizagem.

Gostaríamos de salientar, novamente, que a notação não está exclusivamente associada a contextos formais, nem a oralidade apenas presente em contextos informais. Naturalmente que o ideal para uma boa aprendizagem musical, seja em que contexto for, é a combinação destes dois aspectos. O ouvido revela-se como uma das ferramentas mais importante que um músico pode ter, seja em contexto de música erudita ou em contexto de música popular. A notação escrita traz vantagens na perpetuação da música, ajudando na memorização das peças. Assim, parece-nos que, tal como defende Lilliestam (1996 cit in Folkestad, 2006), estas são duas competências distintas que o músico deve trabalhar para as desenvolver.

Os participantes na investigação de Souza et al. (2003) reconhecem a importância da notação musical no sentido de permitir a possibilidade de preservar a música no tempo e no espaço, podendo-se tornar numa ótima

ferramenta. No entanto, “apesar da importância que atribuem à escrita musical, não a consagram em detrimento do ‘tocar de ouvido’, reconhecendo que ambas as práticas se complementam” (ibid, p. 72).

Existe um grande número de revistas e livros especializados para o músico popular, muitas vezes publicadas de uma forma progressiva, ou seja, dos níveis mais iniciais aos níveis mais avançados. Publicam artigos, técnicas, críticas, discussões sobre variados tópicos e tecnologia. No entanto, dentro da amostra de Green, nenhum revelou estas revistas e livros como uma fonte de aprendizagem, sendo mencionado por alguns como um suplemento ao trabalho auditivo (Green, 2002).

A grande maioria destes músicos adquiriu as suas competências através de práticas de aprendizagem auditivas, acreditando que tais práticas desenvolveram a sua criatividade e compreensão técnica. O processo de imitação aparece neste trabalho com um fator importantíssimo para o desenvolvimento do músico popular (Green, 2002).

A aprendizagem em grupo e entre amigos é também uma questão central neste estudo. Embora haja uma grande parte da aprendizagem solitária, como no momento de copiar gravações, ler e escrever notação e consultar livros e revistas especializadas, esta é fortemente acompanhada por práticas que têm lugar entre amigos e em grupo, durante as quais existe uma grande troca de informações, técnicas, ideias, etc. (Green, 2002). Em grupo, é também comum desenvolverem um trabalho criativo e alguns dos músicos referiram inclusive que tiveram, nalgum momento do seu percurso, apoio por parte de outros colegas, que lhes mostraram acordes, escalas e/ ou técnicas, sendo que, este tipo de troca, também é comum ocorrer entre membros de uma banda.

Os músicos entrevistados por Recôva (2006) relatam também que aprenderam a tocar um instrumento musical a partir do convívio com amigos que já tocavam ou que estavam também em fase inicial do seu percurso. No

entanto, esta relação não é vista como uma relação professor-aluno, afirmando os participantes que não tiveram professores.

Nesse ponto, nota-se que os entrevistados ligam o conceito de professores ao espaço escolar. Muitos aprenderam com amigos que provavelmente funcionavam como professores informais. Mas essa ligação professor-aluno, quando estruturada fora do espaço formal da sala de aula, tende a não ser vista como uma relação desse tipo (Recôva, 2006, p. 58).

Outra das atividades centrais encontradas no processo de enculturação e aprendizagem destes músicos populares é a de assistir e procurar imitar *performances* de outros músicos experientes, conversando sobre questões harmônicas, técnicas, estilos, equipamentos, instrumentos, etc. e trocando informações entre os amigos e/ ou colegas das bandas.

Os músicos aprendem não só ouvindo-se uns aos outros mas também observando-se. A observação do estudante relativamente ao professor é comum em muitas aulas tradicionais de instrumento e assistir e imitar músicos mais experientes são atividades primárias na enculturação e nas práticas de aprendizagem de muitas músicas tradicionais e do jazz<sup>11</sup> (Green, 2002, p.82).

Estas atividades descritas anteriormente podem ou não ser encaradas como aprendizagens conscientes, “mas inevitavelmente informações e ideias de natureza formativa são, consciente ou inconscientemente, trocadas entre colegas durante as interações que ocorrem na escola, em casa, em situações de lazer, longe e durante as atividades do fazer musical”<sup>12</sup> (Green, 2002, p.83).

---

<sup>11</sup> No original: “Musicians learn not only from listening to each other, but also from watching each other. Student observation of the teacher is customary in many traditional classical instrumental lessons, and watching and imitating the actions of more experienced players are prime activities in the enculturation and apprenticeship practices of many traditional musics and jazz” (Green, 2002, p. 82).

<sup>12</sup> No original: “(...) but inevitably information and ideas of formative nature are both consciously and unconsciously exchanged between peers in the course of interactions occurring on school sites and in domestic and leisure settings away from and during music-making activities” (Green, 2002, p.83).

Relativamente ao tempo que dedicam a estudar o instrumento, este variou muito conforme os músicos entrevistados, desde um deles que praticava cerca de seis horas por dia a outros que dificilmente dedicavam algum do seu tempo ao estudo. É importante referir que todos faziam ligação entre a prática e a vontade, considerando que a motivação aparece muitas vezes relacionada a fatores externos como entrar numa banda ou compor uma música, o que significa que o estudo se poderia tornar mais intenso conforme os casos de motivação e exigência profissional. Todos referiram também que a prática era completamente auto motivada (Green, 2002).

Estes músicos rejeitam também a ideia de disciplina devido ao facto de esta estar associada a algo desagradável, enquanto que a sua prática musical está diretamente relacionada com o prazer, aparecendo este último como um aspeto central nas suas práticas. Existe também a ideia romântica de que a música vem diretamente da alma, precisamente pelo facto de que os músicos adquiriram as suas competências fora do marco de uma educação formal.

Lilliestam (1996, cit in Folkestad, 2006) reforça esta “mitologia do *rock*” de que para ser autêntico o músico não deve ter qualquer tipo de formação, mas antes ter um *background* “diretamente da rua” e “tocar espontaneamente do coração” (ibid, p. 137). Também não deve praticar (ou admitir que pratica) perante outros semelhantes. Os músicos populares entrevistados por Recôva (2006) demonstram também uma associação entre a ideia de brincar e praticar por prazer, não designando sempre o ato de praticar como um ato de estudo.

Garcia (2011) reitera que estes conhecimentos adquiridos fora do marco de uma instituição oficial e formal nem sempre são validados pelo senso comum, “pois o fazer musical é visto como trabalho artesanal e o conhecimento é obtido de forma não formal, por vezes sem consciência de que se está aprendendo, fazendo com que esse conhecimento não seja validado pelos próprios aprendizes” (ibid, p. 58).

Da descrição que foi feita sobre os processos de aprendizagem do músico popular, parece-nos importante salientar a função vital que desempenha o ambiente e o contexto no qual o músico se desenvolve. Todas as práticas, quer conscientes ou inconscientes, que envolvem uma audição atenta, distraída ou intencional terão influência no desenvolvimento de competências musicais.

Relativamente à associação que é feita entre a aprendizagem musical e o prazer, é importante referir que no estudo de um instrumento existem competências técnicas que, para serem desenvolvidas, necessitam de um período grande de prática e repetição de movimentos, o que não se traduz sempre em exercícios de execução agradável. Qualquer músico para deixar que a música apareça de uma forma fluída e natural (“para tocar espontaneamente do coração”), precisa de desenvolver uma relação técnica com o instrumento para que não existam obstáculos mecânicos no momento da *performance*. Assim, quer o músico admita ou quer não, existe um período de prática que tem necessariamente que existir, mesmo que esteja “camuflado” e possa acontecer durante as sessões em grupo que acontecem na garagem com os amigos ou até mesmo em cima de um palco.

## **1.3 Ensino Especializado da Música**

### **1.3.1 A aprendizagem do músico em contexto escolar**

A música neste processo educativo desempenha um papel crucial, possibilitando experiências integradas ou globalizadoras, dando especial destaque a um mundo muito característico da criança: o das vivências estético-musicais que permitem o desenvolvimento das potencialidades auditivas, rítmicas, expressivas, criativas e interpretativas (Ribeiro, 2008, p. 32).

Quando falamos em contextos escolares de aprendizagem musical referimo-nos a percursos orientados por normas, objetivos e critérios, guiados por um professor que vai definindo as metas de aprendizagem de acordo com as dificuldades de cada indivíduo e de acordo com o definido no programa da disciplina. Este contexto pressupõe que o estudante se encontre inserido numa escola de ensino oficial, regida por um projeto educativo.

As escolas do ensino artístico especializado, em cada área artística, devem funcionar, sob todos os pontos de vista, de acordo com uma matriz orientadora comum que, sem pôr em causa a sua autonomia e o seu projeto educativo, contribua para a sua regulação e autorregulação em matérias tais como o currículo, os planos de estudo e os programas, a avaliação e a certificação, assim como os regimes de transição, retenção e de conclusão, o regime de frequência dos alunos, que deverá ser obrigatória e essencialmente integrado e o regime de contratação de professores (Fernandes, 2007, p. 26).

São escolas de ensino vocacional procuradas por um grande número de crianças com objetivos distintos que procuram diferentes conhecimentos e saberes, procurando muitas vezes colmatar deficiências do ensino genérico da música. Nos anos noventa do século passado, com as transformações sócio económicas vividas no nosso país, a democratização do ensino e o alargamento da escolaridade obrigatória, apareceram novas escolas do ensino particular e cooperativo, originando uma alteração na população que procura o ensino especializado.

O conceito de ensino vocacional está relacionado com a criação do Conservatório de Música de Lisboa, em 1835, ligado à Casa Pia, adquirindo

um sentido de talento, de algo inato que está apenas ao alcance de alguns privilegiados, pressupondo a capacidade do sistema em fazer a distinção entre quem tem vocação e quem não a tem (Ribeiro, 2008).

Um Estabelecimento de Ensino Especializado da Música pode ser visto através das lentes de uma instituição escolar e através do conceito de instituição explorado por Mary Douglas (1998). Uma das suas argumentações é a de que as instituições estão baseadas em analogias e são estas que lhes conferem legitimidade. Assim, podemos olhar para uma instituição como estando fundada em analogias da cultura ocidental, legitimadas em oposições como: espiritual vs. material; esquerdo vs. direito; passividade vs. atividade; corpo vs. mente; antiguidade vs. modernidade (Arroyo, 2001). Nesta lógica, o que poderá dar legitimidade à instituição que aqui analisamos, é a oposição entre a música erudita vs. a música popular, entre a notação escrita vs. a tradição oral e até mesmo entre a organização vs. a desorganização.

O Ensino Especializado da Música é ministrado nos Conservatórios, nas Academias e nas Escolas Profissionais de Música em diferentes regimes: integrado, tendo o aluno acesso à componente artística e à componente geral no mesmo estabelecimento de ensino, sendo este considerado o regime de frequência mais adequado (Fernandes, 2007); articulado, sendo que neste caso o aluno tem a componente artística num estabelecimento e a geral noutro; ou ainda supletivo, sendo que apenas a componente vocacional é contabilizada para o estabelecimento de ensino especializado.

O aparecimento do ensino da música em regime articulado promoveu a frequência de, pelo menos, dois grupos distintos de alunos: aqueles que procuram verdadeiramente um ensino especializado e aqueles que apenas querem aprofundar um pouco mais o ensino musical que lhes é oferecido no ramo do ensino genérico (Ribeiro & Vieira, 2011).

As diferentes experiências musicais dos estudantes que procuram essas instituições, experiências marcadas pelas “transformações da

sensibilidade musical contemporânea” (Carvalho, 1999, p. 53), entram em conflito com as concepções que ainda regem o que se valoriza como música e o que deve ser ensinado e aprendido nesses contextos (Arroyo, 2001, p. 66).

O que acontece é que muitos dos alunos que frequentam estas escolas não o fazem com uma verdadeira intenção de seguir a carreira artística, de seguir música profissionalmente, mas apenas com a intenção de ocupar os tempos livres, sendo que muitos não procuram sequer um ensino especializado. Este aspeto origina uma crise de identidade nas escolas, que deve ser colmatada através de uma maior flexibilidade de currículos e de uma maior diversidade de opções, colocando ao alcance de um elevado número de alunos a oportunidade de aprenderem música, ainda que não queiram seguir o percurso profissional. Este aspeto é legítimo tendo em conta que estes alunos são, na sua maioria, do ensino básico, ou seja, alunos entre os dez e os quinze anos de idade, pelo que será complicado na fase da vida em que se encontram ter uma noção clara da área que pretendem seguir futuramente. No entanto, sem dúvida que este se revela como um dos maiores desafios com que estas escolas se deparam.

As escolas públicas do ensino artístico e, muito especialmente, as escolas do Ensino Especializado da Música, parecem debater-se entre concepções que advogam a sua vocação de escolas que preparam músicos profissionais e as realidades que lhes impõem largas centenas de crianças que ali são quase “depositadas” pelas famílias. Acontece que a maioria dessas crianças acabam por não revelar qualquer “inclinação” ou “vocação” para prosseguir os seus estudos musicais. De facto, em algumas escolas foi possível constatar que muitas crianças as frequentam mais para “ocupar o tempo” do que para prosseguirem um percurso deliberado que eventualmente lhes permitiria prosseguir uma vocação no domínio da Música (Fernandes, 2007, p. 45).

A progressão na aprendizagem é guiada por um programa que vai avançando dos estados mais iniciais para os estados mais avançados, pressupondo uma evolução do mais simples para o mais complexo. Os programas das disciplinas que constituem os cursos de música do ensino especializado, nomeadamente da disciplina de instrumento, definem as competências mínimas que o aluno deve adquirir em cada grau, dando,

muitas vezes, uma sugestão de repertório a apresentar, sendo que este pode, regra geral, ser substituído por outras peças de dificuldade semelhante ou que melhor se enquadrem na necessidade do aluno naquele momento. Os critérios são apresentados por ciclos, percorrendo o primeiro, segundo e terceiro ciclo, bem como o ensino secundário.

Embora sejam documentos fundamentais para os docentes inseridos em contextos institucionais e formais de aprendizagem, verificamos que, a partir da realidade que conhecemos e contactamos diariamente, os programas não são ferramentas imutáveis, podendo ser aceites novas ideias de interesse didático-pedagógico que se adaptem a cada um dos indivíduos, contribuindo para uma melhor progressão na aprendizagem, através da flexibilidade dos currículos.

O repertório musical alocado a estas instituições guarda vínculos profundos com a cultura musical erudita ocidental, seja pela origem do Conservatório no século XVIII, na Europa, ou pela “representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo” (Arroyo, 2001, p. 62). A música erudita tem, então, um papel central na educação musical oficial.

Os alunos são avaliados por provas que podem ser semestrais ou trimestrais, conforme o ano e a instituição onde se encontram. Existem matrizes para esses momentos de avaliação onde está definido o repertório que o aluno deve apresentar. O processo de ensino-aprendizagem é predominantemente individualizado, estando centrado na aprendizagem do instrumento e exigindo um período alargado de estudo diário.

O ensino da música através de um instrumento musical deve ir além do estímulo à execução do repertório e ao aperfeiçoamento técnico. Assim, um dos desafios do professor é o agir como mediador das vontades musicais do aluno, que é portador de uma bagagem cultural que deve ser valorizada e tida em conta, procurando manter viva a chama da vontade que o aluno tem em aprender (Marrone, 2010).

Assim, compete ao professor pensar sobre como vai realizar os desejos de seu aluno de uma forma significativamente musical, utilizando os recursos de maneira tal que tornem a aula um momento interessante, sem direcionar a questão do gosto, mas sim transmitindo conhecimento musical, a exemplo de acompanhamento harmónico e estilos rítmicos que possibilitem ao aluno trabalhar sua expressão musical dentro do(s) género(s) preferido(s) ou escolhido(s) (Marrone, 2010, p. 16).

Nos nossos dias, as escolas de Ensino Especializado da Música são então povoadas por um grande número de alunos que, se não fosse o acesso ao ensino articulado e integrado, não teriam oportunidade de estudar um instrumento. Sem dúvida que este é um dos aspetos positivos do contexto da Educação Musical em Portugal. Mesmo que, na sua maioria, estes alunos não se tornem músicos profissionais, pelo menos serão pessoas mais educadas e mais cultas musicalmente, tornando-se no público do futuro. Não nos podemos esquecer, também, que a cultura é um dos aspetos fundamentais para o progresso da humanidade.

### **1.3.2 A notação musical e a importância do intérprete**

Até ao desenvolvimento dos sistemas de notação musical, a transmissão de conhecimentos sobre a música ocorria essencialmente por via oral. O alcance a novas composições e propostas era restrito ao espaço físico que rodeava os artistas e os professores. Assim,

o surgimento da notação musical causou a primeira grande revolução nos processos de transmissão do conhecimento musical. O significado deste acontecimento para a música ocidental, tanto em aspetos teóricos quanto práticos, é considerado por diversos autores como um evento de suma importância, comparável ao surgimento da escrita para a linguagem (Théberge, 1997 e Weber, 1995). Com a notação, pela primeira vez, uma informação musical poderia ser transportada num suporte físico, não baseado na tradição oral e que não dependia da memória humana (Gohn, 2009, p. 43).

Durante a época referente à Idade Média, Guido D'Arezzo desenvolve o sistema de notação musical que veio substituir o sistema dos neumas<sup>13</sup> usado anteriormente. Desenvolve também o nome das notas, propondo uma série de sílabas (*ut, re, mi, fa, sol, la*) com o objetivo de ajudar os cantores a memorizar as sequências. Estas formas de registo aperfeiçoadas permitiam que o músico tivesse acesso à obra sem a presença física do compositor que tinha agora um maior controle sobre as suas obras.

A notação musical vem ampliar as formas de acesso à música que mais tarde, com o aparecimento da possibilidade de gravar e perpetuar o som, sofrem uma ampliação ainda maior, podendo-se mesmo falar na “mundialização da música” (Chion, 1994, p. 71 cit in Gohn, 2009, p. 45). A notação permite quebrar as limitações temporais e geográficas que existiam para as obras dos compositores.

A partir do momento que foi possível perpetuar a informação, surgiu também um desenvolvimento das composições, já que estas eram, anteriormente a esta mudança, mais simples para serem também mais fáceis de memorizar. A complexidade rítmica aumenta e surgem novas formas de grafia criadas para a representação desses mesmos ritmos.

Esta revolução trouxe também mudanças na aprendizagem de um instrumento musical que passa a ser mediada através da partitura. O instrumentista passa a ter que, além de se concentrar na produção e reprodução de sons, aprender a interpretar os sinais gráficos que os representavam.

Embora tenha ajudado a quebrar muitas barreiras, a notação escrita é apenas uma aproximação à música do compositor, pelo que o intérprete terá

---

<sup>13</sup> Os neumas representam a notação musical usada na Idade Média e tinham como principal função ajudar a memória do cantor. Representavam gestos melódicos e podiam indicar uma linha melódica ascendente, descendente, ou uma combinação de ambas (Hiley, 2001).

sempre que completar as informações em falta a partir das suas próprias experiências e conhecimentos.

Eu gostaria que a nossa notação e as nossas indicações de tempo e dinâmicas fossem exatas, mas a honestidade força-me a admitir que a página escrita é apenas uma aproximação; é apenas uma indicação de quão perto o compositor conseguiu chegar ao transcrever os seus pensamentos para o papel. Além desse ponto o intérprete está sozinho (Copland, 1952, pp. 49-50 cit in Gohn, 2009, p. 44).

Assim, o intérprete percorre o caminho em sentido contrário relativamente ao do compositor, conhecendo a obra musical através da partitura. O intérprete precisa de decifrar a obra, que lhe é apresentada através de sinais fixos e imutáveis, para que ela possa viver.

Em todas as formas de arte onde a interpretação se torna necessária, no caso, a música, a noção de interpretação pressupõe a existência de um certo distanciamento entre a conceção da obra e a sua realização, assim como a indispensável presença de um mediador (intérprete), entre o criador e o recetor, que tem como principal função levar a obra do estado de existência puramente virtual ao de existência real, ou seja, de encarnar concretamente o que não existe senão no estado de possibilidade na partitura musical (Fonseca, 2003, p. 111).

O intérprete precisa de compreender intelectualmente a música, ou seja, ser capaz de descodificar o texto, de analisá-lo e de compreendê-lo estruturalmente, mas, não sendo isto suficiente, precisa de interagir com o seu lado emocional, penetrando em todos os pormenores da obra e tornando-se numa parte participante da essência da criação. No momento da realização, o intérprete separa-se do compositor, tornando a obra como sua, mostrando a sua criatividade depois da obra já existir.

A interpretação não deve ser um ato mecânico e reproduzidor mas antes uma atividade artística. Neste sentido, Fonseca (2003) defende que:

(...) o ato de interpretação pode transformar-se num ato de improvisação ou de composição, impondo-se duas categorias de intérpretes: os que procuram explorar o instrumento (virtuosismo) prendendo a consciência do ouvinte e estabelecendo uma relação entre si e o instrumento, e os

que se esforçam por anular o mecanismo da execução, para criar no ouvinte o sentimento de participação, não tanto na interpretação, mas na música em si (pp. 115-116).

A criatividade aparece alocada ao ato interpretativo no sentido em que, embora o artista trabalhe com materiais artísticos já criados por outros, estes não estão, no entanto, completamente concretizados, precisando o intérprete de criar o seu universo dentro da dimensão da obra que interpreta. Assim, “toda a obra musical é passível de ser criativa na sua interpretação” (Fonseca, 2003, p. 116). Esta última deve procurar situar-se no contexto do compositor, no ato da criação e no meio histórico-cultural, para permitir o nascimento da obra.

Percebemos então que pouca ou nenhuma liberdade é dada ao intérprete no que concerne à composição de uma obra musical, sendo esse papel atribuído ao compositor. No entanto, e para que o intérprete proceda a uma boa descodificação do texto musical, é importante que tenha noções de técnicas de composição e que seja capaz de compreender as obras do ponto de vista harmónico. É também fundamental que o intérprete entenda as características do período histórico-musical em que a obra foi criada para que a sua interpretação seja fundamentada e contextualizada.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O que é que, na melhor das hipóteses, se aprende de facto no fim daquilo que é geralmente qualificado como trabalho de “investigação em ciências sociais”? A compreender os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (Quivy & Campenhoudt, 2003, p.19).

#### **2.1 Investigação qualitativa**

Iniciar uma investigação implica uma planificação de um conjunto de procedimentos como

a escolha de um tema, a identificação dos objetivos do trabalho, a seleção da metodologia a utilizar, a escolha dos instrumentos de pesquisa; a recolha, análise e apresentação da informação pertinente para o estudo e, por último, a elaboração de um relatório ou dissertação bem redigidos (Bell, 1997, p. 169).

A escolha por certa abordagem e metodologia é determinada pela natureza do estudo e pelo tipo de informação que o investigador deseja obter. No âmbito deste estudo em particular, faz sentido optar por uma abordagem qualitativa em detrimento de uma abordagem quantitativa.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (...) Estabelecem diálogos com os sujeitos relativamente ao modo como estes analisam e observam os diversos acontecimentos e atividades (Bogdan e Biklen, 1994, p. 70).

Uma abordagem qualitativa pode-se caracterizar em cinco diferentes aspetos, segundo os investigadores Bogdan e Biklen (1994). A primeira característica prende-se com o facto da fonte direta dos dados ser o ambiente natural,

tendo o investigador o papel de instrumento principal. A segunda reforça o carácter descritivo deste tipo de investigação. A terceira salienta que o interesse do investigador se concentra no processo, ao invés de se considerar simplesmente os resultados. A quarta evidencia que a análise dos dados é feita de uma forma indutiva e, por último, a quinta característica enfatiza a importância vital do *significado*, numa abordagem qualitativa.

Os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. Duvidam da existência de factos – sociais - e põem em questão a abordagem - científica - quando se trata de estudar seres humanos. Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 1997, p. 20).

## **2.2 Estudo de caso e as histórias de vida**

Na processo de investigação deste estudo interessa-nos conhecer o percurso formativo individual e a realidade social de quatro professores de guitarra, percebendo de que forma cada trajeto se reflete na escolha de metodologias de ensino aprendizagem usadas nas suas aulas. Assim, só faria sentido, como referido anteriormente, a opção por uma investigação de natureza qualitativa, particularizando o *estudo de caso* e as *histórias de vida*.

Num estudo de caso, o objetivo do investigador não é a generalização dos resultados, excetuando possíveis situações em que outros, com características semelhantes, se revejam. Através deste método, é possível estudar e apreender as particularidades e complexidades de casos com especial interesse.

Assim, e de acordo com Yin (1994) o *estudo de caso* e as *histórias de vida* são a metodologia mais indicada.

Os depoimentos sociológicos ou psicológicos, na primeira pessoa, obtidos através de entrevistas de estudos de caso estão, geralmente, destinados a ser utilizados como veículos para a compreensão de aspetos básicos do comportamento humano ou das instituições

existentes, e não como material histórico (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 92-93).

Este tipo de investigação pretende valorizar o sujeito como indivíduo, sendo uma abordagem que tem vindo a adquirir visibilidade desde os anos setenta do século XX. Esta “abordagem pressupõe que o foco da investigação se centre na ação individual, desvendando a singularidade e totalidade do ator biografado, e iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move” (Afonso, 2005, p. 77).

Ninguém se forma no vazio e todos somos influenciados pelo percurso que tivemos pelo que “as abordagens (auto)biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas de pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional” (Nóvoa, 2007, p. 7).

Há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam. “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor”, escreveu Sylvia Ashton-Warner (Holly, 2007, p.82).

Esta abordagem permite a definição de problemas e o estudo de diferentes aspetos de certas profissões, enfatizando as experiências particulares dos indivíduos e a forma como interagem com a sociedade. É uma descrição dos acontecimentos importantes na vida de uma pessoa, que captura a sua visão, perspetivas e sentimentos (Marshall e Rossman, 1995).

## **2.3 Instrumentos de Recolha de Dados**

### **2.3.1 Observação direta e indireta**

Neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objeto do seu estudo

e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento de dados. O esquema de análise efetua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação (Poupart, 1981, p. 46 cit in Léssard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008, p. 99).

A observação pode ser direta ou indireta. A observação direta pressupõe que o observador proceda diretamente à recolha dos dados sem se dirigir, no entanto, aos sujeitos observados, apelando diretamente ao seu sentido de observação. Assim, o investigador regista diretamente as informações e os observados não têm qualquer tipo de intervenção na produção da informação procurada. Os métodos da observação direta “constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 196).

Uma das dificuldades da observação direta prende-se com o problema do registo, visto que o investigador não pode apenas confiar na sua memória dos acontecimentos. Outra das limitações é relativa à interpretação das observações recolhidas, podendo, no entanto, ser colmatada através da aplicação de um método de observação relativamente flexível, utilizado como complemento de outros métodos.

A observação indireta, pelo contrário, pressupõe uma interação entre o investigador e o sujeito com o objetivo de obter a informação desejada. O sujeito intervém na produção da informação na medida em que responde às perguntas elaboradas pelo investigador. Neste caso, o instrumento de observação pode ser um questionário ou o guião de uma entrevista (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Um dos problemas que a observação indireta traz prende-se com a própria flexibilidade deste método. Esta flexibilidade pode levar o investigador a conversar de qualquer maneira com o entrevistado, podendo ainda, levar a

acreditar numa completa e genuína espontaneidade por parte do sujeito entrevistado e numa completa neutralidade no que toca o entrevistador.

As formulações do entrevistado estão sempre ligadas à relação específica que o liga ao entrevistador e este último só pode, portanto, interpretá-las validamente se as considerar como tais. A análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor. Considerar estes últimos independentemente de um contexto tão marcante seria revelar uma grande ingenuidade epistemológica (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 194-195).

Neste estudo procedemos aos dois tipos de observação, considerando que, a observação indireta, particularmente o caso das entrevistas, teve um papel fundamental nos resultados deste trabalho. A nossa intenção inicial foi a de promover uma primeira entrevista cujo objetivo se prendeu com a abordagem ao percurso formativo dos entrevistados, bem como uma abordagem a cada um dos percursos como docentes. A segunda entrevista teria como objetivo a focalização nos processos de ensino aprendizagem usados nas suas aulas.

No intervalo temporal entre as duas entrevistas planeamos a observação de aulas. Por indisponibilidade dos entrevistados, só foi possível assistir às aulas de dois participantes (Bernardo e Ricardo), sendo que, no caso de Álvaro, foi realizada uma segunda entrevista sobre os processos de ensino e aprendizagem (apesar da não observação de aula); no caso de Alberto, os objetivos das duas entrevistas foram incluídos numa só.

### **2.3.1.1 Observação de aulas**

Durante o decorrer desta investigação, como explicado anteriormente, houve possibilidade de observar aulas de dois dos quatro professores entrevistados. Durante cada uma das observações, fomos elaborando um pequeno registo descritivo sobre cada um dos momentos (incluídos em anexo digital).

As observações foram não participantes e tiveram um caráter sobretudo descritivo, registando dados mais detalhados e aprofundados sobre as práticas educativas sendo esses dados observados durante o seu decorrer natural e em ambiente real. No decorrer destas observações a nossa postura foi a de interferir o menos possível, procurando não ter qualquer papel na ação.

### 2.3.1.2 Entrevista

Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Isto é válido para todo o questionamento científico. Por isso todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas.

Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta. E isto não é nada pouco, contrariamente ao que possa parecer à primeira vista. Em primeiro lugar, obriga ao controlo da inteligibilidade da pergunta em toda a sua extensão e multiplicidade de dimensões e, em segundo lugar, exige a fixação de critérios para distinguir o que é ruído do que é sinal de resposta à pergunta formulada. Assim, a “arte de bem perguntar” reside na capacidade de controlar as implicações do enunciados das perguntas e das condições por estas criadas, no seio das quais emergem os enunciados classificados de respostas (Ferreira, 1999, p. 165).

O instrumento que aqui melhor se adequa prende-se com a entrevista semiestruturada. Afonso (2005) distingue três tipos de entrevista: a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada, sendo que caracteriza esta última como um “formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (p. 99). Através deste tipo de entrevista, poderá obter-se os aspetos objetivos definidos pelas questões previamente estruturadas, bem como o conjunto de reflexões que o protagonista da entrevista poderá levantar.

O entrevistador deve esforçar-se por *fazer o menor número possível de perguntas*. A entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário. O excesso de perguntas conduz sempre ao mesmo resultado: o entrevistado depressa adquire a impressão de que lhe é simplesmente pedido que responda a uma série de perguntas precisas e dispensar-se-á de comunicar o mais fundo do seu pensamento e da sua experiência. (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 74)

Ao mesmo tempo, o entrevistador deverá também esforçar-se por deixar as suas intervenções o mais abertas possível de modo a que o entrevistado possa imprimir a sua realidade no seu próprio discurso.

É muitas vezes aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar as questões fechadas (idade, profissão, etc.) para a fase final da entrevista. A reformulação, que consiste numa simples retoma do discurso pelo entrevistador é, também, uma técnica a aplicar (Pourtois e Desmet, 1988, p. 132 cit in Léssard-Hébert et al., 2008, p. 163).

A entrevista deve ser organizada por um guião que não tem que ser, necessariamente, muito estruturado, permitindo que a entrevista funcione de maneira a levar o entrevistado a exprimir-se de uma forma muito livre acerca dos temas sugeridos. O papel do entrevistador é facilitar essa expressão, evitando que se afaste dos objetivos definidos para a investigação, permitindo um grau elevado de profundidade e autenticidade (Quivy & Campenhoudt, 2003).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por relações gerais (Merton e Kendall, 1946). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994, p.135).

## **2.4 Participantes**

Os participantes foram selecionados a partir de alguns critérios. O primeiro foi que todos fossem professores em escolas de Ensino Especializado da Música ou noutras instituições oficiais de Ensino Superior, nomeadamente professores de instrumento e, neste caso particular, professores de guitarra. O segundo prende-se com o percurso individual de aprendizagem, sendo que procuramos quem tivesse percurso escolar e extraescolar, e em que este

último fosse algo significativo e não apenas uma experiência. O terceiro concerne à disponibilidade demonstrada para a sua participação. Assim, naturalmente que já existia um conhecimento prévio sobre o percurso de cada um, daí a escolha ter recaído sobre estas pessoas em particular. Caso contrário, correríamos o risco de escolher um indivíduo cujo perfil não se adequasse ao desejado para este trabalho.

No universo da guitarra clássica em Portugal, praticamente todas as pessoas que o integram se conhecem e já tiveram oportunidade de se cruzar nalgum momento do seu percurso. Se a relação prévia entre o entrevistador e o entrevistado for uma relação de proximidade e intimidade poderá ser perigosa. No entanto, essa mesma relação favorece a confiança e o à vontade no decorrer da entrevista, facilitando a comunicação entre os intervenientes.

Para este trabalho foram então escolhidos quatro professores de guitarra com idades compreendidas entre os 23 e os 48, sendo todos do sexo masculino. Dois lecionam em contexto de ensino superior e os outros dois lecionam em escolas de ensino especializado, sendo a maioria dos seus alunos do ensino básico articulado e integrado. De forma a manter o anonimato e a preservar a identidade de cada um, foram escolhidos quatro pseudónimos (Alberto, Álvaro, Bernardo e Ricardo).

Escolhemos estes quatro professores devido aos seus percursos individuais. Ricardo e Alberto são professores do ensino superior e, embora a sua prática diária não incida nos níveis de ensino a que nos dedicamos, formam anualmente futuros professores para estas instituições de Ensino Especializado da Música. Começaram a lecionar em conservatórios pelo que também conhecem esta realidade. Demonstram um forte percurso musical extraescolar, nomeadamente na área do fado e da música popular. Bernardo não revela atualmente uma carreira musical ativa, mas revela na sua classe alunos com excelentes resultados, tendo inclusive vários alunos com prémios em concursos de guitarra a nível nacional. A importância da participação de Álvaro prende-se sobretudo com o seu percurso extraescolar e com a

atividade que tem desenvolvido como músico em áreas como o fado dentro e fora do nosso país, demonstrando a perspectiva de alguém mais novo que inicia o seu percurso como docente há relativamente pouco tempo.

## **2.5 Roteiro das entrevistas**

A maior parte das vezes, os investigadores que conceberam a pesquisa também são quem realiza as entrevistas, pelo que, quando acabam de conceber o guião, já o conhecem perfeitamente e têm-no memorizado. Essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as perguntas de “lembança” quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida (Guerra, 2006, p. 53).

Foi elaborado um guião para a primeira entrevista semelhante para os quatro participantes, procurando responder a perguntas sobre o percurso formativo de cada um dos entrevistados e sobre o percurso como docente. Este guião foi elaborado tendo em conta os objetivos definidos para a entrevista e as perguntas foram apenas introduzidas nos casos em que os entrevistados não referiam as respostas. Em cada uma das entrevistas foram também surgindo novas questões que foram colocadas sempre que foi considerado pertinente.

O guião da segunda entrevista foi elaborado com o objetivo de responder a questões sobre as opções metodológicas das aulas observadas, sobre o contexto de trabalho e a caracterização dos alunos e sobre as estratégias em geral. Este guião foi, por sua vez, distinto para cada um, procurando, no entanto, responder aos objetivos definidos previamente. Como referido, no caso do entrevistado em que foi apenas realizada uma entrevista (Alberto), foi elaborado um roteiro constituído por perguntas que procuravam responder aos objetivos referentes às duas entrevistas que referimos anteriormente e no caso de Álvaro, foi elaborado um guião que procurou responder aos objetivos da segunda entrevista, apesar da não observação de aula.

As questões que compunham cada um dos guiões eram questões abertas, procurando manter a garantia de que os participantes se sentiriam livres e

confortáveis para responder mantendo o cunho pessoal de cada um e privilegiando a espontaneidade das suas respostas.

## **2.6 Procedimentos**

Os participantes no estudo foram contactados via correia eletrónico, excetuando um que foi contactado via telefone, tendo sido enviada uma carta-convite (que consta em anexo), onde eram explicados os objetivos do trabalho e quais os instrumentos que iriam ser utilizados para a recolha de dados.

As entrevistas, bem como as observações das aulas, foram realizadas entre o mês de novembro de 2012 e o mês de abril de 2013, tendo, em média, uma duração de 40 minutos cada. Nos casos em que foi possível a observação de aula, esta foi realizada entre a primeira e a segunda entrevista, no contexto de trabalho de cada um.

O local onde cada uma das entrevistas foi realizada foi definido entre os diferentes intervenientes, procurando que fosse um local com as características adequadas à realização da entrevista sem elementos perturbadores.

As entrevistas devem ser realizadas preferencialmente num lugar neutro, ou pelo menos de fácil controlo pelo informador. O controlo do território da entrevista coloca o entrevistado mais à vontade e permite-lhe também uma melhor gestão do tempo se a entrevista for longa (Guerra, 2006, p. 60).

No início de cada entrevista foi pedido a cada um dos participantes que assinassem uma declaração de cedência dos direitos sobre as gravações das entrevistas, bem como sobre as informações recolhidas, podendo estas ser usadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos.

Bernardo		1ª Entrevista	Observação de aulas	2ª Entrevista
	Duração	39'44	Duas aulas de 45'	41'37
Ricardo		Entrevista	Observação de aulas	Entrevista
	Duração	43'02	Uma aula de 1h	42'02
Álvaro		Entrevista	-----	Entrevista
	Duração	34'55	-----	47'57
Alberto		Entrevista	-----	-----
	Duração	47'57	-----	-----

**Tabela 1 - Grelha de organização das entrevistas e observação de aulas**

## 2.7 Transcrições

Depois de elaboradas as entrevistas, o passo seguinte foi a transcrição literal de cada uma delas. Estas transcrições devem ser bastante completas e verdadeiras para que a análise seja da maior qualidade possível, sendo importante ler e ouvir as gravações variadas vezes (Guerra, 2006). No momento da transcrição foi nossa intenção procurar manter o discurso escrito o mais próximo possível do discurso falado, procurando que não se perdessem as características individuais dos participantes.

Terminado o processo de transcrição das entrevistas, estas foram enviadas a cada um dos entrevistados, bem como os resumos presentes neste trabalho de dissertação.

## 2.8 Análise de conteúdo

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona (Erickson, 1986, p. 149 cit in Léssard-Hébert et al., 2008, p. 107).

Após o término do processo de recolha de dados, o conjunto de material recolhido pode revelar-se uma amálgama confusa de informação que é necessário analisar cuidadosamente, dividindo e descobrindo os dados mais importantes que respondam aos objetivos do estudo. As entrevistas foram organizadas em dois grupos diferentes: as primeiras identificadas neste trabalho pela sigla E1 e as segundas identificadas pela sigla E2. A ordem cronológica pela qual foram realizadas foi um dos aspetos a ter em conta na organização de cada grupo. Como para um dos entrevistados foi apenas possível realizar uma única entrevista, essa mesma foi incluída no primeiro grupo, sendo então identificada pela sigla E1.

Para proceder à análise das entrevistas, estas foram divididas nas seguintes categorias: percurso de aprendizagem musical; percurso como docente; caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem; caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos; estratégias e metodologias; reflexão sobre o seu percurso.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspetos de analogias, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (Bardin, 2011, p. 146).

A informação de cada uma das entrevistas, antes de termos iniciado o processo de resumo, foi organizada em tabelas descritivas da sinopse de cada uma, de acordo com as diferentes categorias de análise.

As sinopses são sínteses dos discursos que contêm a mensagem essencial da entrevista e são fiéis, inclusive na linguagem, ao que disseram os entrevistados. Trata-se portanto de material descritivo que, atentamente lido e sintetizado, identifica as temáticas e as problemáticas (...) (Guerra, 2006, p. 73).

Esta organização da sinopse em formato grelha permite reduzir o montante de material para trabalhar, identificando os aspetos centrais e principais de

cada entrevista. Permite também o conhecimento do discurso total, facilitando uma comparação longitudinal das entrevistas (Guerra, 2006).

Cada um dos casos foi analisado individualmente, sendo apresentado um resumo individual no próximo capítulo, bem como uma análise conjunta dos quatro percursos no capítulo IV, onde são ressaltados os aspetos em comum e os aspetos que os distanciam, suportados por abordagens e pesquisas teóricas que apresentamos no capítulo anterior.

## **CAPÍTULO III**

### **QUATRO PERCURSOS**

#### **3.1 Alberto**

##### **3.1.1 Percurso de aprendizagem musical**

Alberto inicia o seu percurso de aprendizagem musical quase sem saber que o estava a fazer. Em conjunto com um vizinho e no meio das brincadeiras típicas de quem é criança, começa a tocar flauta de bisel de ouvido. Tinha por volta dos sete anos de idade. Tocava tudo o que a rádio o deixava tocar, como, por exemplo, as canções do Festival da Canção. Com o vizinho que tocava guitarra, andavam pelas ruas a cantar as janeiras e a aprender tudo de uma forma muito pessoal, autodidata e sempre com a diversão como pano de fundo.

Apenas pelos doze, treze anos de idade é que ingressa numa escola oficial de Ensino Especializado da Música. A escolha do instrumento, neste caso particular da guitarra, foi algo completamente aleatório:

comecei a estudar guitarra não sei bem porquê... hum... porque... também me apetecia estudar trompete... mas na altura não havia... hum... o violoncelo também, enfim, houve ali uma sequência de... de acontecimentos que... que... enfim... me levaram a estudar guitarra que eu já não me recordo muito bem (Alberto, E1, p. 34).

O seu percurso no Conservatório foi um pouco atribulado devido a reformulações e reestruturações feitas no programa que o obrigaram, aos dezasseis anos, a voltar para o segundo grau. Houve um momento em que pensou em desistir, dado o tempo e investimento que sentia perdidos. No entanto, o professor gostou de o ouvir tocar e convenceu-o a continuar o seu percurso de aprendizagem instrumental. Este foi o momento em que começou a estudar guitarra de uma forma mais séria, cerca de quatro horas por dia e todos os dias. Foi também o momento em que começou a tocar com outros músicos que não eram guitarristas.

Começar a... a tocar com outros músicos que eu sempre tentei... sempre tentei desde início... hum, hum... tocar com outros músicos que não fossem guitarristas (...) era para alargar um pouco o repertório, o conhecimento do repertório... e toquei com orquestra de cordas, e toquei com violino, e toquei com, com, com violoncelo, enfim... (Alberto, E1, p. 35).

Entretanto, estamos no final dos anos 80, e Alberto tira outro curso não ligado à música devido a uma vontade que a mãe tinha. Esta não acreditava que a vida de músico poderia ser uma vida estável e sustentável. Será no final deste momento, por volta de 1993, que Alberto conhece um professor que irá desempenhar um papel muito importante no seu percurso, aconselhando-o a preparar um repertório e a prestar provas numa escola fora do nosso país. Assim, vai estudar com esse professor, no Conservatório Nacional de Aubervilliers, em Paris, procurando a sua aprendizagem e reconhecimento ao nível superior numa escola de música europeia.

De novo no nosso país, Alberto desenvolve um projeto ao nível do seu doutoramento sobre a música de tradição oral da Beira Baixa, procurando divulgá-la e registá-la. Este trabalho de recolha ajudou-o a analisar partituras de música clássica.

Esta questão de ouvir as pessoas cantar e depois de escrever na partitura e depois de analisar... também me deu... deu-me... quer dizer, ensinou-me tanto... e... e voltamos ao início da nossa conversa, ensinou-me tanto a analisar partituras de música clássica (Alberto, E1, p. 44).

Paralelo a todo este contexto escolar, houve um lado extraescolar sempre presente no seu percurso.

Sempre participei noutra tipo, noutros tipos de música... tinha um grupo de música ligeira... hum... tive sempre ligado à música popular, enfim... mais tradicional... (...) tinha um grupo que se dedicava mais a jazz depois... para as passagens de ano organizávamos sempre grandes bandas que fazíamos... covers... de música de rock, não é, portanto... eu sempre tive, sempre tive... ah e tocava baixo, tocava guitarra baixo... guitarra elétrica... sempre tive ligado assim a outros contextos que não... que não a guitarra clássica... e também tive sempre... da parte do meu professor... ou dos meus professores... nunca acharam isso... eu

também não lhes pedia satisfação nenhuma mas de qualquer maneira podiam às vezes tentar... fazer alguma pressão... só tocava baixo com palheta por causa das unhas, pronto... era a única coisa, de resto... (Alberto, E1, p. 36).

### **3.1.2 Percurso como docente**

Alberto começa a dar aulas a filhos de amigos de uma forma informal. Durante o tempo em que está a estudar fora de Portugal, também vai dando algumas aulas de tudo o que sabia e poderia ensinar.

Também dei aulas... hum... dei aulas de, de... de guitarra, enfim... dei aulas de música, também de formação musical e dei aulas de português e dei aulas de inglês e dei aulas de poesia e dei, enfim, dei aulas daquilo que sabia (Alberto, E1, p. 38).

Em 1998, começou a lecionar em várias escolas de ensino oficial. Em 2002/2003, convidam-no para dinamizar um curso superior de guitarra clássica, onde permanece até aos dias de hoje.

Como docente, o seu objetivo principal é que as pessoas se sintam bem a tocar e que sintam alguma utilidade enquanto músicos. Veremos mais à frente que Alberto procura viciar os alunos no ato de fazer música, só porque fazer música faz bem ao corpo e ao espírito.

### **3.1.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem**

Alberto caracteriza o contexto formal de aprendizagem dos conservatórios como sendo mais conservador, mais elitista e mais sério, havendo pouca liberdade no que concerne a liberdade de criação do artista, pois o intérprete apenas representa um papel criativo no que toca a interpretação, tudo o resto referente à composição musical é imutável. Dá-nos ainda uma imagem do que era o conservatório na sua altura, salientando que essa imagem já está em desuso nos dias de hoje:

Aquele ar de mofo... (...) agora por acaso lembrei-me do cheiro do conservatório (...) tinha lá... cheirava um pouco... eram edifícios antigos,

não é, uma pessoa... e era um pouco também essa, essa postura... um pouco... hum... hum... rígida, não é, da diretora do conservatório que andava e tal pronto... que afinal era uma excelente pessoa mas tinha... tinha... tinha aquela... tinha aquele papel, não é, portanto... esses papéis também estão... estão um pouco em desuso (Alberto, E1, p. 46).

Quando se refere a contextos informais de aprendizagem musical, Alberto utiliza o termo “músicos de rua”, referindo que este grupo considera que a verdadeira escola da música é a rua e não o conservatório, pois na rua aprende-se sozinho, o que torna a aprendizagem mais verdadeira.

Refere também que a definição de “músico de rua” é preconceituosa, bem como a noção de “músico de papel”, e que isso traz todas as vantagens e desvantagens que os preconceitos têm. Na realidade, Alberto considera que a ligação entre os dois universos e contextos traz uma grande vantagem para o instrumentista.

A verdade é que quando... quando... hum... uma pessoa consegue utilizar o que aprendeu... hum... no conservatório... a nível técnico, no domínio do instrumento, e depois consegue ter a abertura suficiente para fazer música que os músicos de rua fazem... quer dizer... a diferença não há... quer dizer, não há hipótese (Alberto, E1, p. 37).

### **3.1.4 Caracterização do contexto de trabalho do grupo de alunos**

As aulas de Alberto são dadas numa instituição à qual os alunos recorrem para obter um reconhecimento a nível superior, seja de licenciatura ou de mestrado, dos seus conhecimentos e das suas aprendizagens. O grupo de alunos é muito heterogéneo.

E então eu tenho alunos... hum... ditos normais, ou seja, que acabam o 12º ano com 18 anos ou 17 anos e entram... tenho alunos que entram pelos maiores de 23 anos... hum... tenho um aluno com 70 anos atualmente, portanto... tenho alunos com trinta e tal, portanto, tenho alunos que, que... que encontram na minha escola uma forma de... ao fim e ao cabo de ser reconhecido através da atribuição de um diploma (Alberto, E1, p. 40).

O programa executado por estes alunos no final de cada ano letivo tem que abranger quatro períodos diferentes da história da música, sendo que os alunos terão que executar uma obra de cada período. A dificuldade da obra dependerá sempre da forma como o aluno chega à escola e da sua evolução dentro da mesma. Há uma valorização da questão estética de cada um dos períodos.

Esta questão estética dos vários períodos talvez até seja mais importante... na formação do aluno do que o aluno fazer... hum... x notas por minuto... ou tocar... ou tocar... hum... grau... peças de grau de dificuldade maiores, compreende... quer dizer, parece-me a mim que esta noção de música, da musicalidade e da estética da música será mais importante para o desenvolvimento do aluno do que... do que... do que... a dificuldade das peças... do que o virtuosismo das peças... porque eu tenho... felizmente... muitos alunos virtuosos... e também tenho, felizmente... muitos alunos que são... que têm... não o virtuosismo da técnica, mas o virtuosismo da música, da musicalidade, que eu também privilegio muito (Alberto, E1, p. 40).

### **3.1.5 Estratégias e metodologias**

Os alunos em contexto de ensino superior serão, à partida, alunos motivados para a aprendizagem do instrumento, mas Alberto procura manter essa motivação sempre através de exemplos práticos da sua carreira como concertista e também através da postura em relação à música, viciando-os no ato de fazer música.

E depois eu costumo motivá-los na sala de aula é... através da postura que têm que ter em relação à música e da responsabilidade... que têm que ter em relação à música... à música entidade, não é, portanto... e eles costumam ser recetivos a essa... recetivos a esse discurso porque... hum... em princípio fazer música é viciante, em princípio fazer música é bom, dispõe bem... e... e... e é uma atitude agradável que o corpo agradece e o espírito, não é, portanto... e quando a gente consegue encontrar-se... hum... dentro de uma partitura que, pode não ser a mais fácil, e depois de resolver os problemas técnicos e depois de começar a procurar a música, quando a música se encontra... a partir daí quando as pessoas quando provam... em princípio já não... já não deixam de gostar, não é... depois podem estudar menos ou estudar mais... mas... mas... já fizeram música uma vez (Alberto, E1, p. 41).

Alberto salienta também que na área da música uma grande parte da motivação tem que ser intrínseca.

Falamos anteriormente sobre a obrigatoriedade do programa executado pelos alunos abranger quatro períodos da história da música. A escolha desse repertório é feita tendo em conta o repertório trabalhado anteriormente e quais os aspetos que os alunos mais precisam de trabalhar. Os alunos têm a possibilidade de escolher uma das peças e Alberto confessa que, geralmente, essa é a peça que eles mais gostam de tocar.

Claro... eu deixo sempre... deixo sempre... uma, uma peça à escolha... e aliás eu ouço sempre os alunos... sempre os alunos (...) e geralmente onde eles se sentem melhor a tocar é a peça que eles escolhem... quer dizer... eles é que escolhem a sobremesa e eu escolho a sopa e o prato principal... (Alberto, E1, pp. 40-41).

Nas suas aulas, cantar e tocar com os alunos são estratégias que sente como eficazes. Há uma necessidade de exemplificar para os alunos aquilo que eles estão a tocar, o que significa que o professor tem que dominar os conteúdos abordados, traduzindo-se numa constante procura por se manter em forma como instrumentista.

O meu professor (...) dizia-me sempre que é normal o aluno não conseguir fazer o que o professor faz... o aluno fazer e o professor não conseguir fazer isso não é normal... e... e... e explicava-me várias vezes que ia para casa estudar (...) é assim que nós também aprendemos com os alunos, tem que ser essa postura, portanto, eu acho que o professor exemplificar e ter uma relação fácil com o instrumento... fácil isto é... desenvolta (Alberto, E1, p. 42).

Quanto à improvisação, Alberto reforça que há muito que esta foi posta de parte no panorama da música clássica. Na sua opinião devido a uma certa rigidez de mentalidades relativamente ao que é a composição musical. Se recuarmos um conjunto de anos na História da Música, chegamos ao tempo em que as cadências dos concertos não eram escritas, deixando essa liberdade a cargo do instrumentista. Aliás, Alberto reporta-nos ainda para um tempo em que as pessoas iam ver os concertos, já com conhecimento sobre

determinada peça, mas iam para ouvir como é que determinado instrumentista ornamentava, ou no caso do *bel canto*, para ouvir todos aqueles vocalizos, meio improvisados, das cantoras.

Nas suas aulas, reforça que não tem grande espaço para trabalhar improvisação com os seus alunos. No entanto, refere que no seu horizonte não há barreiras e isso verifica-se, por exemplo, quando nos conta que ainda no ano passado, deixou a cargo de um aluno escrever a cadência do concerto que estava a tocar, salientando a dificuldade que foi, ou quando nos conta que num concerto de alunos de uma *masterclass* que lecionou, houve um momento dedicado à improvisação, em que todos os alunos se deslocavam ao centro do palco e improvisavam.

Foi um trabalho que nós fizemos aqui em conjunto... (...) que fizemos em conjunto... hum... à noite... as pessoas improvisavam e tocavam... tocavam, pronto... e depois eu achei por bem dinamizar um pouco o espetáculo a esse nível, quer dizer, por acaso até correu bem (Alberto, E1, p. 35).

Relativamente às suas aulas e ao ambiente entre os seus alunos, procura que haja um bom entendimento entre todos para que seja possível uma partilha de saberes, havendo uma procura por um ambiente de competição saudável.

Uma das características de um contexto académico é o facto de se verter toda a sabedoria musical na partitura. No entanto, esta não pode ser um fim em si mesma, mas um meio para atingir um fim, que neste caso é a aprendizagem musical de um instrumento. Alberto considera que é essencial incutir nos alunos a necessidade de ler bem, percebendo que se dominar melhor a partitura domina melhor o instrumento.

Para mim tem que ser sempre em função, tem que ser sempre do ponto de vista funcional... eu vou aprender isto porque isto serve-me para aquilo... e aquilo é sempre o instrumento... é sempre a música, é sempre o instrumento, não é... e nesse caso acho que não é uma barreira porque os alunos sentem necessidade de aprender... e se tiverem da parte do professor da formação musical ou das cadeiras teóricas esta

abertura, digamos assim... que ao fim e ao cabo é preciso esta abertura... e não complicar demasiado as coisas e perceber quais é que são as necessidades dos alunos nos instrumentos para depois... se calhar... fazer os conteúdos coincidir (Alberto, E1, p. 47).

### 3.1.6 Reflexão sobre o seu percurso

Como foi referido anteriormente, este músico e professor considera que a ligação feita entre os dois contextos se traduz num músico mais completo. Refere que todo o seu percurso alternativo lhe trouxe um maior entendimento da música erudita.

Depois de ter feito este percurso todo também alternativo (...) tenho... como é que eu hei de dizer... entendo a música clássica muito melhor... e muito mais rápido... o que é a frase, o que é o discurso musical, o que é... o que é a harmonia, o que é, não é... do ponto de vista da análise da partitura, eu estou muito, muito melhor depois de ter tido estas experiências todas com, com outro tipo, com outros tipos de música (Alberto, E1, p. 37).

Todo este melhor entendimento relativamente à partitura permite-lhe uma maior liberdade em relação à mesma, “no sentido de a perceber melhor, portanto de me libertar da partitura mais rápido, não é... hum... sempre com o mesmo rigor” (Alberto, E1, p. 38).

Há também uma maior disponibilidade para fazer música, uma postura mais natural de encarar o palco, havendo um desprendimento em relação aos nervos, muito presentes em momentos de *performance* relacionados com contextos formais de aprendizagem.

E depois há uma postura de palco e uma disponibilidade... para fazer música... que têm... as pessoas, portanto, fora do conservatório... que no conservatório não existe vítima também deste preconceito... das pessoas terem muitos nervos, muitos medos, muitos não sei quê, muitos... e eu comecei a, enfim, tive isso tudo, não é, passei por isso tudo... (...) há um desprendimento em relação a... a... em relação aos nervos, em relação... quer dizer, não é responsabilidade, a gente responsabilidade sempre tem... mas há ali... há ali uma... uma predisposição para fazer música muito mais... solta (Alberto, E1, p. 38).

## 3.2 Álvaro

### 3.2.1 Percurso de aprendizagem musical

No dia em que fez quatro anos de idade, um tio de Álvaro, que era músico, ofereceu-lhe um cavaquinho. Assim, e em vez de ir brincar ou jogar futebol como os outros meninos da sua idade, Álvaro prendeu-se àquele instrumento, ficando a explorá-lo. Esse foi o seu primeiro contacto com a música.

Cresceu na Suíça com os pais, mas conta-nos que sempre que vinha a Portugal era uma alegria pois acompanhava o tio em todos os seus concertos.

Claro, eu sempre que vinha a Portugal era uma alegria, não é... hum... nessa altura ele tocava... com... com muita gente... bons músicos... desde, fazia rock, fazia fado, fazia... fazia de tudo, fazia de tudo... e ouvia de tudo com ele não é... ele mostrava-me coisas... (Álvaro, E1, p. 24).

O tio vai reparando que Álvaro prestava demasiada atenção, para um menino tão pequeno, a todos os pormenores musicais e incentiva os pais a procurarem algum apoio pedagógico. Inicia então, na Suíça, um período de aulas particulares de guitarra.

Aos nove anos, entra para uma escola de música em Portugal e vem viver com o tio, enquanto os pais tratam de toda a parte logística do seu regresso. Se antes acompanhava o tio nos seus concertos, estando a viver com ele todo esse lado se intensifica. A partir daí, tem também acesso a uma grande biblioteca musical.

Entrar numa escola de ensino especializado de música foi para Álvaro fundamental na sua posterior decisão em seguir este caminho, sendo que o tio desempenhou sempre o papel principal na ligação que foi desenvolvendo com esta área.

Pronto, a partir daí foi... foi... quer dizer, o facto de estar no ensino integrado (...), fez o trabalho por si... o ambiente, os colegas... e a partir daí... hum... fui gostando cada vez mais e... fui-me sentindo dentro da

música... quer dizer, chegou a um ponto em que.. não, não vou seguir mais nada, eu quero é isto... mas principalmente, foi o meu tio que... que me... empurrou... porque... como não há antepassados na minha família que estejam ligados à música... (Álvaro, E1, p. 24).

Apenas aos dezasseis, dezassete anos começa a tocar em projetos extraescolares, explorando novos caminhos, principalmente na área do fado e da *world music*. Para ele, uma das desvantagens de estudar música em contexto de ensino integrado é a carga horária significativa, que não deixa muito tempo livre aos alunos. No entanto, todos os anos em que contactou de perto com contextos musicais distintos e variados, em que ouvia, presenciava e convivia com músicos de diferentes áreas foram para ele fundamentais para o seu desenvolvimento musical.

Mas eu acho que a maior experiência extraescolar foi presenciar momentos de... de... de outro tipo de música, estar com as pessoas, ouvi-las a falar... não tem que ser propriamente tocar, não é... mas eu acho que estar no meio, acho que é fundamental (Álvaro, E1, p. 25).

Neste momento, Álvaro encontra-se na reta final da sua licenciatura em música, na área da guitarra, na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Mais uma vez demonstra dificuldades em conseguir conciliar o contexto académico com projetos extraescolares, sendo que também quer concentrar-se e direcionar as suas energias para uma boa conclusão do seu curso. Refere-nos que continua, no entanto, a fazer o seu trabalho de pesquisa, algo que para ele é fundamental num músico. Para ele, este trabalho de conhecimento de tudo o que foi feito para trás é essencial para percebermos o rumo que queremos escolher.

Mas tenho feito o meu trabalho... faço o meu trabalho de pesquisa de *world music*... faço... esse trabalho... não o deixo para trás... estou sempre à procura de... de coisas novas... e de solidificar os meus conhecimentos... seja... a nível de géneros, seja a nível de artistas... uma pessoa está sempre a conhecer artistas novos... hum...uma coisa que eu faço é comprar muita música... eu compro muita música... faço muita pesquisa no iTunes... estou sempre... não coisas novas, mas para trás... eu só tenho vinte e dois anos e para trás fez-se muita coisa que... que será fonte de inspiração para nos próximos cinquenta anos, no mínimo... de certeza... desde Pat Metheny, Joe Pass... todos os atuais

músicos de jazz... falo principalmente na área da guitarra, não é... hum... todos vão beber a esses nomes... e hão de continuar a beber... hão de continuar a beber... e acho que isso também é fundamental... fazer um trabalho de... ok, isto vem de onde, não é... e a origem... (Álvaro, E1, pp. 26-27).

### **3.2.2 Percurso como docente**

Apesar de ser ainda muito jovem e de estar em fase de finalização do seu curso, Álvaro tem já um percurso como docente que se iniciou de uma forma não oficial, com aulas particulares. Entretanto, em 2009, lecionou numa escola de Ensino Especializado da Música, apenas durante um ano, tendo interrompido o seu percurso que retomou este ano letivo, com horário completo numa escola com ensino oficial.

É importante referir que o projeto de dar aulas não é algo que faça parte dos seus planos a curto prazo, aliás, no próximo ano letivo tem intenção de deixar a escola para se concentrar na licenciatura. Diz-nos até que a sua ingressão pelo ensino é acidental e uma experiência. Sente-se um pouco asfiziado pelo sistema e sente, sobretudo, dificuldade em conseguir conciliar tudo. Talvez um dia mais tarde retorne a este percurso de docente, com a ambição de ser no ensino superior.

Já não consigo, já não tenho o mesmo tempo para pesquisar, já não tenho o mesmo tempo para tocar... ou seja, ouvir coisas e acompanhar e tocar, não é... perceber como é que as coisas funcionam no meu instrumento... porque não dá... porque há reuniões de departamentos... há conselhos de turma... há aulas de apoio... e sinceramente não dá... (Álvaro, E1, p. 28).

### **3.2.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem**

Álvaro refere que uma das principais características de um contexto formal de aprendizagem é o facto de a progressão ser guiada por um programa que é definido pelos professores da escola. Considera esse aspeto importante pois, enquanto jovens e apesar de todos os gostos e interesses diferentes, há determinados conteúdos essenciais para o conhecimento musical. O contexto

académico também é importante na percepção histórico musical das obras, aspeto que Álvaro considera importantíssimo.

Pode ser muito bom a tocar... mas duvido que alguém que seja muito bom a tocar sem estar contextualizado... e o percurso académico contextualizou-me... não é... porque a música é uma cultura com anos e anos e anos e anos e anos... e é preciso perceber donde é que vem... e depois saber para onde é que eu quero ir... acho que isso é fundamental... para um músico saber para onde é que quer ir... (Álvaro, E1, p. 30).

Uma das características de um contexto informal que refere é o facto de praticamente toda a aprendizagem ser realizada em situações práticas, o que resulta em experiências sobretudo intuitivas, levando a um grande desenvolvimento de competências auditivas, dado também o facto de haver pouco recurso a uma notação escrita.

Acho que essa é a maior vantagem do... do percurso... extraescolar... pelos menos que eu... e acho que... o extraescolar para um músico acho que é mesmo isso... é o facto de estar num grupo de amigos, olha vamos tocar este tema... e alguém está a tocar e eu acompanho, sei quando é que as coisas mudam, sei quando é que muda... de acorde, quando muda de... de... de parte... quando... isso tudo acho que só se aprende aí, nesse, nesse tipo de ambientes... (Álvaro, E1, p. 30).

### **3.2.4 Caracterização do contexto de trabalho do grupo de alunos**

Álvaro leciona numa instituição de ensino público especializado da música, com ensino integrado artístico, o que significa que os alunos têm todas as disciplinas, tanto as da área artística com as da componente geral, na mesma escola. Álvaro lamenta que o facto de o ensino ser gratuito leve a que não haja um verdadeiro interesse no estudo da música, pois os pais e encarregados de educação aproveitam o bom nome da escola para proporcionar aos filhos uma boa formação geral.

Porque no ensino público... acho que... existe um... por parte dos pais principalmente, por parte dos pais... (...) porque os pais também não se esforçaram não é... como fez o meu tio... de... durante... ou seja, antes

disso... incentivar os filhos a seguir música, a ver espetáculos, a... motivá-los de alguma forma... (Álvaro, E1, p. 29).

São alunos do ensino básico, sendo os mais velhos do oitavo ano de escolaridade. Estes alunos frequentam esta escola desde o primeiro ciclo, por isso chegam ao oitavo ano já com oito anos de ensino da música. Álvaro caracteriza-os como alunos muito impacientes com alguma dificuldade em realizar um trabalho de casa diário, à base de exercícios repetitivos e em câmara lenta.

### **3.2.5 Estratégias e metodologias**

Para motivar os alunos, além da estratégia de deixá-los participar na escolha do repertório e de fazer a ponte entre diferentes contextos musicais, Álvaro incentiva-os, por exemplo, a irem a concertos, não só de música clássica, e a conhecerem e partilharem coisas novas, com o objetivo de terem uma formação mais completa, mais rica.

E há sempre coisas novas e que vamos aprender... claro... algumas coisas que eu aprendi... deve-se... ao facto de algumas pessoas terem dito 'vê isto, ouve isto, vai ali'... porque senão, eu não tinha, não tinha conhecido... muita coisa, não é... se calhar... e não é se calhar, de certeza absoluta que a minha formação seria bastante mais pobre, bastante mais pobre... (...) conhecer uma coisa torna-nos, faz com que fiquemos motivados, motivados amplifica o nosso trabalho, o nosso trabalho... hum... vai amplificar a nossa motivação porque há resultados... (Álvaro, E2, p. 31).

Os seus alunos têm, então, um papel ativo na escolha do repertório. Álvaro leva-os à biblioteca ou traz material de casa, procurando adequar as peças escolhidas àquilo que os alunos estão habituados a ouvir no seu contexto social e familiar e àquilo que é melhor para o aluno naquele momento.

Eu levo sempre o meu aluno à biblioteca... ou trago coisas de casa... toco um bocado, não é... hum... por vezes eles têm... um ou outro têm algumas ideias, a maior parte não sabe, não tem conhecimento suficiente para falar sobre isso... mas eu toco para eles e eles dizem "ah.. isso... eu gosto disso... isso é fixe"... e pronto, se corresponder aos

requisitos técnicos do repertório... do programa naquele momento... (Álvaro, E2, p. 26).

Sente que fazer a ponte entre a música erudita e a música popular é muito importante, principalmente num instrumento como a guitarra cuja origem é popular. Dado a versatilidade deste instrumento, Álvaro acredita que cabe aos professores de guitarra esta função que pode levar mais pessoas a ouvir música erudita.

Quando os alunos tocam peças que lhes dizem alguma coisa, que são próximas do que estão habituados a ouvir, normalmente a motivação é maior, e, para Álvaro, é importante apaixonar os alunos no ato de fazer música.

Sinto que eles ficam apaixonados e acho que isso é fundamental... se não houver... se não houver paixão e magia no gesto de fazer música e de a reproduzir... acho que a música passa por ser um mero gesto de rotina... e não podemos cair no erro de... de deixar que isso aconteça às crianças... porque senão no futuro não... claro que não vai funcionar... tem tudo a ver com a maneira como... como... como lhes damos a conhecer a música... (Álvaro, E1, p. 32).

Cantar não é uma estratégia a que recorra muito nas suas aulas. Tocar para os alunos é algo a que recorre sempre que sente que há dificuldades, para demonstrar alguma questão técnica ou mesmo para fazer a ligação a outro contexto. Procura que os seus alunos vão desenvolvendo estratégias que lhes permitam conceber mentalmente a música que querem ouvir.

Há outro exercício que faço é... é... obrigá-los a preconceber mentalmente o que realmente querem ouvir, que é a maior dificuldade... sei que não é uma coisa que vai dar frutos já... nem pro ano nem daqui a dois anos... mas se for um trabalho progressivo... hum... porquê, eu faço isto a pensar em duas coisas.. a ter um controlo maior sobre o instrumento, que é o que nós devemos ter, não é... eu se quero esta nota assim, eu imagino-a e tenho que ser capaz de a tocar assim... se eu hoje não sou capaz vou trabalhar para amanhã ser capaz de o fazer... e porque isso é... isso é a definição de improvisação, ao fim e ao cabo... (Álvaro, E2, pp. 28-29).

A improvisação é algo que considera ainda precoce de abordar, tendo em conta a idade dos alunos e o domínio técnico que têm do instrumento, considerando até que seria um bocado irresponsável abordar este assunto. No entanto, e como vimos anteriormente, vai lhes fornecendo técnicas para que um dia mais tarde a improvisação seja algo possível de executar.

Relativamente à aprendizagem pela partitura, Álvaro considera que o cerne da questão relaciona-se com o facto de se verificar muitas vezes uma forma de trabalhar descontextualizada e que não vai de encontro ao que os alunos procuram.

Eu tive um professor que nos fez isso... que... que pediu que escrevêssemos integralmente uma música pop à nossa escolha... e as coisas correram muitíssimo bem... mas nos ditados a uma voz só... as coisas já atonais... as coisas não... não funcionavam tão bem... porque... é preciso ir ao encontro dos gostos das crianças, não é... e as aulas acabam por ser enfadonhas e alguns miúdos... desistem, não é... (Álvaro, E1, p. 31).

Outro dos problemas está também relacionado com o próprio percurso dos professores e com as experiências anteriores que tiveram baseadas muitas vezes em contextos exclusivamente formais.

Isso é o ouvido... e há muita coisa que não se aprende no percurso académico... que é visto como... uma coisa... isto não interessa, não é... porque muitas vezes quem está a ensinar não tem esse lado e é por medo de não... de não... de não ficar mal visto ou por não caírem no erro de dizer 'olha... aquele professor não sabe... aquele professor enganou-se e não sei quê'... as pessoas fogem um bocado por medo... (Álvaro, E1, pp. 31-32).

### **3.2.6 Reflexão sobre o seu percurso**

Para Álvaro, o seu percurso reflete-se sobretudo em exemplos práticos, que são mais imediatos e menos vulgares, sendo que podem, por isso mesmo, chegar mais depressa aos alunos. Outro dos aspetos que sente ser reflexo do seu percurso relaciona-se com a questão da estética musical e a importância que dá ao estilo.

E dou-lhes por exemplo, eu... falo-lhes... eu não toco rock a pensar em... fado ou uma coisa assim, não é... e eu pergunto-lhes 'o que é que é diferente nesses estilos todos?'... o estilo para eles é o nome, não é... e eu mostro-lhes... eu... eu... quero que eles percebam que o estilo é a maneira de tocar e a maneira de sentir as coisas... (Álvaro, E2, p. 36).

Álvaro procura também que o aluno desenvolva desde cedo uma consciência sobre o que está a fazer, seja a nível técnico ou a nível estético, acreditando que esta consciência leva a uma maior evolução, definindo-se os parâmetros daquilo que quer e não quer como músico.

Quanto mais cedo um músico tiver consciência daquilo que está a fazer e daquilo que quer... quer dizer... mais depressa pode evoluir... porque não tem que perder o tempo a tentar perceber o que é que quer e o que é que não quer, o que é que faz... (Álvaro, E2, p. 37).

### 3.3 Bernardo

#### 3.3.1 Percurso de aprendizagem

Antes de começar sequer a explorar um instrumento, Bernardo via-se rodeado por todos os sons que lhe eram oferecidos pela rádio e pela televisão, sons esses que ele não escolhia, e pelos sons oferecidos pela música que o irmão mais velho ouvia, de bandas como os Pink Floyd e Bruce Springsteen. Talvez essa música o tenha levado, ainda que inconscientemente, a procurar um instrumento como a guitarra. No entanto, o instrumento que tinha em casa na altura era um *cuatro*, instrumento tradicional da Venezuela, e foi aí que iniciou um período de exploração de sons e melodias, sempre imaginando que aquele *cuatro* era, na realidade, uma guitarra.

E foi nesse instrumento tradicional que eu comecei a descobrir alguns sons... e a... a fazer algumas melodias na mesma corda... hum... de uma forma muito naïf, não é... mas, esse instrumento que não era uma guitarra, eu imaginava-o como sendo uma guitarra e a minha vontade era, era... era tocar... guitarra... não tinha a guitarra tinha o *cuatro*... hum... esse instrumento de cordas que é um género de um cavaquinho mas maior... hum... e foi com esse instrumento que eu, que eu me aproximei da guitarra... (Bernardo, E1, p. 16).

Bernardo já não se recorda muito bem, mas acredita que a solução que ele encontrou foi mesmo a de ir partindo o *cuatro* aos poucos, até que os pais se viram quase obrigados a oferecer-lhe uma guitarra. Assim, aos treze anos de idade, depois de todo um período de autodescoberta, sente necessidade de procurar algum apoio e alguma orientação, estabelecendo o primeiro contacto com uma professora, numa escola de música local. Embora fugaz, neste primeiro contacto, Bernardo vai abordando alguns acordes e as suas aplicações em canções populares.

Segue-se um novo período de exploração autodidata mas desta vez em grupo, com amigos. Há uma grande troca e partilha de informação entre eles e o grande recurso pedagógico que usavam era mesmo a cassete, tirando de ouvido todas as músicas que queriam tocar.

Numa sala de estar, outras vezes numa garagem... fomos descobrindo as canções que na época, na altura... isto foi no, no... nos anos... nos primeiros anos dos anos 90... hum... tocavam nas rádios... ainda havia... ainda se utilizava a cassette... (...) o grande recurso pedagógico era mesmo a cassette... hum, quando... num... num determinado programa de rádio ia passar, ou passava, um tema que nós gostávamos... hum... gravávamos e depois no gravador de cassetes... hum... procurávamos... os sítios que estávamos a... tirar de ouvido, que era como chamávamos na altura... tirávamos a canção e por tentativa... íamos descodificando... e foi assim até aos meus 16 anos... hum... entre amigos... um tirava uma canção outro tirava outra... partilhávamos essa informação... começámos a tocar juntos em banda (Bernardo, E1, p. 13).

Por volta do ano de 1997, Bernardo começa a ter umas noções de guitarra clássica através de um amigo que intitula como sendo o seu “primeiro professor formal de guitarra (...), apesar do carácter informal” (Bernardo, E1, p. 14). Esse seu amigo e professor leva-o a assistir a um recital de guitarra clássica e todo esse mundo deixa-o completamente fascinado e apaixonado pelas potencialidades deste instrumento. Assim, Bernardo inscreve-se numa Academia de Música, com ensino especializado, passando a ter uma orientação pedagógica fundamentada.

Trabalhei com um... com um... um professor... que tinha uma experiência fundamentalmente enquanto músico... hum... na música... popular... apesar da formação que, que, que... que tinha na música erudita... ele era também... era um músico já, um baixista... que tocava em casinos... e que também oportunamente me... me deu a conhecer outras correntes estéticas... hum, particularmente, o blues e o jazz... e eu começo-me a interessar... hum... hum... pelo, por outras correntes estéticas além da música, da música... da guitarra clássica... (Bernardo, E1, p. 14).

O facto do seu professor de guitarra clássica ter experiências noutras áreas levou-o a conhecer outras correntes estéticas, procurando uma aprendizagem numa escola de jazz. Embora a sua vontade fosse estudar jazz nesta escola, o seu primeiro contacto é com o *heavy metal*, devido à falta de vagas para um professor de guitarra jazz. No entanto, nunca desistiu desta sua intenção e mal teve oportunidade iniciou as suas aulas nesta corrente estética.

Com dezanove, vinte anos, depois de concluir o secundário, Bernardo procura entrar no curso de Produção e Técnicas da Música, na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, sem sucesso, acabando por entrar num curso superior de Filosofia. Aqui permanece durante quatro anos abandonando as escolas que frequentava e o contacto que tinha com a música. Durante esses quatro anos, no entanto, dava algumas aulas de guitarra, que o foram apaixonando pelo ensino. Essa paixão levou-o a procurar uma formação na área da música.

Até que um belo dia solarengo como o de hoje... de março, abril, não sei... decidi que não... que não era aquilo que eu queria... efetivamente o que queria mesmo era... era a música. (...) estava apaixonado pela... pelo... pelo ensino... pelo transmitir... hum... conhecimento... e transmitir... hum... portanto, conhecimento na guitarra... quando me decidi em... abandonar o curso de filosofia e dedicar-me à música... fi-lo essencialmente... pela minha vontade de dar aulas... mas eu para dar aulas tinha que ser competente, para dar aulas tinha que ter uma habilitação, tinha que ser competente, tinha que me formar... (Bernardo, E1, pp. 15-16).

Seguem-se então três anos de preparação em que procura recuperar o tempo que teve “afastado” de um percurso de aprendizagem instrumental. Durante esse tempo estudava guitarra e trabalhava de forma a conseguir sustentar esta sua decisão. Entretanto consegue entrar num curso superior de guitarra, tendo já terminado a Licenciatura e um Mestrado em Ensino da Música, na Universidade de Aveiro.

Nos anos em que está dedicado à aprendizagem da guitarra clássica, o contacto com contextos informais termina, pois, segundo Bernardo, a exigência do ensino formal não deixa espaço para essas atividades, revelando intenção de continuar mal tenha oportunidade.

Não... aí estava só nesse contexto... hum... com muita pena minha, estava só nesse contexto... porque sempre trabalhei e estudei... e o espaço, a exigência do... do... do ensino... formal... hum... para quem trabalha não se compadece com outras atividades... (...) Entretanto pretendo retomar... também conclui o... o mestrado há muito pouco tempo... hum, pretendo retomar... (Bernardo, E1, p. 17)

### 3.3.2 Percurso como docente

Como tivemos oportunidade de perceber anteriormente, Bernardo inicia o seu percurso como docente ainda antes de estar a estudar Filosofia numa instituição de ensino superior. Estas aulas eram dadas fora de um contexto oficial de aprendizagem, eram dadas a amigos, amigos de colegas, a pessoas que lhe pediam. Esta passagem pela docência iniciou-se como uma oportunidade, tornando-se uma necessidade apenas mais tarde.

Provavelmente não foi bem por uma necessidade, no início... hum, depois tornou-se uma necessidade... mas no início foi uma oportunidade. Recordo-me que... ainda... eu comecei a lecionar ainda antes de entrar em... em... em filosofia... porque tinha colegas que me pediam apoios e eu comecei a dar... umas... umas aulitas em casa... a alguns colegas, ou colegas de amigos, amigos de colegas... entenda-se, coisa que o valha... mas não me sentia preparado para aquilo... até tinha algum... até me sentia bastante constrangido com esta situação... mas as pessoas insistiam e pediam e lá... eu, o pouco que sabia, tinha que o ensinar... e até a um ponto comecei a cobrar dinheiro por isso... (Bernardo, E1, p. 18).

Entretanto, surge a oportunidade de substituir um colega numa escola de música local. Revela alguma relutância no início em aceitar, confessando que não se sentia preparado para tal papel, mas o amigo que deixava o lugar insistiu tanto que acabou por aceitar. Aí ensinava o acompanhamento de canções populares a alunos muito heterogéneos, desde a criança de oito anos ao aluno de cinquenta. Os alunos levavam muitas vezes para a aula a música que queriam aprender, o que obrigava Bernardo a aprendê-la também. Se não conhecia, se não tinha acesso à música escrita, tinha que a tirar de ouvido para transmitir esse conhecimento ao aluno. O ensino começa a apaixoná-lo. Recentemente, no ano de 2009, inicia o seu percurso como docente numa escola de Ensino Especializado da Música.

Eu até 2009... ensinei em escolas não oficiais... em que poderia... hum... poderia encontrar um aluno... que... seguia uma orientação do... de um currículo formal... porque na altura já estava... chegou a um momento em que já estava a frequentar a licenciatura já tinha, já tinha feito

trabalho ao nível de oitavo grau, anteriormente... hum, já conhecia um pouco mais do que era orientar um aluno...hum, que pretendesse... trabalhar a guitarra clássica... hum... mas podia ter um aluno desses... como podia ter um aluno que queria tocar... o Money dos Pink Floyd ou... ou um tema doutra... doutra... dos Nirvana ou um... tema dos Xutos e Pontapés... isso podia-me sair... isso era uma lotaria... podia-me sair na rifa qualquer coisa... (Bernardo, E1, pp. 19-20).

### 3.3.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem

Bernardo salienta que não acredita em sistemas perfeitos e que sejam infalíveis. Acredita que os contextos, neste caso formal e informal, se complementam, sendo essa a sua grande convicção. Sente que o rigor, a organização e a estrutura de um contexto formal deve ser transportando para a liberdade que existe num contexto informal. Outra das suas convicções é que o valor que o encarregado de educação e o aluno depositam no processo em contextos informais, que é o valor do conhecimento em si mesmo, deve ser transportado para o ensino formal.

Numa escola informal ou até num contacto particular não há essa avaliação, há um feedback... há um feedback e há um resultado prático... hum... e esse é o verdadeiro valor... é o valor de aprender pelo valor em si e pelo acrescento que é ao... ao... ao indivíduo... o acrescento que trás... isso... hum... na realidade... hum... também seria bom transportar sempre para o ensino mais, para o ensino formal... hum... em que muitas vezes os alunos... hum... depositam demasiado valor numa classificação... e não no processo de trabalho... hum... e no resultado prático... (Bernardo, E2, p. 22).

Salienta também o prazer que se obtém da *performance* musical, referindo os níveis de ansiedade elevadíssimos que alguns alunos apresentam antes de se apresentar em público em contextos formais. Essa ansiedade não se verifica em contextos informais.

Porque se calhar o prazer que o aluno tem numa execução mais, até mais incorreta... mas o prazer e a forma com que está numa *performance* no ensino informal, seria bom ver no ensino, no ensino formal... que, que... em determinados... em muitas das audições os alunos encontram níveis de ansiedade inexplicáveis... hum... e, provavelmente, num contexto informal isso não aconteceria... e há um

elo comum... estariam na mesma a executar, a executar música e o mesmo instrumento... aquilo... o que, o que... difere é o contexto... (Bernardo, E2, pp. 22-23).

### **3.3.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos**

Bernardo leciona numa escola de Ensino Especializado da Música, da rede de ensino particular e cooperativo. Nesta escola os alunos são obrigados a prestar provas semestrais ou trimestrais. Os seus alunos são alunos dos regimes integrado e articulado, tendo alunos do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e um aluno de complementar.

### **3.3.5 Estratégias e metodologias**

Para Bernardo a motivação dos alunos é tudo, esse é sempre o seu primeiro objetivo. Refere também que na aprendizagem de um instrumento a questão motivacional está interligada com a resistência que o aluno tem ao trabalho, pois há um período inicial de desenvolvimento de competências técnicas básicas necessário para que de facto se possa ter prazer no ato de fazer música. Uma das estratégias que utiliza para motivar os seus alunos é procurar enquadrar o repertório no gosto de cada um, referindo que, se um aluno se encontrar num nível preocupante de motivação, podem inclusive abordar peças que não façam parte do programa previsto na disciplina.

A motivação é tudo... e é o primeiro... é o primeiro... e daquela porta para dentro... será... o primeiro objetivo será motivar o aluno... embora... embora... a motivação também esteja... hum... ligada à resistência que o aluno tem... à resistência que tem ao trabalho, não é... porque é necessário desenvolver competências técnicas básicas... com um grau de perfeição... para tirar proveito e para de facto estar motivado... e é mais fácil um aluno que... que... que... pela disciplina... pela disciplina... hum... reserva um período de prática diário... ainda que seja um período de prática pequeno, mas diário, um contacto diário com o instrumento... obviamente que esse aluno mais facilmente será motivado do que um aluno que não tem uma prática tão regular (Bernardo, E2, p.19).

A escolha das estratégias e do repertório para os alunos é feita seguindo os seguintes passos: primeiro a necessidade do aluno, segundo a capacidade

do aluno e terceiro o gosto do aluno, só posteriormente é que verifica se se enquadra no programa.

A regra é que o aluno possa escolher as suas peças dentro de um conjunto que lhe é proposto no início do ano. Por vezes há exceções, como foi o caso do período coincidente com a altura em que as entrevistas foram realizadas. Por uma questão prática, quando o período é mais curto, acaba por ser Bernardo a escolher, tendo em conta diferentes critérios, como a necessidade do aluno e só depois o enquadramento no programa.

Escolhem sempre dentro de um conjunto de obras que eu defino... hum... para trabalhar uma determinada competência que está alocada... primeiro ao... primeiro às necessidades do aluno... e depois ao programa... porque... se o aluno, se o aluno tiver uma necessidade específica, obviamente, independentemente de cumprir com os requisitos ou não do programa... obviamente que vou direccionar o trabalho para a necessidade e só depois é que vamos ver se, efetivamente, se enquadra no programa porque... de facto também não valeria a pena estar a... a prescrever algo ao aluno que ele não vá ser capaz de concretizar (Bernardo, E2, p. 16).

Bernardo costuma tocar e cantar com os seus alunos, durante as suas aulas. Sente que cantar é uma estratégia que ajuda na memorização, ajudando também a perceber e a saber qual é a melodia, tendo mais facilidade a encontrá-la posteriormente dentro de um campo harmónico.

Se a cantar decora... e sabe sempre encontrar, sabe sempre em que sítio ela está, e já vai... e já vai... hum... arreiando caminho para esse trabalho de destaques, depois é um trabalho técnico que se faz à parte mas pelo, mas já sabe onde está... (Bernardo, E2, p. 16).

Cantar é também uma estratégia que potencia o desenvolvimento de competências auditivas, muito importantes para uma boa progressão musical. Desde as iniciações, o processo de aprendizagem nas suas aulas passa sempre por cantar, memorizar para depois executar. Embora sem certezas de que todos os alunos usem esta estratégia como recurso no trabalho diário que realizam em casa, Bernardo salienta que estamos a percorrer um percurso de aprendizagem e que o seu principal objetivo é facultar

estratégias, recursos e informações para que os alunos trabalhem de uma forma autónoma. Foi possível observar durante as suas aulas que de facto cantar e tocar é uma prática recorrente, sendo que os alunos estão habituados a elas.

A improvisação é algo que trabalha nas aulas, principalmente quando aborda o conteúdo das escalas, procurando utilizar cada padrão num contexto prático.

Para que o aluno perceba na realidade que aquela escala não é uma sucessão de notas, nem é um padrão... hum... um padrão digital... hum... mas tem uma função prática, tão prática como... improvisar um solo... hum... essencialmente nesse, nesse, nesse ponto o recurso à improvisação tem mostrado... tem mostrado bons frutos, até porque há mais um motivo para decorar... hum... para tocar de cor aquela escala que é conseguir executar um solo com aquelas notas... com aquele conjunto de notas (Bernardo, E2, p. 21).

Bernardo procura perceber de que forma é que o aluno aprende melhor, ou seja, se é um aluno cinestésico, visual ou auditivo. Para ele, a vantagem da partitura prende-se com a possibilidade de perpetuar e guardar a informação, mas a música não pode ser só a que está escrita.

A música é muito mais do que isso e não obstante ser muito importante desenvolver competências de leitura e de trabalhar as competências de leitura nas, nas... nas aulas práticas que leciono... hum... nunca... nunca exclui... hum... nunca exclui o... a exposição, imitação, hum... e... e o trabalho de... das competências auditivas... e o incentivar os alunos a procurarem de qualquer forma... mesmo que seja com recurso a tablatura, procurarem mais informação noutros contextos que não... que não aqueles que estão previstos no currículo (Bernardo, E1, p. 21).

### **3.3.6 Reflexão sobre o seu percurso**

Quando questionado acerca do seu percurso, Bernardo classifica-o como um percurso extremamente enriquecedor, tanto ao nível humano como técnico. Contactar com tantas realidades diferentes trouxe-lhe uma grande lição: a música não é um privilégio de ninguém.

Ao... talhante, ao... ao pedreiro... ao empregado de escritório que quer aprender guitarra... que quer aprender música, neste caso em particular guitarra... permitiu-me hum... perceber que a música não é um privilégio de ninguém... é... no fundo, a música... hum... deve estar... hum... deve estar disponível para todos aqueles que a querem abraçar, hum... e que querem integrar de alguma, de alguma forma... hum... com os limites que, que, que os condicionam... (Bernardo, E1, p. 20).

O seu percurso sensibilizou-o também para a missão de despertar curiosidade, motivando o aluno para que este voltasse na aula seguinte, passando por um processo de aprendizagem para a motivação. Todo o contexto informal de docência, em que tinha que ensinar ao aluno a música que ele queria aprender, permitiu também um grande desenvolvimento de competências auditivas.

### **3.4 Ricardo**

#### **3.4.1 Percurso de aprendizagem musical**

A influência que o pai de Ricardo teve no início do seu percurso de aprendizagem musical é muito forte. O pai era um aficionado pela música e a certa altura foi membro de um grupo folclórico. Um dia, levou o filho com ele. Ricardo começa por tocar percussão, segue para o cavaquinho, até que o pai lhe oferece uma guitarra, com cordas de aço, de um construtor rústico.

Entretanto, no final dos anos setenta, inícios dos anos oitenta, o pai inicia um ciclo de fados, num restaurante que possuía. Ricardo ia assistindo aos espetáculos e tentando reproduzir na sua guitarra os sons que ouvia. O pai apercebeu-se e começou a tentar introduzi-lo também nesses espetáculos.

O meu pai tinha... portanto... restaurante... hum... começou a fazer fados com regularidade naquele período ali do fim dos anos 70 inícios dos anos 80, portanto no pós 25 de abril, começou a fazer uns fados com regularidade, semanais... trazia gente do Porto, que ia tocar e cantar, e um dia deu comigo, atrás de uma porta, a tentar com a minha violinha tirar uns acordes... (Ricardo, E1, p. 1).

Nesta sua fase de aprendizagem musical, Ricardo usava como principal recurso a técnica de tirar de ouvido as músicas que queria tocar. Arranjava gravações e repetia-las vezes sem conta, imitando o que ouvia.

E, portanto, comecei intuitivamente a ouvir e a tocar, a arranjar gravações das bandas de rock, dos Beatles, dos Dire Straits, do Phil Collins, e punha aquilo a tocar até a fita rebentar e tirar e tirar e ouvir... tentar imitar e imitar os sons... e foi dessa forma que comecei (Ricardo, E1, p. 2).

Apenas com vinte e um anos de idade é que Ricardo se inscreve numa Academia de Música com ensino oficial. Antes ainda tinha tido uma pequena passagem por uma Escola de Música Local, inserida numa loja de música, mas aí sentia que o ensino que lhe era fornecido era insuficiente tendo em conta tudo o que sentia necessidade de aprender.

É importante referir que a intenção inicial de Ricardo não era a de estudar guitarra, Ricardo queria apenas aprender música. A guitarra foi o instrumento escolhido porque foi o que o pai lhe ofereceu. No entanto e no momento em que começa a estudar guitarra clássica, Ricardo apaixonou-se por este instrumento e por todas as suas potencialidades.

Agora quando mais tarde começo a estudar, prendi-me à guitarra clássica e isso aí já foi outra questão. Foi o facto de chegar ali e ver um instrumento só, como a guitarra tão pequeno e aparentemente tão frágil e com tanto potencial para fazer a música que faz sozinha. Isso aí pronto prendeu-me definitivamente e foi quando eu fui estudar definitivamente guitarra clássica e disse a minha vida vai ser isto (Ricardo, E1, p. 3).

Conhece posteriormente um professor que tem um papel crucial no resto do seu percurso. Durante um ano tem aulas particulares com esse professor, tendo concorrido, no ano seguinte, para um Conservatório de Música, onde concluiu o 8º Grau de Guitarra. No ano em que termina, curiosamente, abre um Curso Superior de Guitarra, na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, tendo entrado para o Bacharelato, posteriormente para a Licenciatura e mais tarde para o Mestrado.

Durante o período de aprendizagem académico, o percurso extraescolar é também muito forte. Ricardo fazia diversos espetáculos ao longo dos anos, em diversos contextos, desempenhando diferentes funções e revelando-se um músico muito versátil.

E à parte disso continuei a ter digamos o meu grupo e fazíamos os nossos trabalhos... fui imensas vezes a estúdio... trabalhar como músico de estúdio, e chegava lá, uma partitura e 'olha, é para gravar isto hoje'... sem saber o que é, sem conhecer a música... ou às vezes não havia partituras porque também eram músicos que trabalhavam de forma intuitiva e 'olha vamos gravar isto' e então eles tocavam e diziam as harmonias ou escreviam as cifras e está a gravar... lembro-me de gravar discos inteiros em fins de semana, por exemplo... e portanto isso continuou sempre a acontecer, sempre, sempre, sempre (Ricardo, E1, p. 4).

### **3.4.2 Percurso como docente**

O seu percurso como docente inicia-se primeiro de uma forma informal, como monitor, ensinando cavaquinho na sua cidade a todos os que queriam e mostravam interesse em aprender. Ainda andava no 12º ano de escolaridade e dava inclusive aulas ao seu professor de história.

Mas eu tinha já alguma experiência de ensino antes... como monitor, se quisermos dizer... porque eu como tocava cavaquinho... quando no início dos anos 80 há o boom do cavaquinho... houve (...) uma procura enorme de gente a querer aprender... eu lembro-me que andava no 12º ano e saía das aulas de história e depois o meu professor de história ia ter aulas comigo de cavaquinho... era uma coisa engraçada... e portanto, eu já desde essa altura que tinha alguma experiência nesse sentido... (Ricardo, E1, p. 9).

Entretanto, e depois do primeiro ano de estudo na primeira academia onde se inscreveu, convidam-no para ficar a lecionar guitarra aos graus iniciais. Ricardo fica e por isso vai dizendo que o seu percurso como docente surge quase em simultâneo com o seu percurso de aprendizagem musical em contextos formais.

Depois desta Academia, e quando acaba o 8º Grau e concorre para o Curso Superior, fica a dar aulas no Conservatório onde estudava. Continuando posteriormente o seu percurso noutras escolas, até que tem oportunidade para ficar com um lugar numa Escola Superior de Música.

### **3.4.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem**

Para Ricardo, os dois contextos podem e devem cruzar-se, considerando que não há nenhuma incompatibilidade. Com esta postura, Ricardo contradiz algumas opiniões, posturas e regras implícitas nos Conservatórios. Fala-nos de uma regra segundo a qual os alunos nunca se devem apresentar em público sem o consentimento do professor.

Aliás até há uma regra mais ou menos implícita nas escolas oficiais de que os alunos não se devem apresentar em público sem consentimento do professor, e não sei quê... e eu nunca concordei muito com essa regra, tirando o facto de ser com repertório trabalhado com esse professor... porque há muita gente que fora do âmbito da escola e daquilo que está a estudar tem muita qualidade noutros domínios... e portanto não podemos também... e às vezes castrando as pessoas noutros domínios estamos a prejudicá-las musicalmente (Ricardo, E1, p. 4-5).

#### **3.4.4 Caracterização do contexto de trabalho do grupo de alunos**

Ricardo leciona numa instituição de ensino superior, que proporciona aos alunos uma habilitação correspondente a uma licenciatura ou mestrado em várias áreas do espetáculo, como a música. Para entrar, os alunos realizam uma prova de instrumento onde se procuram detetar nos candidatos aptidões e, ao mesmo tempo, o seu nível de desenvolvimento técnico artístico.

No seu grupo de alunos, há os mais interessados e os que trabalham menos. Uns revelam mais aptidões e mais vontade de trabalhar, outros vão ultrapassando e superando os objetivos de uma forma menos convincente.

#### **3.4.5 Estratégias e metodologias**

Ricardo apresenta-nos uma perspetiva muito própria sobre a motivação dos alunos em contexto de ensino superior. Na sua opinião, estes alunos já não precisam de doses de motivação, pois encontram-se numa idade adulta, na qual são eles que escolhem o caminho. Ricardo acredita que são os alunos que devem motivar o professor. O que procura fazer é motivá-los pela exigência, pelo pensamento de que estamos sempre a aprender e pelo pensamento de que têm muita sorte em puder estar a fazer o que realmente gostam.

O programa da disciplina está organizado por fichas distribuídas por seis semestres (referentes ao período da licenciatura) que estão divididas em diferentes itens programáticos e que são precedentes, ou seja, só se pode

avançar para a número dois depois de concluir a número um, e assim sucessivamente. No entanto, dentro dos itens programáticos quase não existem peças obrigatórias, pelo que pode ser dada alguma liberdade na escolha do repertório. Ricardo refere que procura seguir esta linha de pensamento e não ser inflexível quando chega o momento de optar por determinadas peças.

E eu... sigo essa linha... foi, digamos, da mesma forma... com que eu também aprendi... e que eu acho, continuo a achar correta... que é o de dar alguma permeabilidade a que o aluno escolha mas sempre deixando... hum... que o professor... procure perceber o que é que é bom para o aluno naquela fase... ou seja... não me adianta nada um aluno que... gosta muito de trémolo e faz um trémolo extraordinário... que continue a insistir em estudos de trémolo porque ele não precisa tanto de trabalhar aquilo... se calhar precisa de trabalhar outros aspetos então há que lhe dar... hum... digamos... hum... o medicamento certo para trabalhar... hum... aquele problema, não é... (Ricardo, E2, p. 2).

Assim, a escolha do repertório é algo que é decidido entre o professor e o aluno, procurando o primeiro perceber sempre o que é melhor para o segundo em determinado momento. Sobretudo nos primeiros anos a escolha fica mais a cargo do professor e à medida que vamos avançando o aluno vai tendo um papel mais ativo neste processo.

Quando questionado sobre as estratégias de cantar e tocar com os alunos, Ricardo acredita que estas são fundamentais para uma boa aprendizagem musical. A voz é o primeiro instrumento de todos e aprender a respirar, a perceber a pontuação de uma frase musical é essencial para uma boa execução.

Então para que os alunos percebam, muitas vezes... canta-se porque é a melhor forma de explicar... eu acho que mais do que um professor dizer assim 'olha aqui faz forte, ali faz fraco... ou piano... ali faz... hum... ligado... ali faz... staccato, ou não sei quê, não é'... cantas e eles percebem imediatamente... ou têm obrigação de perceber, ou habituam-se a perceber, pelo menos, não é... eu acho que trabalhar por imitação continua a ser a melhor forma, não é... (Ricardo, E2, p. 3).

Tocar para o aluno significa demonstrar-lhe o pretendido, dar-lhe o exemplo, para que ele possa imitar e, para Ricardo, trabalhar por imitação é muito importante para um aprendizagem intuitiva. É preciso, e essencial, saber ouvir e perceber o processo. Foi possível observar durante as suas aulas que de facto cantar e tocar é uma prática recorrente, sendo que os alunos estão habituados a elas.

Quanto ao tocar, da mesma forma... se eu pego na guitarra e quero fazer uma inflexão numa nota ou um ritardando ou não sei quê... mais do que explicar e dizer... eu não lhe posso dizer 'olha... faz um ritardando de três milissegundos', não é... isso não existe... (Ricardo, E2, p. 3).

A improvisação é uma prática que procura abordar nas suas aulas. Ricardo, para mostrar aos alunos que é possível improvisar, costuma fazê-lo ele próprio, esperando que eles assim se sintam menos constrangidos em experimentar. Confessa-nos que nem todos têm essa abertura e há alguns que têm até medo de tentar, com receio de cometer disparates.

Ricardo também procura que os seus alunos tenham consciência do campo harmónico das peças que estão a tocar e, para ajudá-los nessa compreensão e para situá-los na harmonia, é comum fazer um acompanhamento de acordes por cima.

Presenciaste uma aula de Sor... o Sor é sol e dó... também, não é... a harmonia do Sor é igual à de um fado... a harmonia do Sor é igual à da música... da cantilena das crianças, não é... e portanto o facto de ele estar a tocar e eu estar a fazer um acompanhamento em acordes por cima... está a fazê-lo auditivamente situar na harmonia, não é... (...) isso acho que pode ajudar a memorizar a obra e pode ajudar sobretudo a entender a música... a entender intuitivamente a música... (Ricardo, E2, p. 4).

Ricardo procura juntar a seriedade do compromisso, mais evidente em contextos académicos, com a alegria e a naturalidade de fazer música, mais característica de contextos extraescolares.

Eu procuro juntar a alegria de fazer música com a seriedade do compromisso.. ou seja, quando um aluno.. pronto, quer a gente queira quer não queira quando se estuda música erudita o trabalho é sempre um pouco mais sério do que é tocar nos bares ao fim de semana.. agora, essa música não tem que ser assim, depois também, tão séria como isso.. e a forma de se aprender não tem que ser uma seca, não é? Então o que é que eu procuro fazer.. procuro fazer com que os alunos percebam que para aperfeiçoar.. por exemplo, a sua sonoridade.. podem e devem ouvir imensas coisas... (Ricardo, E1, p. 10).

A perspetiva de Ricardo sobre a aprendizagem pela partitura é facilmente resumida por um pensamento do compositor Gustav Mahler: “a partitura tem tudo... menos o essencial” (Ricardo, E1, p. 5). Para ele, o essencial é tudo o que está relacionado com o lado intuitivo. A partitura é um mero meio e não deve servir para o músico “fechar” os ouvidos e deixar de olhar para o mundo que o rodeia.

E portanto eu acho que... que a partitura de facto é só, é só um meio e... e... e começa a ser um problema, para ir à tua pergunta... se as pessoas não se sabem afastar dela... não é... se as pessoas não se sabem afastar dela... (Ricardo, E2, p. 8).

### **3.4.6 Reflexão sobre o seu percurso**

Apesar de classificar o seu percurso como uma “grande balbúrdia”, Ricardo refere que não conseguiria fazê-lo de outra forma. Quando iniciou o seu percurso, como já referimos anteriormente, a sua intenção era estudar música, não música clássica, nem guitarra, mas música. Quando sente necessidade de ir aprofundar os seus conhecimentos e conhece o universo da guitarra clássica apaixona-se.

Refere que todas as experiências que teve fora do contexto académico resultam numa compreensão musical mais imediata e numa perceção mais rápida, devido ao facto de se ter habituado a reagir de uma forma intuitiva.

De qualquer maneira... eu... eu... eu sempre senti que... a nível de aprendizagem... o facto de eu ter tido experiência com a música de forma intuitiva... e de forma... hum... portanto... de apreensão auditiva...

portanto, menos papel e mais ouvido... fez com que a compreensão, digamos, da música que eu depois vou praticar é mais imediata... não é... porque eu ouço aquilo que estou a ler e... com mais facilidade eu percebo o que se está a passar... (Ricardo, E2, p. 12).

Considera importante a abordagem de outros contextos no ensino da música erudita, até porque muito do repertório executado tem origem e inspiração na música popular. Fala-nos, por exemplo, nas valsas do compositor António Lauro, referindo que se tivermos algum conhecimento sobre a música popular sul-americana, iremos interpretar melhor as suas composições.

Refere que para ele, e apesar de todas as experiências pelas quais passou, apresentar-se em público a solo é diferente de tudo o resto. Há uma maior responsabilidade, pois o público que assiste a estes concertos é normalmente muito especializado; também há uma maior exposição, devido ao facto de se encontrar sozinho, num palco, sem truques nem amplificações.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE DO CONTEÚDO

#### 4.1 Percurso de aprendizagem

Lucy Green (2002) sugere que a influência familiar, ou a influência por parte de outros pares, é fundamental no processo de enculturação musical das crianças.

A investigação na psicologia da música sugere que o encorajamento de variadas formas por parte dos pais é um dos fatores cruciais na formação de músicos clássicos. Os resultados deste estudo sugerem, embora fosse necessário um estudo de maior escala para o comprovar, que os pais representam também um papel proeminente na formação de músicos populares<sup>14</sup> (Green, 2002, p. 24).

Nos quatro percursos analisados, verificamos que há uma forte influência familiar ou por parte de amigos, em contexto social, no início de cada uma das aprendizagens musicais. Álvaro inicia o seu percurso sob uma forte influência de um tio que era músico, Ricardo tem um pai aficionado pela música que o levava para diferentes contextos musicais incentivando a sua participação e Alberto passava o seu tempo em criança a tocar flauta de bisel com um vizinho e amigo. Em Bernardo esta influência não é tão forte, embora refira que a música que o irmão mais velho ouvia talvez o tenha influenciado para a vontade de aprender guitarra.

Para uma progressão musical inicial na aprendizagem, a prática instrumental revela-se também fundamental (Green, 2002). No seu estudo, alguns dos entrevistados começaram a tocar depois de se sentirem inspirados por determinada música ou determinado som de um instrumento e a motivação

---

<sup>14</sup> No original: "Research in the psychology of music suggests that parental encouragement of various kind is one of the most crucial factors in the formation of classical musicians. Findings from the present study suggest that similarly, although larger-scale research would be required to verify it, the likelihood is that parentes play a prominent role in the formation of popular musicians" (Green, 2002, p. 24).

aumentava com a presença real de um instrumento que pudessem sentir e tocar.

Nos quatro entrevistados deste projeto, a escolha do instrumento revela-se um pouco aleatória. É verdade que se verifica, mais tarde, que se apaixonam por este instrumento mas a escolha inicial está relacionada com fatores externos. Bernardo e Álvaro revelam desde início vontade em aprender guitarra, mas Ricardo e Alberto confessam que a vontade inicial era mesmo a de estudar música e que a escolha e opção pela guitarra acabaria por ser um pouco casual. Bernardo começou a explorar os sons de um instrumento tradicional venezuelano, o *cuatro*, e Álvaro iniciou o seu percurso muito novo, experimentando um instrumento pela primeira vez aos quatro anos. Alberto foi aprender a tocar guitarra porque não havia vagas para outros instrumentos que também lhe interessavam e Ricardo, durante a sua aprendizagem em contexto de bandas, foi experimentando um pouco de todos os instrumentos, tendo ficado pela guitarra porque era o instrumento a que tinha acesso.

Alberto, Bernardo e Ricardo iniciaram o seu percurso de aprendizagem musical em contexto formal, respetivamente aos treze, dezasseis e vinte e um anos de idade, depois de algum tempo de exploração e aprendizagem em contexto informal e não-formal. No caso de Álvaro é um pouco diferente, já que começa aos sete anos a ter aulas particulares de guitarra, entrando para uma escola de Ensino Especializado Da Música aos nove anos. Frequentou uma escola em regime de ensino integrado e, segundo o próprio, a carga horária não lhe permitia ter tempo para explorar outros projetos extraescolares, tendo apenas começado a tocar aos dezasseis anos o que não significa necessariamente, como veremos, que as experiências em contextos informais se tenham iniciado apenas nessa altura.

O caso de Álvaro é particularmente interessante no que concerne a sua iniciação em contextos informais e um ótimo exemplo da importância da enculturação musical e das aprendizagens inconscientes. Desde muito novo que acompanhava o seu tio em concertos, convivia com músicos de

diferentes áreas, ouvia e estava no meio, considerando que isso é, para ele, um fator fundamental e importantíssimo.

Por vezes íamos a festivais em que o meu tio tocava e ao mesmo tempo... conhecia outros grupos... outras pessoas... ouvia outros tipos de música, (...) e mais ou menos com os meus dezasseis anos eu comecei... pronto, a entrar na fase do tocar... não só do ouvir, nem presenciar, mas tocar... (...) A partir daí... comecei a fazer fados... e... e esse... o fazer, o agir, o tocar, começou mais ou menos aos dezasseis anos... (Álvaro, E1, pp. 25).

Na sua pesquisa sobre a formação de músicos de rua, Gomes (2003) vem confirmar a importância do ambiente que envolve estes artistas, sendo uma formação fortemente ligada às vivências sociais.

A partir dos relatos de vida, constatei que a maioria dos músicos não tinha frequentado escolas de música ou aulas com um professor particular de música. No entanto, o meio de convivência desses músicos, desde criança até a idade adulta, foi fator primordial para a aprendizagem e desenvolvimento de suas habilidades musicais, como tocar um instrumento, cantar ou compor música. Uma formação que, apesar de dizerem ser individual e sem professor (“aprendi sozinho”), aparece ligada à convivência social, às oportunidades e às motivações encontradas em seu meio (Gomes, 2003, p. 26).

O desenvolvimento de competências auditivas é fundamental no processo de aprendizagem de um músico popular (Green, 2002), sendo que um dos recursos mais utilizados é a prática de tirar de ouvido e a rádio e a televisão eram muito usados como um dos materiais pedagógicos mais importantes. Este é um dos aspetos também visível nos entrevistados deste projeto. Alberto sabia as canções todas do Festival da Canção que ouvia na rádio ou na televisão. Ricardo começou intuitivamente a tocar, a arranjar gravações de bandas rock e a tentar tocar de ouvido. Bernardo gravava em cassetes aquilo que queria aprender a tocar e depois ouvia até à exaustão e até cada uma das partes estar compreendida. Álvaro reforça a ideia de que este é um processo que tem como fim a aprendizagem de algo que interessa ao aprendiz e que por isso há motivação para esta descoberta.

Quando eu estava a tocar coisas que me interessavam mesmo... Stevie Wonder e tudo mais... eu... eu aprendi a tirar as coisas por aí... porque era música que me dizia, que me motivava, que... me deixava 'ah... isto... isto é fixe'... como dizia na altura 'isto é fixe... eu gosto disto'... e acho que é por aí... (Álvaro, E1, p. 31).

É também visível nos percursos de aprendizagem experiências em grupo que permitiram desenvolver as suas capacidades, seja ao nível das bandas rock das quais fizeram parte, ou dos grupos de fado e de *world music*. Ricardo faz imensos trabalhos de estúdio e imensos concertos com músicos de diferentes áreas. Bernardo passa por um período de autodescoberta em grupo, onde é visível uma grande partilha de informação entre os intervenientes. Alberto sempre procurou tocar com outros músicos, tendo sempre vários projetos extraescolares. Álvaro tem vindo a desenvolver, desde os dezasseis anos, diferentes projetos ao nível do fado e da *world music*.

O universo da guitarra clássica fascinou-os logo desde o momento que tiveram contacto com ele. Bernardo tinha ido com um amigo assistir a um concerto de finalistas do curso de música. Ricardo, quando começou aos vinte e um anos a estudar guitarra, deixou-se prender a este instrumento decidindo que era o que queria fazer para o resto da vida. Alberto tinha assistido a um concerto do guitarrista Andrés Segovia na televisão, ainda a preto e branco e acabou por não se importar com o facto de ter que estudar guitarra.

E eu fui assistir a esse concerto... com esse... meu amigo... e gostei, fiquei extasiado... hum, gostei... hum... da interpretação, gostei dos recursos... técnicos que... que os guitarristas expuseram ali no concerto... hum... gostei imenso de, de descobrir outras potencialidades... saber que o instrumento não estava limitado àquela música que eu conhecia... por mim... e que nem estava limitado ao universo muito restrito... hum, de conhecimentos que eu tinha vindo a adquirir... (Bernardo, E1, pp. 14).

Foi o facto de chegar ali e ver um instrumento só, como a guitarra tão pequeno e aparentemente tão frágil e com tanto potencial para fazer a música que faz sozinha. Isso aí pronto prendeu-me definitivamente e foi

quando eu fui estudar definitivamente guitarra clássica e disse a minha vida vai ser isto. (Ricardo, E1, p.3).

Lembro-me de ver um concerto do... um concerto do Segovia, do Andrés Segovia num... na televisão, ainda a preto e branco como é normal... e ter ficado um pouco... hum... quer dizer, ter ficado... admirado com o som da, com o som do instrumento e com a postura do senhor... (Alberto, E1, p. 34).

Apesar de ter iniciado o seu percurso em contexto formal já com vinte e um anos, Ricardo seguiu depois a progressão *espectável* nestes contextos, tendo acabado o oitavo grau de instrumento, seguindo para o bacharelato, licenciatura e posteriormente para o mestrado. Álvaro revela-nos também um percurso idêntico, mas com a idade *supostamente ideal*<sup>15</sup>. No caso de Alberto e de Bernardo, os seus percursos são bastante mais acidentados e atribulados, tendo ambos, inclusive, estudado outras áreas, no ensino superior, o primeiro Português/ Inglês, chegando à conclusão do curso, o segundo Filosofia, tendo feito apenas algumas disciplinas. Alberto por influência da mãe, que não acreditava que a vida de músico podia ser uma vida sustentável, Bernardo por não ter entrado em Produção e Tecnologias da Música e por Filosofia ser também uma área que lhe interessava.

Bernardo, dos quatro entrevistados, é o único que escolhe formar-se em música - guitarra, devido, principalmente, a uma enorme paixão pelo ensino e pela vontade de transmitir conhecimento o que se traduziu numa necessidade de especialização na área.

#### **4.2 Percurso como docente**

Todos os professores entrevistados iniciaram os seus percursos como docentes de uma forma informal, muitas vezes a dar aulas a amigos ou amigos de amigos, em casa, tendo seguido mais tarde para contextos

---

<sup>15</sup> A opção por colocar algumas palavras enfatizadas pelo itálico prende-se com o facto de, na nossa opinião, não haver percursos *espectáveis* e *supostamente ideais*, o que é por si só visível em toda a temática deste projeto. No entanto, sabemos que é do senso comum considerar como *ideal* um percurso de alguém que faz o primeiro, segundo e terceiro ciclo, segue para o secundário, posteriormente para a licenciatura e mais tarde para o mestrado.

formais de aprendizagem. Bernardo segue depois para uma escola de música não oficial, sendo o único que revela uma passagem por um contexto deste género. Alberto deu aulas de *tudo o que sabia*, desde aulas de português/ inglês, a aulas de formação musical e guitarra, tendo seguido para diferentes Conservatórios e mais tarde para uma instituição de Ensino Superior. Álvaro confessa-nos que dar aulas não é um projeto futuro, aliás, não é um projeto sequer para o próximo ano letivo. Ricardo inicia o seu percurso como docente a dar aulas de cavaquinho a quem queria aprender, ficando depois a lecionar na academia onde iniciou o seu percurso como aluno.

#### **4.3 Caracterização do contexto formal e informal de aprendizagem**

Alberto caracteriza um contexto formal de aprendizagem como sendo mais conservador, elitista e sério, referindo a falta de liberdade que é dada ao intérprete no campo da composição musical. Álvaro refere a obrigatoriedade de um programa, sendo a progressão na aprendizagem guiada por patamares pré-definidos, referindo também a importância da teoria e da contextualização histórica das obras que se interpretam. Bernardo fala-nos do rigor, da organização e da estrutura presentes neste contexto, salientando os níveis elevados de ansiedade que se verificam nos alunos antes de uma *performance* musical. Ricardo aborda uma regra implícita que existe, ou existia nos conservatórios, de que os alunos não se devem apresentar em público sem o consentimento do professor.

Relativamente a um contexto informal de aprendizagem, Bernardo refere a liberdade que existe, falando do valor que se deposita no processo e na aprendizagem em si mesma, contrariando o valor depositado na classificação final, característico de um ensino formal. Refere também o prazer que se obtém da *performance*, em oposição à ansiedade que se vive nos conservatórios. Álvaro salienta a importância das aprendizagens terem lugar em contextos práticos, resultando em experiências e aprendizagens intuitivas. Alberto refere o facto de a aprendizagem ser sobretudo autodidata, o que, para o “músico de rua”, a torna mais verdadeira.

No discurso dos entrevistados conseguimos encontrar alguns aspetos referidos anteriormente. Observamos, por exemplo, a questão das analogias que conferem legitimidade às instituições (Douglas, 1998) através de oposições como liberdade vs. rigor; teoria vs. prática; complexidade vs. simplicidade. Observamos também a crença em determinados mitos, ou a exposição de como esses mitos existem, tais como a crença de que a aprendizagem dos músicos de rua é mais verdadeira porque é, sobretudo, autodidata.

Todos consideram que não há incompatibilidades entre os dois contextos, antes pelo contrário. Consideram que juntar o que cada um tem de melhor é vantajoso para o percurso mais completo de um instrumentista.

#### **4.4 Caracterização do contexto de trabalho e do grupo de alunos**

Ricardo e Alberto são professores do Ensino Superior, enquanto Bernardo e Álvaro lecionam em escolas de Ensino Especializado Da Música de nível básico e secundário. Ricardo caracteriza o seu grupo de alunos como tendo alunos bons e menos bons, sendo uns mais interessados que outros, e Alberto refere que o seu grupo de alunos é bastante heterogéneo, desde o aluno de dezoito anos ao aluno de setenta, sendo que todos encontram na sua escola uma forma de reconhecimento.

Bernardo e Álvaro lecionam a alunos do ensino básico integrado, e no caso de Bernardo, também do ensino básico articulado. Álvaro refere que nem todos os alunos frequentam a escola com uma verdadeira intenção e vontade de aprender música e de aprender um instrumento, aproveitando o facto de este ensino ser público para obter uma boa aprendizagem ao nível da componente geral. Caracteriza também o seu grupo de alunos como pouco motivados para o trabalho repetitivo e lento que o estudo de um instrumento implica.

## 4.5 Estratégias e metodologias

Para aprender alguma coisa, a motivação é um motor essencial. Esta resulta numa melhor aprendizagem e desempenho, bem como em mais confiança em si próprio e uma maior satisfação no trabalho realizado, pelo que deve ser valorizada em contextos escolares. Um aluno motivado aprende melhor e é ativo no processo de aprendizagem, enquanto, pelo contrário, um aluno desmotivado torna-se passivo, desistindo facilmente e evitando os desafios. (Lemos, 2010)

Os alunos motivados estão dispostos a despende mais esforço (intensidade), durante mais tempo (persistência) e optam por concentrar os esforços e a atenção em atividades importantes para a realização da tarefa, ignorando as atividades irrelevantes (direção). Estes mecanismos motivacionais contribuem diretamente para a aprendizagem e para o nível de desempenho. (Lemos, 2010, pág. 194)

Bernardo partilha este pensamento, revelando-nos que motivar os alunos é sempre o seu primeiro objetivo. Uma das estratégias que utiliza é a de adequar o repertório executado ao gosto musical de cada um. Álvaro, além de procurar fazer a ponte entre a música erudita e outros contextos musicais diferentes, procura incentivar os alunos a irem assistir a concertos e a conhecerem coisas novas. Alberto procura motivar os alunos através de exemplos práticos do seu percurso e também através da sua postura relativamente à música, procurando viciar os alunos no ato de fazer música. Alberto salienta que a motivação intrínseca<sup>16</sup> é fundamental no ensino da música. Ricardo revela-nos uma postura diferente, sendo da opinião que, em contexto de ensino superior, até devem ser os alunos a motivar o professor.

Como vimos anteriormente, em contextos informais, o músico guia a sua própria aprendizagem, escolhendo o que quer tocar e quando o quer fazer,

---

<sup>16</sup> A motivação intrínseca, por oposição à motivação extrínseca que tem em vista algo exterior, é aplicável ao sistema motivacional que “sustenta a atividade que é realizada como um fim em si mesma, pelas características inerentes à própria atividade. O objetivo é realizar a atividade e não a obtenção de uma qualquer consequência exterior à atividade” (Lemos, 2010, p. 207).

definindo as metas e os objetivos a alcançar ao longo do seu percurso. Aprendem, portanto, aquilo que querem, aquilo de que gostam e aquilo com que estão familiarizados nos seus contextos diários. Assim, o gosto e o interesse pela matéria estudada têm um papel preponderante na motivação para o estudo de um instrumento. Verificamos também, que quando existe prazer naquilo que estão a aprender, as aprendizagens não são, muitas vezes, consideradas como tal, já que são, normalmente, associadas a algo pouco divertido, penoso e aborrecido. Neste sentido, parece-nos importante que os alunos tenham um papel participativo e ativo neste processo.

No momento da escolha do repertório que os alunos deverão executar, todos os professores entrevistados se revelam abertos a deixá-los desempenhar um papel ativo neste processo. Bernardo conta-nos que no início de cada ano é proposto um conjunto de obras musicais para cada aluno, escolhendo este último as peças que gostaria de executar. Se, por questões práticas, Bernardo tem que ser ele a escolher, procura sempre ter em conta o gosto de cada um. Os critérios são: primeiro a necessidade, depois a capacidade, e por fim o gosto. Álvaro procura sempre integrar os alunos neste processo, levando-os consigo, por exemplo, à biblioteca da escola, ou mostrando-lhes diferentes peças para eles escolherem. Procura que o repertório dos alunos vá de encontro àquilo que eles estão habituados a ouvir em casa, focando também que considera essencial impor aos alunos determinados estilos, nomeadamente o estilo clássico, numa procura pelo desenvolvimento do gosto musical de cada um.

Embora nos seus contextos de trabalho exista um programa que define algumas características do repertório que os alunos devem executar em cada ano, Ricardo e Alberto revelam abertura para que o aluno participe no processo. Aliás, dentro dos programas não existem obras obrigatórias. Alberto diz-nos que deixa sempre uma das peças ao critério do aluno, revelando que, regra geral, esta é a que eles mais gostam de executar. Ricardo procura que haja um diálogo entre o professor e o aluno, sendo que o último vai tendo uma palavra cada vez mais forte à medida que os anos vão avançando, procurando adequá-lo ao seu gosto musical.

O gosto é a faculdade do espírito humano através da qual percebemos e fruímos o belo e sublime na natureza ou nas obras de arte. A percepção dessas qualidades é acompanhada de uma emoção pessoal, um prazer destacável de qualquer outro prazer do género humano, distinguível pelo nome de gosto (Costa, 2000, p. 14).

É importante ter em consideração que o gosto musical é algo que depende das características sociais e vivenciais de cada indivíduo, sendo algo que não é imutável, mas antes educável. Sentimos então que é importante trabalhar com o aluno no sentido de desenvolver o seu gosto musical, pelo que nos parece pertinente que o seu papel na escolha do repertório deve ser mais forte há medida que vai avançando na sua aprendizagem.

Tirando Álvaro, todos os restantes entrevistados revelam que cantar é uma estratégia que utilizam na sua sala de aula. Ricardo refere que a voz é o primeiro instrumento de todos e que cantar é essencial para perceber a pontuação de uma frase musical. Bernardo tem vindo a verificar que esta é uma estratégia que ajuda na memorização, potenciando o desenvolvimento de competências auditivas.

Quanto ao tocar, todos partilham da opinião de que é muito importante para exemplificar algo ao aluno. Alberto mostra-nos uma perspetiva muito interessante, que era também a de seu professor, dizendo que “é normal o aluno não conseguir fazer o que o professor faz... o aluno fazer e o professor não conseguir fazer isso não é normal” (Alberto, E1, p. 42), revelando a necessidade do professor estar sempre em forma. Ricardo é de opinião que aprender por imitação ainda é um dos melhores processos para uma aprendizagem intuitiva, pelo que tocar para demonstrar o pretendido é uma das melhores estratégias.

Durante o século passado, alguns pedagogos desenvolveram teorias de aprendizagem musical que envolvem o processo imitativo. O método desenvolvido por Shin'ichi Suzuki (Kendall, 1996), por exemplo, baseia-se no processo de aprendizagem da língua materna, no qual a criança deverá aprender imitando bons exemplos, estando sujeita à sucessiva repetição dos

mesmos. O processo de imitação é também muito importante no desenvolvimento da aprendizagem de um músico popular. Além de ouvir, ele observa e imita outras *performances*, outros músicos que servem como modelo (Recôva, 2006).

Álvaro procura incutir nos alunos a necessidade de desenvolver estratégias que lhes permitam conceber mentalmente a música que querem ouvir. Este é o conceito de *audiação* desenvolvido pelo pedagogo Edwin Gordon (2008) que consiste em ouvir e compreender a música quando o som não está fisicamente presente, considerando que esta é a base da aptidão musical sendo fundamental para o desempenho musical. A obra musical deve começar por ser um pensamento, antes ainda de se tornar uma realidade, com o objetivo de se conhecer todas as suas possibilidades e manifestações (Fonseca, 2003).

A improvisação é uma prática marginalizada no ensino da música erudita já há algum tempo, embora nem sempre tenha sido assim. Os músicos eruditos têm uma formação altamente especializada, praticando inúmeras horas por dia e aperfeiçoando textos que foram escritos por outros. No entanto, sendo fortemente especializados no ato de reproduzir música, têm, na maioria das vezes, pouca ou nenhuma formação no ato da criação musical (Levin, 2009).  
A improvisação

Pode envolver a composição imediata do trabalho pelos seus artistas ou a posterior elaboração ou adaptação de um quadro existente, ou algum recurso entre os dois referidos. Até certo ponto, cada performance envolve elementos de improvisação, embora o seu grau varie de acordo com a época e o lugar, e, em certa medida, cada improvisação baseia-se numa série de convenções ou regras implícitas<sup>17</sup> (Nettl, 2001, p. 94).

Bernardo e Ricardo são os únicos que demonstram ter tempo nas suas aulas para abordar esta questão. Bernardo aproveita a obrigatoriedade de trabalhar

---

<sup>17</sup> No original: "It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between. To some extent every performance involves elements of improvisation, although its degree varies according to period and place, and to some extent every improvisation rests on a series of conventions or implicit rules" (Nettl, 2001, p. 94)

escalas no programa para as ensinar em contextos práticos, ensinando os alunos a improvisar. Ricardo incentiva os alunos a explorarem este lado do instrumento, confessando que nem todos se mostram disponíveis para tal.

Alberto, relativamente à improvisação, confessa que o programa a abordar não deixa tempo para tais práticas, revelando, no entanto, que não existem barreiras no seu horizonte e que se surgir oportunidade para tal esta é uma prática que realiza. Álvaro considera que o seu grupo de alunos é ainda muito jovem para abordar esta questão, considerando que ainda não estão adquiridos todos os domínios e conhecimentos sobre o instrumento para uma abordagem solidificada.

A técnica de improvisação e todos os processos que esta envolve permite que a aprendizagem musical possa ser realizada num contexto prático, integrando diferentes facetas da formação de um músico (Campbell, 2009). Como já vimos anteriormente, o desenvolvimento de competências de leitura e de domínio da notação musical toma um papel central na aprendizagem nos conservatórios.

No entanto, há medida que cresce a crença de que “é humano improvisar”, o caminho a seguir nos cursos de música e nos programas que os guiam é permitir a incorporação de exercícios de improvisação, para que os alunos possam desenvolver uma compreensão musical mais profunda e mais abrangente<sup>18</sup> (Campbell, 2009, p. 139).

Podemos também questionar-nos sobre a importância da inclusão da improvisação nas escolas. Maud Hickey (Marques, 2012) argumenta que “os alunos serão pensadores livres e improvisadores de uma forma que lhes será útil para o resto das suas vidas” (p. 6). Koutsoupidou e Hargreaves (2009) defendem que

---

<sup>18</sup> No original: “Yet as the realization grows that it is “human to improvise”, the way ahead in music courses and programs is to allow the incorporation of improvisation exercises so that students may develop a deeper and more comprehensive musical understanding” (Campbell, 2009, p. 139).

uma vez que o efeito da improvisação foi considerado como significativo para o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças, a aula de música deveria ser um local de experimentação e exploração de ideias através de atividades criativas. Os professores deverão criar um ambiente musical rico com diversas oportunidades e estímulos para fazer música<sup>19</sup> (p. 268).

Num contexto formal de aprendizagem, e como salienta Alberto, a sabedoria de um músico é vertida, de uma forma quase total, na partitura. Quando questionados acerca deste assunto e sobre se consideram que a partitura pode ser uma barreira para o desenvolvimento de competências auditivas, todos os entrevistados são de opinião de que não é uma barreira quando é vista como um meio e não um fim em si mesma. Ricardo cita o compositor Gustav Mahler dizendo que “a partitura tem tudo menos o essencial” (Ricardo, E1, p. 5). Bernardo salienta a vantagem que é ter a possibilidade de guardar e perpetuar a informação, referindo que a música não pode ser só a que está escrita. Álvaro refere a forma descontextualizada como esta é abordada nas aulas de formação musical. Alberto evidencia a necessidade da partitura ser abordada dum ponto de vista funcional.

#### **4.6 Reflexão sobre o seu percurso**

Cada percurso é um percurso diferente do outro, cada caminho é um caminho, mas se é verdade que assim o é, também é verdade que podemos, nestes quatro percursos diferentes encontrar semelhanças e pontos em comum.

Todos os entrevistados afirmam que o facto de terem passado por aprendizagens em contexto escolar e extraescolar tornou o seu percurso mais rico. Ricardo sente que é um músico mais completo e com um maior entendimento do que é, por exemplo, a música erudita e de compreensão da

---

<sup>19</sup> No original: “Since the effect of improvisation was found to be significant for children’s development of creative thinking, the music classroom should be a place of exploring and experimenting with musical ideas through enjoyable creative activities. Teachers should create a rich musical environment with many opportunities and stimuli for music making” (Koutsoupidou & Hargreaves, 2009, p. 268).

partitura, sendo que, para ele, o melhor é tocar por intuição. Nesta linha de pensamento, Alberto salienta o automatismo auditivo que é desenvolvido em contextos extraescolares, referindo que a necessidade do músico não é a música escrita. Bernardo refere também o desenvolvimento de competências auditivas devido à necessidade que tinha de procurar músicas para ensinar aos alunos e, como não tinha acesso à música escrita, havia a necessidade de a *tirar de ouvido*.

Ahn, mas da mesma maneira que eu senti isso, eu hoje e cada vez mais, sinto que... para além de todo esse conhecimento... tocar com intuição é a melhor coisa que me podem fazer. (...) E eu tenho a certeza absoluta que as pessoas quando a tiverem vão querer continuar a tê-la.. vão querer mantê-la.. porque... (...) e se nós conseguirmos estabelecer aqui uma ponte entre o que é o ensino erudito e o resto só temos a ganhar com isso (Ricardo, E1, pp. 6-7).

De qualquer maneira... o facto de tu te habituares a reagir intuitivamente ao que faz o outro... não é... e a... a... a trabalhar de uma forma intuitiva as coisas faz com que haja uma... uma perceção muito mais rápida... hum... da tua aprendizagem... (Ricardo, E2, p. 12).

Porque a necessidade de um músico não é a música escrita, não é... de... nomeadamente de um viola de fado, por exemplo, de conseguir adaptar, ou tirar de ouvido, uma pessoa a cantar e ele tira a harmonia automaticamente, e se depois aparece outra pessoa a cantar a mesma música, a mesma canção... numa tonalidade diferente, automaticamente eles conseguem fazer isso... é um automatismo que nós na música clássica, quer dizer, nem por sombras... não somos obrigados a fazer isso porque temos a facilidade de ter a... a música escrita, portanto... (Alberto, E1, p. 38).

Claro, o repertório... as canções populares que queriam aprender... da altura deles... hum... este... deu-me bastante traquejo... em termos de desenvolver competências sobretudo auditivas que me permitissem... e estratégias... não só as competências auditivas, estratégias que me permitissem aprender essas... esses... essas canções para depois as puder ensinar... (Bernardo, E1, p. 20).

Bernardo salienta o quão enriquecedor foi o seu percurso, que o despertou sobretudo para a missão de ensinar sempre na busca da motivação e da curiosidade, refletindo-se na escolha de muitas das suas metodologias,

sobretudo pela liberdade a que “está irremediavelmente condenado” (Bernardo, E2, p. 20).

O que colhi deste período foi esse contacto e essa... esse processo de aprendizagem para a motivação e para descobrir no aluno aquilo que ele... que ele pretende da... da música e da guitarra... que era aquilo que eu ia fazendo, ia descobrindo o que é que ele pretendia, em que é que eu lhe poderia ser útil... e foi nesse, nesse sentido... foi muito, muito gratificante e muito importante para a minha formação, mesmo enquanto professor que atualmente leciona exclusivamente no ensino artístico especializado... (Bernardo, E1, p. 21).

Reflete porque... pela questão da... primeiro pela liberdade... como tive um contacto... hum... inicialmente muito livre... hum... estou irremediavelmente condenado a esta... a esta... a esta característica... hum... e provavelmente às vezes até a liberdade poderá ser considerada excessiva por alguns colegas... na... neste ponto em que o aluno escolhe o programa... hum... quase sempre... neste caso... neste período não foi assim... mas não foi assim por uma necessidade muito prática... hum... por o... o fazer... ou propor tarefas associadas a outras correntes estéticas... hum... trabalhar improvisação... hum... com os alunos... tudo isso tem a ver com... com o meu... com o meu percurso... (Bernardo, E2, p. 20).

Álvaro sente que o mais evidente no seu percurso se reflete nos exemplos práticos que pode dar aos alunos, procurando sempre desenvolver nestes competências relacionadas com a questão estilística das peças, referindo que a questão interpretativa é fundamental. Pretende também desenvolver, desde muito cedo, uma consciência artística nos pequenos guitarristas que está a formar. É evidente também que o seu percurso se reflete no trabalho de pesquisa de que tanto fala e que procura incutir nos seus alunos, levando-os a uma busca pelos contextos e pelas características de cada obra.

A primeira coisa que me ocorre são os exemplos que eu posso dar que são mais imediatos e menos vulgares... hum... sendo menos vulgares... hum... por vezes são menos vulgares mas mais concretos para os alunos... hum... isso faz com que haja uma... faz com que eles reajam de certa forma melhor... (Álvaro, E2, p. 36).

Fazer um trabalho de... ok, isto vem de onde, não é... e a origem... que é um bocado o que falha hoje em dia... na minha geração... conhecem o que é atual... mas não conhecem de onde vem... e acho que isso é

fundamental... perceber o percurso para sabermos para onde é que queremos ir e o que é que queremos fazer... porque senão caímos no erro de fazer uma coisa que já foi feita há muito tempo atrás mas que... e, e, e pensamos que somos inovadores ou... e pronto... e acabamos por cair no desinteresse, por assim dizer... (Álvaro, E1, p. 27).

Para saberem o que é que estão realmente a fazer, não custa nada pesquisarem três, quatro linhas, os motivos mais importantes da vida do compositor e pronto, já está. (...) porque eles realmente começam-se a sentir mais contextualizados... isto é como nós... quando estamos num meio desconhecido, não nos sentimos muito à vontade... agora se estamos num meio onde conhecemos as pessoas, conhecemos os sítios... sentimo-nos perfeitamente à vontade (Álvaro, E2, p. 28).

Ricardo reforça sempre que os dois contextos, escolar e extraescolar, formal e informal, podem e cruzar-se, trazendo os dois aprendizagens benéficas que se complementam. Refere que devemos experimentar e passar por diferentes experiências, abrindo os nossos horizontes para aquilo que desconhecemos.

Agora, às vezes com colegas dizemos assim “epá mas será que todos temos que fazer jazz?, por exemplo”... não, não se trata de fazer... trata-se de experimentar... quer dizer, epá, eu posso nunca comer pudim na minha vida, mas pelo menos já o experimentei... não é. Eu sei o que é que é um pudim – claro que eu gosto muito de pudim, não estou a dizer que não como! Mas o que eu quero dizer é... é preciso provar, é preciso experimentar, é preciso... ter essa experiência... (Ricardo, E1, pp. 6).

Alberto refere também que o seu percurso se reflete sempre em exemplos práticos, principalmente ao nível da *performance*. Realça também uma maior disponibilidade para fazer música, uma postura mais solta para o gesto de tocar, oposta ao medos e nervos muitas vezes presentes em apresentações públicas realizadas em contextos académicos e proporcionada por todo o lado extraescolar que vivenciou. Fala-nos também de uma postura profissional que se adquire nos Conservatórios que transposta para outros mundos e realidades pode trazer resultados muito bons.

Reflete-se sempre em exemplos práticos... (...) há um nível que eu não separo que é o nível da *performance*... isto é, eu se subir a um palco para acompanhar uma cantora a cantar fado... se subir a um palco para

tocar a viola beiroa ou se subir a um palco para tocar a *Chaconne* do Bach em guitarra clássica... a minha atitude é exatamente a mesma... (...) eu digo-lhes que eles são sempre músicos, portanto... até a dormir são músicos, e quando pegam na guitarra nem que seja para afinar têm que ter uma atitude de músicos... de profissionais... (Alberto, E1, p. 48).

Esta postura profissional que nós adquirimos, e muito bem, no, no conservatório... e que depois podemos transpor para outro tipo de... para outro tipo de realidades mais amadoras, entre aspas, não é... mas que, que com esta, com esta visão... hum... hum... mais profissional, mais rigorosa, mais objetiva, mais sistemática, sistematizada digamos assim... se conseguem resultados fantásticos... (Alberto, E1, p. 44-45).

## CONCLUSÃO

O principal objetivo desta pesquisa prendeu-se com o estudo de percursos de aprendizagem de quatro professores de guitarra, percebendo de que forma é que se refletem no momento da escolha de metodologias de ensino dentro de um contexto de ensino formal.

Através da metodologia das *histórias de vida*, foi possível aprofundar o conhecimento sobre as aprendizagens escolares e extraescolares, confirmando-se a necessidade de se considerarem diferentes contextos de aprendizagem como fenómenos globais da aprendizagem musical.

Para uma melhor compreensão dos dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas e da observação de aulas, foram abordadas e utilizadas perspetivas teóricas de outros investigadores da área da educação musical, mais especificamente das áreas de investigação da música popular e da aprendizagem do músico popular. Assim, foi possível uma maior compreensão sobre estes universos e sobre os diferentes processos existentes num ambiente informal de aprendizagem.

Os professores entrevistados neste projeto revelaram, através dos seus relatos, a necessidade de se considerarem as aprendizagens informais dentro de um contexto formal de aprendizagem. Revelaram também como estes dois contextos se refletem na sua formação específica enquanto músicos e professores. É possível perceber nos seus discursos que consideram a sua aprendizagem musical mais rica e completa devido às experiências que tiveram fora do marco institucional da escola.

Os resultados desta pesquisa demonstraram também como estes professores procuram incorporar algumas estratégias e metodologias características de uma aprendizagem informal em contextos formais. Destacamos:

- a adequação do repertório ao gosto musical do aluno, dando a possibilidade deste escolher algumas peças dentro de um conjunto sugerido pelo professor;
- a aplicação da técnica da improvisação, nomeadamente na abordagem das escalas;
- uma maior disponibilidade para fazer música em *performances* ao vivo, procurando um distanciamento da ansiedade característica destes momentos em contextos formais;
- o domínio das competências técnico musicais por parte do professor, levando o aluno a uma aprendizagem baseada em processos imitativos;
- a importância da abordagem da notação musical como um meio e não um fim em si mesma.

Como docentes do Ensino Especializado da Música, consideramos que nos compete a nós ter em consideração todas estas questões, mostrando a escola como um lugar onde devem ser proporcionadas diferentes experiências de aprendizagem, possibilitando a troca e a partilha de saberes entre todos os intervenientes da comunidade escolar e não ignorando a bagagem de conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula.

Não é, nem nunca foi, nossa intenção terminar este trabalho com uma lista de metodologias que poderiam servir para a criação de um método de ensino, mas antes, abordar diferentes perspetivas que levem a uma reflexão profunda sobre os processos de ensino aprendizagem de cada um, tendo sempre em mente a melhoria desses processos e percebendo que quanto mais abertos formos enquanto professores mais momentos de aprendizagem iremos proporcionar aos nossos alunos, contribuindo, em última instância, para percursos de aprendizagem musical mais ricos.

Consideramos que desenvolver este trabalho de investigação, além do conhecimento produzido, trouxe-nos um conjunto importante de ferramentas (descritas anteriormente) para usar nas nossas aulas. Se existem alguns aspetos que já íamos procurando pôr em prática de uma forma mais intuitiva, como a participação dos alunos na escolha do repertório dentro de um

conjunto de peças sugeridas pelo professor, existem outros que iremos, num futuro próximo, procurar inserir no contexto em que lecionamos, como, por exemplo, a questão da improvisação nas escalas.

Na nossa opinião, os resultados desta pesquisa contribuem diretamente para futuros estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos em contextos formais de aprendizagem, considerando aberta a porta para a entrada de estratégias típicas de uma aprendizagem informal e fazendo a ponte entre o universo musical que faz parte das vidas dos nossos alunos e o universo da música erudita ocidental.

## BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, L. F. (2007). *Um contraponto entre música, educação e cultura. O acesso à cultura em diferentes contextos (in)formais de aprendizagem musicais*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico* (1ª edição). Porto: Asa Editores.
- Arroyo, M. (2000, setembro). Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da abem*, 5, 14-20.
- Arroyo, M. (2001, setembro). Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da abem*, 6, 59-67.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bowman, W. (2004). "Pop" goes...? Taking popular music seriously. In C.X. Rodriguez, (Ed.). *Bridging the gap* (pp. 29-49). Reston: The National Association for Music Education.
- Campbell, P. S. (2009). Learning to improvise music, improvising to learn music. In G. Solis & B. Nettl (Ed.). *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*. Illinois: Board of Trustees.
- Costa, G. (2000). *Memória Musical. A hipótese da mediação subjetiva na formação do gosto*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Douglas, M. (1986). *Como as instituições pensam*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Eco, H. (2010). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (16ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, D. (coord.); Ramos do Ó, J.; Ferreira, M.; Marto, A.; Paz, A.; Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. (Relatório Final Revisto).

- Ferreira, V. (1999). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* 10ª edição (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135-145.
- Fonseca, M. T. O. (2003). *Criatividade e Interpretação musical. Perceção de elementos criativos na interpretação pianística*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Garcia, M. R. (2011, jan.- jun). Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. *Revista da abem*, 19(25), pp. 53-62.
- Gohn, D. M. (2009). *Ensino Musical à distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Gomes, C. H. S (2003, março). Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos. *Revista da abem*, v. 8, pp. 25-28.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing Limited.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.
- Hiley, D. (2001). Neuma. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* 2ª edição – volume 17 (pp. 785-787). London: Macmillan Publishers Limited.
- Holly, M. L. (2007). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* 2ª edição (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.

- Kendall, J. (1996). Suzuki's mother tongue method. *Music Educators Journal*, 83(1), 43-46.
- Koutsoupidou, T.; Hargreaves, D.J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Lamb, A.; Hamm, C. (1995). *Popular Music*. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* volume 15 (pp. 87-121). London: Macmillan Publishers Limited.
- Lemos, M. S. (2010). Motivação e Aprendizagem. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.). *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (2ª edição). Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Levin, R. (2009). Improvising Mozart. In G. Solis & B. Nettl (Ed.). *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*. Illinois: Board of Trustees.
- Lima, M. B. (2010). *Aprendizagem Musical no Canto Popular em Contexto Informal e Formal: Perspetiva dos Cantores no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Marques, A. F. A. (2006). *Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Marques, N. M. S. (2012). *A improvisação nos graus intermédios do ensino vocacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Marrone, F. G. (2010). *O Ensino e a aprendizagem de guitarra com o acompanhamento de um professor: um estudo de caso com dois jovens*. Dissertação de Mestrado, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, Brasil.
- Marshall, C.; Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research* (2ª edição). Thousand Oaks: Sage Publications
- Michels, U. (2007). *Atlas da Música II. Do Barroco à Atualidade*. Lisboa: Gradiva.

- Middleton, R.; Manuel, P. (2001). Popular Music. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* 2ª edição – volume 20 (pp. 128-166). London: Macmillan Publishers Limited.
- Miranda, G. L.; Bahia, S. (Orgs.) (2010). *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (2ª edição). Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Moita, M. C. (2007). Percursos de Formação e de Trans-Formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* 2ª edição (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nettl, B. (2001). *Improvisation*. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* 2ª edição – volume 12 (pp. 94-132). London: Macmillan Publishers Limited.
- Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de Professores* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Recôva, S. L. (2006). *Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?* Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), p. 13-20.
- Ribeiro, A. J. P. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ribeiro, A. J. P.; Vieira, M. H. G. (2011, setembro). O ensino da guitarra em grupo no âmbito do ensino vocacional e genérico da música: alguns resultados de um projeto de investigação-ação. *Libro de Atas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, Coruña, pp. 2661-2672.
- Rice, T. (2001). Enculturation. In S. Sadie (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* 2ª edição – volume 8 (p. 196). London: Macmillan Publishers Limited.

- Rodriguez, C. (2004). Popular music in music education: Toward a new conception of musicality. In C.X. Rodriguez (Ed.). *Bridging the gap* (pp. 13-27). Reston: The National Association for Music Education.
- Sadie, S. (Ed.) (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2ª edição). London: Macmillan Publishers Limited.
- Santos, R. M S. (2001, outubro). A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*, Uberlândia, Brasil, pp. 41-66.
- Silva, A. S.; Madureira, J. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, J. R. F. (2010). *“Algumas coisas não dá para ensinar, o aluno tem que aprender ouvindo”: a prática docente de professores de piano popular do centro de educação profissional – escola de música de Brasília (CEP/ EMB)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Solis, G.; Nettl B. (Ed.) (2009). *Musical Improvisation. Art, Education, and Society*. Illinois: Board of Trustees.
- Souza, J.; Hentschke, L.; Bozzetto, A.; Cunha, E.; Bonilla, K. (2003). Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. *Per Musi*, 7, pp. 68-75.
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* 10ª edição (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, A. J. (2003). *Ensino Especializado da Música numa Escola Privada. Centralidade(s) e liderança do diretor pedagógico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Wille, R. B. (2003). *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes. Três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- \_\_\_\_\_ (2005, setembro). Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da abem*, 13, 39 - 48.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. (2ª edição). United States of America: Sage Publications.

# **ANEXOS**

## **Anexo I**

### **Carta-convite enviada aos participantes do estudo**

Exmo. \_\_\_\_\_:

Venho por este meio convidá-lo a fazer parte da minha pesquisa de mestrado, intitulada *(Des)Construindo Percursos: Estudo de Metodologias Alternativas no Ensino da Guitarra*, desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, da Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa.

O objetivo desta pesquisa prende-se com o estudo de percursos de professores de guitarra que tenham tido uma aprendizagem tanto formal como informal, percebendo de que forma esse mesmo percurso se reflete na escolha de metodologias, estratégias e atividades de ensino e na abordagem com os alunos.

Para alcançar este objetivo, escolhi como metodologia o estudo de caso, nomeadamente a abordagem biográfica das *histórias de vida*. Como principal técnica de observação será utilizada a observação direta de algumas aulas e a entrevista, sendo esta última, depois de dada a sua permissão, gravada. O anonimato será garantido bem como o acesso a todas as gravações, análises e notas de campo. Qualquer esclarecimento sobre esta pesquisa poderá ser solicitado a qualquer momento.

Aguardo a sua resposta para [anaisantosisilva@gmail.com](mailto:anaisantosisilva@gmail.com).

Atentamente,  
Ana Sofia Silva

## Anexo II

### Declaração de cessão dos direitos das entrevistas

Eu, \_\_\_\_\_, (nome) declaro para os devidos fins que cedo os direitos das entrevistas realizadas e gravadas nos dias \_\_\_\_\_, podendo as mesmas ser utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações, mantendo a minha identidade em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Subscrevo abdicando dos meus direitos.

\_\_\_\_\_  
(Local, data)

\_\_\_\_\_  
(assinatura nome completo)

### **Anexo III**

#### **Guião para a primeira entrevista**

Com que idade começou a estudar música

Como surge esse interesse e decisão;

Como se realizou o processo de escolha do instrumento;

Onde iniciou o seu percurso? Fale dessas primeiras experiências;

Quando inicia a sua formação em contexto escola?. e porquê?

Quando inicia a sua formação extraescolar?

Como caracteriza os dois contextos

Que lacunas sente que existem nos dois contextos diferentes de aprendizagem? Como se complementam?

Em que momento inicia a sua prática pedagógica? Como surge essa oportunidade?

Fale um pouco do seu percurso profissional como docente.

## **Anexo IV**

### **Guião para a entrevista com Alberto**

Com que idade começou a estudar música

Como surge esse interesse e decisão;

Como se realizou o processo de escolha do instrumento;

Onde iniciou o seu percurso? Fale dessas primeiras experiências;

Quando inicia a sua formação em contexto escolar?. e porquê?

Quando inicia a sua formação extraescolar?

Como caracteriza os dois contextos

Que lacunas sente que existem nos dois contextos diferentes de aprendizagem? Como se complementam?

Em que momento inicia a sua prática pedagógica? Como surge essa oportunidade?

Fale um pouco do seu percurso profissional como docente.

Relativamente aos seus alunos, gostaria de lhe pedir para caracterizar o seu contexto de trabalho e o seu grupo de alunos.

Que papel têm os alunos na escolha do repertório que executam?

Em termos gerais, como organiza as estratégias e processos de ensino-aprendizagem?

Nas suas aulas costuma cantar e tocar com os alunos? Sentem que são estratégias eficazes?

Em princípio os alunos no contexto de ensino superior, são alunos motivados para a aprendizagem do instrumento, mas usa alguma estratégia especial para manter essa motivação?

**Anexo V**  
**Guião para a 2ª entrevista**  
**Ricardo**  
(depois da observação da aula)

Bom dia,

Depois da observação da aula de ontem, gostaria de começar por pedir-lhe para caracterizar o seu contexto de trabalho e o seu grupo de alunos.

Como caracteriza o David?

As duas peças que o David tocou na aula, bem como o restante repertório que referiu que o David está a tocar, foi escolhido com que pressupostos? O David, e os restantes alunos, têm um papel ativo na escolha do repertório?

Durante a sua aula, reparei que toca muitas vezes com o aluno, e que também canta as melodias, sente que estas são estratégias eficazes

Reparei também que recorre frequentemente à harmonia da peça que está a ser interpretada, tocando as “suas próprias variações”, sente que é uma forma de ajudar o aluno na compreensão da harmonia?

Devido às características da aula de ontem (preparação para a audição) não pediu ao aluno para explorar a harmonia da forma que o Prof. o estava a fazer. Gostaria de saber se, numa outra aula com outro contexto, esta é uma prática frequente.

Em termos gerais, como organiza as estratégias e processos de ensino-aprendizagem?

Em princípio os alunos no contexto de ensino superior, são alunos motivados para a aprendizagem do instrumento, mas usa alguma estratégia especial para manter essa motivação?

**Bernardo**

(depois da observação da aula)

Bom dia,

Depois da observação das aulas de dia 16 de janeiro, gostaria de começar por pedir-lhe para caracterizar o seu contexto de trabalho e o seu grupo de alunos.

Como caracteriza a Mafalda e o David?

As peças que os dois alunos executaram, bem como o restante repertório, é escolhido com que pressupostos? A Mafalda, o David, e os restantes alunos, têm um papel ativo na escolha do repertório?

Durante a sua aula, reparei que toca muitas vezes com o aluno, e que também canta as melodias, pedindo aos alunos que cantem também, sente que estas são estratégias eficazes?

A sequência das atividades das duas aulas a que assisti foi distinta. Na aula da Mafalda, começaram por trabalhar o estudo, e na aula do David, antes de trabalharem o programa, dedicou algum tempo da aula a trabalhar técnica. Fale um pouco sobre estas escolhas.

Em termos gerais, como organiza as estratégias e processos de ensino-aprendizagem?

Nem sempre os alunos no sistema de ensino articulado e integrado são alunos motivados para o estudo do instrumento. Que tipo de estratégias usa para os motivar?

## Álvaro

Relativamente aos seus alunos, gostaria de lhe pedir para caracterizar o seu contexto de trabalho e o seu grupo de alunos.

Que papel têm os alunos na escolha do repertório que executam?

Em termos gerais, como organiza as estratégias e processos de ensino-aprendizagem?

Nas suas aulas costuma cantar e tocar com os alunos? Sentem que são estratégias eficazes?

Os seus alunos são alunos motivados para a aprendizagem do instrumento?

Usa alguma estratégia que queira referir?

Como sente que se reflete o seu percurso na escolha dessas estratégias?