

A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música.

FÁTIMA PEDROSO fatima.pedroso@clix.pt

Pretendeu-se com este estudo identificar alguns parâmetros-chave da disciplina de Formação Musical no contexto dos cursos básico e complementar do ensino especializado de música – quais os seus objectivos, qual o seu papel e importância na formação de um músico, que problemas se lhe colocam hoje em dia...

Optou-se por uma metodologia qualitativa de recolha e análise de dados, tendo-se realizado três debates focalizados de grupo (focus groups) com vários profissionais da música: um com actuais professores de Formação Musical; outro com professores do ensino superior de música com experiência de leccionação da disciplina ao nível básico e complementar, outro com músicos essencialmente na área da interpretação e composição. Os debates foram gravados e posteriormente transcritos, tendo sido objecto de análise de conteúdo.

Os dados obtidos permitem identificar vários pontos críticos relativos à disciplina, no sentido de uma configuração actual, em que se integram quer a formação de (possíveis) futuros músicos, quer de pessoas cujo fim não é a profissão de músico mas tão-somente obter formação em música. Os conteúdos e actividades da disciplina foram também abordados, considerando-se que deveriam sempre reportar-se à música propriamente dita, como fonte e contexto para a aquisição de competências.

INTRODUÇÃO

Herdeira das antigas disciplinas de Rudimentos e Solfejo, cujos objectivos principais eram o domínio da leitura e escrita musical (Pedroso, 2003), a disciplina de Formação Musical (FM) do ensino especializado de música (básico e complementar) enfrenta hoje desafios mais amplos.

Por um lado um novo paradigma de formação de um músico emerge, considerando-se que esta deve ser mais lata e global, virada para o entendimento dos contextos – musicais, históricos, sociais (Vasconcelos, 2000, 2002).

Por outro, o ensino especializado de música é hoje procurado por muitos alunos cujo objectivo não é tornarem-se profissionais da música mas apenas adquirir uma formação na área (Folhadela *et al*, 1998; GETAP, 1991; Vasconcelos, 2002).

Assim, este tipo de ensino está a fazer o duplo papel de formação básica de futuros músicos (no sentido profissional) e formação de músicos amadores e/ou públicos. A concepção da disciplina de FM, em particular, não pode deixar de englobar esta questão.

Considerando os seus objectivos oficiais (Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho) e as situações existentes no terreno, podemos colocar as seguintes questões de partida:

- Qual o papel e importância que a disciplina deve ter na formação de um músico?
- Que competências se devem desenvolver nos alunos?
- O que significa *formar musicalmente* uma pessoa?

Considerando que a problematização de qualquer disciplina não pode deixar de considerar questões de ordem curricular, procuraremos abordar algumas ideias actuais relativas a questões curriculares e questões de educação/formação em música, como forma de configurar uma disciplina de FM que possa, de forma actual, (cor)responder cabalmente à sua problemática.

PARA UM CONCEITO DE FORMAÇÃO MUSICAL

QUESTÕES CURRICULARES

As teorizações actuais apontam para vários aspectos que devem configurar o currículo – nomeadamente o estabelecimento de relações entre as diversas áreas do saber, a aprendizagem para a compreensão, a utilização de situações e problemas práticos, relacionados com a vida real, dando a oportunidade aos alunos de construírem e desenvolverem não só os seus conhecimentos mas também um espírito inquiridor e crítico sobre aquilo que os rodeia, bem como a consciência da multiculturalidade do mundo e o respeito pelas diferentes formas de viver e de expressão a ela associadas. Subjaz a estas concepções a noção de que todo o conhecimento é culturalmente situado, pelo que os alunos devem ser familiarizados quer com a cultura de que fazem parte, (para melhor a compreenderem e se compreenderem), quer com elementos e características de outras culturas (Bruner: 1996; Moreira e Tadeu da Silva: 1994; Santomé: 1994; Sacristán e Gómez:1992; Sacristán: 1988).

Do ponto de vista da aprendizagem salienta-se a importância de fomentar nos alunos, mais do que a acumulação e memorização, a compreensão de informações e conceitos (Santomé, 1994). Para tal é fundamental a implicação e participação activa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação.

Para Gómez "o objectivo básico de toda a actividade educativa é favorecer nos estudantes a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não a adquiram simplesmente" (Sacristán e Gómez, 1992:107). Santomé (1994) considera que a instituição educativa deve facilitar um conhecimento reflexivo e crítico.

Pretende-se então que o conhecimento assim adquirido não seja uma cultura "enlatada,

para usar e deitar fora e esquecer depois do exame" mas se constitua em agente de pensamento que configure e oriente a actividade prática do sujeito para além da vida académica (Sacristán e Gómez, 1992:73). Deste modo será possível aos alunos adquirirem, (re)elaborarem e (re)construírem os seus próprios significados e conhecimentos.

O apelo à utilização de problemas práticos, tão próximos da realidade quanto possível, é outra constante dos discursos actuais sobre aprendizagem dos alunos na escola. Leite (2002:68) refere que muitas vozes "se têm levantado contra a instituição escolar por desenvolver um ensino desligado das vivências dos alunos". Gómez interroga-se sobre a capacidade de a escola se converter num contexto significativo para a aprendizagem quando assume uma estrutura artificial afastada da vida e dos problemas considerados relevantes na comunidade social (Sacristán e Gómez, 1992). Santomé (1994:116) considera que o interesse dos alunos não pode ser estimulado por um ensino "desligado da realidade ou que a apresente aos estudantes de um modo tão fragmentado que a torne praticamente irreconhecível".

Neste sentido torna-se oportuno abordar o conceito de tarefa ou actividade, dado que a aula de FM é tradicionalmente constituída por um conjunto de actividades mais ou menos fixas – ditados, leituras, entoações, conceitos de Teoria Musical, ... – que se vão repetindo aula após aula.

Sacristán (1988:253) define tarefa ou actividade como uma acção educativa, orientada para uma finalidade e estruturada de modo a despertar no aluno um processo que produza efeitos de acordo com essa finalidade. As actividades formais definem "um espaço problemático e uma série de condições e de recursos para atingir o objectivo".

A concepção de tarefas torna-se então uma questão particularmente importante, não só do ponto de vista do conhecimento que se quer transmitir mas também do modo como se vai transmitir. Sacristán considera que "a relação entre conteúdos curriculares e actividades é recíproca: a riqueza dos conteúdos condiciona as tarefas possíveis e estas, por sua vez, condicionam as possibilidades do currículo" (ibidem:263).

Contudo, também o entendimento dos professores daquilo que é o conhecimento "mais valioso" ou importante condicionará o tempo e as tarefas dedicadas a esse conhecimento, bem como as actividades de avaliação das aprendizagens consideradas essenciais (Sacristán, 1988). De facto, o currículo mais valorizado é o currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação (Sacristán, 1988; Sacristán e Gómez, 1992). Portanto o tipo de tarefas e de avaliação que se realizam configuram não apenas as aprendizagens dos alunos mas também o entendimento geral que estes têm do próprio currículo no seu todo.

Consequentemente, a selecção de conteúdos para avaliação e os modos de os avaliar não podem deixar de considerar estas questões, não podendo os conteúdos das provas de avaliação reduzir-se a objectivos de conhecimento elementares (Sacristán, 1988).

QUESTÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Um dos aspectos centrais da disciplina de FM é a educação do ouvido, isto é, o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir os sons/estruturas sonoras escritos. Várias perspectivas podem enformar essa formação.

Segundo Radocy (1997) e Martín-Córdova (1996) os dois objectivos principais do treino auditivo têm sido desenvolver a "audição interior" e melhorar a *performance*. Cuddy e Uptis (1992) defendem o desenvolvimento da capacidade para ouvir relações musicais em eventos sonoros, incluindo uma sensibilidade em relação à estrutura dos contextos musicais e uma base conceptual para interpretar essa estrutura. Kühn (1998:16) considera que "o último objectivo da formação do ouvido reside na capacidade de conseguir uma audição consciente, diferenciadora, inteligente, e também capaz de julgar, unida à capacidade de fazer soar interiormente a música que se lê, sem a ouvir".

Por oposição a um treino auditivo muitas vezes redutor, recorrendo a exercícios "vazios de conteúdo musical" (Pinheiro, 1994:4) e focados quase exclusivamente em apenas duas qualidades do som – altura e duração (Pratt, 1990) –, Pratt (1992) defende que deveríamos considerar como conteúdos de formação auditiva os elementos de expressão musical de que os músicos – compositores, intérpretes ou ouvintes – de facto precisam (timbre, dinâmica, densidade, textura, articulação, tessitura, andamento, estrutura...).

Para Kühn (1998:12), a "capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso", pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos (Bueno, 1995; Cuddy e Uptis, 1992; Pinheiro, 1994; Pratt, 1992).

Assim, é fundamental o recurso a música "real". Segundo Pinheiro (1994:5), o "verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada.". Esta questão é crucial e defendida por vários autores (por exemplo Elliott, 1995, 1996; Kühn, 1998; Malbrán, 1997; Pratt, 1990, 1992).

Considerando que "o que é válido para a educação do músico também é válido para a educação do ouvinte de música" (John Dewey, citado em Elliott, 1995:174), também Mota (2000:126) afirma que "(...) educar musicalmente, quer seja pensando em termos de uma formação geral ou vocacional, terá sempre um e um só objecto: a Música."

É igualmente fundamental o recurso a outras áreas do conhecimento musical – como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise, a Composição (Kühn, 1998; Pratt, 1992). Os alunos poderão assim construir um conhecimento mais aprofundado e contextualizado de conceitos (Elliott, 1995; Jorgensen, 1997; Reimer, 1996; Small, 1980) que, ensinados num plano meramente teórico, sem o suporte de situações musicais reais, se tornam estéreis e, muitas vezes, mal compreendidos (Pinheiro, 1994).

Outro aspecto a considerar é a problemática da notação musical e da "sobrevvalorização ou mesmo monopolização da leitura e da escrita" associados à grande maioria da aprendizagem e execução musicais nos conservatórios (Caspurro, 1999:14), criando-se uma relação de grande dependência do código escrito. Contudo, "música é uma questão de cantar e tocar instrumentos" (Elliott, 1995:39), envolvendo muito mais do que produzir apenas as notas de uma partitura, como podemos observar em muitas práticas musicais do mundo. Como diz Pinheiro (1999:29) o "código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante".

Priest (1993) defende que a notação deve ter um carácter não obrigatório de apoio ao treino auditivo. Idênticas posições defendem Pinheiro (1999) e Swanwick (2000). Louvier (1996:23) considera ainda que se torna necessário realizar actividades cujo único fim seja a audição inteligente, prescindindo da partitura.

O uso de notação tradicional tem também estado frequentemente "amarrado" ao conceito de literacia musical (Barrett, 1998).

Sendo inegável que o domínio do código musical escrito é fundamental no âmbito da música erudita ocidental, a literacia musical não pode ser entendida apenas com base nele.

Encarnação (2002:139) refere que uma definição mais ampla de literacia musical inclui "a capacidade de ouvir perceptivelmente e criticamente a experiência musical e participar no processo de improvisação, composição, regência e/ou interpretação", não ignorando o contexto.

Olson e Astington consideram que ser literato "...é ser competente para participar numa certa forma de discurso, *quer a pessoa possa ler ou escrever, quer não*" (Barrett, 1998:33). Assim, Barrett define literacia musical como a demonstração de uma "compreensão musical

ampla, abrangendo o conhecimento de, em e através da música", constituindo a base da nossa capacidade para "participar de forma competente numa 'certa forma de discurso' que é a música" (Barrett, 1998:36).

METODOLOGIA

DEBATES FOCALIZADOS DE GRUPO (*Focus Groups*)

Tendo por objectivo a compreensão das questões em estudo, optou-se pela metodologia qualitativa (Bell, 1993; Bogdan e Biklen, 1994; Krueger, 1998). Pretendendo-se uma visão prática da disciplina de FM, alicerçada na experiência de quem está no terreno e lida com o meio musical e o seu ensino específico, considerou-se fundamental ouvir pessoas com formações, percursos e actividades diferentes. Optou-se pela realização de *Focus Groups* (aqui traduzidos por *Debates Focalizados de Grupo – DFG*), dado ser um método ideal para explorar as perspectivas, opiniões e experiências das pessoas (Barbour e Kitzinger, 1999; Morgan, 1998).

Este método consiste em reunir grupos de pessoas para debaterem tópicos específicos, introduzidos por um moderador (Morgan, 1998), relativamente aos quais se pretende que os participantes interajam uns com os outros – fazendo perguntas, trocando experiências, comentando os pontos de vista uns dos outros (Barbour e Kitzinger, 1999). O moderador tanto pode dirigir o debate para os tópicos que lhe interessam, como seguir novas ideias que surjam no decorrer da própria conversa no seio do grupo (Morgan, 1998). A interacção e discussões ocorridas no grupo constituem os dados para investigação (Morgan, 1998, 1997).

Este método gera, num curto período de tempo, grande quantidade concentrada de dados sobre o leque de experiências e opiniões do grupo (Morgan, 1998).

CONCEPÇÃO DOS GRUPOS

A escolha dos participantes foi feita por motivação teórica (Morgan, 1997), tendo-se procurado compor uma amostra estruturada, guiada pelas questões particulares da investigação (Barbour e Kitzinger, 1999). Assim, optou-se pela inclusão de indivíduos particulares cuja participação se considerou que poderia dar contributos e perspectivas variadas sobre o problema em estudo, facilitando a compreensão do mesmo.

Foram ponderadas questões relativas ao número e composição dos grupos, bem como ao número de participantes em cada grupo (Barbour e Kitzinger, 1999; Morgan, 1998, 1997). Configuraram-se três grupos: GPFM (grupo de professores de FM, constituído por actuais professores de FM), GPES (grupo de professores do ensino superior, constituído por actuais

professores do ensino superior de música com experiência de leccionação da disciplina de FM no ensino especializado de música não superior), e GM (grupo de músicos, constituído por músicos profissionais, essencialmente na área da interpretação e composição, não necessariamente ligados à disciplina de FM). Realizou-se um debate de aproximadamente duas horas com cada grupo, em dias diferentes.

O Quadro 1 resume as características básicas da composição de cada grupo.

GRUPO	Nº ELEMENTOS	INTERVALO DE IDADES
GPFM	7 (3 M + 4 H)	30 - 61
GPES	4 (3 M + 1 H)	33 - 76
GM	6 (6 H)	29 - 60

Quadro 1
Composição de cada grupo

A escolha dos participantes para cada grupo foi feita procurando assegurar, no seio de cada um, diversidade de formações, experiência e local de trabalho.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os debates foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo.

Atribuiu-se a cada participante um código de identificação alfanumérico, constituído por uma letra comum a todos os participantes do mesmo grupo e um número, conforme descrito no Quadro 2. Designou-se a investigadora pela letra F.

Grupo	Interventistas
GPFM	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7
GPES	S1, S2, S3, S4
GPM	M1, M2, M3, M4, M5, M6

Quadro 2
Códigos de identificação usados para os participantes nos DFG

Os três grupos abordaram vários temas, comuns e não comuns, com diferentes olhares e intensidades. Procedeu-se a uma análise temática (Ghiglione e Matalon, 1985) em que se procurou identificar "núcleos de sentido" (Bardin, 1977:105) (temas principais e temas secundários), com o objectivo de reduzir os textos "a proporções utilizáveis e permitir a sua comparação com outros textos tratados da mesma maneira" (Ghiglione e Matalon, 1985:233).

Debruçar-nos-emos aqui apenas em três subcategorias da categoria "A disciplina de FM", cuja definição se apresenta no Quadro 3.

Categoria	Subcategorias	Definição
A DISCIPLINA DE FM	Conceito e Objectivos	Modo como a disciplina é entendida, quais são/devem ser os seus objectivos
	Conteúdos	Opiniões sobre o que deve ser tratado/trabalhado na FM
	Métodos/Estratégias/Actividades de ensino	Como se deve ensinar determinado conteúdo

Quadro 3

Categoria *A disciplina de FM*

TESTEMUNHOS

Em todos os grupos a disciplina é considerada fundamental na formação de um músico, devendo transmitir os conhecimentos básicos e desenvolver as competências necessárias a um músico – ajudar o aluno a "pensar musicalmente, codificar esse pensamento, que crie esse pensamento" para além do domínio da "gramática da música" (GPES).

M5: Eu acho que sim, que é fundamental, (...) como docente noto que os jovens cantores ou alunos que vêm para a escola que têm menos Formação Musical, têm sempre mais lacunas e mais dificuldades na aprendizagem e até no entendimento – e em tudo, todos os aspectos.

P5: (...) Eu acho que a FM é uma disciplina importante, disso não há dúvida nenhuma, mas acima de tudo ela tem que saber andar (pelo sentido que é) formar o músico.

M3: (...) a formação base de Formação Musical a nível rítmico, a nível de notas, a nível de intervalos, a nível harmónico, tudo o que seja, é indispensável para tudo o resto que possa fazer.

S3: Portanto, na FM deve-se compor, na FM deve-se usar o instrumento, para resolver problemas, na FM deve-se cantar, deve-se desenvolver a leitura, a rapidez de leitura, deve-se desenvolver a rapidez da memória, deve-se desenvolver a criatividade, deve-se desenvolver o canto em conjunto, o fazer e inventar em conjunto, com instrumentos, sem instrumentos, canalizar na FM o instrumento de cada um (...).

Contudo, para o GPFM a concepção da disciplina é indissociável do actual papel ambivalente do ensino especializado de música, pelo que consideram que a FM tem por missão não apenas formar músicos mas também ajudar a formar públicos. Esta questão foi igualmente

abordada nos outros grupos, embora com menos veemência.

P6: (...) qual é que deve ser a função da educação musical perante um público que não será, maioritariamente, para ser músico profissional nem profissional da música? E acho que isso é uma questão importantíssima para se concluir o que é que deve ser a FM. O que é que nós temos que dar aos nossos alunos? O que é que nós queremos que aqueles alunos, quando chegarem a um 5º grau, e por exemplo não queiram avançar para o 6º, 7º e 8º, ou quando chegam ao 8º e não querem seguir música, o que é que eles lucraram com a disciplina de educação musical? O que é que essa disciplina (lhes serviu)? Eu acho que este é que é um dos principais pontos que nós temos que pensar. Que não estamos a formar músicos, eventualmente, estamos a preparar pessoas que possam vir a ser músicos, mas, sobretudo a preparar pessoas que possam ser ouvintes, ouvintes informados (...). E eu acho que aí a disciplina de FM tem um papel importantíssimo.

P7: Eu acho que cabe à FM, também, o papel do contributo para a cultura musical do aluno.

O entendimento subjacente a qualquer actividade é sempre a própria música, defendendo-se a utilização de obras musicais e o recurso a informações provenientes de outras áreas do conhecimento musical.

M2: E depois que tudo parta de algo que é musical. (...) porquê, professores de Formação Musical, porque é que vocês vão fazer corais mal feitos, quando Bach tem trezentos e não sei quantos?

M4: Corais, quer dizer – há música, há melodias de Mozart, de Haydn, Chopin...

P7: (...) uma coisa que eu uso muitas vezes: a programação musical que existe na cidade. (...) A propósito da partitura – "O que é que se passa aqui? Porque é que a gente agora aqui teve a sensação que mudou alguma coisa? O que é que mudou? Há alguma modulação ou não há? Porque é que há?". Eu acho que é a partir da música que está à nossa volta que a FM se faz.

S1: (...) em termos de FM, para mim, ouvir uma obra implica tudo. Quer dizer,

Contraponto é importante, Coral é importantíssimo. Para mim saber Coral, ou saber Contraponto, ou saber História da Música, quer dizer – isto tudo faz parte da FM.

Quanto ao repertório a utilizar não se colocaram restrições, tendo-se considerado que devia ser "o mais prático possível" e "motivante", englobando "desde a música popular, à música que o instrumento ensina".

A abordagem dos vários conteúdos deve ser direccionada para a compreensão, mais do que para a mecanização ou imitação. Assim, a realização de exercícios vazios de conteúdo musical, direccionados para um "treino pelo treino", foi claramente rejeitada por todos os grupos, especialmente pelo GM.

P5: (...) a pior coisa que pode haver é uma pessoa – não pode é trabalhar as quatro semicolcheias "Vamos fazer duzentas vezes a mesma célula rítmica."! Não é assim que se aprende! Não é assim. É explorando; é vendo a célula rítmica com várias, vários antecedentes, vários consequentes não é?, como é que ela se encaixa, (...)

M4: Fazem-se muitos problemas teóricos e decoram-se muitos acordes e muitas inversões sem nunca os empregar! Sem se saber mais ou menos o que é...

M2: Pior do que isso é decorares um acorde sem saber qual é a função dele, e a raiz dele!

Por comparação com as aulas de instrumento, onde "não se escreve, só se lê, e toca e compreende" e as aulas de Análise, nas quais "não se escreve nem se lê, só se compreende" (M2), em todos os grupos a disciplina é concebida como um local onde se pode "fazer tudo isso", sendo também um espaço para se fazer música.

Em particular, cantar é uma actividade considerada fundamental – todos os grupos defenderam a sua prática frequente nas aulas de FM.

P5: (...) eu sou totalmente a favor que se deve cantar – e muito! E é pelo canto, e é pela experiência vocal que se consegue muitas coisas.

S3: (...) no canto é que está toda a formação básica! É no canto! Porque o instrumento é uma extensão de mim.

A introdução à escrita e leitura musicais foi também abordada em todos os grupos, considerando-se que ela só deveria ser feita após um período de familiarização intuitiva e espontânea com a música, sem preocupações de ordem teórica e tendo sobretudo por objectivo o desenvolvimento de competências básicas de sensibilidade e resposta à música. Neste sentido, estabeleceu-se um paralelo com a aprendizagem da fala, leitura e escrita da língua materna.

CONCLUSÕES

Os dados obtidos neste estudo não podem ser generalizados, visto que os sujeitos envolvidos na investigação representam apenas uma pequena parte dos intervenientes existentes no terreno. Porém um estudo quantitativo passível de ser generalizado nunca teria produzido resultados com a profundidade e riqueza dos testemunhos obtidos a partir dos DFG.

Um alargamento e desenvolvimento futuro deste estudo pode incluir a realização de debates de constituição heterogénea (com participantes que reúnam características "mistas" dos três grupos) e debates com outro tipo de participantes – professores/as dos cursos de FM das Escolas Superiores de Música; alunos/as (do ensino complementar, do ensino superior de música). É também de considerar o alargamento da zona geográfica de proveniência dos participantes e a realização de mais debates por grupo.

A generalidade das posições defendidas em cada grupo coincide com o enquadramento teórico proposto para este trabalho.

Foram diagnosticados problemas e feitas sugestões em relação a vários aspectos da disciplina de FM, deduzindo-se a necessidade de uma reflexão alargada sobre o seu conceito, objectivos e conteúdos. Estes não são independentes da história da própria disciplina, nem da organização e funcionamento do ensino especializado de música, nem tão-pouco do tipo de alunos que actualmente procura esse subsistema.

Considerando que a disciplina se insere num subsistema oficialmente destinado a formar músicos ao nível básico e secundário e que o principal num músico é desenvolver as suas competências e exercer a sua actividade como tal, deve realizar-se um trabalho prático, orientado pela ideia do que é necessário para fazer música, em particular no que diz respeito à compreensão daquilo que se toca/canta/ ouve/lê.

Por outro lado, a disciplina de FM também deve ter em atenção os seus muitos alunos que não pretendem ser profissionais da música, pelo que é importante a inclusão de uma componente de cultura musical, com o objectivo de dar a conhecer reportório e contribuir para

a formação de públicos – isto é, de ouvintes informados/esclarecidos.

Uma preparação para a música – seja como músico, seja como público informado – deve, necessária e logicamente, basear-se em música real, pelo que esta deve ser parte integrante e constante das aulas de FM. O recurso a exemplos de música real pode/deve então servir ambos os objectivos: para além de desenvolver a cultura musical dos alunos, permite abordar, trabalhar e desenvolver conhecimentos, conteúdos e competências em contexto real. Será igualmente importante englobar conhecimentos de outras áreas das ciências musicais, bem como utilizar diferentes tipos de fontes musicais – em termos de épocas, de estilos, de origens geográficas.

A disciplina pode/deve igualmente ser um espaço para se fazer música. Cantar, em particular, deve ter um papel central, por ser o instrumento próprio de cada um (que todos podem utilizar) e que permite vivenciar e sentir a música de forma especial.

Configurando a disciplina segundo todos estes aspectos e passando a incluí-los sistematicamente nas aulas, pode(re)mos construir um conceito de FM que se pretende actual e capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico – enfim, uma disciplina para, de facto, formar musicalmente, que conduza a uma compreensão auditiva e inteligente da música e à aquisição de uma literacia musical alargada que permita não só ler mas sobretudo compreender e interpretar com sentido crítico o que se ouve e o que se produz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbour, R. S. e Kitzinger, J. (Eds.) (1999). *Developing focus group research – politics, theory and practice*. Londres: Sage Publications.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrett, M. (1998). I hear what you mean: music literacy in the information technology age. In J. Livermore (Ed.), *More than words can say – a view of literacy through the arts*. Canberra: Australian Centre for Arts Education, 33-41.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bueno, M. Á. (1995). Qué es una persona musicalmente educada?. *Eufonia – Didáctica de la Música*, 1, 9-18.
- Caspurro, M. H. (1999). A improvisação como processo de significação – uma abordagem com base na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. *Educação Musical (APEM)*, 103, 13-14.
- Cuddy, L. e Uptis, R. (1992). Aural perception. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning*. Nova Iorque: Schirmer Books, 333-343.

- Elliott, D. (1995). *Music matters – a new philosophy of music education*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1996). Consciousness, culture and curriculum. *International Journal of Music Education*, 28, 1-15.
- Encarnação, M. M. (2002). *A música na educação básica: a orientação curricular e a literacia musical*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Orientação da Aprendizagem, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade Católica Portuguesa.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. e Palma, E. (1998). *O ensino secundário em debate – ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (1991). *Educação Artística Especializada – preparar as mudanças qualitativas*. Porto: Autor.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1985). *O inquérito – teoria e prática* (2ª edição). Oeiras: Celta Editora.
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kühn, C. (1983). *La formación musical del oído*. Cooper City: SpanPress Universitaria.
- Krueger, R. (1998). *Analysing & reporting focus group results*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Louvier, A. (1996). Audición, memoria, imágenes. *Eufonia*, 2, 21-26.
- Malbrán, S. (1997). Música y metaudición: algunas reflexiones para su estudio. *Orpheotron*, 2, 40-46.
- Martín-Córdova, A. (1996). Algunos ejercicios de sensibilización auditiva para la enseñanza de la flauta travesera. *Eufonia*, 2, 117-122.
- Moreira, A. e Tadeu da Silva, T. (Orgs.) (1994). *Currículo, cultura e sociedade* (4ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan, D. (1998). *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mota, G. (2000). O ensino da música em Portugal. In L. Hentschke (Ed.), *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 123-138.
- Pedroso, F. (2003). *A disciplina de Formação Musical: contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do ensino especializado de música (básico e secundário)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Musical apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical - Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, 4-7.
- Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 19-25.
- Pratt, G. (1990). *Aural awareness – principles and practice*. Filadélfia: Open University Press.
- Pratt, G. (1992). Aural training: material and method. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to contemporary musical thought* (2º vol.). Londres: Routledge, 840-857.
- Priest, P. (1993). Putting listening first: a case of priorities. *British Journal of Music Education*, 10(2), 103-110.
- Radocy, R. (1997). Response to David Butler's presentation, «In search of the musical ear». *Bulletin of the Council for research in Music Education*, 132, 49-50.
- Reimer, B. (1996). David Elliott's 'new' philosophy of music education: music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 128, 59-89.

- Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristán, J. e Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª edição). Madrid: Ediciones Morata.
- Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Small, C. (1980). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Swanwick, K. (2000). Ensinar música musicalmente – música como cultura: o espaço intermédio. *Educação Musical*, 104, 4-11.
- Vasconcelos, A. (2000). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Educação Musical*, 107, 4-10.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música – professores, organizações e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.