

A educação musical numa perspetiva transversal e pessoal – o ensino formal aliado à música extracurricular.

Music education from a transversal and personal perspective - formal education combined with extracurricular music.

¹. Lino Guerreiro

lino.guerreiro@uevora.pt

Resumo: Independentemente da área específica do ensino da música, a educação musical i.e.; a forma como um indivíduo é educado, pode ser determinante para este percorrer um caminho mais objetivo no sentido de adquirir as competências propostas num determinado currículo de música. A transversalidade entre as diferentes disciplinas desse mesmo currículo torna-se quase uma obrigatoriedade. Não menos importante é a necessidade de estabelecer pontes entre os próprios currículos e a atualidade musical. Devido às ferramentas tecnológicas disponíveis nos dias de hoje, no que respeita ao consumo de música, tanto o repertório canónico como inúmeros outros repertórios, estão disponíveis para a grande maioria dos jovens estudantes de música, e essa diversidade deve ser potenciada, e não ignorada. Neste artigo apresento um conjunto de metodologias e/ou estratégias pedagógicas que tenho desenvolvido e levado a cabo ao longo dos últimos anos, e que permitem por um lado, aproximar o repertório canónico dos mais diversos repertórios do vasto universo que é a música, aproximando consequentemente os próprios currículos da atualidade musical, e por outro, conferir parte da transversalidade que considero necessária, contribuindo desta forma para o sucesso dos alunos. Entendo e parto da premissa que a educação musical abarca uma série de pressupostos que muitas vezes vão bem mais além, do que as questões meramente técnicas.

Palavras-Chave: Ensino de Música; Composição; Tecnologia.

Abstract: Regardless of the specific area of music teaching, music education, i.e., the way in which an individual is educated, can be decisive for him to follow a more objective path towards acquiring the skills proposed in a given music curriculum. The cross-curricular nature of the different areas in a curriculum becomes almost mandatory. No less important is the need to build bridges between the curricula themselves and current music. Due to the technological tools available nowadays when it comes to music consumption, both the canonical repertoire and countless other repertoires are available to the vast majority of young music students, and this diversity should be enhanced, not ignored. In this article I present a set of methodologies and/or pedagogical strategies that I have developed and implemented over the last few years, which, on the one hand, bring the canonical repertoire closer to the most diverse repertoires in the vast universe that is music, consequently bringing the curricula closer to current music, and on the other hand, provide part of the transversality that I consider necessary, thus contributing to student success. I understand and start from the premise that music education encompasses a series of assumptions that often go much further than merely technical issues.

Keywords: Music Teaching, Composition, Technology.

Introdução

Ao longo dos últimos anos tenho lecionado duas disciplinas do curso secundário estritamente ligadas à composição musical. A Análise e Técnicas de Composição (ATC) dos cursos artísticos especializados, e a Teoria e Análise Musical (TAM) dos cursos profissionais. Em ambas, a sua filosofia consiste maioritariamente na análise das grandes obras da música clássica da tradição ocidental, seja, o grande cânone, e posterior execução técnica com base nas competências adquiridas. Ambas pressupõem que um aluno ao frequentar estas disciplinas possui uma série de competências ligadas à formação musical, à história da música, e ainda outras, sendo estas necessárias para desenvolver as que estão ligadas à composição propriamente dita, i.e., ao currículo das mesmas.

Para estas foram publicadas em Portugal, em julho de 2020, pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), uma série de documentos intitulados Aprendizagens Essenciais, que determinam para o nível secundário, aquelas que serão as aprendizagens essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário, (despacho N.º 7415/2020, de 24 de julho)¹, e as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais, (despacho n.º 7414/2020, de 24 de julho)². Nesta série de documentos encontram-se os que se referem às disciplinas de ATC dos cursos artísticos especializados, e TAM dos cursos profissionais.

Numa visão muito genérica podemos encontrar no caso da disciplina de ATC, uma distribuição ao longo dos três anos do ensino secundário, grosso modo, baseada na linha cronológica da história da música ocidental. Assim, no 10º ano, o estudo da música medieval e renascentista; no 11º ano, a aprendizagem da linguagem tonal, observando diversos géneros musicais dos períodos barroco, clássico e romântico; e no 12º ano, a abordagem da música do séc. XX, descobrindo aspetos caracterizadores da obra de compositores dos séc. XX e XXI. Para cada um dos anos letivos são ainda dadas palavras-chave. Para o 10º ano, monodia; polifonia; *organum*; motete; isorritmia; contraponto; imitação. Para o 11º ano, tonalismo; forma; ária *da capo*; fuga; sonata; *lied*. Para o 12º ano, modernismo; neoclassicismo; expressionismo; serialismo.

¹ cursos artísticos @t <https://anqep.gov.pt/np4/478.html>

² cursos profissionais @t <https://anqep.gov.pt/np4/476.html>

Quanto à disciplina de TAM, tendo esta uma estrutura modular própria dos cursos profissionais, encontramos nos módulos 1, 2 e 3, conceitos que incidem sobre a aprendizagem dos elementos estruturais da música tonal, independentemente da época; nos módulos 4, 5 e 6, uma proposta de desenvolvimento da noção de evolução de conceitos e características estilísticas nas épocas, barroco e clássico; no módulo 7, uma abordagem sobre a expansão de conceitos em diversos domínios no período romântico; no módulo 8, uma proposta de aplicação, na prática analítica e/ou técnica composicional, dos conceitos até então abordados; e no módulo 9, a exposição de todo um conjunto de linguagens não tonais, que surgem a partir do início do séc. XX, para inculzir/estimular a sensibilidade estética e artística dos alunos.

Também neste caso, para cada um dos módulos são dadas palavras-chave. Para o módulo 1, intervalos; polifonia; contraponto modal; sistema tonal; tríades; graus tonais. Para o módulo 2, tonalismo; cadências; acordes de sétima; progressões harmónicas; ritmo harmónico. Para o módulo 3, ornamentação; coral; harmonização. Para o módulo 4, dominantes secundárias; modulação a tonalidades próximas; estruturação melódica; formas simples. Para o módulo 5, imitação; variação; desenvolvimento temático; contraponto tonal; danças barrocas. Para o módulo 6, sonata clássica; textura; contraste. Para o módulo 7, cromatismo; acordes de sexta aumentada; acordes de sexta napolitana; misturas; enarmonia; *lied*; música programática. Para o módulo 8, tonalismo; análise temática; análise estrutural; análise interpretativa. Para o módulo 9, modernismo; pós-modernismo; atualidade musical.

Em ambos os casos, conseguimos ler uma série de conceitos que estão estritamente ligados à formação musical, e ainda outros que estão ligados à história da música. Em suma as disciplinas de ATC e TAM, pressupõem que estes são conceitos adquiridos, mas são muitas as vezes em que os alunos não os dominam na sua plenitude. Esta é uma das razões, havendo obviamente outras, que tem vindo a moldar tanto a minha perspetiva, como o meu entendimento acerca destas disciplinas, quer seja do seu propósito, quer seja da forma como estas podem ou devem ser lecionadas, de modo a cativar os alunos, garantir a motivação, e assim atingir os resultados pretendidos. Atualmente considero que ambas as disciplinas podem complementar diferentes áreas do ensino da música, destacando a possibilidade de exponenciar a formação musical, de fortalecer a história da música ocidental e extraocidental, e também para apresentar todo o tipo de conceitos musicais, no âmbito do que podemos considerar como conhecimento geral. Por outro lado, contextualizar a tecnologia, mais especificamente as ferramentas tecnológicas atualmente disponíveis no vasto universo musical, deve ser realizado de forma transversal.

Metodologias de ensino e aprendizagem

Considero que é determinante para o sucesso do ensino, estabelecer tantas pontes quanto possível, não só entre as disciplinas acima mencionadas, mas entre todas as disciplinas de um determinado currículo. Por esta razão, ao longo dos últimos anos tenho desenvolvido uma série de metodologias e/ou estratégias pedagógicas, de modo a inserir a formação musical, a história da música e o conhecimento geral, assim como as tecnologias disponíveis, em torno do currículo de ATC e TAM, estabelecido nas Aprendizagens Essenciais da ANQEP.

Como antes referido, nem sempre os alunos dominam na sua plenitude as competências necessárias para um bom entendimento dos conteúdos de ATC e TAM. Desta forma, no que diz respeito à formação musical, são recuperados todos os conceitos base, e.g., nome das notas; nome das notas usando o abecedário; classificação de intervalos; classificação de acordes; ciclo das quintas; série de harmónicos; consonância; dissonância; transposição; instrumentos transpositores; melodia; harmonia; ritmo; forma; cifra; entre muitos outros que possam surgir no decorrer das aulas. Em suma estes conceitos, são constantemente contextualizados de acordo com as necessidades específicas das matérias que vão sendo apresentadas nas disciplinas de ATC, e TAM.

Quanto à história da música, a sua relação com ATC e TAM, é bastante direta, e grosso modo, são sempre realizadas alusões ao contexto histórico das obras que são analisadas, e/ou dos exercícios de composição que são enunciados. Não obstante esta relação direta, são apresentados ao longo do curso, i.e.; ao longo dos três anos; dois cadernos de apontamentos que fortalecem ainda mais esta relação. Estes têm como objetivo principal, estabelecer uma transversalidade ainda mais óbvia, entre o currículo de ATC e TAM, e a história da música.

Um dos cadernos intitula-se “A História da Orquestra”, sendo este um documento que apresenta desde a etimologia da palavra, o regente/maestro, até à história da orquestra propriamente dita, passando pela orquestra de câmara, a orquestra barroca, a orquestra clássica, a orquestra do séc. XIX, ou romântica, a orquestra para a 9ª Sinfonia de Beethoven, e terminando na orquestra do séc. XX e XXI, tal como a conhecemos hoje. Ao longo desta apresentação são realizadas audições conjuntas com os alunos, e é dada uma vasta discografia respetiva ao contexto histórico apresentado.

O outro caderno tem como título “A Emancipação da Consonância”, e é um documento que apresenta a relação direta entre o conceito de consonância/dissonância e a série de harmônicos. Este começa por apresentar a tomada de consciência do conceito de oscilador harmónico e consequente construção de um instrumento experimental chamado monocórdio. Sendo que os textos mais antigos que se conhecem acerca deste assunto foram escritos pelo filósofo e matemático Pitágoras (580 a.c.-500 a.c.), são ainda apresentadas as implicações que as conclusões de Pitágoras viriam a ter na música, e.g., na construção das escalas musicais. O grosso do documento apresenta a relação direta entre a série de harmónicos e o que era considerado consonante/dissonante, ao longo da história da música. *A Série Harmónica e o conceito de consonância ao longo da História*. Organa – [séc. IX] [séc. X] [séc. XI] [séc. XII] [séc. XIII]. Motet – [séc. XIII] [séc. XIV] [séc. XV]. Renascimento – [séc. XIV] [séc. XV] [séc. XVI]. Tonalismo – [séc. XVII] [séc. XVIII] [séc. XIX]. Outras Linguagens Musicais – [séc. XX] [séc. XXI]

No que diz respeito ao conhecimento geral, podem ser inúmeros os conceitos que são apresentados e discutidos, mantendo sempre uma relação estrita com a música em geral, e em particular com as matérias que estão a ser lecionadas. Talvez seja nesta área que a música extracurricular mais vezes tenha lugar, ainda que obviamente o tenha, tanto na formação musical como na história da música. A Música Ubíqua (UbiMus) tem aqui um papel determinante.

Da Música Ubíqua

Na academia o termo UbiMus “Ubiquitous systems of human agents and material resources that afford musical activities through creativity support tools” (KELLER et al., 2014, p. xiii), é geralmente utilizado para descrever a utilização da música na vida quotidiana e o seu impacto nos indivíduos e na sociedade. Com um perfil multidisciplinar desenvolve-se em áreas como a musicologia, psicologia, sociologia, antropologia. São diversos os tópicos que são estudados nestas áreas, e.g., o papel da música na formação da identidade e comportamento social; os efeitos psicológicos da música no indivíduo; o uso da música em ambientes para além da sala de concerto; ou o impacto das tecnologias digitais na produção e consumo de música. Para este artigo interessa focar o impacto das tecnologias digitais na produção e consumo de música.

A tecnologia tem desempenhado um papel significativo no desenvolvimento da UbiMus. Os avanços tecnológicos a que temos assistido ao longo dos últimos anos, têm por um lado contribuído para uma mais fácil e acessível criação e distribuição de música, e por outro lado têm criado oportunidades para que esta possa ser integrada em diferentes contextos das nossas vidas. Basta como exemplo considerarmos o desenvolvimento de diversos serviços de *streaming* e plataformas de música digital, que indubitavelmente têm facilitado o acesso e a utilização da música, quer por empresas, quer por indivíduos, numa variedade de ambientes, e.g., espaços públicos; comércio; entre outras.

As formas de aceder à música são cada vez mais personalizadas, indo ao encontro das necessidades e preferências dos consumidores. São exemplos disso serviços como o *Discovery Weekly* do *Spotify*³, ou *Apple Music For You*⁴, que através de diversos algoritmos, recomendam música com base no histórico de audição de cada utilizador. Paralelamente a este desenvolvimento temos atualmente uma vasta gama de dispositivos móveis como os *smartphones*, que permitem a qualquer indivíduo aceder e ouvir música para onde quer que vá, ou ainda tecnologia “vestível”, como os *smartwatches*, que permitem que a música possa ser integrada em inúmeros contextos da vida de cada um.

Atualmente, a grande maioria dos jovens estudantes de música é consciente da UbiMus, no eixo do impacto das tecnologias digitais na produção e consumo de música, e parcialmente de outros fenómenos que esta acarreta. A questão da música no quotidiano, e.g., aquela música que todos eles têm de ouvir quando usam transportes públicos; é descrita por estes como não sendo uma escolha pessoal, mas sim algo que lhes é inculcido. Muitas vezes partindo desta circunstância geram-se debates em sala de aula, que normalmente se estendem desde a simples noção da música com um propósito muito diferente daquele que seria intrínseco à sala de concerto, até questões mais complexas como a atual validade do repertório canónico que lhes é apresentado no currículo. Por vezes esta reflexão conjunta levanta questões ligadas ao mercado de trabalho, e aquele que será na verdade o futuro de um jovem músico nesta segunda década do séc. XXI.

³ <https://open.spotify.com>

⁴ <https://www.apple.com/apple-music/>

O Cânone e os outros repertórios

Das diversas questões que poderiam ser de seguida abordadas, para o propósito deste artigo foco-me em primeiro lugar na validade do repertório canónico. Sendo este obviamente válido, são muitos os jovens que para além deste, ouvem outro tipo de repertório. “Nos dias de hoje, os meios digitais e a computação estão presentes em todas as esferas da nossa vida. Todos os instantes da nossa existência podem ser relacionados a um qualquer contexto de um *click* digital.” (GUERREIRO & LOPES, 2021, p. 32). Não sendo nem a produção, nem o consumo de música exceções, e se indubitavelmente estamos à distância de um *click*, da música de todo o planeta, talvez outras músicas que não as do repertório canónico, possam ou devam fazer parte de um determinado currículo, ou pelo menos talvez o professor as deva apresentar, mais que não seja num contexto de conhecimento geral.

O contacto e conhecimento de outros repertórios abre bastante os horizontes de um determinado aluno, contribuindo assim para uma formação individual bem mais diversificada e completa. Em (GREEN, 2006), encontramos uma série de perspetivas acerca de como a música dita popular, podendo esta ser de diferentes origens, se relaciona com a música do grande cânone, ou seja, a música dita clássica. O artigo desenvolve-se em torno da sala de aula, compreendendo um âmbito maioritariamente pedagógico. Uma das ideias principais apresentada pela autora, e sustentada pelas diferentes pesquisas realizadas, aponta para a ideia principal que pretendo desenvolver neste artigo, “*popular music can be educationally valued, both for itself and in relation to its potential for leading pupils out into a wider sphere of musical appreciation.*”⁵ (GREEN, 2006, p. 104).

Pessoalmente considero que a diversidade é uma das características mais importantes para a aprendizagem musical, e nesta ordem de ideias, incluir a música de cariz tradicional/popular dos mais diversos países, tem sido uma das metodologias e/ou estratégias pedagógicas que tenho desenvolvido e aplicado ao longo dos últimos anos, a qual se tem demonstrado determinante para o sucesso dos alunos. Através desta é possível, no âmbito da formação musical: e.g., apresentar as escalas pentatónicas, desde a sua existência à sua formação e evolução nos mais diversos países europeus e extraeuropeus; apresentar o conceito de $\frac{1}{4}$ de tom, i.e., das diferentes divisões da 8ª que encontramos noutras culturas musicais; contextualizar a presença no cânone das inúmeras heranças rítmicas oriundos de diferentes

⁵ “a música popular pode ser valorizada do ponto de vista educativo, tanto por si mesma como em relação ao seu potencial para conduzir os alunos a uma esfera mais vasta de apreciação musical.”

países extraeuropeus; entre muitos outros exemplos. No âmbito da história da música: e.g., apresentar a história do jazz de forma paralela à música do séc. XX e séc. XXI; explicar a ocidentalização de inúmeras correntes musicais, algumas destas também herdadas pelo cânone; apresentar em paralelo, compositores da segunda metade do séc. XX e do séc. XXI, que ainda não estão presentes no currículo; entre muitos outros exemplos. No âmbito do conhecimento geral é possível estabelecer as mais diversas pontes entre a música de cariz tradicional/popular, e a música do cânone.

Na realidade outros repertórios poderão eventualmente ser incluídos, nomeadamente a grande maioria da música *pop*, mais que não seja pelo simples facto de ser um repertório que a grande maioria dos jovens consome. Tal como o repertório de cariz tradicional/popular, este também apresenta um vasto número de características que permitem contextualizar os mais diversos conceitos, incluindo os anteriormente abordados. Tendo em conta a sua magnitude, ao longo dos últimos tenho utilizado com mais frequência a música *pop* de língua portuguesa, tendo em vista objetivos específicos da aprendizagem.

Uma das competências específicas da composição, fazendo esta parte quer do currículo de ATC, quer do de TAM, trata-se de “musicar um poema” tendo esta competência significância em diferentes momentos da aprendizagem, e.g., na música renascentista; na música barroca; na música clássica; etc.; aprender quais são as implicações que o texto, a divisão silábica, o tipo de sílabas, tónica ou átona, efetivamente têm na música propriamente dita, é muito mais fácil e empiricamente mais interessante quando é apresentado na língua materna. Regra geral, os alunos demonstram muito mais interesse em trabalhar com um material com o qual se identificam, do que como exemplo, com um *Lied* de Schubert.

Outro dos exemplos mais concretos é respetivo à forma, onde antes de partir para as formas musicais tal como estas são apresentadas na música de tradição europeia (sendo que neste contexto acarretam bastante complexidade), ao longo dos anos tenho utilizado quer a música de cariz tradicional/popular, quer a música *pop*, onde as suas formas maioritariamente com refrão, são mais fáceis de caracterizar, permitindo explicar aos alunos o que efetivamente se pretende quando falamos de forma. Sendo ambas maioritariamente cantadas, a língua também se revela determinante, e aqui, mais uma vez, recorro com frequência aos repertórios na língua portuguesa. Dos infindáveis exemplos, enumero alguns dos autores que, regra geral são abordados: José Afonso, Fernando Tordo, Sérgio Godinho, Fausto Bordalo Dias, Chico

Buarque, Gilberto Gil, António Carlos Jobim, Milton Nascimento, António Vicente Lopes (Travadinha), Cesária Évora, António Mariva Mpfumo (Fany Mpfumo). Quando se trata de outras competências a adquirir, e.g., compor um tema e variações; a música instrumental faz muitas vezes sentido. Neste contexto, podem surgir outros autores e repertórios, mas grosso modo, estes estão sempre ligados à música de cariz tradicional/popular e/ou ao repertório *pop*.

A proximidade para com o material de base revela-se determinante na aquisição destas e de outras competências. Ao longo dos anos, recorrer à música de cariz tradicional/popular, e à música *pop*, seja esta, na língua portuguesa ou noutra, dependendo das competências a adquirir, tem apresentado resultados muito mais concretos do que desenvolver este tipo de trabalho, apenas com o repertório canónico. Grande parte dos jovens estudantes de música está mais familiarizado com repertórios extracurriculares, do que propriamente com o grande cânone. *“The most important single factor influencing learning is what the student already knows. Ascertain this and teach him accordingly.”*⁶ (AUSUBEL et al., 1978, p. 5).

Resumo de alguns paralelismos utilizados entre o currículo e a música extracurricular

No domínio da melodia um dos exemplos mais explicativos consiste no paralelismo entre ensinar o nome das notas segundo Guido d’Arezzo, i.e., ut ré mi fá sol lá si; a sua evolução e utilização no sistema europeu, juntamente com o nome das notas no sistema anglo-saxónico, i.e., ABCDEFG; sublinhando a sua importância e utilização na maioria dos contextos referentes à música tonal funcional da atualidade. Ainda referente à melodia, apresentar os modos gregorianos, as escalas, a sua evolução e utilização no sistema europeu, ao mesmo tempo que são abordadas outras realidades escalares, e.g., ragas; com base nos contributos de NETTL (2005), e mais especificamente em (NETTL, 1964). O mesmo acontece em relação às escalas pentatónicas europeias, sendo estas contextualizadas quanto à sua origem e utilização, em simultâneo com inúmeras outras escalas pentatónicas existentes pelo mundo, a sua diversidade, pela visão de (VAN KHE, 1977), com reforço de (BRĂILOIU, 2018, pp. 1-15), também presente em (CLARK, 1985).

No domínio da harmonia os conteúdos são apresentados na íntegra de acordo com os currículos, com base em (BOCHMANN, 2003), onde e.g., os graus tonais são apresentados em numeração

⁶ “O fator individual mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Verifique isso e ensine-o em conformidade.”

romana, sendo que o sistema utilizado é baseado no baixo cifrado utilizado na música do período barroco. No entanto em simultâneo, são apresentados os mesmos conteúdos no âmbito do sistema anglo-saxónico, onde o abecedário é utilizado em vez da numeração romana, e grosso modo o restante sistema é simplificado. É ainda sublinhada a preferência pela utilização deste sistema, na maioria dos contextos referentes à música tonal funcional.

No domínio do ritmo é realizado de forma regular, um reforço dos conteúdos e competências da formação musical através de exercícios semanais. Numa fase mais avançada do currículo, após os conteúdos estarem consolidados, é feita uma proposta de aprendizagem rítmica, segundo José Eduardo (GRAMANI, 1988), presente em (MATEIRO & HARI, 2016, pp. 183-204).

No domínio da forma, é realizado uma revisão geral das formas da música partindo de (HODEIR, 2019), acompanhada paralelamente pela utilização do repertório de cariz tradicional/popular, e do repertório *pop*. No que diz respeito à forma sonata, esta é apresentada numa perspetiva alargada, partindo de (PLATZER, 2006, pp. 121-124), sendo que paralelamente é feita uma atualização da visão da forma sonata e das suas diferentes aplicações, na perspetiva de (HEPOKOSKI & DARCY, 2006).

No domínio do texto, os conteúdos são maioritariamente apresentados recorrendo à utilização do repertório de cariz tradicional/popular, e do repertório *pop*.

Tecnologias Digitais

Outra das questões que é levantada à luz da UbiMus e que serve o propósito deste artigo, gira em torno do impacto das tecnologias digitais na produção e consumo de música. Lê-se em (LIMA, 2013, pp. 69-70), “Um dos aspetos levantados pela pesquisa e investigação em Música Ubíqua, constitui a necessidade de uma atitude crítica e analítica diante da gama de possibilidades e acesso generalizado a ferramentas e conteúdos de mídia. Levando em consideração que, no que diz respeito aos contextos educacionais, o fato de que o conteúdo musical e tecnológico sejam facilmente disponíveis, não significa necessariamente que os alunos se tornarão produtores conscientes do que têm acesso em termos de informação e do que manipulam e criam em termos de cultura e de conhecimento. Nesse sentido, o papel do

professor é fundamental. Nas tarefas de questionamento das implicações das escolhas dos alunos, os professores tornam-se mediadores críticos entre os alunos e o meio tecnológico.”

A disponibilidade e fácil acesso à imensidão de diferentes conteúdos musicais através dos recursos tecnológicos, não significa que os alunos consigam desde logo fazer escolhas, quer seja em termos de consumo, quer seja em termos de produção, i.e., composição/criação musical. Torna-se fundamental que o professor não só tenha esta consciência, como encontre as melhores ferramentas e fundamentos para orientar um aluno de música nesta atualidade.

Mais uma vez os repertórios estão aqui em causa. Ainda que hipoteticamente apenas o repertório canónico fosse válido para ensinar determinada competência, nenhum aluno da atualidade se restringe a ouvir apenas esse tipo de repertório. Na realidade a tendência é precisamente a oposta, sendo que a grande parte dos jovens estudantes de música desta segunda metade do séc. XXI, consome mais os “repertórios extracurriculares” do que propriamente o do grande cânone.

Conclusão

A abordagem do professor de música deve assim valorizar a criação de “pontes” com o mundo musical atual (GUERREIRO & LOPES, 2021, p. 41), sendo a tecnologia um dos veículos mais importantes para a criação dessas pontes. Da mesma forma, a integração de outros repertórios que sejam mais próximos dos alunos, valorizando sempre que possível a diversificação desses mesmos repertórios, criará outras pontes, que irão certamente contribuir para o sucesso dos alunos.

Em forma de resumo, são quatro os conceitos que se destacam: Transversalidade, para que as diferentes disciplinas do currículo sejam lecionadas com uma atitude recíproca, onde sempre que possível se possam integrar entre si; Repertórios, incluindo outros para além do grande cânone; Diversidade, não só dos repertórios, mas também das ferramentas pedagógicas, e dos próprios conteúdos (conhecimento geral); Tecnologia, fazendo esta parte de todas as esferas da nossa vida, irá indubitavelmente permitir e potenciar a simbiose entre todos estes conceitos; contribuindo desta forma para uma educação musical profícua, que permita a um determinado aluno percorrer um caminho mais objetivo no sentido de adquirir as competências propostas num determinado currículo de música.

Resumo dos paralelismos utilizados entre o currículo e a música extracurricular

	No âmbito curricular	No âmbito extracurricular
MELODIA	Nome das notas segundo Guido d'Arezzo (ut ré mi fá sol lá si) e a sua evolução e utilização no sistema europeu.	Nome das notas no sistema anglo-saxónico (ABCDEFG), e a sua utilização na maioria dos contextos referentes à música tonal funcional.
	Modos gregorianos, escalas e a sua evolução e utilização no sistema europeu.	Outras realidades escalares, e.g., ragas; com base nos contributos de (NETTL, 2005), e mais especificamente em (NETTL, 1964).
	Escalas pentatónicas europeias, a origem e a sua utilização.	Escalas pentatónicas pelo mundo, e a sua diversidade, pela visão de (VAN KHE, 1977), com reforço de (BRÁILOIU, 2018, pp. 1-15), também presente em (CLARK, 1985).
HARMONIA	Apresentada na íntegra de acordo com os currículos, com base em (BOCHMANN, 2003).	Apresentação em paralelo do sistema anglo-saxónico, e a sua utilização na maioria dos contextos referentes à música tonal funcional.
RITMO	Ritmo	Proposta de aprendizagem rítmica de José Eduardo (GRAMANI, 1988), presente em (MATEIRO & HARI, 2016, pp. 183-204).
FORMA	Uma revisão geral das formas da música partindo de (HODEIR, 2019).	Utilização do repertório de cariz tradicional/popular, e do repertório <i>pop</i> .
	Forma Sonata numa perspetiva alargada, partindo de (PLATZER, 2006, pp. 121-124)	Atualização da visão da forma sonata e das suas diferentes aplicações na perspetiva de (HEPOKOSKI & DARCY, 2006).
TEXTO	Texto	Utilização do repertório de cariz tradicional/popular, e do repertório <i>pop</i> .

Balizada pelas principais características musicais, a tabela anterior reflete alguns dos pontos chave onde a utilização da música extracurricular é realizada em paralelo com os currículos.

Bibliografia

- AUSUBEL, D. P., HANESIAN, H., & NOVAK, J. D. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- BOCHMANN, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Juventude Musical Portuguesa.
- BRĂILOIU, C. (2018). A problem of tonality (Pentatonic metamorphosis) [1955]. *Translingual Discourse in Ethnomusicology*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.17440/tde022> (Constantin Brăiloiu, Problèmes d'ethnomusicologie) (Un problème de tonalité: La métabole pentatonique)
- CLARK, S. D. (1985). [Problems of Ethnomusicology, Constantin Brăiloiu, A. L. Lloyd]. *Asian Music*, 17(1), 161-167. <https://doi.org/10.2307/833748>
- GRAMANI, J. E. (1988). *Rítmica*. Perspectiva.
- GREEN, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- GUERREIRO, L., & LOPES, E. (2021). Princípios do Compositor-Produtor: a tecnologia no ensino da composição no séc. XXI. *Revista Portuguesa de educação Musical*, 147, 32-41.
- HEPOKOSKI, J., & DARCY, W. (2006). *Elements of Sonata Theory. Norms, Types, and Deformations in the Late-Eighteenth-Century Sonata*. Oxford University Press.
- HODEIR, A. (2019). *As Formas da Música*. Edições 70.
- KELLER, D., LAZZARINI, V., & PIMENTA, M. S. (Eds.). (2014). *Ubiquitous Music* (1st ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11152-0>.
- LIMA, M. H. D. (2013). *Diásporas Mentais e Mentes Diaspóricas: Emergências, Nova Tecnologias, Música, Educação* [Políticas e Gestão de Processos Educacionais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Porto Alegre.
- MATEIRO, T., & HARI, B. (Eds.). (2016). *Pedagogias Brasileiras em educação musical* (1ª ed.). Intersaberes.
- NETTL, B. (1964). *Theory and Method in Ethnomusicology*. Free Press of Glencoe. <https://books.google.pt/books?id=XPvZAAAAMAAJ>
- NETTL, B. (2005). *The study of ethnomusicology : thirty-one issues and concepts* (2nd ed.). University of Illinois Press. <http://www.jstor.org/stable/10.5406/j.ctt1hj9xkf>
- PLATZER, F. (2006). *Compêndio de Música*. Edições 70.
- VAN KHE, T. (1977). Is the pentatonic universal? A few reflections on pentatonism. *The World of Music*, 19(1/2), 76-84. <http://www.jstor.org/stable/43560446>