

GuimaraMus 2018

Simpósio Musical de Guimarães

Coordenação do volume

M. Helena Vieira

Armindo Cachada

Pensar  
a  
Música III



SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES  
Centro de Estudos e de Investigação Musical



UNIVERSIDADE DO MINHO  
Centro de Investigação em Estudos da Criança

GUIMARÃES 2018

## **Pensar a Música III**

Ficha Técnica

PENSAR A MÚSICA III

Guimaramus 2018 - Simpósio Musical de Guimarães

Coordenação	Armindo Cachada
Organizadores do volume	M. Helena Vieira Armindo Cachada
Responsáveis científicos	Estudos Musicológicos <i>José Maria Pedrosa Cardoso</i> <i>Ana Maria Liberal</i>  Políticas Educativas e Pedagogia Musical <i>M. Helena Vieira</i>  Estudos Etnomusicológicas <i>João Soeiro de Carvalho</i>  Estudos de Performance <i>Luís Pipa</i>  Património Musical Vimaranense <i>Eduardo Magalhães</i>
Organização	Sociedade Musical de Guimarães
Parceria	Universidade do Minho
Arranjo Gráfico e paginação	Armindo Cachada
Impressão	PapelMunde, SMG, Lda
Edição	CEIM - Centro de Estudos e de Investigação Musical Largo da Condessa do Juncal, 4800-159 - Guimarães E-mail: <a href="mailto:guimaramus2018@gmail.com">guimaramus2018@gmail.com</a> URL: <a href="http://www.guimaramus.org">www.guimaramus.org</a>
Depósito Legal	440949/18
ISBN	978-989-98539-3-5
Ano	2018

GuimaraMus 2018

Organização do volume

M. Helena Vieira  
Armindo Cachada

Pensar  
a  
Música III

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIARÃES  
Centro de Estudos e de Investigação Musical

\*

UNIVERSIDADE DO MINHO  
Centro de Investigação em Estudos da Criança

GUIMARÃES 2018

## NOTA DE ABERTURA

### A Sociedade Musical de Guimarães, o GuimaraMus 2018 e os estudos sobre o património musical

Não é por mero voluntarismo que a Sociedade Musical de Guimarães tem vindo a organizar, desde 2003, o evento bienal *GuimaraMus - Simpósio Musical de Guimarães*, inicialmente sob o designativo de *Música e Músicos em Guimarães*.

Organiza-o porque, no início dos anos noventa, quando a Direção da SMG arrancou com o processo de criação do Conservatório de Guimarães, tendo como patrono o musicólogo vimaranense Bernardo Valentim Moreira de Sá, entendeu, entre outras considerações, que não lhe cometia apenas a responsabilidade de dar formação musical e instrumental aos alunos da sua escola, como também proporcionar aos seus professores ações de formação periódica, para atualização de conhecimentos nas diferentes áreas do saber musical que eram chamados a leccionar.

Mas não só. Sendo Guimarães uma cidade com um riquíssimo historial musical e tendo um importante conjunto de acervos musicais distribuídos por diversas e antigas instituições da cidade, era mister que olhasse também para este património com a responsabilidade de o inventariar, estudar e tornar disponível à comunidade cultural interessada.

Orientava, assim, a sua ação cultural e formativa, para três áreas fundamentais: formar músicos, criar públicos, e pensar a música.

A primeira preocupação da SMG, no arranque dos anos noventa, tantos quantos a instituição tinha de vida, foi, efetivamente, dar corpo ao projeto de criação da sua Academia, em regime oficial e com paralelismo pedagógico. Essa foi, ao longo dos últimos vinte e seis anos, a principal preocupação institucional: fazer crescer a sua escola, não apenas em número de alunos e professores, mas também fazer dela um referencial de qualidade artística e formativa. O historial da instituição deixa concluir que este desiderato tem resultado bastante positivo, pesem embora as muitas contrariedades que foram surgindo pelo caminho, a principal das quais tem sido a condicionante das suas instalações.

#### **Património Musical**

Mas a SMG herdara da sua antiga banda filarmónica, um volumoso e valioso acervo de partituras musicais, com obras transversais a todo o século XX, muitas delas originais na composição e no leque de autores,

alguns deles hoje já desconhecidos. Hinos, marchas e muitas outras peças compostas e escritas especialmente para solenizar eventos festivos ou socialmente relevantes, fazem parte desse acervo musical, património que a Sociedade Musical guarda com carinho, pois faz parte do seu percurso de vida institucional. Para inventariar e estudar esse património, com cerca de um milhar de partituras, deu-se corpo, em 2001, a um projeto designado *CIDAVE - Cultura e Informação Digital do Vale do Ave*, que tinha como objetivos, entre outros, a utilização das ferramentas informáticas no campo da música, quer no domínio da constituição de bases de dados documentais (digitalização de partituras, MP3, artigos de investigação, divulgação de iniciativas, etc.), para divulgar na Internet, através de um Portal digital.

Embora a ideia inicial do projeto inicial tivesse partido da SMG, foram convidadas e aceitaram participar na sua configuração algumas entidades com competência relevante nas áreas técnicas e científicas a dinamizar, nomeadamente a *Sociedade Martins Sarmento* (para constituição de uma base de dados documental), a *Universidade do Minho* através do seu Departamento de Sistemas de Informação e o Centro de Computação Gráfica (CG), na altura sediado em Coimbra mas que a Universidade do Minho integrava como consorte.

Tal projeto, delineado ao pormenor em termos de objetivos e de orçamento, embora muito elogiado pelas entidades de tutela da então *Sociedade de Informação*, acabou por não poder avançar por falta de financiamento. Como muitos outros, aliás. Mas não ficou esquecido, pois, aproveitando a dinâmica gerada pela realização em Guimarães, em 2012, da *Capital Europeia da Cultura*, foi organizado um novo projeto que, embora menos ambicioso, acabou por ter apoio financeiro CEC, o que viabilizou a sua execução e está já no terreno ([www.musicave.org](http://www.musicave.org)).

### **Centro de Estudos e de Investigação Musical**

Igualmente decorrente da envolvimento da *Sociedade Musical* na *CEC-2012*, deu-se corpo a um outro processo, o da criação do *Centro de Estudos e de Investigação Musical (CEIM)*, com o propósito de viabilizar os projetos de levantamento, estudo, salvaguarda e divulgação dos valiosos acervos musicais de Guimarães e da região envolvente, quer em suporte digital através do espaço internético, quer em suporte papel (publicações), para maior permanência no tempo. É através deste Centro de Investigação que continuarão a ser assegurados, futuramente, todos os trabalhos de investigação e divulgação do património etnomusical de Guimarães.

Por esta razão, pretendemos que este ano se reforce o *GuimaraMus 2018*, por forma a que ganhe definitivamente raízes e possa ser um lugar de

encontros e de troca de experiências musicais. Sobretudo, que possa permitir, fora do contexto académico da universidade, pensar e repensar a música, não só nas áreas tradicionais do saber teórico, mas também no que elas possam servir para apoiar o levantamento, investigação e preservação do património musical nas diferentes regiões. Sabemos que há muito património musical a perder-se, quer de instituições que vão desaparecendo, quer de outras que andam mais ou menos a marinar, sem saber muito bem o que fazer aos acervos musicais de que são detentores. Para não falar do que já desapareceu, em sagas de limpeza de papeladas ou de objetos considerados "lixo".

### O livro "Pensar a Música III"

No que ao *Conservatório da Sociedade Musical de Guimarães* diz respeito, torna-se evidente que não pretendemos apenas formar academicamente jovens músicos instrumentistas, mas também motivá-los a pensar a música e sensibilizá-los para a necessidade de reconhecer e ajudar a salvaguardar o património musical de cada região.

É neste contexto que quisemos ter pronto o livro *Pensar a Música III*, com as conferências que vão ser proferidas no Simpósio, para que cada um dos participantes possa ter acesso ao mesmo na data da sua realização.

É um documento que pretendemos também fazer chegar às bibliotecas das instituições musicais do ensino superior, como o fizemos com as publicações anteriores, para que os estudantes ou docentes o possam consultar.

Não poderia encerrar esta nota sem um particular agradecimento a todos os conferencistas que aceitaram participar no GuimaraMus 2018, muito particularmente às comissões organizadora e científica e especialmente à coordenadora científica Prof<sup>a</sup> Dra. M. Helena Vieira, pela forma como se tem vindo a envolver e a colaborar neste projeto da Sociedade Musical de Guimarães. Em nome da *Sociedade Musical de Guimarães*, muito obrigado.

Armando Cachada  
cachada.armindo@gmail.com

Presidente da Sociedade Musical de Guimarães  
Centro de Estudos e de Investigação Musical  
Comissão Organizadora do Simpósio Musical de Guimarães 2018  
Guimarães 11 de Maio de 2018

## INTRODUÇÃO

### Pensar a Música III

A colaboração da Universidade do Minho com a Sociedade Musical de Guimarães na organização dos simpósios bienais *Guimaramus* tem sido mais intensa desde 2012, ano em que se realizou o Congresso Guimaramus 2012, o primeiro evento internacional da série. Nesse ano foi publicado o livro “Pensar a Música”, volume de 588 páginas, que reuniu textos seleccionados do encontro, representando as áreas de especialidade que têm constituído o foco de atenção dos trabalhos: *Estudos Musicológicos e Estudos Etnomusicológicos, Políticas Educativas e Pedagogia Musical, Estudos de Performance, Som e Músicas Digitais, Música e Músicos em Guimarães*. Em 2014 o evento voltou a ser nacional e reassumiu o formato de simpósio, tendo sido publicado um volume de textos dos membros da Comissão Científica, “Pensar a Música II”, relativos às referidas áreas de especialidade (à excepção de Som e Músicas Digitais, um vazio que ficou a dever-se à perda precoce do amigo e colaborador Leonel Valbom). Por motivos e impossibilidades diversas o simpósio não se realizou em 2016, voltando agora a realizar-se em 2018. O livro “Pensar a Música III” que o leitor (ou a leitora) agora folheia congrega os textos das palestras de membros da Comissão Científica e de outros especialistas convidados para o encontro.

Numa época em que predominam lógicas *tayloristas* de trabalho e em que as próprias universidades parecem render-se a modelos de racionalização, rentabilização e contabilização de produção científica de tipo empresarial, convocar para “pensar a música” emerge como um desafio duplamente anacrónico: primeiro, porque se vivem tempos em que não há tempo para pensar, e depressa se esquecem decisões (ou impulsos) de momento recente; depois, porque a música, como realidade imaterial, escapa, na sua essência, às lógicas de produtividade e quantidade e inscreve-se nos princípios altíssimos da qualidade e da beleza. Uma qualidade e beleza que só se atingem à velocidade de muitas horas de estudo por compasso. Camilo Pessanha, que se saiba, escreveu apenas um livro de poesia, *Clepsidra*; mas o que seria da poesia portuguesa contemporânea sem esse livro? Ah, “eu vi a luz em um país perdido”...

A música encontra-se, neste contexto paradoxal, na encruzilhada de vários caminhos: ela é a arte do inefável, mas também nos foi legada como herança num património que urge preservar; ela escapa-se no tempo, mas a literatura, a pintura, a iconografia e a literatura falam-nos dela; ela só



existe no acto performativo, mas os registos notacionais e sonoros permitem recuperá-la para o gesto de novas interpretações; ela é, como costuma dizer-se, “uma linguagem universal” e, no entanto, é valorizada pela sua capacidade de captar o brilho da alma nacional e o colorido de regionalismos; ela inscreve na duração do acto performativo o espírito de outras épocas, mas convoca o futuro *avant la lettre* na inovação composicional e nos meios técnicos a que recorre para se reinventar; ela ouve-se, pratica-se e cria-se, mas também se estuda no seu contexto sociológico e de produção. Neste sentido, o simpósio deste ano dedicou-se a reflectir sobre a identidade da música enquanto património material e imaterial, a música enquanto produto e enquanto processo.

Na primeira parte do livro, encontram-se os textos focados na ideia de música-património (um património material e cultural histórica e geograficamente situado e histórica e geograficamente transmitido em processos performativos e educativos específicos): o primeiro capítulo apresenta a conferência de abertura de Mário Vieira de Carvalho, na qual é dilucidado o próprio conceito de “património musical” e as relações de poder e exclusão do outro envolvidas em todos os processos de legitimação patrimonial, sendo abordados especificamente os casos da ópera em Portugal e do Teatro São Carlos; o segundo capítulo, dedicado aos estudos musicológicos, reúne os textos de José Maria Pedrosa Cardoso (sobre a questão da “alma nacional” contida nas “Viagens da Minha Terra” e nos “Cantos Sefardins” de Lopes Graça) e de Ana Maria Liberal (sobre o papel da Sociedade de Quartetos no Porto oitocentista como veículo divulgador do património musical clássico e como introdutor de práticas culturais e pedagógicas germânicas no Romantismo português); o terceiro capítulo, da autora destas linhas, visa alertar para as falsas seguranças tradicionalmente associadas ao panorama curricular historicamente instituído e sedimentado, convidando a olhar esse património político-pedagógico como cristizador de relações de poder e como matéria processual passível (como a história comprova) de reflexão crítica, readaptação sociológica e *aggiornamento*; o quarto capítulo, escrito por Luís Pipa, incide também numa óptica questionadora do *status quo* da música enquanto património, sublinhando a impenetrabilidade dos processos interpretativos individuais (mesmo quando inseridos em linhas de interpretação historicamente informadas) e o papel da subjectividade interpretativa na comunicação com o público; o quinto capítulo reúne dois textos de José Duarte Cardoso Gomes e Cristina Maria Cardoso Gomes sobre a temática “som e música digitais” (um sobre a arte digital no ensino da música, o outro sobre estratégias de “gamificação” no desenvolvimento do ouvido absoluto, ambos retratando um património musical e pedagógico em mudança).

Na segunda parte do livro estão reunidos os textos relativos à música enquanto património *etnomusical*, num roteiro de quatro capítulos: o sexto capítulo, de João Soeiro de Carvalho, descreve o caso do património sineiro de Mafra, as suas origens históricas, as razões da sua configuração actual, e as motivações para o estudo que ali se tem estado a desenvolver; o sétimo capítulo, escrito por Armindo Cachada faz ecoar o imaginário associado a lendas do património sineiro que as tradições e a literatura nos fizeram chegar; o oitavo e o nono capítulos procuram fazer-nos chegar ao património etnomusical através dos patrimónios iconográfico e filatélico. Eduardo Magalhães assina esses dois últimos capítulos aproximando a lupa do nosso olhar à filigrana de objectos vimaranenses como a Custódia de Guimarães, com os seus anjos músicos, ou a uma história da música em selos do correio, organizada por Albano Guedes, antigo membro da Sociedade Filarmónica Vimaranense (Banda dos Guises).

Apresentam-se, assim, neste livro, perspectivas sobre a música enquanto património material e imaterial, musical e pedagógico, nacional e regional, erudito e popular, organológico e literário, histórico e contemporâneo. Acima de tudo pretendeu-se, não apenas realizar uma síntese descritiva de vários aspectos do património musical e pedagógico no nosso país, mas também convidar os leitores à reflexão crítica sobre essas realidades, convidar a “pensar a música”. Fica o agradecimento à Sociedade Musical de Guimarães (que deu início e continua a persistir nesta proposta) e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, por sempre ter compreendido e apoiado estes simpósios como contributo de longo alcance para a melhoria do ensino musical das crianças portuguesas.

M. Helena Vieira  
*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

Instituto de Educação - Universidade do Minho  
Centro de Investigação em Estudos da Criança  
Braga, 5 de Maio de 2018

## ÍNDICE do Livro PENSAR A MÚSICA III

### NOTA DE ABERTURA

- A Sociedade Musical de Guimarães,  
o GuimaraMus 2018 e os estudos sobre o património musical  
*Armindo Cachada* 5

### INTRODUÇÃO

- Pensar a Música III  
*M. Helena Vieira* 9

## I PARTE

### A MÚSICA COMO PATRIMÓNIO E PROCESSO EDUCATIVO

#### CAPITULO 1 - CONFERÊNCIA DE ABERTURA

- Património musical: da legitimação ideológica à problematização crítica  
*Mário Vieira de Carvalho* 15

#### CAPITULO 2 - ESTUDOS MUSICOLÓGICOS

- A Alma da Portugalidade nas “Viagens na Minha Terra” e em “Cantos Sefardins” de Fernando Lopes Graça  
*José Maria Pedrosa Cardoso* 35

- Sociedade de Quartetos (1874-1881) - “uma sociedade destinada a propagar o gosto pela música clássica no Porto”  
*Ana Maria Liberal* 47

#### CAPITULO 3 - POLÍTICAS EDUCATIVAS E PEDAGOGIA MUSICAL

- Perspectivas curriculares sobre o ensino da música em Portugal.  
Interpretando o palimpsesto.  
*M<sup>a</sup> Helena Vieira* 61

#### CAPITULO 4 - ESTUDOS DE PERFORMANCE

- Contextos de expressividade na interpretação de repertório pianístico  
*Luís Pipa* 73

#### CAPITULO 5 - SOM E MÚSICA DIGITAIS

- Média-Arte digital no ensino da música  
*José Duarte Cardoso Gomes e Cristina Maria Cardoso Gomes* 83

- Estratégias de gamificação no desenvolvimento do “ouvido absoluto”: o jogo “Flappy Crab”  
*Cristina Maria Cardoso Gomes e José Duarte Cardoso Gomes* 111

II PARTE

PATRIMÓNIO ETNOMUSICAL

CAPITULO 6 – O PATRIMÓNIO SINEIRO. O CASO DE MAFRA

Os carrilhões de Mafra: desafios de uma herança cultural  
*João Soeiro*

135

CAPITULO 7 – O PATRIMÓNIO SINEIRO E O IMAGINÁRIO

Os sinos na lenda, na tradição e na literatura  
*Armindo Cachada*

143

CAPITULO 8 – O PATRIMÓNIO ICONOGRÁFICO

Iconografia Musical do Museu Alberto Sampaio  
*Eduardo Magalhães*

161

CAPITULO 9 – O PATRIMÓNIO FILATÉLICO

A música na filatelia  
*Eduardo Magalhães*

199

CAPITULO 3  
POLÍTICAS EDUCATIVAS E PEDAGOGIA MUSICAL

**M. Helena Vieira**  
*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

Instituto de Educação - Universidade do Minho  
CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança

## Perspectivas curriculares sobre o ensino da música em Portugal: interpretando o palimpsesto

*O acto de ensinar pode ser entendido como um exercício,  
aberto ou dissimulado, de relações de poder.*  
George Steiner (2003). As lições dos mestres

### 1. Introdução

Na sua peça de teatro “A lição”, escrita em Junho de 1950 e intitulada “drama cómico”, o dramaturgo francês de origem romena Eugène Ionesco apresenta, num texto de uma cena única, uma perspectiva simultaneamente cómica e trágica da relação pedagógica. Em jeito de didascália, o autor explicou numa outra obra (Ionesco, 1962) que em “A lição” a passagem do cómico para o trágico deve dar-se sem que o público se aperceba da transição. Como, muitas vezes, na própria vida. A peça é um hino burlesco ao absurdo de situação, apesar de Ionesco ser conhecido por ter rejeitado sempre que a sua obra se enquadrasse na ideia de “teatro do absurdo”, do qual é muitas vezes considerado fundador. Para Ionesco, as suas peças eram, pelo contrário, realistas, fiéis depositárias do reflexo da vida como ela é. São frequentes as suas referências ao absurdo da vida. Não era o teatro que era “do absurdo”, mas a vida que se lhe apresentava no esplendor dos seus múltiplos sem-sentidos. Na obra “A busca intermitente”, escrita já em idade avançada, clarificou:

Não é ‘natural’ tudo isto, não pode ser natural. Tudo isto, todo este mundo, tudo o que me aparece como mundo “não é evidente”. Como foi que o mundo, como foi que a existência puderam parecer-me, na maior parte das vezes, “naturais”, “normais”?! Só a rotina. Tudo é anormal. A existência, a criação, nada disso pode ser normal. O normal é, faz-se, quando se apanha o hábito do anormal. (Ionesco, 1988, p. 15).

Os exemplos deste processo de gentrificação e cristalização de fenómenos pontuais, “anormais” ou “excepcionais” (que, por diversos motivos que podem ser estudados, passam a tornar-se norma, rotina e até modelo em determinada sociedade, época ou local) são frequentes no plano da organização curricular e pedagógica do ensino. O que não é tão frequente é a consciencialização e reflexão sobre a linha de fronteira entre a realidade e o sentido e função dessa gentrificação e cristalização curriculares de determinados aspectos do real em contexto escolar. E quando se perde de vista o sentido e a função dos fenómenos e do seu estudo, surge, por vezes, o humor a recordar esse desacerto fundamental. Como na seguinte passagem de “A lição”, em que o sentido e significado da matéria lecionada

pelo Professor estão bem distantes da compreensão por parte da Aluna e do seu contexto e realidade, uma vez que é uma jovem de 18 anos<sup>1</sup>

ALUNA: Sim, professor. Um, dois, eh....

PROFESSOR : A senhorita sabe contar? Até quanto sabe contar?

ALUNA: Eu posso contar... até ao infinito.

PROFESSOR : Isso não é possível, senhorita!

ALUNA : Então, digamos, até dezasseis.

PROFESSOR : Isso basta. É preciso saber se limitar. Então, conte por favor, eu lhe peço.

ALUNA : Um, dois... e depois do dois, três e quatro...

PROFESSOR : Um momento. Qual número é maior, três ou quatro?

ALUNA : Eh... três ou quatro? Qual é o maior? O maior entre três ou quatro? Maior em que sentido?

Toda a peça tem por objectivo iluminar, pelo exagero e pelo ridículo, o absurdo da situação pedagógica e das suas inadequações: a inadequação da matéria à idade da aluna; a inadequação da matéria aos objectivos últimos da aluna que, a um dado momento (p. 5) diz que veio frequentar as aulas porque “tem sede de conhecimento” e quer tirar o curso de “Doutoramento Total” dali a três semanas; a inadequação do espaço de sala de aula, em casa do professor, na presença da “criada”, que interfere nas aulas; a inadequação do modelo pedagógico, repetitivo e ditatorial, às capacidades cognitivas da aluna e às suas preocupações (a “criada” chega a aconselhar que “o Professor faria melhor se não começasse pela Aritmética”, porque “a Aritmética cansa e enerva”, p. 7), ; a inadequação das formas de acesso ao saber (a aluna afirma que os seus pais são muito ricos e isso lhe possibilita “fazer estudos muito superiores”, p. 5); a inadequação dos exemplos didácticos oferecidos pelo professor (“se a senhorita tivesse dois narizes e eu lhe arrancasse um, quantos lhe restariam?”, p. 11); entre outros.

A progressão narrativa desenvolve-se num processo de “estranhamento” das personagens entre si, e de si mesmas (*Entfremdung*, no sentido brechtiano), a um nível doentio e paroxístico que leva a que o professor crie uma barreira de silêncio e autoritarismo, desenvolva um discurso autocentrado, e ignore até o próprio sofrimento físico da aluna.

PROFESSOR : Os sons, senhorita, devem ser agarrados pelas asas, em pleno voo, para que não venham a cair nos ouvidos dos surdos. Consequentemente, quando você decidir-se [sic] articular, é recomendado, na medida do possível, levantar bem alto o pescoço e o queixo, levantar-se na ponta dos pés, assim, veja!

ALUNA : Sim, professor.

PROFESSOR : Cale-se. Permaneça sentada e não interrompa! E emita os sons bem alto e com toda a força de seus pulmões associados à força de suas cordas vocais. Assim, veja: “borboleta”, “euréka”, “trafalgar”, “papi, papa”. Dessa maneira, os sons enchem-se de ar quente, mais leve que o ar circundante, e dão voltas e voltas, sem risco de cair nos ouvidos dos surdos, que são os tímulos da sonoridade. Se você emitir vários sons em velocidade acelerada, eles entrelaçam-se automaticamente uns nos outros, formando sílabas, as palavras, as frases, os grupos mais ou menos importantes, os conjuntos irracionais de sons, destituídos de todo sentido, mas justamente por isso capazes de manter-se a uma altitude elevada nos céus. Somente caem as palavras carregadas de significação, repletas de sentido, que acabam sempre sucumbindo, desabando...

ALUNA: ... nos ouvidos dos surdos!

PROFESSOR : Isso, mas não me interrompa! E na pior confusão... ou estourar como os balões. Então, senhorita... (a aluna, repentinamente, apresenta um ar de sofrimento) O que é que você tem?

ALUNA: Dor de dentes, professor!

PROFESSOR: Isso não tem importância! Não podemos parar por tão pouca coisa. Continuemos.

ALUNA (transparecendo um sofrimento crescente). Sim, professor!

PROFESSOR: Solicito sua atenção às consoantes, que mudam de natureza quando unidas. Os f tornam-se v, os ‘d’ ‘t’, os ‘g’ ‘k’ e vice-versa, como nos exemplos que eu lhe apresento: “Três horas, as crianças, frango ao vinho, nova era, eis a noite”.

ALUNA:Tenho dor de dentes!

PROFESSOR: Prossigamos!

ALUNA: Sim.

PROFESSOR : Vamos resumir: para aprender a pronunciar são necessários anos e anos. No entanto, graças a ciência, podemos chegar lá em apenas alguns minutos. Para fazermos soar as palavras, os sons e tudo o que você quiser, saiba que é preciso liberar impiedosamente o ar dos pulmões. Em seguida, fazê-lo passar delicadamente sobre as cordas vocais que, repentinamente, como harpas ou folhagens sob o vento, fremem, vibram, vibram, vibram ou ciciam, ou cham, ou se esfregam ou assobiam, assobiam, pondo tudo em movimento: úvula, língua, o céu da boca, os dentes...

ALUNA:Tenho dor de dentes!

PROFESSOR: ... os lábios. Finalmente as palavras saem pelo nariz, boca, orelhas, poros, adentrando através deles por todos os órgãos que já citei, liberta, num voo poderoso, majestoso, que não é outra coisa senão o que chamamos, impropriamente, de voz, modulando-se em canto ou



transformando-se em uma terrível tempestade sinfônica com todo um cortejo.... de buquês de flores das mais variadas, de artifícios sonoros, que são: labiais, dentais, oclusivas, palatais e outras, logo amargas ou violentas.

ALUNA: Sim, senhor professor. Tenho dor de dentes!

A inadequação entre os elementos da relação pedagógica é total. Neste ponto da peça, deixa de ser importante quem ensina, o que ensina, a quem ensina, em que condições ensina, por que processos ensina e por que razões ensina. Continua apenas a ensinar-se, sem qualquer razão, fundamento ou objectivo. O fenómeno de alienação atinge o seu auge e conduz mesmo, um pouco depois, à aniquilação total daquele que é considerado, paradoxalmente, um elemento desestabilizador do processo pedagógico: a própria aluna. De certa forma, o assassinato da aluna pelo professor com um punhal (“eu não preciso de si”, afirma o professor na presença do cadáver, p. 25), depois de nove páginas em que a aluna ia repetindo insistentemente que tinha “dor de dentes”, manifesta a necessidade simbólica do sistema de ensino no sentido da auto-preservação, evitando, e até eliminando, aqueles a quem todo o processo se destinaria. A própria existência do aluno, mesmo quando ele se esforça por se diluir e integrar nas estruturas, metas e modos de funcionamento em vigor, acaba sempre por ser um desafio à cristalização do sistema de ensino numa arquitectura delimitada e inflexível de saberes e competências pré-seleccionados e pré-programados. A cultura e a linguagem utilizada para a veicular dentro do sistema de ensino transformam-se, assim, em matéria inane e inerte, recordando o alerta de Walter Benjamin (1992) para a importância da *interlineare* da necessidade de uma certa secundarização da linguagem em si mesma face ao que ela veicula ou é capaz de veicular. Provavelmente, considerando o pensamento de Benjamin, o acto de ensinar, poderá ser mais um acto de *tradução* do que, como historicamente se tem desejado, um acto de *transmissão*. Poderá ser mais um acto de descoberta dos sentidos por detrás das palavras e emoções, por detrás dos esquemas pré-formatados, dos impactos dos conteúdos e do significado das aprendizagens nas vidas reais e nos sonhos dos alunos, hoje. Para que isso possa acontecer, há que dar voz aos alunos e procurar compreender como interpretam e sentem o currículo, os programas, os repertórios, as metodologias de ensino, e que função social concreta encontram nas aprendizagens que vão realizando com vista à sua aplicação na própria vida; procurar fazer a ponte entre os sonhos que trazem para a escola e os novos sonhos que a escola pode e deve despertar-lhes. Para que a escola não esteja divorciada da vida e dos contextos em que se insere, e para que não aconteça na escola como com o sujeito da anedota, que dizia: “não fales comigo enquanto estou a interromper-te”.

## 2. A metáfora do palimpsesto no sistema português de ensino da música

A referência a “A lição” de Eugène Ionesco na introdução contextualiza e enquadra a percepção de que o ensino da música é também, ele mesmo, um fenómeno interlinear à escrita da história e do desenvolvimento curricular. De algum modo é possível perceber que os diferentes momentos de evolução do sistema de ensino da música nos falam de sentidos-outros subjacentes às manifestações musicais e pedagógicas concretas. O ensino musical centrado nas escolas monacais tinha, por certo, metas diferentes do ensino musical desenvolvido nas escolas catedralícias, ou ainda nos conservatórios a partir do século XIX e no ensino chamado de “genérico”, até aos nossos dias.

Nesse sentido, para que a escola seja uma instituição viva, atenta à realidade humana e sociológica em que se insere e com a qual trabalha, não pode ignorar essa *estrutura profunda* (utilizando um termo chomskyano) onde radica o sentido do que se ensina e das razões pelas quais se ensina o que se ensina. O currículo emerge assim como um palimpsesto (do grego antigo *παλίμψηστος*, trad. “palimpsestos”, “aquilo que se raspa para escrever de novo”: *πάλιμ*, [palim], “de novo” e *ψάω*, [psestos], “arranhar, raspar”), uma espécie de papiro humano sociológico em que é necessário “raspar” a aparência dos determinismos e tradições para diagnosticar a adequação das decisões curriculares ao contexto e aos intervenientes a quem se dirige o acto pedagógico.

A prática do palimpsesto desenvolveu-se na Idade Média, num mundo anterior a Gutemberg, devido ao elevado custo e raridade dos papiros, consistindo na sua reutilização pelo método de lavagem e raspagem para dar origem a novos escritos. Entre os séculos X e XII vários papiros de Arquimedes (que viveu no séc. III a. C.) contendo textos matemáticos foram raspados para dar origem a novas obras de carácter religioso (como, por exemplo, salmos e orações). A Igreja Católica, aliás, aproveitou o hábito desta prática de “reciclagem” para eliminar textos considerados pagãos e os substituir por textos canónicos e edificantes (como bem ilustrou Umberto Eco no seu romance “O nome da Rosa” – Eco, 2004). A reutilização dos papiros originou a perda de inúmeros textos antigos, desde ordenamentos jurídicos até textos de pensadores gregos pré-cristãos. São conhecidos diversos códices (como o *Codex Ephraemi Rescriptus* – Códice de Efrém Reescrito – que foi escrito no séc. XII e decifrado no século XIX) que apresentam duas camadas de texto sobrepostas, tendo sido ainda possível recolher partes da escrita original, uma vez que as técnicas antigas não eram muito eficazes e nem sempre conseguiam eliminar o pigmento

da primeira versão. Esta prática do palimpsesto apresenta um paralelo semântico com a reescrita sucessiva dos “textos curriculares” ao longo da história, e convoca a necessidade de um olhar distanciado e interpretativo sobre o arco do tempo no sentido de “decifrar”, a cada momento, a justeza e oportunidade das opções curriculares no sistema de ensino da música.

## 2.1. Educar musicalmente ou endoutrinar e treinar?

A tarefa de “decifrar” o sentido das opções curriculares no sistema de ensino da música em Portugal confronta-se, ao longo dos séculos, com dois paradigmas dominantes: *o ensino como educação* e *o ensino como treino e adestramento*. As profundas exigências da música enquanto linguagem e enquanto conjunto diversificado de técnicas (auditivas, performativas, criativas), técnicas essas cristalizadas até em disciplinas que as organizam e sedimentam, poderá ter levado, ao longo dos tempos, a uma predominância do paradigma técnico de treino e adestramento sobre o paradigma educacional mais amplo. Porém, como sublinhou Dunne (Bowman, 2002, p. 63), “a clarificação mais crucial sobre o ensino ocorre no nível em que decidimos em que tipo de interação é que ele consiste”<sup>2</sup>. As consequências da escolha do tipo de interação (*transmissão* ou *tradução*, para evocar a reflexão de Walter Benjamin acima citada) revelam-se, segundo Bowman (p. 63) em aspectos tão fundamentais como a forma como os professores ensinam, a forma como o currículo é estruturado, o tipo de experiências que se espera que os alunos tenham, o modo como o progresso dos alunos é avaliado e até os interesses, temas e formas como se desenvolve a investigação e a reflexão académica.

Aparentemente, este seria um *não-problema* (e é, infelizmente, um não-problema para muitos professores): os professores de música envolvem-se em interações que permitam... ensinar música; que permitam esclarecer a natureza do fenómeno, desenvolver técnicas para a sua prática, aprofundar conhecimentos sobre a sua história, entre outros. No entanto, como Bowman também alertou, essa é uma visão muito superficial da realidade e do fenómeno do ensino e da aprendizagem da música. E enuncia várias razões para isso (pp. 63-64): a primeira é a de que é difícil estabelecer com exactidão o que é que pode ser considerado música ou música apropriada para o ensino e para o estudo técnico e artístico; a segunda é a de que muitos aspectos metodológicos e das escolhas curriculares têm raiz em factos que não têm a ver com a música em si mesma (podemos exemplificar aqui com a escolha de certos compositores de determinados países e não de outros, a escolha de certos métodos e não de outros cuja adequação encontra terreno mais fértil noutras culturas, a escolha de certa quantidade de programa em função de limitações

ministeriais ao tempo lectivo, entre outros); a terceira razão apontada pelo autor é a de que o valor da música é plural e diversificado, e capaz de direccionar as opções curriculares para metas muito diferentes (e podemos exemplificar aqui com a constatação da evolução que tem existido em Portugal ao nível dos repertórios que progressivamente têm vindo a ser permitidos nos curricula das escolas de ensino especializado de música: Piazzola era proscrito há 30 anos e é hoje justamente integrante das propostas educativas; não se encontravam compositores japoneses nos curricula de há 30 anos e hoje a questão de os integrar ou não é uma pergunta absurda em si mesma; a guitarra portuguesa não era estudada nas escolas especializadas e hoje faz parte de alguns ciclos de estudo do ensino superior; há 30 anos apenas a música erudita era estudada nos conservatórios e hoje muitos conservatórios europeus conceituados oferecem, paralelamente, mestrados em música antiga, em música rock, ou em música tradicional); por fim, a última razão apontada por Bowman no sentido de recordar que ensinar música é muito mais do que ensinar “uma” música, um “objecto estético” específico, prende-se com a recepção do fenómeno musical, a “experiência estética”, e as diferentes valorizações que diferentes sectores da sociedade podem atribuir à música ou à investigação que sobre ela é produzida. Como recordou Swanwick (2003, pp. 20-21):

[...] todos nós gostaríamos de promover acontecimentos memoráveis, como um antídoto para as sequências de baixa intensidade das insípidas rotinas que tão frequentemente parecem caracterizar o “básico” educacional. Seria certamente muito estimulante, assertivo e encorajador para professores de artes verem-se a si próprios nessa espécie de quadro, como iniciadores importantes da experiência estética, organizando atividades celebratórias que iluminariam cada esquina da vida, desenvolvendo eventos que vitalmente pulsassem através do currículo formal e ressoassem por meio das comunidades de escolas e faculdades. Estaríamos todos do lado estético, em vez de no oposto, o antiestético.

Em suma, a música não é apenas uma realidade *sonora* (preservada ou não na escrita e na tradição de transmissão do seu ensino técnico e artístico), mas é também uma realidade *social, sociológica*, de relação entre os intervenientes que dela usufruem, que a praticam, que a escutam, que a criam, ou que a estudam. Nesse sentido, a escola não pode limitar-se a perpetuar “usos” inquestionados da música (auditivos, performativos ou mesmo criativos que sejam), mas tem também que procurar as “funções” dessa música e desses seus “usos” em contexto pedagógico e em contexto extra-escolar – evocando-se aqui a distinção fundamental entre “usos” e “funções” da música realizada pelo etnomusicólogo Alan Merriam (1964,

pp. 209-229), há mais de 50 anos, com o objectivo de fornecer uma moldura teórica para a compreensão e estudo da música como *comportamento humano*.

## 2.2. Educar musicalmente

Educar musicalmente passará, então, por ir além dos “usos” inquestionados da música (ensinar a tocar, ensinar a ouvir, ensinar a compor, ensinar para alguém aprender, para vir a ensinar alguém que irá aprender, etc.) e por incluir na escola, considerando-as, as funções sociais que sempre estiveram na origem do comportamento musical ao longo dos tempos em todas as latitudes e que foram enunciadas por diversos etnomusicólogos, psicólogos e antropólogos há várias décadas (Merriam, 1964; Gaston, 1968; Honigsheim, 1989; Kaplan, 1990). Note-se, a título de exemplo, as dez funções sociais, ou “razões da música”, segundo Merriam na obra citada: a) potencialização da expressão emocional, b) desenvolvimento do prazer estético, c) promoção do entretenimento, d) favorecimento da comunicação, e) activação da representação simbólica, f) provocação de resposta física, g) imposição de conformidade às normas sociais, h) validação de instituições ou rituais sociais ou religiosos, i) contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, j) contribuição para a integração na sociedade.

Um bom critério de avaliação das escolas de música e dos seus currícula passará assim, por um balanço do seu trabalho à luz deste crivo de funções sociais. Quanto maior o número de funções sociais envolvidas no trabalho musical e pedagógico das escolas, melhor será a educação desenvolvida e menor será o *endoutrinamento* ou o treino meramente reprodutor. Que funções sociais predominam nas escolas especializadas? E nas escolas genéricas? E nas escolas especializadas profissionais? E nas universidades? E nos cursos de performance? E nos cursos de formação de professores de música? Educam-se ou treinam-se músicos? Educam-se ou treinam-se professores? Promove-se a expressão emocional, o prazer estético e a comunicação, ou validam-se repertórios, rituais e modelos históricos?

Educar musicalmente envolve a consideração destes diversos valores, o respeito pelos sujeitos envolvidos, pelo seu passado, conhecimentos e competências e pelos seus sonhos e ambições em contextos concretos. Não é claro que esta consideração destes valores esteja definitivamente presente (através de práticas reflexivas ou investigativas) nos diversos momentos e instituições da história do ensino da música e da consciência profissional no nosso país. A falta de teorização sobre a prática musical, sobre a performance e sobre o ensino da música ao nível das suas *razões* e dos seus

*fundamentos* sociais e sociológicos no nosso país pode indiciar que, de facto, como sublinha George Steiner (2003) na frase que dá início a este trabalho, o acto de ensinar pode ser entendido como um exercício, aberto ou dissimulado de poder (sendo que a inércia e falta de reflexão são também uma forma de permissão de um poder instituído).

Por que razão se estudam nas escolas de música as danças populares de diversos países e de diversas épocas (tarantelas, sarabandas, saltarelos, tangos, chulas, fandangos) apenas pela mão de compositores que as trabalharam para a entrada na academia? As músicas populares ou tradicionais são dignas da atenção e apreço dos compositores, mas não são dignas de um trabalho directo sobre elas pelos alunos e pelos professores? A tradição oral é digna de apreço e respeito pelos compositores, mas é desprezada pela academia que só aceita e valida o repertório escrito, rejeitando, assim, todo o potencial pedagógico do trabalho auditivo (e de preservação do património) que pode ser realizado com os repertórios tradicionais locais? A rejeição destes repertórios vivos e a rejeição de muitos motivos e razões de fundamentação sociológica das práticas musicais no seio da escola não estará a transformá-la numa *escola-museu* e a transformar alunos e professores em ciosos e profissionalíssimos porteiros e guias desse museu? Não faltará fazer um estudo sobre a empregabilidade dos músicos formados no sentido de verificar quantos desses músicos prosseguem trabalho em áreas profissionais que não o ensino?

### 3. Conclusão

São inúmeros os patamares do currículo e realidades do sistema de ensino da música português que poderiam ser objecto do olhar crítico e do questionamento de razões aqui proposto: os diferentes tipos de escolas existentes e os seus objectivos; as tipologias e géneros musicais permitidos e excluídos nas escolas especializadas de música; as disciplinas incluídas e excluídas nos cursos de formação de professores de música, nos diversos ramos; os instrumentos musicais permitidos ou excluídos em cada tipo de escola e no ensino superior; a quase total ausência de cursos de formação para outras actividades profissionais musicais que não o ensino; o contraste entre as motivações dos alunos e famílias que procuram a aprendizagem da música nas escolas existentes e o perfil e projecto educativo dessas escolas; a ausência de planeamento político e curricular dos aspectos intergeracionais e de aprendizagem ao longo da vida das práticas musicais; a ausência de planeamento político e curricular para a inclusão de cidadãos com deficiências e com necessidades educativas especiais; os modelos e métodos pedagógicos de ensino da música validados e não validados em

contexto escolar numa perspectiva internacional comparativa; a coexistência não regulada de ofertas nucleares e de “enriquecimento” ou “complemento” curricular que, ao longo dos tempos, fragilizam a filosofia curricular de base da educação musical no país; a coexistência de diversos regimes de frequência dos alunos (integrado, articulado e supletivo) e o significado político da prevalência de uns ou de outros; a existência de provas de acesso e de pagamento de propinas nas escolas de música onde se pode aprender a tocar instrumentos; o desequilíbrio da distribuição da rede pública de escolas de ensino especializado da música entre o Norte e o Sul do país e as ilhas em pleno ano de 2018; a resistência e lentidão na introdução de tecnologias musicais na formação.

Estes questionamentos, que procuram “raspar o papiro” do sistema curricular de ensino português da música em busca de razões e sentidos (por vezes bem antigos ou provenientes de outras geografias) para estes modos de funcionamento particulares poderiam ser objecto (e alguns estão já a sê-lo) de investigação académica. O questionamento mais básico fê-lo Steiner na sua obra “As lições dos mestres”: “Quando se dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar outro ser humano, onde reside a fonte de autoridade?” (2003, p. 11). Talvez no momento em que nos esqueçamos de fazer esta e todas as outras perguntas que se dirigem ao fundamento da nossa acção pedagógica, o processo de ensino e de aprendizagem deixe de fazer sentido.

## NOTAS

1 Ionesco, E. (2003). A lição, p. 9. Acedido a 20 de Março de 2018.  
<http://oficinadeteatro.com/component/jdownloads/viewdownload/5-pecas-diversas/123-a-lica0>.

2 Nota: “The most crucial clarification about teaching occurs at the level we decide what kind of interaction it is” (Trad. da autora).

## Referências

- Benjamin, W. (1992). “The task of the translator”, pp. 71-82, trad. Harry Zohn. In Schulte, R. e Biguenet, J. (Ed). *Theories of Translation. An anthology from Dryden to Derrida*. Chicago: Chicago University Press.
- Bowman, W. (2002). “Educating Musically”, pp. 63-84. In Colwell, R. e Richardson, C. (Ed.). *The New Handbook of Teaching on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Eco, U. (2004). *O Nome da Rosa*. Lisboa: Difel.
- Gaston, E. T. (1968). Factors contributing to responses in music. In E. T. Gaston (Ed.). *Music Therapy*. Lawrence, KS: Allen Press.
- Honigsheim, P. (1989). *Sociology of Music*. New Brunswick, NJ: Transaction Press.
- Ionesco, E. (1988). *A busca intermitente*. Lisboa: Difel.  
<http://oficinadeteatro.com/component/jdownloads/viewdownload/5-pecas-diversas/123-a-licao>
- Ionesco, E. (2003). *A lição*. Acedido a 20 de Março de 2018.
- Ionesco, E. (1962). *Notes et contre-notes*. Paris: Gallimard.
- Kaplan, M. (1990). *The arts: a social perspective*. Rutherford, NJ: Farleigh Dickinson Press.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Steiner, G. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.



ISBN 978-989-98539-3-5



9 789899 853935

Organização e coordenação geral

Armindo Cachada  
Sociedade Musical de Guimarães

Responsáveis científicos

*Estudos Musicológicos*  
José Maria Pedrosa Cardoso

*Estudos Etnomusicológicos*  
João Sociro de Carvalho

*Políticas Educativas e Pedagogia Musical*  
M. Helena Vieira

*Estudos de Performance*  
Luís Pipa

*Património Musical*  
Eduardo Magalhães

**GUIMARAMUS 2018 – Simpósio Musical de Guimarães**

Simpósio Musical de Guimarães  
**11a 13 MAIO**  
Sociedade Musical Conservatório de Guimarães

TEMAS  
Estudos Musicológicos  
Estudos Etnomusicológicos  
Políticas Educativas  
e Pedagogia Musical  
Estudos de Performance  
Arte Digital

INTERÂNDIO ETNOMUSICAL  
Património e Tradições  
Séculos em Guimarães

A MÚSICA E AS ARTES  
Itinerário Musical  
Fórum Musical

REFERÊNCIA MUSICAL

Local:  
Sociedade Musical de Guimarães

GUIMARAMUS  
PENSAR A MÚSICA  
2018  
MUS

ORGANIZADO POR  
SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES  
www.smg.org.pt

PARCERIAS  
MUSCIS  
Instituto de Música  
Universidade de Aveiro  
www.iam.ua.pt

APÓIO  
MUSCIS  
SMG