

Sargaceiros de Apúlia e Orquestra de Cordas: Contributos para uma Etnopedagogia Musical

Hugo Manuel Soares de Brito (Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal)
britoviolino@gmail.com

Maria Helena Gonçalves Leal Vieira (Centro de Investigação em Estudos da Criança,
Universidade do Minho, Braga, Portugal)
m.helenavieira@ie.uminho.pt

Resumo: O ensino da música em conservatórios e academias tem privilegiado o formalismo das obras da cultura ocidental dita “erudita”, deixando de parte a música tradicional dos povos, tantas vezes inspiradora dessa mesma música “erudita”. Isto conduz a um crescente fosso entre a matriz cultural dos estudantes e a da comunidade em que estão inseridos. Através de um trabalho baseado na componente auditiva, realizado com a música tradicional dos Sargaceiros de Apúlia (Braga, Portugal), foi possível compreender algumas potencialidades pedagógicas do património oral local para a aprendizagem musical, bem como obter um retrato sobre a relação dos alunos com a música tradicional.
Palavras-chave: Música Tradicional, Competências Auditivas, Ensino Instrumental em Grupo

Seaweed Gatherers and a String Orchestra: Contributions for a Musical Ethnopedagogy

Abstract: Music education in conservatories and music education in music academies have focused on western and so-called “classical works”, leaving traditional and folk music aside (despite the fact that composers were and are often inspired by that music). This leads to a growing distance between music students and their cultural roots, the community in which they live. Through an action research project centered on audition, the pedagogical potential of the music of Sargaceiros [seaweed gatherers] of Apúlia (Braga, Portugal) was discovered, organized and registered. This also allowed for an intensive description of the relationship established between the students and traditional music of their region.

Keywords: Traditional music, aural skills, string group pedagogy

1. Introdução

A pesquisa apresentada inscreve-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, Braga, Portugal. Esta formação contou com a operacionalização de uma intervenção pedagógica em dois diferentes contextos numa escola de música especializada: uma Orquestra de Cordas e aulas individuais de instrumento (violino); contou ainda com uma vertente de investigação aplicada à prática pedagógica, que incidiu na crença sobre o potencial pedagógico da tradição oral local na aprendizagem musical em contexto de Orquestra de Cordas. Será sobre esta vertente que o presente artigo irá incidir, uma vez que se tratou do foco do processo de investigação-ação.

Desde meados do século passado que, em Portugal, tem sido questionada a pertinência da utilização do património etnográfico na construção de uma obra de educação musical infantil. De acordo com Lopes-Graça (1959, p. 109),

(...) não seria muito mais educativo e muito mais sã que, em vez das chochices revestidas ou quejandas patacoadas para aí comercialisticamente confeccionadas para uso dessas crianças por indivíduos que têm tão pouco de artistas como de pedagogos, se fosse, direta ou indiretamente, buscar ao nosso folclore o material adequado a uma séria obra de educação musical infantil?

Esta proposta adquire especial pertinência quando compreendemos que, como sublinhou Vieira (1998, p. 26) a ontogenia segue a filogenia, não apenas na biologia, mas

também na aprendizagem musical, então, de acordo com a autora, “a educação musical da criança deveria seguir os mesmos passos que ocorrem no desenvolvimento musical dos povos, partindo da música, do movimento e da fala, enquanto elementos inseparáveis do ato criativo”.

Porém, este trabalho não trata apenas de uma aproximação entre a música tradicional e a sala de aula de uma orquestra de cordas. Através da compreensão das metodologias informais de ensino e aprendizagem propostas pelas diferentes comunidades regionais de músicos (GREEN, 2002) foi possível traçar uma planificação de actividades que corresponde às práticas comuns de transmissão oral do conhecimento. Sublinha-se, no entanto, que as propostas pedagógicas de Lucy Green (2002) se aplicaram aqui à música “popular” no sentido da sua raiz tradicional e etnográfica, e não à música “popular” no sentido mais abrangente que os ingleses dão a “pop music”. Os processos pedagógicos são, contudo, profícuos em ambos os casos. Ao nível dos conteúdos esta opção pela transmissão oral encontrou um profundo eco na proposta de organização metodológica de Swanwick (2001, p. 43):

A Audição, (...) é uma forma muito especial de pensamento, muitas vezes envolvendo empatia com os artistas, um sentido de estilo musical relevante para a ocasião, uma vontade de se deixar ir com a música e, finalmente, talvez muito raramente, uma capacidade de responder e de se relacionar intimamente com o objecto musical enquanto entidade estética.¹

A problemática subjacente à necessidade de utilização da audição como principal estratégia pedagógica, advém do seu parco desenvolvimento nas actividades lectivas tradicionalmente propostas, tanto para as aulas de instrumento, como para as aulas de classe de conjunto, na instituição onde se realizou o estágio e nas escolas de ensino especializado em geral. Paul Haack (1992, p. 451) afirma que “alguns filósofos da estética defendem ou sugerem que até que os sons sejam ouvidos ou entendidos como música, não existe música”², e que “tal audição é uma destreza em si mesma e para si mesma, bem como uma parte vital de todas as outras competências musicais”³. Neste contexto tentamos cobrir as insuficiências detectadas durante a fase de observação pedagógica através da utilização, completa ou parcial, de processos pedagógicos encontrados em várias culturas, modelos institucionais e estruturas curriculares. Uma transformação efetiva, como a que aqui se propõe, sobre o trabalho e estudo da componente auditiva inclui a imitação, a improvisação, a total ausência de notação bem como outras estratégias tidas em conta. Nesta pesquisa foi também levada em consideração a necessidade de guiar as crianças “ou ensiná-las a *audiar*⁴ e cantar padrões tonais e entoar padrões rítmicos nos níveis auditivo/oral e de associação verbal da sequência de aprendizagem de competências, durante as aulas”, conforme afirma Gordon (2000, p. 135).

As músicas utilizadas para a operacionalização das propostas de trabalho foram recolhidas na comunidade dos Sargaceiros de Apúlia. Gentes ligadas à atividade agro-marítima, esta é uma das mais representativas comunidades do país, assumindo características particulares ao nível das práticas agrícolas, das danças, das canções e do traje. No que respeita às práticas agro-marítimas o sargaceiro não é “um homem do mar”, mas antes um agricultor da segunda linha dunar – dos campos de masseira – onde pratica agricultura intensiva para autossustento com características de exploração familiar. Foi no seio desta comunidade que encontramos a matéria-prima perfeita para a construção da nossa proposta, dado que os alunos da Orquestra de Cordas, onde o projeto foi operacionalizado, pertenciam ao mesmo concelho desta comunidade de Sargaceiros.

Para além do desenvolvimento da audição como factor primordial da actividade e aprendizagem musicais, os principais objectivos desta pesquisa estavam focados na compreensão do valor atribuído ao património oral local e no desenvolvimento do referencial cultural dos alunos com base na recolha de repertório local, visando contribuir para o desenvolvimento da matriz cultural da comunidade educativa e para o desenvolvimento da relação com a comunidade, com a sua produção e prática musical. Este trabalho teve, ainda, a ambição de compreender as possibilidades de permuta com a comunidade, tendo em vista o melhorar das competências auditivas e estabelecer um conjunto de práticas e repertórios que promovam a audição participada dos alunos em contexto de sala de aula, mas passíveis de serem realizadas em contexto artístico. Desta forma, a intervenção proposta realizou-se através de um conjunto de 10 aulas com a duração média de 90 minutos ao longo de 10 semanas letivas.

2. Metodologias de investigação

Ao nível metodológico, esta investigação foi inspirada na Investigação-Acção dado que, desta forma, foi possível conciliar a intervenção pedagógica com uma componente de pesquisa. O projeto de intervenção, que foi pilar do contexto académico em que a pesquisa esteve inserida, conduziu a uma postura contínua de reflexão e de ajustamento às necessidades didáticas, pedagógicas, culturais e sociais dos alunos.

A intervenção pedagógica consistiu na planificação de um conjunto de 10 aulas com periodicidade semanal e com duração aproximada de 90 minutos. As actividades didáticas propostas assentaram em conteúdos de ordem etnomusicológica, com base na contextualização social, histórica e cultural das obras em estudo (“Olívia” e “P’ra Praia!”), e de ordem técnica e musical através da audição estruturada e comentada dos temas do repertório tradicional local, do estudo da estrutura formal da canção popular (AABB e ABABA), do seu ritmo, da melodia, textura e, por fim, da harmonia, criando propostas de harmonização baseadas na voz liderante (melodia) com acompanhamento (harmonia). Durante a intervenção pedagógica esteve sempre presente a tentativa de fusão entre a realidade sócio-cultural dos alunos e a utilização de práticas pedagógicas e didáticas que fossem significativas e funcionais para o desenvolvimento da audição com vista à realização de um concerto final que fosse, também ele, inclusivo e refletisse a totalidade do trabalho levado a cabo pelos alunos, juntando em palco a comunidade de Sargaceiros e a orquestra de cordas.

A forma como a Investigação-Acção se desenrolou permitiu que os intervenientes tivessem um papel ativo no rumo de todo o processo, o que fez com que não existisse uma simples operacionalização do projeto por parte do investigador. Desta forma, a investigação foi conduzida etnograficamente através da descrição dos factos centrados na perspetiva dos intervenientes, com uma observação sistemática e comparativa das várias fases da intervenção e investigação, que assumiram a forma de acompanhamento direto sobre a evolução das componentes de investigação – o potencial pedagógico da música popular e o desenvolvimento da audição.

Os instrumentos de recolha de informação utilizados resultaram da opção metodológica para o desenvolvimento deste trabalho. Foram adotadas as metodologias qualitativas, dado que o projecto está fortemente relacionado com as necessidades de compreensão e transformação das relações entre comportamento e cultura. Devido à necessidade de flexibilidade e adaptação do projeto à realidade dos alunos, da estrutura da aula, do currículo e

do ambiente formal da escola a Investigação-Acção tornou-se, metodologicamente, um plano seguro para a concretização do projecto.

Ao nível técnico as metodologias foram implementadas através da análise documental, da observação participante e da realização de *Focus Group* – Grupos Focais, em formato semiestruturado (transcrições em BRITO, 2013, p. 78-89). No caso particular deste estudo, a observação participante teve um lugar importante devido à natureza da própria informação recolhida da comunidade, informação da tradição oral local que se encontra plasmada na memória coletiva dos intervenientes. Igualmente a análise documental teve também um importante papel, isto porque muita da informação que poderia estar já compilada num cancionário ou em diversos ramalhetes de canções tradicionais encontrava-se unicamente disponível por meios audiovisuais, no caso o vídeo, a fotografia e a gravação áudio em formato digital. O *Focus Group* aparece, no final, como balanço, como discussão e recolha das vivências do grupo que foi alvo da intervenção (no caso, a Orquestra de Cordas dos alunos do Curso Básico da escola).

Perante as técnicas e estratégias descritas, a recolha de informação passou pela observação sistemática, pela análise de conteúdo, pela realização do guião do *Focus Group* e pela entrevista. A operacionalização destes instrumentos resultou numa descrição centrada na perspectiva do investigador, que liderou e observou presencialmente os fenómenos em estudo, na elaboração de pequenas notas de conversação, interacção e diálogo com participantes e intervenientes, na análise formal e de conteúdo dos objetos musicais recolhidos – vídeos e gravações áudio – e na recolha através do *Focus Group*, (aqui semiestruturado, devido aos objectivos claros mas de não directividade, e tendo em conta a construção prévia do guião para orientação da sessão que foi feita em dois momentos distintos, tendo a primeira sessão a duração de 30 minutos e a segunda sessão a duração 20 minutos; ambas as sessões contaram com 12 participantes e tiveram o investigador como único moderador).

3. Resultados

Este projeto de investigação pretendeu contribuir para desenvolvimentos futuros e para a confirmação de uma expectativa do próprio aluno em estágio. Um dos principais instrumentos utilizados na recolha de dados foi o *Focus Group*, um instrumento de natureza qualitativa e de forte potencial descritivo que se afigurou apropriado, devido às características etnográficas do próprio estudo, dado que outros dados foram recolhidos através de gravações fonográficas. Esta parte da apresentação de resultados tem, por isso, o objetivo de disseminar o conteúdo da entrevista através da descrição das categorias de sentido identificadas e organizadas durante o processo de pesquisa. Estas categorias tornam mais visíveis a riqueza dos resultados provenientes da implementação da intervenção pedagógica.

O trabalho analítico e de organização dessas categorias permitiu identificar características relevantes no discurso dos intervenientes sobre os assuntos tratados na entrevista. Particularmente, nesta análise, falamos das características atribuídas pelos sujeitos: 1) ao conceito de música tradicional, 2) à perspectiva da autoria singular e coletiva, 3) à concepção de intérprete, 4) à natureza dos instrumentos e timbres tradicionais, 5) ao tipo de público deste género de música, 6) ao seu grau de actualidade e 7) às fronteiras entre estilos e sua valoração moral.

1) Música tradicional - Conceito

Neste campo os alunos não foram capazes de aprensentar uma síntese conceptual de “música tradicional” mas enunciaram uma variedade de características que lhe atribuíram. Uma dessas foi a de um trabalho que nasce de um grupo e não de um indivíduo (BRITO, 2013, p. 83-84, ¶185 - ¶197), também o intérprete se relaciona com o autor, partilhando muitas vezes a dupla função. Todavia, aqui (Id., *ibid.*, p. 84, ¶197 - ¶207) os alunos foram prontos em não confundir o intérprete e o objeto artístico e afastaram qualquer suspeita ou confusão que existisse entre forma e conteúdo. Na formação de um conceito ajudou também recolher a opinião particular de um aluno que afirma que a música popular tem um timbre mais “aberto” e a música erudita é mais “fechada” (Id., *ibid.*, p. 85, ¶240). Os alunos foram ainda capazes de atribuir à música popular algumas características funcionais, principalmente relacionadas com o trabalho físico no sentido em que afirmaram que a música serviria “(...) para se entreterem enquanto fazem o trabalho” (Id., *ibid.*, p. 87, ¶318), “[p]ara alegrar o trabalho” (Id., *ibid.*, ¶320), para “o ritmo do trabalho...” (Id., *ibid.*, ¶321), “[p]ara não o tornar tão cansativo e tão entediante.” (Id., *ibid.*, ¶323), etc. e reconheceram ainda algumas competências sociais à música, quando afirmaram que servia “[p]ara as pessoas conviverem...” (Id., *ibid.*, ¶331). Embora não tenha sido possível isolar um conceito de música popular, foi possível compreender quais as características que se lhe atribuem.

2) Autoria - Singular vs Colectiva

No que diz respeito à autoria da música tradicional, ou à composição, ela foi sempre identificada e caracterizada pelos alunos como sendo colectiva. Esta não foi, exatamente, a primeira palavra a ser utilizada pelos alunos; contudo, uma grande maioria, que participou activamente na resposta a esta pergunta, foi bastante clara ao indicar que não há autor individual (Id., *ibid.*, p. 84, ¶189) e que este é sempre “(...) um trabalho que as pessoas realizam... todas em conjunto (...)” (Id., *ibid.*, ¶188 e ¶190). Assim, a informação ainda foi contrastada com a música erudita, na busca de eventuais contradições; todavia, os alunos provaram que tinham as diferenças correctamente identificadas e compreendidas, respondendo inequivocamente que na música clássica o autor era “um compositor” (Id., *ibid.*, ¶196), constituindo esta autoria singular uma característica diferenciadora de ambos os géneros musicais.

3) Intérpretes - o Povo

Neste item as perguntas não foram direccionadas de forma directa; contudo, foi notória a separação que os alunos fizeram entre intérprete e objeto artístico, mostrando que um não influencia ou altera o outro. Isto fica comprovado pela resposta a perguntas como “(...) se um dos sargaceiros aprendesse a cantar uma canção de Schubert, a canção passaria a ser popular?” (Id., *ibid.*, ¶197). A resposta é inequívoca: “Não!!!” (Id., *ibid.*, ¶198). Mais algumas tentativas houve para compreender melhor a relação que os alunos faziam entre a forma e o conteúdo, ente o objecto e o intérprete (Id., *ibid.*, ¶197-¶207); porém, a percepção dos alunos era, para eles, clara: não é o intérprete que confere a uma determinada música o seu estilo (popular ou outro). Em contexto semelhante foi possível recolher opinião dos alunos sobre o que pensam eles do autor e principal intérprete colectivo da música popular: o Povo. A discussão foi longa, talvez das perguntas que tenha gerado mais entradas, de ¶264 a ¶341 (Id., *ibid.*, p. 86-88).

A maioria dos alunos acabou por ligar o povo à classe trabalhadora, usando expressões como “[t]rabalham [...] por uma causa.” (Id., *ibid.*, p. 87, ¶317), “[é] um grupo de pesso-

as que trabalha...que vive na cidade.” (Id., *ibid.*, p. 86, ¶271), e concluindo que “[a]cho que o povo é trabalhador e por isso inventam as músicas para se entreterem enquanto fazem o trabalho” (Id., *ibid.*, p. 87, ¶318); houve porém, algumas intervenções inusitadas como a do Aluno 3 que afirmou “(...) são as pessoas que pagam impostos...” (Id., *ibid.*, p. 87, ¶314). Houve ainda o Aluno 4 que se identificou e tomou o povo como autoconceito dizendo que “[n]ós somos todos o povo.” (Id., *ibid.*, p. 86, ¶288). Existiu ainda uma expressão, à qual não foi dada especial atenção naquele momento, que foi “Povo de Portugal” (Id., *ibid.*, ¶295). É difícil entender a real amplitude desta expressão; contudo, à luz do direito constitucional moderno o povo é, efetivamente, o conjunto de cidadãos de um país.

4) Instrumentos e Timbres

Quanto aos timbres e instrumentos as respostas foram bastante mais inconclusivas que nas questões da autoria ou do intérprete. Os alunos foram quase sempre capazes de associar a existência dos mesmos instrumentos aos dois contextos musicais, servindo ambas as linguagens; porém, foram, em contradição, alimentando a existência conceptual de instrumentos eruditos e instrumentos populares apesar de aceitarem a sua presença em ambas as valências. Foi o caso dos instrumentos abordados como o violino (Id., *ibid.*, p. 84, ¶214-¶217), a guitarra (Id., *ibid.*, p. 85, ¶221-¶227), o reco-reco (Id., *ibid.*, ¶229-¶232), a concertina (Id., *ibid.*, ¶233-¶239 e ¶241-¶256) e o triângulo (Id., *ibid.*, ¶241-¶246). Entre a menção de cada um desses instrumentos apareceram intervenções dos alunos, que os associavam quer à música erudita, quer à música popular. Tornou-se, assim, evidente a contradição entre a perspectiva teórica que tinham anteriormente e a compreensão de que, afinal, na prática, essa divisão era ilusória. Um dos exemplos é o Aluno 7 que sintetiza “que todos [os instrumentos] são eruditos e populares.” (Id., *ibid.*, ¶228), o que faz supor que, na sua opinião, não existem diferenças organológicas entre os instrumentos, mas apenas nas linguagens ou géneros musicais que eles veiculam. Ainda, quanto ao timbre, o Aluno 1 salienta as diferenças da seguinte forma: “É mais aberto o popular e o... erudito, se calhar, é... mais fechado (...)” (Id., *ibid.*, ¶240).

5) Recepção - Moda e Público

A percepção da música popular é intrinsecamente influenciada por factores sociais. Contudo, esta influência é mais forte se se olha para a música popular como forma de fruição (por exemplo, “fora de moda”). Quando a perspectiva recai sobre a funcionalidade dessa música, a percepção mantém-se razoavelmente inalterada (com a maioria dos alunos a identificá-la com situações de trabalho manual, por exemplo). Do ponto de vista da música como objeto cultural foi importante descobrir se os alunos já tinham tido contacto com este género musical e o que dele conheciam (Id., *ibid.*, p. 78-79, ¶5-¶55). A maioria dos alunos revelou não conhecer nada deste género musical (Id., *ibid.*, ¶6, ¶14, ¶31, ¶52, ¶54); porém, existem ainda os que conhecem uma música da tradição oral local – “Trai-Trai” – (Id., *ibid.*, ¶17, ¶19, ¶43).

De seguida os alunos foram questionados sobre a sua perspectiva sobre a actualidade da música popular. Um dos alunos qualificou-a como sem gosto ou estética, mal feita, sem graça (Id., *ibid.*, p. 80, ¶92). Os alunos prontamente responderam que achavam a música popular “foleira”⁵ (Id., *ibid.*, ¶96). Todavia, um aluno considerou que não; não é “foleira” (Id., *ibid.*, ¶98). O aluno justificou que o seu avô gostava e que cada pessoa tem o seu estilo, apesar do próprio não gostar (Id., *ibid.*, ¶100). Esta foi a altura ideal para perceber se os alunos achavam que este tipo de música se encontra mais direccionado para um público maior (com idades superiores aos 65 anos) ou para um público mais jovem. Os alunos responde-

ram que seria música para os mais velhos (Id., *ibid.*, ¶95, ¶100) e justificaram afirmando que “antigamente dava-se mais valor” (Id., *ibid.*, p. 81, ¶102) a este género musical e que é um mote de convívio social entre pares (Id., *ibid.*, ¶103).

Em síntese, quando se situam num ângulo de observação segundo a perspetiva da música enquanto fator de fruição, os alunos situam a música tradicional numa perspetiva claramente negativa (“foleira”, “fora de moda”); quando o ângulo de observação se orienta pelo conceito de funcionalidade, os alunos associam a mesma música ao fator positivo (ou mesmo lúdico) do trabalho. No entanto, a associação deste tipo de música às camadas mais idosas da população faz concluir, obviamente que hoje, o povo, adquiriu uma nova relação com o trabalho.

6) Valoração estética, formal e moral

Porque os alunos afirmaram que no passado se dava mais valor à música tradicional, tornou-se importante compreender que valor davam eles, atualmente, ao género em discussão. Na verdade a maioria dos alunos não tem uma opinião muito definida sobre o “valor” ou que valor atribui à música tradicional. Questionados directamente sobre o assunto a maioria dos alunos afirma simplesmente que não sabe ou que não gosta (Id., *ibid.*, ¶111, ¶113, ¶115, ¶117); porém, há um aluno que adianta que será “música para a brincadeira” (Id., *ibid.*, ¶113).

Dado que o *Focus Group* tinha a intenção de contribuir para melhor descrever e avaliar o projeto de intervenção pedagógica, foi perguntado aos alunos se a sua opinião, quanto ao valor da música popular, tinha sofrido alterações (Id., *ibid.*, ¶118). Neste ponto as respostas oscilaram entre respostas de conteúdo moral e formal, mas todos os alunos relataram transformações e alterações que sentiram na percepção da música tradicional (Id., *ibid.*, ¶119). Quando questionados de forma mais individualizada foram dizendo “[q]ue não é assim tão mau!” (Id., *ibid.*, ¶121), que “[a] música popular é tão digna quanto a que nós tocamos!” (Id., *ibid.*, ¶124, ¶128) mas também construíram juízos formais quanto à dificuldade musical dado que consideraram que “[p]ode ser complicada, mas que não é (...)” (Id., *ibid.*, ¶123) ou “(...) é mais difícil do que algumas que nós tocamos” (Id., *ibid.*, ¶129).

Quando se abordou a questão timbrica e instrumental, houve uma intervenção que trouxe uma homogeneização do valor dos diferentes instrumentos dizendo “(...) que acabam por ter todos o mesmo valor...” (Id., *ibid.*, p. 84, ¶219).

7) Genealogia e fronteiras dos estilos

Em um determinado momento da entrevista mostrou-se oportuno partilhar com os alunos uma experiência feita por um grupo brasileiro – “Camerata Brasil” – que resolveu juntar de forma particularmente interessante dois estilos aparentemente opostos: a música popular brasileira (o samba, o choro, o forró, etc.) e a música barroca do compositor Johann Sebastian Bach (Id., *ibid.*, p. 83, ¶165). Esta mistura de estilos/géneros confrontou os alunos com a sua própria dificuldade em atribuir fronteiras e definir de forma estanque os domínios das diferentes linguagens musicais. Assim, num primeiro momento houve logo um aluno que não hesitou em classificar o que acabara de ouvir como sendo samba (Id., *ibid.*, ¶173). Embora esta opção seja válida, a verdade é que outros colegas logo de seguida resolveram reformular a opinião do colega e disseram que era Bach e samba: “as duas coisas!” (Id., *ibid.*, ¶174-¶175), identificando que no início da música a linguagem é predominantemente a de Bach (Id., *ibid.*, ¶177), isto apesar do instrumental ser de timbre aparentemente popular – timbre mais aberto – conforme classificação própria de um aluno (Id., *ibid.*, p. 85, ¶240).

Ainda sobre os diferentes estilos musicais foi necessário perguntar ao grupo se estaria disponível para, em casa ou noutra qualquer contexto, fazer de forma acompanhada ou autónoma, o tipo de exercício auditivo que foi operacionalizado durante a intervenção pedagógica, embora com outros estilos diferentes e não apenas com a música tradicional. Apesar de alguma aceitação da ideia, um dos alunos tomou a dianteira e mostrou-se contra esta possibilidade. O aluno expressou que “não ach[a] que seja para tocarmos as músicas que nós conhecemos nos instrumentos” (Id., *ibid.*, p. 82, ¶131), “[n]ão acho correto.” (Id., *ibid.*, ¶133), continuou durante algumas intervenções, desde ¶131 até ¶146 (Id., *ibid.*), fazendo alguns risos e ironizando a proposta, embora com argumentação pouco sustentada. Mesmo assim, outros alunos disseram que não soa mal, apenas diferente (Id., *ibid.*, ¶137), que soa “original” (Id., *ibid.*, ¶138) e ainda “[e]u acho que fica interessante!” (Id., *ibid.*, ¶148), afirmou outro colega.

Conclusão

Num estudo com uma componente de recolha etnográfica, sobre a qual os intervenientes são ouvidos com o objectivo de compreender a percepção das suas vivências, a melhor forma de plasmar resultados será citar os participantes directamente envolvidos na realização do concerto, no final do Projecto Artístico; neste caso, um dos Sargaceiros de Apúlia escreveu, dia 6 de Junho de 2013, no seu perfil público de uma rede social o seguinte comentário à actividade:

A propósito de um projecto de mestrado em ensino de música do amigo Hugo Brito, há uns dias tive o privilégio de participar, enquanto elemento dos Sargaceiros, num evento único que juntou a música erudita à música popular. Preenchi-me com a simbiose perfeita entre violinos, cavaquinhos, violas de arco e concertinas. Dois estilos tão distantes são, afinal, separados por uma ténue fronteira. E, no final, aquelas pessoas em pé, a aplaudirem, faz mexer qualquer coisa cá por dentro! É grande o orgulho em fazer parte do movimento folclórico mas, acima de tudo o orgulho em ser Sargaceiro.

Foi possível, através da transcrição das duas entrevistas colectivas (*Focus Group*) realizadas, mostrar um retrato semelhante por parte dos alunos, embora com conteúdo mais técnico, ligado fortemente ao processo de sala de aula, à novidade dos conteúdos e à nova consciência sobre os processos de aprendizagem desenvolvidos pelo projeto. A concretização do Projeto Artístico (um dos módulos do Estágio que se interrelacionava com a Prática de Ensino Supervisionada e com a pesquisa) foi um dos momentos de materialização dos resultados de desenvolvimento auditivo propostos nesta intervenção. Porém, não apenas as competências auditivas saíram reforçadas, mas também as competências sociais e de aprendizagem sofreram alterações de percepção por parte dos alunos.

Existem vários balanços possíveis retirados da implementação deste projecto. Um deles está directamente ligado com a operacionalização de modelos pedagógico-didáticos que contrastam com a perspectiva reprodutora e maioritariamente ligada à leitura que tradicionalmente ocorre nas aulas individuais de instrumento. Outro está intimamente ligado às novas conquistas realizadas pelos alunos face ao seu envolvimento cultural, ao desenvolvimento auditivo nos domínios do ritmo, da melodia e da harmonia mas também face ao entusiasmo e à motivação. Na fase final manifestaram também dúvidas sobre se seriam “povo” ou não, revelando nessa dúvida o confronto entre uma conceptualização histórica

tradicional de que se apropriaram e a sua intuição primordial de uma igualdade inegável entre todas as pessoas. Alguns alunos remeteram a música tradicional para uma esfera social afastada que pensavam não lhes dizer respeito; outros, pelo contrário confirmaram a referida intuição de que todos eram povo. O aparecimento desta dúvida e desta ambiguidade tornou presente e efectivo o imenso poder de transformação social que a música tem e pode ter na escola.

A operacionalização deste projeto conduziu à construção, por parte dos alunos, de uma nova visão sobre o património musical local, assente em experiências com características muito fortes. Vários parâmetros sofreram evoluções consideráveis, entre os quais a construção conceptual sobre a música tradicional e a música erudita, as possibilidades de interacção entre ambas, a permeabilidade e aceitação dos alunos de uma didáctica direccionada para o desenvolvimento da linguagem musical através de processos auditivos, muitas vezes desprezados em contexto escolar, em detrimento da leitura da partitura.

Com a planificação de um conjunto extenso de actividades direccionadas exclusivamente para o trabalho auditivo (que incluíram actividades de ditado melódico e rítmico, de improvisação, de harmonização e compreensão formal dos temas em estudo, etc.), foi possível projectar, ao longo de 10 semanas, a realização de um concerto em conjunto entre a Orquestra de Cordas e a comunidade local dos Sargaceiros de Apúlia. Neste concerto (culminar do Projecto Artístico) a orquestra tocou sem estantes, sem partituras e ao lado de outros músicos que tinham do palco uma noção de maior fruição e de menor avaliação formal do que aquela que os alunos transportavam originalmente. O concerto teve um formato tríptico em que a Orquestra de Cordas executou, na primeira parte, uma obra do seu repertório (Concerto Grosso de António Vivaldi) tendo-se seguido a apresentação do Grupo de Sargaceiros (adulto e infantil) com cinco temas do seu repertório. Na parte final da apresentação os dois grupos, Orquestra de Cordas e Sargaceiros de Apúlia, subiram juntos ao palco para executar em conjunto dois temas provenientes da tradição oral local e que foram trabalhados com os alunos durante a intervenção pedagógica, seguindo o processo de descodificação da melodia e construção da harmonização, sempre de forma auditiva e sem recurso a suporte escrito. Esta atividade contou com a participação de todos os elementos de ambos os grupos e obteve uma resposta entusiasmada e mesmo emocionada do público.

Foi possível concluir que a forma como os alunos estabelecem diferenças entre estilos e linguagens musicais é baseada na identificação de características próprias dessas linguagens, mas não numa compreensão delas enquanto fenómenos globais e contextualizados. Desta forma, ao considerarem-se pertencentes a uma classe diferente da do povo, os alunos não foram capazes de formular uma definição de música tradicional, embora tenham identificado um número alargado das suas características enquanto objeto artístico e realtivas ao seu ambiente direto (como o autor, o intérprete ou o receptor – público). Algumas destas características apresentaram-se de forma muito clara e directa para os alunos, dentre as quais a autoria. Apesar desta convicção com que os alunos reconheceram tais características, nem sempre a sua formulação foi coincidente com o ponto de vista etnomusicológico. Contudo, este facto não representou qualquer impedimento para a compreensão. Os alunos mostraram conhecer e compreender o processo de criação artística colectiva, o qual relacionam, de forma direta, com a música tradicional.

A relação entre a forma e o conteúdo, uma discussão inesgotável da estética, foi também confrontada com a opinião dos alunos, naturalmente com *nuances* muito práticas e menos filosóficas. Porém, os alunos foram capazes de separar a linguagem do objecto estético (o seu conteúdo), do seu intérprete (que se enquadra no espectro das questões formais).

Do ponto de vista do intérprete, o Povo, é possível concluir que os alunos têm uma sensação quase nula de pertença a este grupo. Houve ainda uma expressão singular que é facilmente relacionada com o período de carestia vivido atualmente e que relacionou o Povo com o pagamento de impostos. Todavia, a principal referência leva-nos a concluir que os alunos encontram alguma relação entre o Povo e o trabalho; isto apesar de não serem, ainda, capazes de discorrer sobre a organização social do trabalho, as suas manifestações plurais e complementares, e a forma como o mesmo estratifica a sociedade.

Foi igualmente possível perceber que, após alguma discussão, também a ambígua divisão entre instrumentos eruditos e populares acaba por cair, à medida que os alunos os identificam como pertencentes a ambos os contextos. Todavia, alguns alunos revelaram uma certa insistência em manter, de um ponto de vista teórico, esta divisão. Foi possível, por exemplo, obter de um aluno uma síntese que mostra a capacidade de distinguir forma e conteúdo. Não serão, por isso, os instrumentos que são populares ou eruditos, mas antes a linguagem que eles veiculam. Esta postura leva-nos a concluir que os conteúdos e os modelos pedagógicos desenvolvidos neste projecto podem abrir portas para uma nova apreciação, organização e categorização dos géneros musicais, instrumentos e respectivos tímbrs, bem como para um novo enquadramento sociológico dessas realidades.

Podemos ainda concluir que os alunos olham para a música popular como um produto fora de moda e dedicado a um público maior de idade (superior a 65 anos) e que, segundo os mesmos, isto se deve às variações do valor dos produtos culturais (isto, porque antigamente se dava mais valor à música tradicional). Actualmente podemos concluir que, à luz do relato dos próprios alunos, os gostos mudaram, e a música tradicional goza de pouco valor junto das camadas mais jovens. Porém, este projeto de intervenção veio redimensionar o valor da música tradicional para esta classe de jovens instrumentistas. Já com alguns hábitos de músico erudito começaram por afirmar que a música tradicional trabalhada no projecto era tecnicamente mais difícil do que algumas obras que usualmente executam e, após a reflexão sobre esta apreciação, foi possível perceber também que, afinal, não era música de má qualidade. Um aluno acrescentou ainda um dado importante, dizendo que a música tradicional é tão “digna” quanto a música erudita que habitualmente estudam. A escolha da palavra dignidade é reveladora da transformação exercida pela atividade e, simultaneamente, da forma como esta foi desenvolvida e dos resultados a que conduziu.

Sobre as origens e fronteiras dos diferentes estilos musicais voltamos a deparar-nos com a proposta de uma divisão difícil de aceitar. Após terem sido expostos a música que funde diferentes linguagens musicais, tais como música popular brasileira e música barroca de Johann Sebastian Bach, foi muito difícil para os alunos classificarem o que tinham acabado de ouvir, sendo a resposta mais ouvida que aquela música pertencia a ambas as linguagens simultaneamente. Houve ainda um aluno que não achava correcto a execução de outros estilos musicais nos instrumentos que habitualmente trabalham, dizendo que soaria mal. Todavia, outros colegas argumentavam o contrário, não sendo possível daqui retirar qualquer conclusão que não seja a de uma opinião pessoal baseada em alguma falta de experiência e relacionamento com o fenómeno musical de maneira mais informal e menos académica.

Os instrumentos, a sua classificação, a genealogia, fronteiras dos estilos e o valor formal e moral formam um conjunto largo de características, nas quais se detetou algumas divisões ambíguas e difíceis de sustentar. É também evidente que a divisão que existe entre as diferentes linguagens musicais é, também, incerta e contraditória. Assim, a exploração pedagógica destas “divisões” poderá ser um dos pontos mais atraentes para a construção de

uma nova didáctica musical baseada em elementos de maior proximidade cultural com a população alvo que, neste momento tende a aumentar e a tornar-se mais plural.

São raros os casos de alunos que chegam à escola com o objetivo particular de aprender “música erudita” (ou “clássica”). Apesar dos professores serem hoje uma classe profissional de origens sociais muito mais variadas do que no passado e de muitos poderem já estar abertos a géneros e repertórios variados, o que é certo é que os programas oficiais do ensino especializado da música em Portugal assentam predominantemente no repertório designado por “clássico” ou “erudito” e no modelo pedagógico do ensino individual. Outros tipos de repertórios, como o tradicional, têm-se mantido basicamente ausentes. No entanto, a história dá-nos a lição de que muitos compositores beberam a seiva da música tradicional para alimentar as suas composições, que vieram a ser associadas ao círculo “erudito” dos intérpretes e dos ouvintes. Na aprendizagem musical, este problema fere de morte os próprios processos de apreensão do fenómeno sonoro, da interpretação e do desenvolvimento da criatividade, uma vez que não permite o desenvolvimento de um folclore interior, matriz primária da criação e da cultura. Este projecto sublinhou a importância de reconquistar para a prática pedagógica e para a escola as raízes genealógicas da música, isto é, a música tradicional e os processos pedagógicos que lhe são inerentes, com vista a que os alunos possam completar o círculo hermenêutico dos sentidos que atravessam a música, a arte, a cultura, a sociedade, e a própria vida, no seu pulsar individual e colectivo.

Notas

- ¹ Notas de Tradução. Texto original: “Audition, (...) is a very special form of mind often involving empathy with performers, a sense of musical style relevant to the occasion, a willingness to ‘go along with’ the music, and ultimately and perhaps all too rarely, an ability to respond and relate intimately to the musical object as an aesthetic entity.”
- ² Notas de Tradução. Texto original: “some aestheticians argue or imply that until sounds are heard and perceived as music, there is no music”
- ³ Notas de Tradução. Texto original: “such listening is a skill in and of itself, as well as a vital part of all other musical skills”
- ⁴ Gordon (2000; p. 17) define “audiação” como a capacidade de compreender interiormente a linguagem musical enquanto conjunto de sons organizados, mesmo quando o som não está fisicamente presente (à semelhança da compreensão que possuímos da linguagem materna e da sua gramática, mesmo quando estamos em silêncio; a “audiação”, mais do que a “audição”, seria, assim, uma espécie de “pensamento musical”).
- ⁵ “Foleira” é uma palavra coloquial que, em Portugal, tem um sentido equivalente a “brega” no Brasil.

Referências

- BRITO, Hugo. *Contributos para uma Etnopedagogia Musical*. 2013. 93p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade do Minho. Instituto de Educação, Campus Gualtar em 28 de novembro. Suporte papel.
- Gordon, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 172p.
- Green, Lucy. *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing Limited, 2002. 238p.
- Haack, Paul. The Acquisition of Music Listening Skills. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 451-465.

Lopes-Graça, Fernando. *A Música Portuguesa e os seus problemas II*. Coimbra: Textos Vértice, 1959. 220p.

Swanwick, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 2001. 124p.

Vieira, Maria H. O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal. *Revista Arte Musical*, sem local, v.3, n.10/11, p. 23-30. 1998.

Hugo Brito - Licenciado em violino, mestre interpretação artística pela Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto (Portugal) e mestre em ensino de música pela Universidade do Minho (Braga, Portugal) onde se encontra actualmente a frequentar o Doutoramento em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical, sob a orientação da Professora Maria Helena Vieira.

Maria Helena Vieira - Professora Auxiliar da área de Educação Musical no Instituto de Educação da Universidade do Minho e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). Aliando a área da performance à da pedagogia e políticas educativas, tem desenvolvido a sua carreira de ensino, investigação e orientação de alunos nacionais e internacionais de mestrado e doutoramento nas áreas da Educação Musical, Currículo e Políticas Educativas, e sobre o papel do Ensino Instrumental nos ramos especializado e genérico.
