

INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL

Francisco Monteiro

franc.monteiro@mail.telepac.pt

ÍNDICE

Introdução

A Prática da Interpretação na Escola

A investigação da prática da educação musical

Apresentação

Seleção da escola

Caracterização da escola

Inquérito

Apresentação

Análise dos resultados

Resumo da amostra - alunos

Resumo da amostra - obras

Relação com o repertório - resumo

O trabalho com as obras

Trabalho com as obras - resumo

Outras estratégias - resumo

Crítica

O repertório: tipos de obras - estratégias de trabalho

Características do repertório e contextualização das obras

Uma posição pragmática

Uma atitude expressiva

Uma atitude ecléctica

Pedagogia do Instrumento - Projectos para uma Interpretação Musical Moderna

Introdução - Música e Pedagogia no século XX

Educação para e pela liberdade e autonomia:1. A escolha do repertório2. Estratégias de trabalho3. A escola e a sociedadeReferências

INTRODUÇÃO

O presente artigo serve como apresentação a uma investigação realizada em 1995, no âmbito de uma tese de Mestrado defendida na Universidade de Coimbra - Faculdade de Letras – com o título «Interpretação e Educação Musical». Esta tese foi mais tarde revista e publicada em livro pela editora *Fermata* em 1997.

O Este trabalho reflectiu a elaboração de um pensamento tendo em vista uma teoria da interpretação musical e, simultaneamente, uma vertente prática focando a prática da interpretação numa escola de música ó uma escola profissional de música. O resultado pode ser entendido de diferentes formas:

- uma avaliação do trabalho musical/interpretativo desenvolvido nessa escola;
- o desenvolvimento de teorias sobre a interpretação exemplificados numa vertente prática;
- uma aproximação para a caracterização do ensino dos diversos naipes de instrumentos (que se revelaram bem diferenciados); e, conseqüentemente, uma caracterização de diferentes visões/práticas musicais;
- uma aproximação à realidade do ensino musical (exemplificado somente numa escola) tendo em vista uma crítica em termos educativos (filosofia da educação, sociologia da educação, currículos e práticas pedagógicas).

Seis anos após a sua realização, revela-se interessante uma nova reflexão. Não se conhecem estudos semelhantes noutras escolas, nem se presumem práticas significativamente diferentes nesta e noutras escolas. Conhecem-se, por outro lado, os resultados deste tipo de prática nesta e noutras escolas semelhantes, reflectidas no enorme número de instrumentistas profissionais ex-alunos deste tipo de ensino (que depois passaram pelo ensino superior) e que estão a mudar o panorama de instrumentistas de orquestra em Portugal.

(Índice)*A Prática da Interpretação na Escola*

A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

APRESENTAÇÃO

Para estudar a prática da execução no âmbito da educação musical foi escolhida a investigação em campo, sob a forma de um inquérito a uma escola de música. Pretendeu-se, com esta investigação, analisar a forma como são concretizados alguns processos que levam à execução de obras musicais, em especial no âmbito educativo; tomaram-se os inquiridos na sua dupla função de músicos, já com uma prática (quase) profissional, e como estudantes cuja actuação e desenvolvimento necessariamente condicionam comportamentos futuros.

Esta investigação em campo pode ou não levar a conclusões extrapoláveis para uma análise do trabalho

do total de uma região ou mesmo de todo o país [\[1\]](#). Interessa, fundamentalmente, encontrar, analisar e criticar processos educativos relevantes, no âmbito da interpretação musical.

[\(Índice\)](#)

SELECCÃO DA ESCOLA

Foi escolhida a Escola Profissional Artística do Vale do Ave – *Artave*. Esta escolha deve-se a diversos factores:

1 - a escola está, na sua essência, ligada à interpretação na educação musical, através da formação de instrumentistas - é uma escola de intérpretes musicais;

2 - é um exemplo de uma prática bem sucedida de ensino musical, afirmando-se a nível nacional (e internacional) pela sua grande evolução e pelos resultados obtidos, nomeadamente através da Orquestra *Artave*;

3 - sendo uma escola profissional com alunos que abrangem um razoável leque de instrumentos e etário, nela se podem melhor reconhecer factores de interpretação na educação musical que interagem numa relação sincrónica e diacrónica;

4 - ao contrário de outras escolas de música (conservatórios, escolas privadas), a Escola *Artave* envolve, de uma forma uniformemente interessada, um número de alunos de naipes diferentes que possibilita um estudo mais aprofundado em termos estatísticos;

5 - são, também, importantes, a proximidade e a disponibilidade da direcção da referida escola na colaboração necessária a esta investigação.

O facto de pertencer à orquestra foi um primeiro elemento de escolha que distinguiu um leque vasto de alunos, já amplamente inseridos no âmbito da vida escolar e musical, com capacidade para fornecerem correctamente elementos sobre o seu trabalho [\[2\]](#). Foram estes alunos alvo de um inquérito no dia 18 de Fevereiro de 1994, logo após um ensaio de orquestra.

[\(Índice\)](#)

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Profissional Artística do Vale do Ave - *Artave* - foi fundada em 1989 sob o patrocínio do G.E.T.A.P. (futuro D.E.S.), tendo como promotores o Conservatório Regional Centro de Cultura Musical e a Câmara Municipal de V. N. de Famalicão.

A Orquestra de Cordas, formada em 1990 com alunos da escola, foi o embrião que deu origem à actual Orquestra *Artave*. Esta última consiste numa formação orquestral sinfónica com mais de 60 instrumentistas, também todos alunos da escola.

A Escola Profissional ministra os Cursos Básicos de Sopros e Cordas e os Cursos de Sopros e Cordas, que correspondem aos 7º, 8º e 9º anos (Cursos Básicos de Instrumento) e 10º, 11º e 12º anos de escolaridade (Cursos de Instrumento).

Os números dos alunos são os seguintes:

CURSO	Nº de ALUNOS
-------	--------------

Curso Básico de Instrumentista de Corda	32
Curso Básico de Instrumentista de Sopro	30
Curso Instrumentista de Corda	21
Curso de Instrumentista de Sopro	28

Alunos da Escola Artave

(Índice)

INQUÉRITO

APRESENTAÇÃO

O inquérito teve quatro partes distintas:

Primeira parte - perguntas 1 a 4:

Identificação dos alunos através dos instrumentos que toca, da idade e dos anos de estudo.

Segunda parte - pergunta 5:

Identificação das 5 últimas peças, estudos e/ou exercícios que o aluno trabalhou. Esta identificação é feita através do autor, do título, da duração aproximada, do facto da obra ser estudada por ouvido ou com partitura e ser a solo ou de câmara.

Foi feito um estudo que permitiu identificar os autores segundo o século, segundo o tipo de obra (peça, estudo e exercício). Consideram-se estudos e exercícios as obras que os inquiridos dessa forma denominem e as obras de cariz essencialmente psicomotor, sem forma musical (escalas, arpejos, etc.); as restantes são consideradas peças.

Terceira parte - perguntas 6 a 11:

Análise da relação entre os alunos e cada uma das obras por eles referidas: a relação empática, a escolha e os motivos, o primeiro contacto, as formas de estudo, as preocupações na execução. Estes elementos foram tratados separadamente, agrupados e em associação com a idade, o número de anos de estudo, o tipo de obra e o instrumento.

Nas perguntas 10 e 11 foram ainda definidas respostas resumidas da seguinte forma:

- pergunta 10 (trabalho das peças): tocar (o melhor possível, partes da obra, com alterações); reflexão (ler livros sobre a peça, analisar, ler interiormente); audição (ouvir tocar).

- pergunta 11 (preocupações na execução):

resumo 1 (actividade psíquica) -

psicomotoras (tocar correctamente); cognitivas (tocar como diz o professor, tocar exactamente o que está na partitura, tocar segundo o estilo da peça); afectivas (dar prazer, ter prazer, tocar expressivamente);

resumo 2 (focalização da actividade) -

afirmação pessoal (ter prazer, ser expressivo); focalização noutras pessoas (tocar como diz o professor, dar prazer); focalização na própria obra musical (tocar exactamente o que está na partitura, tocar segundo o estilo da peça); focalização no instrumento musical e no acto de execução (tocar correctamente).

Quarta Parte - perguntas 12 a 16:

Esta última parte serviu para questionar os alunos em relação a estratégias possivelmente menos utilizadas na relação pedagógica: a execução pública, a improvisação, a composição, a audição musical e a leitura (não musical).

(Índice)

ANÁLISE DOS RESULTADOS

RESUMO DA AMOSTRA - ALUNOS

Fundamentalmente as idades variam entre os 14 e os 17 anos de idade (80,4% dos alunos com uma média de 15,51 anos de idade, a que corresponde uma média de 4,09 anos de estudo do instrumento), havendo no entanto inquiridos até aos vinte e quatro anos.

Os alunos inquiridos encontram-se fundamentalmente numa faixa entre os 3 e os 5 de anos de estudo de instrumento (78,6% dos alunos com uma média de 3,86 anos de estudo, a que corresponde uma média de 16,2 anos de idade).

RESUMO DA AMOSTRA - OBRAS

Distribuídas por 101 compositores classificáveis, 46,9% das obras concentram-se em 15 compositores (com, pelo menos, 4 obras mencionadas). Uma grande maioria das obras (77%) são dos sécs. XVIII e XIX. Esta tendência não é, no entanto, semelhante em todos os instrumentos, verificando-se um maior equilíbrio nos metais e um grande desequilíbrio nas cordas. É, no entanto, notória a quase ausência de música anterior ao séc. XVII e o número reduzido de obras do séc. XVII (com tendência a descer com o aumento de anos de estudo). Regista-se, ainda, um aumento das escolhas de obras a solo e do séc. XX.

Uma análise do tipo de obra permite dizer que, do total de obras, 50,54% são peças a solo, 20% peças de câmara, 19,71% estudos e 10% exercícios (ambos a solo). Verifica-se que os exercícios são, na sua grande maioria, estudados sem uma partitura (71,4%) e pertencem ao séc. XX (80%). As peças pertencem em 51% dos casos ao séc. XVIII e são estudadas em 9,21% sem partitura. No que respeita os estudos, inserem-se principalmente no séc. XIX (78%) e somente um foi estudado de ouvido.

	<séc. XVII	séc. XVII	séc. XVIII	séc. XIX	séc. XX
nº obras	2	7	94	72	41
%	0,92%	3,2%	44%	33%	19%

ÉPOCAS DOS COMPOSITORES

j

S. Bach	19 vezes
Mozart	18 vezes
Lehar	11 vezes
Kreutzer	9 vezes
Haydn e Beethoven	8 vezes
Ibert	6 vezes
Vivaldi, Dotzauer, Schubert e Hindemith	5 vezes

Saint- Saëns, Fiorillo, Flesch e Haendel	4 vezes
Palesco, Stamitz, Mazas, Lefèvre, Drouet, Weber, Jean Jean, Pezel e Gallay	3 vezes

COMPOSITORES*GRÁFICO DE ÉPOCAS DAS PEÇAS NOS DIVERSOS INSTRUMENTOS**TIPO DE OBRA - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS*

[*\(Índice\)*](#)

RELAÇÃO COM O REPERTÓRIO - RESUMO

As madeiras conhecem, predominantemente através da execução, obras que são estudadas por motivos essencialmente interpretativos expressivos, caracterizando-se pela importância que dá em especial ao séc. XVIII dentro de um repertório que inclui de forma igual os sécs. XIX e XX.

Em oposição, as cordas conhecem, predominantemente através da audição, obras que são estudadas por motivos essencialmente psicomotores - técnicos, caracterizando-se o repertório pela sua componente oitocentista e novecentista - com fortes características virtuosísticas.

Por sua vez, os metais distribuem de forma mais equilibrada tanto as suas preferências de repertório

como as formas de o conhecer e, mesmo, os motivos da sua escolha.

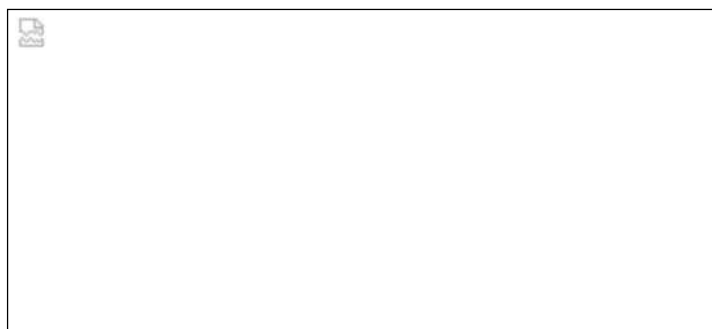
Antevêem-se, assim, três formas diferentes de se situar no mundo da educação e da interpretação musical por parte dos três grupos de instrumentos analisados:

1 - por motivos variados em que predominam os expressivos, as madeiras estudam um repertório relativamente restrito e, possivelmente, mais inacessível através da audição; não tendo um vasto repertório eminentemente virtuosístico, relevam-se neste naipe factores expressivos mais dirigidos, talvez, para um repertório do séc. XVIII ao XX, paralelo ao orquestral ^[3];

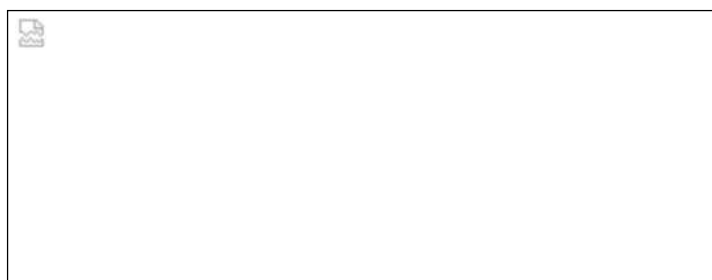
2 - as cordas dirigem-se para um saber predominantemente técnico ó psicomotor e de modelos musicais ^[4] ó de um tipo de música virtuosístico muito divulgado; evidencia-se uma falta de preocupação por um repertório mais amplo, concentrando-se o trabalho em questões de âmbito mais virtuosístico, saliente pelos motivos da escolha - predominantemente em questões técnicas-psicomotores e interpretativas - e, em especial, pelas características do repertório utilizado, tradicionalmente ligado a preocupações de âmbito técnico; este tipo de repertório solístico e de câmara caminha paralelamente à própria evolução da orquestra sinfónica e do seu repertório e, mesmo, à evolução do sistema tonal;

3 - os metais, por motivos variados mas em que predominam as exigências técnicas^[5], estudam obras de épocas mais diversificadas, aparentando dirigir-se para um ou outro tipo de conhecimento da obra segundo as suas possibilidades e o seu interesse; a natureza do repertório - tradicionalmente menos ligada ao virtuosismo romântico - propicia este tipo de atitude.

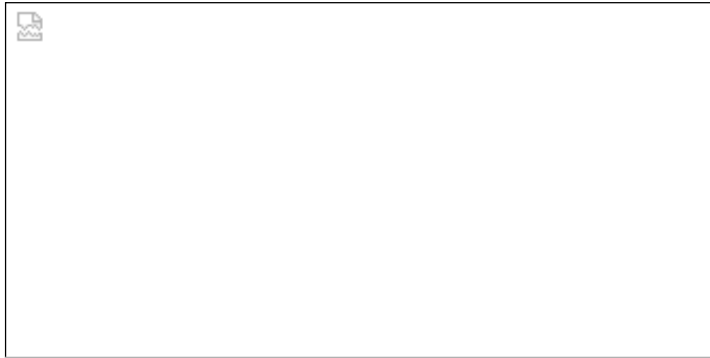
Por outro lado, existe uma clara distinção entre os três tipos de obras propostos (peças, estudos e exercícios), com características bem marcantes e diferenciadas para cada um deles ^[6]. As peças são conhecidas maioritariamente através da audição, estudadas por motivos diversificados e são, quase na totalidade, do agrado dos alunos; os estudos são conhecidos maioritariamente através da execução, por motivos basicamente técnicos - psicomotores, havendo 18,5% que não são do agrado dos alunos; os exercícios são conhecidos igualmente através da execução e da audição, por motivos quase exclusivamente técnicos, tendo ainda menos os favores dos alunos (em 29,6% dos casos).



ESCOLHA DAS OBRAS - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS



MOTIVO DAS ESCOLHAS - GRÁFICO POR TIPO DE OBRAS



CONHECIMENTO DA OBRA - GRÁFICO POR INSTRUMENTOS

(Índice)

O TRABALHO COM AS OBRAS

TRABALHO COM AS OBRAS - RESUMO

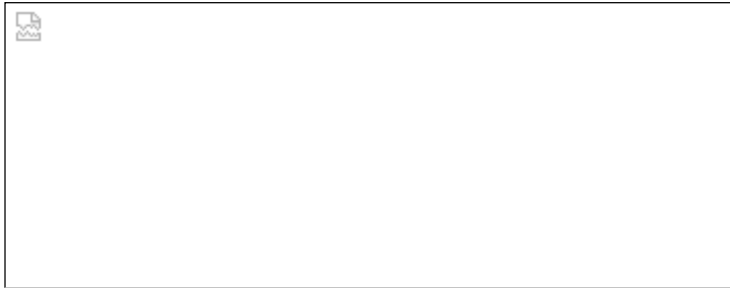
O inquérito mostra, de uma forma geral, uma preferência pela execução: tocar o melhor possível e tocar correctamente são as respostas no geral mais escolhidas para as fases de trabalho e para as preocupações na execução.

Existem fortes diferenças no trabalho das obras entre cada naipe, destacando-se a evolução das estratégias de execução nas cordas após uma preferência inicial por atitudes reflexivas, o interesse pela reflexão nos metais e o interesse quase único pela execução nas madeiras.

É de salientar que o interesse por estratégias de índole reflexivo, numa primeira fase de trabalho, é mais evidente nos alunos mais novos (14 - 15 anos), diminuindo progressivamente com a idade. De forma semelhante, na fase seguinte de aperfeiçoamento, as estratégias leitura interior e audição diminuem com o aumento dos anos de estudo. Demonstram estas evoluções uma influência negativa da idade e/ou do próprio ensino na preferência destas estratégias. Na última fase do trabalho, saliente-se uma diminuição da estratégia tocar o melhor possível com o aumento de anos de estudo, reflexo, talvez, de um aumento de dificuldades na execução das obras, ou de uma diferente consciencialização das dificuldades que estas apresentam.

As preocupações na execução não são muito diferenciadas entre os diversos naves, idades ou anos de estudo. As respostas mais escolhidas foram tocar o melhor possível e dar - ou ter - prazer. Uma análise mais pormenorizada dos resultados revela uma tendência por preocupações de índole afectiva e, talvez, uma focalização das preocupações nas outras pessoas e numa afirmação pessoal.

Uma comparação entre o trabalho nos tipos de peças salienta as características que os distinguem. As peças definem-se num trabalho com preferências não só práticas como (comparativamente) mais reflexivas, interpretativas e pelas preocupações afectivas, de auto afirmação e de focalização nos outros; os estudos definem-se por um trabalho com características eminentemente práticas e por obedecer a um modelo externo na execução, focalizados nos outros (talvez o professor ou os colegas), no instrumento e no acto de execução; os exercícios definem-se um trabalho quase exclusivamente prático, psicomotor-técnico (no motivo da escolha, na forma de trabalho e nas preocupações de execução), centrada no próprio instrumento e no acto de execução.



TRABALHO DAS OBRAS - GRÁFICO GERAL

[\(Índice\)](#)

OUTRAS ESTRATÉGIAS - RESUMO

Destaca-se, desde logo, o grande número de respostas positivas relativamente ao interesse ou importância da execução pública (totalidade dos inquiridos), à improvisação, à composição, à leitura de livros sobre música e à audição musical (totalidade dos inquiridos).

As diferenças maiores situam-se nas madeiras (embora já tenham composto, fazem-no só habitualmente cerca de 25% para o seu instrumento) e nos metais (grande uso da improvisação). No que respeita às leituras, saliente-se a elevada percentagem de referências ao título, em especial nos metais, e o (comparativamente) mais baixo interesse pelas madeiras nesta estratégia (também com percentualmente muito menos referências ao título).

[\(Índice\)](#)

CRÍTICA

O REPERTÓRIO: TIPOS DE OBRAS - ESTRATÉGIAS DE TRABALHO

Através do inquérito feito e analisado no segundo capítulo foi possível comprovar a divisão aparentemente apriorística das obras nos três tipos propostos - peças, estudos e exercícios: o carácter de cada um deles ficou muito bem definido através das motivações da escolha, do primeiro contacto com a obra, das três fases de trabalho e das preocupações na execução.

CARACTERÍSTICAS DO REPERTÓRIO E CONTEXTUALIZAÇÃO DAS OBRAS

O repertório que os inquiridos estudaram é, como atrás visto, bastante limitado historicamente, muito incidente nos sécs. XVIII e XIX. ^[7]

A contextualização é, como anteriormente visto, necessária a qualquer conhecimento da obra musical. No caso do grupo inquirido, ela mostra-se sob múltiplas formas.

É de realçar, desde logo, o elevado interesse que os inquiridos mostram pela análise na primeira fase de estudo da obra - resposta no total mais escolhida com 21,54% de pontos. No entanto, esta atitude reflexiva pode ser tomada como uma intenção ou como uma atitude ideal perante a obra: não sendo apoiada por outras de índole reflexiva, nem se mantendo ao longo das diversas fases de trabalho, as opções de trabalho focam-se, em geral, em estratégias de pendor prático (63,17% do total de pontos no trabalho referem-se a opções de execução).

Este pendor prático é, também, evidente no facto de os alunos tocarem um leque de obras com uma forte incidência de componentes psicomotoras/técnicas. Revela-se esta incidência 1. nos tipos de obras - 29% são

exercícios e estudos, de interesse fundamentalmente psicomotor-técnico, 2. nos motivos da escolha - 37,4% (maioritariamente) para desenvolvimento técnico-psicomotor, 3. nas estratégias de trabalho utilizadas - maioritariamente de sentido estritamente prático (tocar) e 4. pelas preocupações na execução - uma especial incidência na correcção da execução (20,75% - resposta mais escolhida).

No que respeita ao primeiro contacto com a obra, de uma maneira geral as respostas dirigem-se mais para a audição e execução.

Assim, a contextualização passa mais pelo campo da própria execução, indicando estratégias mais próximas da indução através da execução da obra (ou várias obras semelhantes), da intuição interpretativa, não havendo, em geral, um grande interesse em atitudes de cariz mais reflexivo como a análise, a busca de informações sobre as obras, a leitura interior, ou mesmo a audição de outras interpretações.~

[\(Índice\)](#)

UMA POSIÇÃO PRAGMÁTICA

Estas características são especialmente notórias nas cordas - naipe largamente maioritário - pelo que os resultados totais da amostra serão disso largamente devedores.

O naipe de cordas salienta estas tendências psicomotoras, demonstrando a sua apetência por uma prática virtuosística de tradição romântica. As obras são, quase na totalidade, dos séculos XVIII e XIX; a audição é a forma mais comum de as conhecer, multiplicando, assim, esta tendência para a continuação - imitação - de uma tradição vigente.

No que respeita ao estudo das obras, embora, numa fase inicial, exista alguma vantagem nas estratégias reflexivas e na audição, estas estratégias dão rapidamente lugar à execução nas outras fases de estudo. A improvisação e a composição tomam, em geral, um lugar inferior comparativamente com os outros naipes, sendo, no entanto, saliente o facto de um número elevado de cordas já ter experimentado a improvisação, não a praticando habitualmente: tal prática não se enquadra no arquétipo de ensino instrumental presente para este naipe.

Em geral as cordas tomam uma atitude perante a interpretação em que demonstram um claro pragmatismo, predominando estratégias de índole prática, com forte preponderância de exercícios psicomotores e/ou de modelos musicais, tendo em vista a execução de um tipo de repertório muito bem definido e delimitado histórica e estilisticamente.

A sua actuação não tenderá para um vasto conhecimento da obra nos seus diversos aspectos, ou para a tomada de opções na interpretação (o estudo de problemas expressivos), mas para uma execução crivada de automatismos, salientes nas estratégias de estudo, na própria abordagem das obras, nos motivos das escolhas. Compreenderão dificilmente obras musicais de outras épocas, com outras envolvências socio-culturais, ou mesmo interpretações que não estejam inseridas na cultura - tradição/escola - que se esforçam por conhecer de uma forma mimética. Tenderão a ser, no entanto, óptimos profissionais, desde que o tipo de obras e as regras da sua execução sejam claramente inseridas nos modelos que, intuitivamente, conhecem.

O seu interesse dirigir-se-á, predominantemente, para o momento público do processo de interpretação, para um exercício de domínio (de poder) sobre o instrumento, procurando que o seu esforço na execução (o exercício do poder?) tenha o êxito esperado, sendo então socialmente reconhecido. O virtuosismo do século XIX é, talvez, o expoente máximo deste género de empenhamento na interpretação musical.

o virtuosismo é mais um «saber fazer» que uma «saber» ; e mais um «poder fazer» que um «saber

fazer» ; e por vezes o virtuosismo é simplesmente um «fazer»^[8]

ì Na primeira aparência (mas o recital não será precisamente a apoteose da aparência?) o virtuosismo é efectivamente mais uma arte do sucesso [do «conseguir»] do que uma sabedoria.^[9]

Num estudo dos outros dois naipes, verificam-se largas diferenças que demonstram possibilidades diferentes de relacionamento com as obras musicais e de entendimento da própria interpretação. ^[10]

[\(Índice\)](#)

UMA ATITUDE EXPRESSIVA

Ao contrário das cordas, as madeiras têm uma incidência menor em repertório do séc. XIX e muito maior no séc. XX. Tal não se deve a uma propensão por estruturas musicais modernistas ou de vanguarda - em geral, trata-se de compositores que usam estruturas de clara raiz harmónica/tonal - mas a uma incidência em compositores que se dedicaram especialmente aos instrumentos deste naipe.

É característica uma preocupação por questões de ordem afectiva e expressiva, relevada nos motivos de escolha de obras. O seu repertório é, normalmente, conhecido através da própria execução (ao contrário das cordas, em que prevalece a audição), assim como as características do trabalho se situam mais na prática da própria música. O trabalho das obras caracteriza-se, assim, por uma forte componente de execução que, numa fase final de trabalho, diminui um pouco, dando lugar a um aumento da audição como estratégia.

Este naipe toma uma atitude perante as obras em que a experiência - a vivência - da execução/interpretação tem um papel primordial, desde o primeiro contacto com a obra; as atitudes reflexivas aparecem um pouco no início como estratégias de trabalho das obras, mas perdem logo a sua importância em favor do pendor essencialmente prático. E esta prática incide, muito mais rapidamente que nas cordas, na execução integral (o melhor possível) da obra, desvalorizando, logo a partir de uma fase de aperfeiçoamento, a execução com alterações. É, ainda, notória a necessidade da audição - o conhecimento de outras interpretações - especialmente na fase final de trabalho.

O tipo de comportamento deste naipe é, talvez, reflexo da ligação que estes instrumentistas têm com o próprio instrumento e o seu som. Deve salientar-se, a este nível, o seguinte:

1 - exceptuando os flautistas, são ou podem ser os próprios instrumentistas a fazer as palhetas, sendo estas de importância maior no carácter da execução, no tipo de obra a executar, enfim no tipo de som pretendido;

2 - as características da técnica dos instrumentos deste naipe - muito incidente em questões de respiração, doseamento e manuseamento dessa respiração na produção de diferentes sons (afinação, articulação, timbre, fraseado, dinâmica) - torna necessária esta intensa ligação ao som e à forma de o produzir, parecendo, mesmo, semelhante ao estudo da fonética, criando condições para um entendimento dos sons da música e, em especial, da interpretação musical, quase como se de linguagem falada se tratasse.

3 - assim, importante o facto de as madeiras darem uma especial importância ao prazer como preocupação na execução: não sendo, no presente inquérito, significativa em termos estatísticos, torna-se relevante a partir do momento em que se põe a questão dos grandes objectivos da interpretação e da execução. O objectivo deste naipe - e até o carácter do seu trabalho - é a expressão. E esta expressão, entendida numa intensa ligação ao próprio instrumento e a um público, pretende como contrapartida o prazer, o prazer no som (e na música), em especial o prazer dos outros. A *poiesis* será um forma primordial de encarar a interpretação musical tal como este grupo a vê; e, talvez, uma forma de descoberta - de prazer na descoberta, num conhecimento intuitivo - das obras musicais.

Este pendor simultaneamente prático e criativo é, também, saliente na atracção das madeiras pela improvisação, comparado com o (relativamente) menor interesse que conferem à composição [\[11\]](#) e às leituras sobre música [\[12\]](#), estratégias mais ligadas a uma reflexão.

Apesar de um repertório manifestamente limitado e de um certo afastamento de estratégias reflexivas, a predisposição deste naipe para o conhecimento e interpretação de outras obras musicais (ou outras formas de fazer música) será facilitada pelo seu interesse expressivo. Como complemento, será, talvez, necessária a experiência - a vivência - e o conhecimento de outras atitudes perante o fenómeno musical, entendendo outros objectivos que não a expressividade e o prazer, mais próximos, por exemplo, de concepções formalistas sobre a música e de práticas vanguardistas do séc XX.

[\(Índice\)](#)

UMA ATITUDE ECLÉCTICA

No que respeita aos metais, o repertório que este naipe trabalha caracteriza-se por ser (relativamente à amostra) muito repartido por diversas épocas. A importância do repertório é, mesmo, notória na escolha das obras, juntamente com os motivos psicomotores-técnicos. Característico das respostas deste naipe é o facto de serem comparativamente muito mais distribuídas pelas diversas opções, dando mais importância do que os outros a atitudes reflexivas no conhecimento da obra e nas diversas fases do trabalho: as estratégias reflexivas têm um papel muito mais importante para este naipe, sendo a primeira opção na fase inicial de trabalho e segunda (percentualmente muito relevante) nas fases seguintes.

Os metais tomam, assim, uma posição ecléctica em termos de interpretação musical, procurando obras de estilos bem mais diversos e escolhendo-as por motivos que se prendem com o próprio repertório. Consideram fundamental uma reflexão na abordagem da obra, mesmo numa primeira compreensão da obra: perante obras diversas, sentem a necessidade de, antes de mais, conhecer a própria obra através de atitudes ligadas, essencialmente, à reflexão sobre o que está na partitura, à compreensão da obra através da leitura interior. As opções que tomam em termos interpretativos serão, então, reflectidas, fruto do conhecimento abrangente que vão adquirindo da obra, do seu empenhamento no processo interpretativo. Este eclectismo e estas atitudes reflexivas são, ainda, salientes no facto de darem grande importância não só à improvisação como à composição.

As respostas dos metais revelam atitudes bem afastadas dos arquétipos próprios à chamada música erudita, em especial a partir do séc. XVIII, e do arquétipo constituído, em Portugal, pelo músico de banda: desviando-se um pouco de comportamentos virtuosísticos e/ou expressivos próprios dos outros naites e do seu repertório, o naipe dos metais também não se resigna numa atitude extremamente imediatista, pragmática e prática, própria da tradição amadora das bandas filarmónicas e das suas escolas.

Devido, porventura, à recuperação para o ensino (ou uma prática paralela) de obras musicais que não pertencem à tradição do ensino instrumental - o caso de obras musicais anteriores ao Barroco, à música de *Jazz*, à improvisação, à música de raiz popular em geral - e, talvez com mais pertinência, a atitudes inovadoras em termos pedagógicos, o naipe de metais mostra, neste inquérito, uma atitude mais consentânea com uma educação musical que forme instrumentistas em termos de uma educação abrangente de obras musicais (de múltiplas *ímúcas*) e da sua interpretação.

Assim, este naipe facilmente poderá dirigir a sua curiosidade para obras musicais ou práticas musicais de géneros e estilos muito diversos.

Em termos gerais, qualquer um dos naites em questão não se afasta extremamente do modelo

inicialmente descrito, reconhecendo-se numa trabalho de cariz essencialmente psicomotor, prático e intuitivo: demonstram cabalmente este facto a clara primazia à execução no total das estratégias de trabalho e a preocupação pela correcção nessa execução. No entanto, as segundas escolhas, a forma como as diversas escolhas evoluem, as motivações, o próprio repertório, enfim as pequenas diferenças claramente notadas na análise de dados, mostram as particularidades, as idiossincrasias e as características de três visões diferentes do que pode ser a interpretação musical, correspondentes aos três naipes em questão. A forma de actuação dos metais, pelo seu eclectismo e, talvez, inovação, relativamente à tradição do ensino do instrumento, indicia comportamentos muito interessantes em termos de interpretação e de educação musical.^[13]

[\(Índice\)](#)

Pedagogia do Instrumento - Projectos para uma Interpretação Musical Moderna

INTRODUÇÃO - MÚSICA E PEDAGOGIA NO SÉCULO XX

A actividade musical no século XX tem tido uma evolução sem precedentes na história dos últimos séculos: novas infra-estruturas e estruturas musicais, novas formas de produção, novas formas de participação no fenómeno musical, novos entendimentos sobre o que é a própria música, novas formas de trabalhar - de apreender - a estar com a música.

Assim, o músico contemporâneo, consciente da sua importância como actor privilegiado de um complexo cultural multiforme, deverá estar minimamente a par com as novas aventuras musicais que renovadamente - e repetidamente - vão aparecendo. E a escola? Que participação terá a escola de música na formação deste músico contemporâneo?

A pedagogia, o pensamento sobre a aprendizagem e o ensino, sofreu, em especial desde meados do século XIX, transformações igualmente significativas, indo ao encontro da evolução do pensamento moderno e das diferentes necessidades sociais, transformando-se num verdadeiro ponto fulcral de investimento nas sociedades contemporâneas. Muito especialmente nos países Ibéricos, a escola hoje não é mais a escola de há trinta anos.

O ensino vocacional de música - tendo em vista não um nível básico mas uma progressiva especialização em assuntos da música - nem sempre tem participado desta evolução. Nas escolas toca-se, com poucas excepções, o que se tocou na geração anterior. Ensina-se como se pensa que se aprendeu, tendo a geração anterior feito também a mesma coisa, e assim sucessivamente retrocedendo até à época em que se aprendia - e se tocava - a música que era feita nessa mesma altura, a música então contemporânea. É mesmo elogiada essa tradição - uma tradição geralmente muito pouco clara em termos académicos, indefinida em termos estruturais - como sendo a verdade, por vezes inexplicável, outras simplesmente *ostinato* repetido na sua forma mais simplista. A música, assim como a pedagogia do século XX, ainda não chegaram á grande maioria das escolas de música. Bem entendido, a música dos séculos anteriores ao século XVIII também ainda não chegou - será, talvez, demasiadamente antiga, a tradição demasiadamente arcaica Ö

O artigo que apresento resulta de uma investigação levada a cabo no âmbito de um Mestrado em Ciências Musicais em 1995 na Universidade de Coimbra, tendo como título *Interpretação e Educação Musical, formação de instrumentistas e teoria da educação musical: estudo comparativo*. Nesse âmbito, existiu como uma antevisão do que poderiam ser as principais transformações a operar em termos organizacionais e curriculares aos nível das escolas de música.

Actualmente, e após uma completa transformação, este artigo conserva algumas linhas gerais do pensamento primitivo, reforçando a sua intenção de adequar as escolhas à sua intervenção às transformações da sociedade e do pensamento contemporâneo, em especial no Portugal contemporâneo.

[\(Índice\)](#)

EDUCAÇÃO PARA E PELA LIBERDADE E AUTONOMIA:

As grandes linhas actuais no que respeita à educação evidenciam um grande interesse pelo desenvolvimento integral do homem, pela prática e conhecimento abrangente de múltiplas formas de expressão, de linguagem, de pensamento, de cultura, salientando os princípios da liberdade, da democracia, da autonomia, de princípios de raiz humanista na educação.

Assim, a educação encontra-se intrinsecamente ligada a concepções de homem, de organização social e a objectivos que a sociedade define para a sua própria manutenção e desenvolvimento.

... os princípios superiores que presidem à educação são o da liberdade e o da autonomia. A educação não é apenas **para** a liberdade e **para** a autonomia. A educação é, por exigência da sua natureza, **pela** liberdade e **pela** autonomia, dado que é, na sua raiz, liberdade e autonomia. Sem estes princípios, pode haver adestramento, mesmo de quase inultrapassável eficácia. O adestramento não define, porém, a educação. [\[14\]](#)

A educação artística e a educação musical participam destas concepções de múltiplas formas, sendo, no entanto, de referir a sua importância fundamental como veículo de conservação, de transmissão e de reprodução simbólica (de símbolos sociais e culturais). [\[15\]](#)

O sistema educativo organiza-se de forma a: a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo; [\[16\]](#)

Como consequência da liberdade, da evolução do pensamento e meios de comunicação e das interacções entre diversas culturas e sociedades, salienta-se o carácter universalista e multicultural das vivências, das práticas, dos conhecimentos, descentralizando a educação de modelos e linguagens rígidos pré-determinados.

Assim, a educação, tal como aqui perspectivada, encontra-se numa situação que exige dar resposta às necessidades, prioridades, mudanças e projectos que vão surgindo na sociedade. E, muito para além deste esforço de contemporização (contemporaneidade?), a educação assume a necessidade de integrar a própria mudança, lançando as bases, criando os incentivos, construindo e protagonizando de uma forma crítica e responsável as transformações sociais e culturais que constituem essa mesma mudança.

Hoje, educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para a mudança.... Educar para a mudança não é pôr a educação a reboque da mudança, numa atitude de demissão intelectual e moral que seria sempre inaceitável, numa rendição perante o facto da mudança imprópria da dignidade racional do homem. Educar para a mudança é preparar as novas gerações para controlar e gerir a mudança, investigando científica e tecnologicamente, estimulando e desenvolvendo o pensamento rigoroso, crítico, e criativo, flexibilizando as mentes, promovendo o pensamento dinâmico, incrementando a capacidade de pensamento-acção a alta velocidade social. [\[17\]](#)

Os princípios que regem a educação tal como aqui resumidos não devem ser postos em causa numa perspectiva de educação artística, educação musical ou educação para a interpretação musical, nomeadamente no que respeita uma educação para a formação de músicos - intérpretes.

Encontram-se, assim, alguns pontos que, indo ao encontro das transformações já operadas em algumas escolas e do trabalho de investigadores em educação musical, poderão contribuir para uma renovação do ensino musical, em especial da formação de músicos - de intérpretes musicais.

[\(Índice\)](#)

1. A escolha do repertório

A forma de encarar a interpretação revela alguma propensão - aliás tradicional no ensino da música - pela repetição, pela reprodução de modelos musicais tomados como ideais, correspondendo tais modelos quase exclusivamente a estruturas e formas musicais dos séculos XVIII e XIX. Algo semelhante a só ser estudada a História de França a partir de Luis XIV até ao célebre caso Dreifuss, ou a cultura e o pensamento de Rousseau a Freud, ignorando completamente áreas como a história e a cultura medievais e renascentistas, o período dos descobrimentos, o existencialismo, os movimentos de vanguarda e o pensamento da Grécia antiga, resumindo a questão à cultura europeia.

As escolas de música - de ensino artístico - não se devem limitar a ser meros centros de formação de profissionais (músicos) com características definidas em termos estilísticos, técnicos, de repertório, aptos a um papel de reprodutor de símbolos e estruturas simbólicas previamente definidas pelo mercado cultural e pela sociedade. Se tal acontecer, verifica-se o *à*destramento^o e não o *à*educação^o, tal como atrás definidos; formar-se-á não artistas mas artesãos de um certo número de objectos [\[18\]](#) previamente definidos e caracterizados (economicamente, culturalmente, socialmente); educar-se-á, assim, para a dependência (de modelos rígidos impostos), contra a liberdade (de criação e/ou escolha dos modelos).

Assim, torna-se necessário repensar o repertório, tentando um grande alargamento em termos históricos e de tipos musicais, incluindo obras musicais de estilos e épocas bem mais diferenciadas, diferentes *à*linguagens^o, diferentes *à*músicas^o, tanto ao nível da Europa ocidental como de outros povos e culturas [\[19\]](#). Este alargamento será necessariamente acompanhado de processos que insentive espaços de descoberta, exploração e estudo de múltiplas formas e estilos musicais.

Será, talvez, de salientar dois pontos que se assumem de importância extrema:

1 - a necessidade de inclusão de música nacional no repertório estudado; tal não acontecendo, estar-se-á a contribuir para o total esquecimento de um dos primeiros propósitos da educação tal como definida - a fidelidade e a consciência do património cultural [\[20\]](#);

2 - a necessidade de dar a conhecer as correntes musicais do séc. XX, em especial as correntes contemporâneas, pois será sempre a partir de uma vivência do presente (por transformação ou mesmo por contradição do próprio presente) que se realizarão as transformações inerentes a qualquer cultura; e serão, provavelmente, os actuais alunos das escolas de música os protagonistas destas transformações no âmbito musical.

*à*A educação para a arte visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e de técnicas relativos aos diversos domínios da arte. Da arte existente, da arte-património, assim

como da arte em potência, da ante-devir. [\[21\]](#)

[\(Índice\)](#)

2. Estratégias de trabalho

Apesar de a execução musical ser um dos principais objectivos da interpretação musical, conferindo-lhe um vector essencialmente prático, a interpretação musical implica uma compreensão, uma reflexão, um conhecimento, enfim um pensar as obras musicais nos seus mais variados aspectos. Este tipo de estratégias terá tanto mais importância quanto mais avançada for a idade, o nível do aluno ou as intenções e as exigências da própria educação [\[22\]](#); e será, sem dúvida, tanto mais eficaz e útil quanto maior for a sua interligação com a própria prática musical, em especial para uma tomada consciente de opções interpretativas, desde a escolha das obras até à sua execução.

Por outro lado aparece a necessidade de uma educação que não se contente na imitação de estratégias, na obediência a tradições, mesmo que reconhecidamente importantes e eficientes; pelo contrário, deve-se promover a consciencialização, a reflexão e a investigação das questões e problemas técnicos, o encontro de múltiplas formas de estudo que sejam reconhecidas como portadoras de evolução positiva.

Por fim, será de salientar o princípio da autonomia crescente na evolução da educação musical. Pretendendo-se a formação de músicos ou, quando muito, de indivíduos com uma forte componente de educação instrumental, será de muita importância proporcionar aos alunos condições para um trabalho futuro completamente autónomo. Esta autonomia pressupõe não só um nível de conhecimentos e experiências suficientemente abrangente para os fins que pretende atingir, como também o hábito de trabalhar sem orientação exterior, o exercício da investigação autónoma, o prazer na descoberta.

[\(Índice\)](#)

3. A escola e a sociedade

Será de destacar, em último lugar, a relação da escola e dos seus participantes com o meio envolvente. Esta relação está implícita nos dois pontos anteriores; pode, no entanto, ser tratada separadamente: somente partindo desta relação intrínseca entre a escola, no caso particular as escolas de música, e o seu meio envolvente é possível torná-la útil, interveniente, realizadora de educação.

Partindo desta relação, compete, antes de mais, à escola o reconhecimento e o estudo das necessidades da comunidade (ou comunidades) onde se insere. Para além das necessidades a nível nacional e dos objectivos definidos pela legislação - mais ou menos enquadrados em termos de uma educação e de uma cultura ocidentais, como, por exemplo, a formação de instrumentistas de orquestra - a escola deve conhecer e, de alguma forma, protagonizar as necessidades e as práticas musicais próprias da cidade, da região onde se situa.

Esta abertura à comunidade não implica qualquer exclusão de formas musicais que a comunidade em princípio não aceite ou não conheça; pretende simplesmente ser um foco de interacção entre essa comunidade e a escola, tanto em termos de cultivo das *ímúsicas* que lhe são inerentes como de outras que lhe são de alguma forma estranhas.

Esta ligação deverá consistir, essencialmente, nos pontos que se seguem.

1 - Gerir uma formação comum [\[23\]](#) mas com uma forte componente de autonomia pedagógica, que possa integrar especificidades curriculares que se adaptem e que integrem as potencialidades e necessidades da comunidade. Com este tipo de autonomia criar-se-á uma grande diversidade de formações, dependentes das possibilidades da comunidade, em termos materiais e humanos, por exemplo; será, também, possível colmatar as necessidades da região e, conseqüentemente, criar objectivos bem precisos em termos de uma política de ensino da própria escola. Apesar das suas particularidades e de estarem, por vezes, à margem do ensino artístico, podem-se citar como exemplos desta ligação as escolas de academias de orquestra [\[24\]](#), as escolas de bandas e grupos folclóricos, o ensino da música em comunidades religiosas.

2 - Criar focos de identificação e de interesse na própria comunidade (e das múltiplas sensibilidades dessa comunidade). Este ponto implica, essencialmente, a criação de grupos de participação, de prática ou de animação musical ligados à escola, grupos de alunos com actividades específicas (tipos de música, ligações em termos de público, por exemplo), actividades periódicas de ligação entre a escola e a comunidade. Será, assim, possível uma identificação da escola, não só através do seu currículo e da sua formação como, de uma forma mais evidente e imediata, através daquilo que apresentam na sua produção musical.

3 - Participar - analisar, catalisar, protagonizar - nas transformações da própria comunidade. Enquanto um todo uno e dinâmico, inserido numa comunidade determinada, deverá uma escola de música não só analisar e responder às necessidades da comunidade, como desafiar essa comunidade para novas formas de actuação, protagonizando mudanças em termos de audição e de produção musicais. Por vezes, tais mudanças surgem através de um professor ou indivíduo, com um dinamismo e interesse muito particulares, e que, com os meios necessários, transformam o conteúdo e a inserção da escola no meio em que se integra, criando uma única imagem particular bem definida para a comunidade e a sua escola.

A escola deve ser não só um centro de formação mas um polo primordial de encontro, de investigação, de intervenção, de conservação, de influência e também de formação, agindo no património, nas necessidades e nas possibilidades da região onde se situa.

O processo da interpretação musical - a forma como é entendido e realizado - será sempre dependente de múltiplas influências (políticas, estéticas, sociais, económicas, culturais), mas será fundamentalmente consequência da forma como for encarado e incorporado, na educação como um todo.

îA preocupação do educador deve ser formar homens antes de formar artistas. O escopo da educação tem de ser a formação do homem completo, do homem integral, com o seu espírito, o seu coração e o seu corpo.î [\[25\]](#)

Como processo de conhecimento e prática, a interpretação será sempre um contributo para o desenvolvimento da cultura, da afectividade, para o desenvolvimento e transformação do homem e da sociedade nos mais diversos aspectos. A educação, o ensino artístico e, em particular, a educação musical, são altamente dependentes da forma de encarar este processo (ou conjunto de processos) que constitui a interpretação musical: é, pois, fundamental que não seja ignorado numa renovada reflexão e concretização do que é - o que se pretende que seja - a educação musical.

[\(Índice\)](#)

Referências

Assembleia da República

Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, D. R. - I Série, 14-10-1986.

Bourdieu, Pierre (1987)

A Economia das Trocas Simbólicas, trad. de Sergio Miceli, Perspectiva, São Paulo.

Jankelevitch, Vladimir (1979)

Liszt et la Rhapsodie, Essai sur la Virtuosit , V vol. de "De la Musique au Silence", Plon, Paris.

Perdigão, Madalena

"Educação Artística" in *Sistema de Ensino em Portugal*, (coordenação de Manuela Silvia e Maria Isabel Tamen), Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1981.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo

Proposta Global de Reforma, Ministério da Educação, Lisboa, Julho de 1988.

[\(Índice\)](#)

[1] Extrapolações dos resultados são possíveis mediante uma ponderação do campo de trabalho a considerar (do universo a considerar), havendo, talvez, a necessidade de outros trabalhos de investigação complementares.

[2] É de salientar que a orquestra constitui uma amostra de cerca de 50% do total da população de alunos da Escola Profissional.

[3] É de salientar que, entre os instrumentos deste naipe, assume uma grande importância a utilização do sistema Boehm, a partir do qual se desenvolveram as modernas versões de instrumentos como a flauta e o clarinete (séc. XVIII).

[4] Neste trabalho, identificam-se 3 tipos de trabalho com o instrumento: um de índole «psicomotor» (eminentemente técnico, mesmo não necessitando do instrumento musical, como o caso dos exercícios respiratórios), um outro definido por «modelos musicais» (integrando partes significativas de peças musicais e de exercícios, como escalas, arpejos, passagens tecnicamente relevantes) e um outro «expressivo» (reflectindo as experiências e as escolhas a nível interpretativo/expressivo com a obra musical em causa).

[5] Talvez não só questões técnicas de carácter psicomotor mas também no âmbito de «modelos musicais» e de da interpretação musical, da experiência expressiva.

[6] Recorde-se que a divisão das obras por estes três grupos foi feita já numa fase de análise dos resultados, partindo dos títulos e dos compositores anotados pelos inquiridos.

[7] É de salientar que o inquérito foi feito duas semanas após uma avaliação contínua em que os alunos tiveram de tocar um leque vasto de obras (diversas peças, estudos e exercícios). As respostas não incidiram sobre um estilo ou um tipo particular de obras, havendo algumas obras já executadas na avaliação e outras novas; as respostas são, assim, reflexo de um momento não específico em termos de repertório, podendo ser, a esse nível, significativas.

[8] «La virtuosité est plutôt un savoir-faire qu'un savoir; et plutôt un pouvoir-faire qu'un savoir-faire; et parfois même elle est tout simplement un *fair*» Jankelevitch (1979), pág. 15.

[9] «En première apparence (mais le récital n'est-il pas précisément l'apparence?) la virtuosité est effectivement un art de la réussite plutôt qu'une sagesse» C.f. Jankelevitch (1979), pág. 47.

[10] É de salientar que, tradicionalmente, o naipe de cordas necessita de um tempo de aprendizagem que

pode ultrapassar muito o âmbito das escolas profissionais, começando o estudo do instrumento no início do ensino básico. O facto de só se começar o ensino dos diversos instrumentos nas escolas profissionais (já no 2º e 3º ciclos do ensino básico) pode, no caso das cordas, atrasar o processo de desenvolvimento, protelando um tipo de trabalho que, noutros naipes, já é possível com menos anos de ensino. Por outro lado, o ensino do violino e violoncelo desde tenra idade, tanto a nível particular como em escolas de música noutros países, não parece modificar grandemente o arquétipo definido neste inquérito; o ensino das cordas, nestes casos, tem as mesmas características, salientando somente a precocidade e a eficácia, mas com idênticos objectivos.

[11]Embora já tenham feito composições - acções de cariz reflexivo, talvez ligadas à própria escolaridade - não o fazem continuamente para o seu instrumento.

[12]Relevada na menor referência a autor e/ou título.

[13]É de ressaltar, nesta análise crítica, a generalização necessária ao estudo de grupos e dos seus comportamentos, em detrimento das individualidades de cada caso - cada aluno - ou, mesmo, de cada obra estudada.

[14]Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português (1988), pág. 21.

[15]Cf. Bourdieu (1987), pág. 207 e seguintes.

[16]Assembleia da República, Lei nº46/86 de 14 do 10 (Lei de Bases do Sistema Educativo), Art. 3º, alínea a).

[17]Comissão de Reforma do Sistema Educativo Português (1988), pág. 25.

[18]de objectos musicais.

[19]Refira-se, a este nível, a crescente importância das diversas culturas africanas, americanas, asiáticas e da Oceânia nas transformações musicais europeias, na música, por exemplo, de Debussy, Stravinsky, Milhaud, Stockhausen, Cage ou Ligetti. Refira-se, ainda, as modificações culturais e sociais da sociedade nesta segunda parte do século XX, por via da crescente influência de comunidades oriundas, em especial, de África, das Américas, da Índia e da China.

[20]É de salientar que o mercado musical europeu, em especial da música chamada «clássica» ou «erudita», representado, por exemplo, pelas orquestras de câmara e sinfónica existentes, pelos teatros de óperas, ou pelos Festivais de Música, não dá grande relevo à música nacional.

[21]M. Perdigão (1981), pág. 287. Ressalva-se, aqui, alguma possível estreiteza na definição de educação. É de notar que «educação para a arte» é manifestamente diferente de «educação pela arte», distinção bem definida pela autora nas páginas do artigo citado.

[22]Não faz sentido o facto de ser a própria educação a contrariar uma tendência dos alunos para um aprofundamento da compreensão, da reflexão, da investigação na interpretação musical, como por vezes se verifica.

[23]Semelhante a todas as escolas do mesmo nível

[24]Integradas numa orquestra já existente, com um público, uma acção próprias. Como exemplo, a Academia da Orquestra Filarmónica de Berlim.

[25]M. Perdigão (1981), pág. 285.



[Volver al índice de la revista](#)