



ARTUR CALDEIRA

O QUE FORMA E ENFORMA O MÚSICO QUE SOU?

Ensaio reflexivo autobiográfico
ou de como construí o meu Fado.

TESE APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ORIENTADORES

PROFESSORA DOUTORA ANA LUÍSA FERNANDES PAZ

PROFESSOR DOUTOR MÁRIO JOAQUIM SILVA AZEVEDO

Cotitulação UNIVERSIDADE DO PORTO – (Faculdade de Belas Artes e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) e UNIVERSIDADE DE LISBOA (Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes)

PORTO, 2024



FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

ARTUR CALDEIRA

O QUE FORMA E ENFORMA O MÚSICO QUE SOU?

Ensaio reflexivo autobiográfico
ou de como construí o meu Fado.

TESE APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Júri das provas de Doutoramento em Educação Artística:

Presidente:

Vogais:

UNIVERSIDADE DO PORTO (Faculdade de Belas Artes e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) cotitulação com a UNIVERSIDADE DE LISBOA (Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes)

PORTO, 2024



ARTUR CALDEIRA

O QUE FORMA E ENFORMA O MÚSICO QUE SOU?

Ensaio reflexivo autobiográfico
ou de como construí o meu Fado.

TESE APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ORIENTADORES:

PROFESSORA DOUTORA ANA LUÍZA PAZ

PROFESSOR DOUTOR MÁRIO JOAQUIM SILVA AZEVEDO

PORTO, 2024

DEDICATÓRIA

À minha esposa Marta e ao nosso filho Carlos Alberto

À minha família mais próxima

Aos meus saudosos Pais

A todos os que ousam ser irreverentes.

AGRADECIMENTOS

Sem a música, a vida seria um erro.

Friedrich Nietzsche (*Crepúsculo dos Ídolos*, Sentenças e Setas nº 33, 1888)

Agradeço

- À vida.
- Aos meus saudosos Pais, que me ofereceram a vida.
- À Música, por me permitir dela usufruir e nela trabalhar como aprendiz, praticante e docente.
- À Marta e ao Carlos, companheira de uma vida e nosso filho, o núcleo duro familiar que me suporta, motiva e apoia, aceitando todos os meus defeitos e imperfeições.
- À Professora Doutora Ana Paz e ao Professor Doutor Mário Azevedo, pela paciência, compreensão e orientação nesta caminhada doutoral.
- À Joana Gonçalves, pelo seu bom gosto e pela sua competência, demonstrados na folha de sala com que contribuiu para esta dissertação.
- Ao Fernando Andreino, pela generosidade de ler e reler este documento em busca de imperfeições da escrita.
- À Maria Romeiras Amado, pela amabilidade em ler esta dissertação, tecer as suas construtivas críticas e colaborar na sua revisão.
- Ao Professor José Pina, meu eterno Professor de Guitarra Clássica, por todos os ensinamentos na Guitarra e na vida.
- A todos os familiares, colegas (de palco e de docência), alunos e amigos com quem me cruzei até hoje, colegas do DEA e aos respetivos contributos que trouxeram ao meu crescimento como pessoa, músico e docente.
- A todas as adversidades, sem elas não teria a mesma motivação para aqui chegar.

RESUMO

“O que forma e enforma o músico que sou?” é a pergunta que serve de ponto de partida para um ensaio reflexivo autobiográfico, cogitando sobre vivências e experiências no meu constructo como Músico/Professor. As dificuldades em ingressar como aluno no Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) em contraponto com a maior facilidade com que lá vim a entrar como docente, a recusa ou desdém do EAEM sobre as músicas populares e o “tocar de ouvido”, a sobrevivência num habitus conservatorial mantendo sempre um pé de fora, a contínua constatação da importância dos diversos tipos de aprendizagem (formal, não-formal e informal) na construção dos músicos que, apesar da sobrevalorização dada pelo EAEM nas aprendizagens formais sobre as restantes e de um repertório histórico legitimado pelo próprio habitus conservatorial em demérito de outros, me permitiram abarcar diferentes idiomas e geografias musicais, constituem suficiente mote para questionamentos constantes sobre um Ensino Artístico Especializado da Música onde a palavra “erudita” não surge na nomenclatura, mas é constante na atmosfera conservatorial e nos programas e matérias a estudar, desvalorizando outras formas culturais e de expressão. A desmitificação da ideia de vocação como pré-existente nos indivíduos em lugar da construção de uma vontade ou intencionalidade em ser-se algo, a prevalência de critérios de admissão/exclusão baseados na aptidão em lugar da apetência, a ideia de que o EAEM é apenas para alguns supostamente mais dotados (os génios) e a discussão destes conceitos com autores que colocam alternativas, ajudam-me a clarificar e compreender o meu passado e a forma como encaro o presente, perspetivando outro futuro.

Os encontros com literatura de Ferraroti e Delory-Momberger ajudaram-me a alcançar o melhor processo de enquadramento na metodologia autobiográfica, expondo a minha história de vida com enfoque na construção do Músico em que me tornei e, por consequência, no docente que também sou. Os diálogos com os textos de Fonseca Santos, Ausubel, Trilla-Bernet, Paz, Vieira ou Vygotsky, entre outros autores, permitiram-me

refletir sobre os conceitos de génio, talento, aptidão, vocação e diversos tipos de aprendizagem confrontando-me com eles ao revisitar as minhas memórias, refletir sobre o meu percurso e, tomando o conceito de Conceição Evaristo, redigir as minhas escrevivências.

Os dados recolhidos encontram-se sobretudo nas minhas memórias, recorrendo a conceitos teóricos e dialogando com os seus autores quando necessário. Trata-se de um trabalho de natureza autobiográfica, narrativo e ensaístico, certamente especulativo, controverso e argumentativo. Mas o ensaio autobiográfico contribuirá para produção de conhecimento, através da minha opinião argumentada, mesmo que os meus argumentos não deixem de ser refutáveis. Com base na minha experiência profissional e de vida, apresento vivências, conceitos e ideias, com interesse em questionamento e reflexão, mormente sobre as minhas próprias convicções. Não espere o leitor encontrar neste documento soluções para os problemas apresentados, ou a intenção de expor uma verdade que não seja apenas a minha. E, afinal, de que será feita a minha verdade?

Direta ou indiretamente, deixo sugestões de alternativa que, apesar de viajarem comigo há décadas, se encontram agora ancoradas em pensadores mais acreditados. Se este ensaio autobiográfico for suficientemente tóxico para dar lugar a uma discussão mais abrangente sobre os assuntos abordados, se a minha história contribuir para a discussão e para a evolução de um sistema que será, certamente, sempre imperfeito, já terei alcançado uma meta. Provavelmente muitos não estarão de acordo com os meus pensamentos ou argumentos, mas também sei que outros se reverão no que escrevo e que procura mostrar uma realidade intersubjetiva que importa discutir.

Palavras-chave: autobiografia; música; tocar de ouvido; ensino formal, não-formal e informal; habitus conservatorial.

ABSTRACT

“What shapes and forms the musician I am?”, is the question that serves as a starting point for this reflective autobiographical essay, which considers various experiences in my development as a Musician/Teacher.

My experience up to now has been full of contrasts. For example, the difficulties faced when becoming a student in the Specialized Artistic Education in Music (SAEM) in contrast to the ease with which I began my career as an educator, the refusal or disdain of the SAEM towards popular music and “playing by ear”, the ability to work within the conservatory “habitus” while always feeling a little out of place there, and the constant consideration of the importance of different learning methods (formal, non-formal and informal) in the development of musicians despite the heavy emphasis placed on formal learning and historical repertoire by the conservatories. All the above have led me to embrace a wider range of languages and geographies of music and to question the fundamentals of the SAEM which only seems to value what is “erudite” and does not easily accept other cultural forms of expression. Another important aspect to address is the demystification of the idea that vocation can only be pre-existing in an individual, while it is perfectly possible to create an intention and a willingness to be someone. It is necessary to challenge the current entrance criteria which are based on aptitude and should be based on willingness to work hard, as well as challenging the idea that the SAEM is only for those who are gifted (the genius) and to take into consideration the work of authors who advocate for alternatives. All of this helps me to clarify and understand my own past and the manner in which I face both the present and look to the future.

My discovery of the works of Ferraroti and Delory-Momberger has helped me establish the best way to create my autobiography, exploring my own history with a focus on my evolution into the musician I am and, as a result, the teacher I am today. My examination

of the texts by Fonseca Santos, Ausubel, Trilla-Bernet, Paz, Vieira, or Vygotsky, among others, has allowed me to reflect on the concepts of genius, talent, aptitude, vocation and diverse learning methods. All these led me to revisit my own career choices and, taking up the idea of Conceição Evaristo, to do my own “writexperiences” (PT: *escrevivências*).

Most of the information used here is taken from my own memories, with reference to other authors when necessary. It is an autobiographical work, narrative in style, with a certain degree of speculation, controversy and argument. However, this autobiographical essay results in knowledge, even though my arguments may well be refutable. Based on my own professional experience, I present stories, concepts and ideas which have led to creation of my own convictions. I do not expect that the reader will encounter solutions to the problems presented, or to find opinions other than my own. After all, this is a presentation of my own truth.

I suggest alternatives, whether directly or indirectly. Those are suggestions which I have embraced for decades but here they are substantiated by other, well-respected thinkers. If this autobiography is provocative enough to inspire a wider discussion of the relevant topics, if my own story can contribute towards the evolution of this system, despite its continuous imperfections, then I will have achieved my goal. I imagine that there will be many who will disagree with my ideas and arguments, but I also hope that there will be others who will enjoy and value the important discussion of this intersubjective reality.

Keywords: autobiography; music; playing by ear; formal teaching; non-formal teaching; informal teaching; conservatory habitus.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	VIII
AGRADECIMENTOS	X
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIV
FOLHA DE SALA	5
INDICATIVO OU PRELÚDIO	17
O PROCESSO E A FORMA.....	28
O PROCESSO.....	31
A FORMA.....	43
ENSAIO AUTOBIOGRÁFICO.....	49
POR FALAR EM MEMÓRIA	52
ORIGENS FAMILIARES.....	54
INÍCIO DA ESCOLARIDADE – O COLÉGIO TERESIANO	57
<i>Primeiras práticas musicais.....</i>	<i>59</i>
MEU PAI E A MILITÂNCIA CULTURAL.....	61
O GRUPO FOLCLÓRICO E O CAVAQUINHO	63
AS NOITES DE FADO	65
FRUTO DE UM PAI “DESEJANTE”?	70
INTERMEZZO - A PROPÓSITO DO FADO.....	72
OS GRUPOS DE BAILE	79
ENSINO FORMAL, ENSINO INFORMAL, ENSINO NÃO-FORMAL.....	82
TOCAR DE OUVIDO.....	87
REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA.....	90
A MINHA ENTRADA NO ENSINO FORMAL DE MÚSICA	90
CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GUIMARÃES	91
GENIALIDADE, TALENTO OU APTIDÃO NATURAL?	96
GÉNIO?	97
TALENTO OU APTIDÃO NATURAL?	104
CAMINHANDO COM LEV VYGOTSKY	114
REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA.....	118
ALGUMAS AULAS DE GUITARRA NO CONSERVATÓRIO NACIONAL	118
JOSÉ SARMENTO	120
SOBRE OS PROCESSOS DE ADMISSÃO/EXCLUSÃO AO CONSERVATÓRIO.....	122
ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL	127

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA.....	133
O MEU PROFESSOR DE GUITARRA	133
O “HABITUS” CONSERVATORIAL E OS SEUS PODERES.....	143
DISCURSO EPIDÍTICO.....	151
REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA.....	155
OS GRUPOS DE BAILE (CONTINUAÇÃO).....	156
TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL.....	168
REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA.....	173
A ADMISSÃO À ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DO PORTO (ATUAL ESMAE)	173
SER MÚSICO / PROFESSOR	178
INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS	182
A DOCÊNCIA NO CONSERVATÓRIO DE BRAGA.....	183
CONTINUANDO A FREQUÊNCIA DA ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DO PORTO.....	188
PRIMEIRA PARTICIPAÇÃO NUM FESTIVAL INTERNACIONAL DE GUITARRA.....	195
LECIONAÇÃO NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO	196
PARA ALÉM DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO.....	202
<i>Galardão “A Nossa Terra”.....</i>	<i>211</i>
<i>Inês Eléctrica</i>	<i>215</i>
<i>O Som Ibérico.....</i>	<i>217</i>
<i>Barcelos Para a Música.....</i>	<i>225</i>
<i>Encontro com Carlos de Seixas e o seu Concerto em LÁ M.....</i>	<i>228</i>
<i>FADOS, de Carlos Saura</i>	<i>233</i>
<i>As Novas Sete Maravilhas Do Mundo</i>	<i>236</i>
<i>A Prática da Guitarra Portuguesa.....</i>	<i>237</i>
VICISSITUDES DA VIDA.....	239
MESTRADO EM INTERPRETAÇÃO ARTÍSTICA NA ESMAE	243
LECIONAÇÃO NA ESMAE	245
CONTINUANDO COM A AUTOBIOGRAFIA - O PRESENTE	261
ARTDAN DUO	262
HARMOS PLURAL.....	263
CLARINETE EM FADO	265
ŞEFIKA PLAYS FADO	266
VOX ANGELIS	268
SABER OUVIR – OBRAS PORTUGUESAS PARA GUITARRA CLÁSSICA.....	272
<i>100 Músicos Para Amália.....</i>	<i>274</i>
SINFONIETTA DE BRAGA	276
BRACARA AUGUSTA GUITAR TRIO (BAGT)	278
UMA UNIDADE CURRICULAR OPCIONAL SOBRE FADO	281
UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO.	288

BIBLIOGRAFIA	307
ANEXOS	316
ANEXO I - EXTRATO DA ATA Nº 445 DO CONSELHO TÉCNICO E CIENTÍFICO DA ESMAE	316
ANEXO II – ÍNDICE DE FIGURAS	317



FOLHA DE SALA

Artur Caldeira

Esta “*folha de sala*” destina-se a apresentar ao leitor o caminho que irá percorrer ao longo desta tese. Tal como nas folhas de sala dos concertos e recitais, começa com uma breve biografia do autor, passando de seguida a uma descrição do “repertório” que preenche a tese. Chama-se a atenção para, ao longo dos capítulos desta, ser escutada a banda sonora da mesma, através das ligações disponibilizadas adiante na “Banda Sonora Oficial” e devidamente citadas a cada momento em que são sugeridas; esta banda sonora é parte integrante e indissociável da tese.



BIOGRAFIA ARTÍSTICA

Licenciado em Guitarra Clássica e Mestre em Interpretação Artística pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), Instituto Politécnico do Porto (PPORTO), na classe do Professor José Pina, foi-lhe atribuído, após provas públicas, o Título De Especialista em Música. É atualmente doutorando em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Começou por tocar em ambientes ligados à música popular/tradicional, nomeadamente o Folclore Minhoto, destacando-se no Cavaquinho, e o Fado, com a Viola de Fado. O passo seguinte deu-se em espetáculos de variedades acompanhando diversos artistas e em grupos de baile. De referir ainda gravações e acompanhamentos em espetáculos realizados com alguns dos mais populares cantautores portugueses, tocando diversos instrumentos como o Cavaquinho e a Guitarra Elétrica. Durante este período vai tomando consciência da vontade de se dedicar mais intensamente à Música e da necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área. Porém, a tentativa



de entrada para o Conservatório de Braga mostra-se gorada, por não existirem vagas para alunos supletivos.

Mais tarde encontra o Conservatório Regional de Guimarães, uma instituição privada, mas com paralelismo pedagógico, onde inicia os seus estudos musicais formais. Durante este período, vem a conhecer aquele que se tornou o seu Professor de Instrumento, Guitarra, com o qual realizou os seus estudos na especialidade até ao nível de Mestrado

Frequentou inúmeras Masterclasses com renomados mestres guitarristas como Alberto Ponce, David Russell, José Pina, Bheto Davezac, Ricardo Moyano, Celso Machado, Dusan Bogdanovic, Leo Brouwer, bem como noutras especialidades musicais.

Guitarrista premiado (Prémio Parnaso, Prémio Helena Sá e Costa e Prémio Fundação Engenheiro António de Almeida), apresentou-se a solo, com diversas orquestras (Orquestra do Norte, Orquestra Nacional do Porto, Orquestra do CMCGB, Sinfonietta de Braga e Mitteldeutsche Kammerphilharmonie Schönebeck) e em inúmeros coletivos em Portugal Continental, Açores e Madeira e em países de diversos continentes, tais como: Espanha, França (incluindo Córsega), Alemanha, Suíça, Itália (incluindo Sardenha), Holanda, Dinamarca, Eslováquia, Hungria, Turquia, Marrocos, Moçambique e África do Sul. Realizou primeiras audições absolutas de obras do compositor Fernando Lapa bem como da sua transcrição publicada (AVA Editions) do Concerto em Lá M de Carlos de Seixas.

A sua assinalável e reconhecida versatilidade e fluência em diversos idiomas musicais, é a razão dos permanentes convites para integrar formações variadas em inúmeros contextos. Fundou o grupo “Som Ibérico”, para o qual escreveu arranjos de temas da Música Popular Urbana Portuguesa, gravando um CD onde assinou a produção e a direção musical. Produziu, dirigiu e gravou o CD “Clarinete em Fado” de António Saiote. Dirigiu e gravou, com o guitarrista Daniel Paredes, o CD “Sefika Plays Fado” da flautista turca Sefika Kutluer.



Gravou em 2020, em período de confinamento, o CD Saber Ouvir – Música Portuguesa Para Guitarra Clássica, que obteve já excelentes críticas.

Recebeu em Fevereiro de 2020 a medalha da Assembleia Nacional de França.

Lecionou em todos os níveis do sistema nacional de ensino em Portugal, do 1º ciclo do Ensino Artístico Integrado do CMCGB (Formação Musical) ao Mestrado na ESMAE (Instrumento Música de Câmara e outras UCs), passando pelo 2º ciclo do Ensino Básico (Educação Musical) e por todo os níveis do Ensino Especializado da Música (básico e secundário de Instrumento do CMP e de diversas academias privadas).

Ministra frequentes Masterclasses em Portugal e no estrangeiro e tem integrado júris de concursos nacionais e internacionais.

Tem orientado e coorientado diversas Teses de Mestrado e Relatórios de Estágio em Ensino, bem como supervisionado aulas de Instrumento e Música de Câmara a vários estagiários.

É Professor do CMP desde 1992, onde foi admitido após rigorosas provas públicas. Leciona desde 2009 na ESMAE – P. PORTO.

“Artur Caldeira (...) mostrou-o no concerto (de Villa Lobos). A musicalidade, a técnica, a sonoridade, o fraseado, estiveram sobretudo com o segundo andamento e com a larga e virtuosística cadência.” (*crítica de Fernando C. Lapa, compositor*)

O Festival foi aberto por Artur Caldeira tocando o Concerto de Villa-Lobos(...). Segundo Henrique (Pinto), “Artur demonstrou um conhecimento pleno da partitura que interpretava, resolvendo todos os sofisticados problemas rítmicos que caracterizam a música brasileira”. (*crítica de Henrique Pinto, guitarrista*)

“Artur Caldeira é um guitarrista «com sólida e brilhante formação de guitarra clássica», o que, aliás, ficou claro no espectáculo que proporcionou aos presentes no Auditório do ISEC. De salientar que o final da exibição de Artur Caldeira constituiu um momento de êxtase, quando o guitarrista interpreta, apenas na guitarra clássica, “Verdes Anos” de Carlos Paredes.” (*crítica de Paulo Soares, guitarrista*)

“Artur Caldeira tem uma técnica irrepreensível que lhe permite uma limpidez sonora quase chocante nos repertórios mais populares, e um fraseio muito claro.” (*crítica de Rui Pereira, musicólogo*)

“Quiero destacar este trabajo discográfico: la calidad interpretativa del Maestro Artur Caldeira, y el interés superlativo de músicas desconocidas fuera de Portugal. Para el oyente curioso de descubrir sonoridades nuevas en la guitarra!!” (*crítica de Eduardo Isaac, guitarrista*)

“É um privilégio poder ouvir música tocada desta forma. Limpidez absoluta do som, clareza das linhas sobrepostas, carácter, qualidade do som, fraseado, expressividade. E então ver estas cantigas tratadas por mim, tocadas com este cuidado e carinho! O meu agradecimento aos guitarristas e ao amigo Artur Caldeira, principal intérprete.” (*crítica de Fernando C. Lapa, compositor*)

PROGRAMA

Após a exposição do índice bem como dos agradecimentos, dedicatória e resumo, o texto da tese inicia-se com uma introdução que chamo de “Indicativo ou Prelúdio”. O segundo termo torna-se óbvio no mundo musical, uma vez que algumas formas musicais, como a “suite” por ex., se iniciava com um prelúdio, muitas vezes de caráter improvisado, que também servia para ambientar os músicos à sala e ao público, enquanto davam os últimos retoques na afinação. “Indicativo” é o termo usado em emissões radiofónicas designando um excerto musical que introduz o programa que se inicia. Mas também os guitarristas de Fado utilizam este termo fazendo-o corresponder ao instrumental (ou guitarrada) que precede a sessão de fados.

Em “O Processo e a Forma” detenho-me nas questões metodológicas e de escrita adotadas, baseando-me em autores que se debruçam sobre o método autobiográfico e a escrita ensaística.

De seguida dou início ao “Ensaio Autobiográfico”. Note-se que não existe em separado um capítulo teórico ou de fundamentação teórica, pelo que este ensaio será entrecortado por episódios, mais ou menos longos, de reflexão teórica, de acordo com as questões que forem sendo suscitadas. São discutidas problemáticas como as diversas possibilidades de ensino - formal, informal e não-formal e conceitos como genialidade, talento ou aptidão natural. Apresento alguns elementos históricos sobre o ensino da Música em Portugal. Analiso as práticas formativas no ensino da Música que se enclausuram num modelo ou habitus conservatorial. É trazida à discussão a teoria da aprendizagem significativa de Paul Ausubel e a adequabilidade desta no ensino da Música. O último regresso à Autobiografia gerou um capítulo mais longo que carrega todo um conjunto de atividades profissionais artísticas relevantes no passado recente e no presente.

Finalizo com uma possível conclusão que deixa em aberto a possibilidade de continuação da discussão dos temas aqui trazidos.

Destino Marcado (Fado Menor)

Ricardo Ribeiro

<https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcEOiE>



Mãe Preta

Maria da Conceição

<https://www.youtube.com/watch?v=65ITtslk1GA>



Barco Negro

Amália Rodrigues

<https://www.youtube.com/watch?v=Quzx2186ac4>



Vira de Braga

Quim Barreiros

<https://www.youtube.com/watch?v=nNW1nDBHJTc>



Vira da Fonte Grossa

Quim Barreiros

<https://www.youtube.com/watch?v=vAW9VjWgEb8>



Chorai Fadistas Chorai (Fado Menor)

António Rocha

https://www.youtube.com/watch?v=9_KQ9giN_NM



Os Teus Olhos São
Dois Círios (Fado Menor)
Amália Rodrigues

<https://www.youtube.com/watch?v=SUrkwO-xBJM>



Destino Marcado (Fado Menor)
Ricardo Ribeiro

<https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcEOiE>



Balada (de José Sarmento)
Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=5e4qoqLoVol>



A Healing Conversation
in Music and words
Wynton Marsalis

https://www.youtube.com/watch?v=fo_nKWOTWMM



Sonata para Guitarra e Violoncelo
Radamés Gnattali

<https://on.soundcloud.com/GX3HT>

<https://on.soundcloud.com/2d2nK>

<https://on.soundcloud.com/5ki7g>



Celanova

Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=veySanN6EPk>



Bote de Amarração

Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=LvY5pFciag0>



Lisboa, Menina e Moça

Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=advTvCgFAX0>



Maio, Maduro Maio

Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=oDbIn47QDV8>



Tu Gitana

Som Ibérico

<https://www.youtube.com/watch?v=WzvfZ4zFcrU>



Concerto em Lá M para Guitarra e Cordas

Carlos de Seixas – Artur Caldeira com Orquestra Raízes Ibéricas

<https://on.soundcloud.com/49Xtj>

<https://on.soundcloud.com/va3RQ>

<https://on.soundcloud.com/JgevM>



Meu Fado Meu

excerto de “Fados” de Carlos Saura

<https://www.youtube.com/watch?v=bbdRnENntpU>



Um Homem Na Cidade

excerto de “Fados” de Carlos Saura

<https://www.youtube.com/watch?v=TrJe5FYIVZY>



Vários – excerto do espetáculo de apresentação das novas *Sete Maravilhas do Mundo*

<https://www.youtube.com/watch?v=9t3wGhwYC4Y>



Em Memória da Madrugada

Artur Caldeira e Orquestra

Clássica do Centro

<https://www.youtube.com/watch?v=TBSUDI43o6Q>



Vários

Guitarra Portuguesa e Orquestra

<https://www.youtube.com/watch?v=n3gzGSL41vU>



Vários

ArtDan Duo

<https://www.youtube.com/watch?v=mMd4p7ib6qM>



Vários (Harmos Festival)

*Artur Caldeira com Nieuw Amsterdam
Klarinet Kwartet*

<https://www.youtube.com/watch?v=TgFw5SHTKdU>



Clarinete em Fado

*Artur Caldeira com António Saiote
e Daniel Paredes*

<https://www.youtube.com/watch?v=0RbKBhjs5DM>



Noite

Sérgio Pires and Bremer Philharmoniker

https://www.youtube.com/watch?v=WZcYYP4_KJk



Fado Três Bairros

*Sefika Plays Fado – Sefika Kutluer
com Artur Caldeira e Daniel Paredes*

<https://www.youtube.com/watch?v=jiFLrNpYVhs>



Vários

100 músicos para Amália

<https://www.rtp.pt/play/palco/p9522/e582456/100-musicos-para-amalia/995421>



Olhando o Mar

*Artur Caldeira com
Sinfonietta de Braga*

https://www.youtube.com/watch?v=M9_0Ou6FRhs



Cantares do Minho

*Cantigas de Trabalho
Bracara Augusta Guitar Trio*

<https://www.youtube.com/watch?v=n0tWNRUe7sM>



Cantares do Alentejo

*Prelúdio - Bracara Augusta
Guitar Trio*

<https://www.youtube.com/watch?v=1l39Unw7eR4>



INDICATIVO OU PRELÚDIO

O processo educativo/formativo de um indivíduo engloba diversas modalidades de ensino de natureza formal, não-formal e informal. Sem prejuízo de um posterior momento em que me deterei numa reflexão sobre estas modalidades, nomeadamente no Ensino da Música, parece-me evidente que as três se somam entre si, entre a informalidade da troca de saberes com familiares e amigos e a formalidade das aprendizagens escolares. O conhecimento vai então sendo adquirido num constante dentro e fora da instituição escola, entre uma organização curricular definida e legitimada pelo poder governante e um saber-fazendo das partilhas familiares e sociais.

Este será o conflito essencial que esta tese traz: o dentro e fora da instituição escola, que irá sendo descrito ao longo da autobiografia. Na verdade, iniciei-me nas práticas musicais de maneira informal, ou seja, fora da escola e sem qualquer intuito formativo de natureza académica nem sequer futuramente profissional, construindo progressivamente uma vocação que ia descobrindo passo a passo e que inevitavelmente me conduziu a uma intenção: a de querer ser Músico. Mas viria a ser igualmente inevitável ingressar na instituição escola, que finalmente tudo "suga", como um vento centrípeto de onde este documento procura escapar. Porém, possuir apetência para o estudo da Música não parece ser suficiente e é necessário corresponder a testes de aptidão impostos por um modelo conservatorial que determina as regras de acesso. Refletirei, também, sobre todas as dificuldades de acesso ao Ensino Artístico Especializado da Música pelas quais passei, nomeadamente por ter passado o prazo de validade, isto é, a idade regulamentar legitimada pelo próprio modelo conservatorial, como se não existisse o direito a uma segunda oportunidade. Na autobiografia considerarei apenas a minha formação musical, sobretudo a partir do Ensino Secundário, uma vez que a frequência do ensino genérico passou a ser uma contrariedade, por não incluir aquilo em que pretendia mergulhar: a Música. Durante todo esse período formativo, o dentro e fora da escola manteve-se

constante, uma vez que, desde o ingresso num Conservatório Regional de Música com paralelismo pedagógico (com autonomia pedagógica para a lecionação dos seus cursos), até aos dias de hoje, mantive e aumentei a minha atividade musical já antes iniciada aos dezasseis anos com carácter profissional, ou seja, devidamente remunerada. Sempre com um pé dentro e outro fora da escola, apresentando-me dentro dos parâmetros e com repertório adquirido em formação conservatorial (formal), mas também em inúmeros idiomas musicais apreendidos e praticados em trocas de conhecimentos informais.

Tornar-me docente foi uma deriva, uma consequência de estar dentro da escola, da obtenção de certificados que garantiram habilitação para o Ensino, mas sem que a atividade docente se tornasse para mim uma resignação profissional por ausência de atividade artística. Esta foi acontecendo com regularidade em diversos contextos. É certo que um professor recebe um salário regular e periódico enquanto um artista vai recebendo conforme o trabalho surge. Todavia, desde os primeiros anos em que lecionei, no segundo ciclo do Ensino Básico genérico, fiz questão de me assumir como Músico também nessa outra missão, preparando, durante as aulas, apresentações públicas das minhas turmas (por ex., nas festas de Natal, Carnaval ou Páscoa) que se tornavam em pequenos espetáculos comunitários com repertórios ecléticos e contemporâneos, com os quais tratava as matérias curriculares, utilizando as diversas facetas de um Músico como a de arranjador, de produtor, de diretor musical.

Iniciar um programa doutoral tornou-se-me uma necessidade dentro da escola, uma premissa para a progressão na carreira docente e sobretudo para as funções que passei a desempenhar no Ensino Superior. Mas se pensar em termos de escolha, (poderia ter escolhido não me doutorar e correr o risco de menor progressão na carreira docente), as opções também não seriam diferentes, como se tratasse de uma espécie de espelho maldito que mostra os opostos como o mesmo, como se entre opção e necessidade só lhe pudesse chamar doutoramento. E afinal o que é o “querer”? Lembremos Nietzsche:

124. O QUE É QUERER? Rimos daquele que ultrapassa o limiar de sua porta no momento em que o sol ultrapassa o limiar da sua e que diz: “Quero que o sol se levante”; e daquele que não pode fazer parar uma roda e diz: “Quero que ela rode”; e daquele que foi derrubado numa luta e diz: “Estou no chão, mas quero estar no chão!” Mas, apesar dos gracejos, agimos alguma vez de outra forma que um desses três, quando empregamos a expressão: “Eu quero”? (s.d., aforismo 124)

Apesar de tudo, este exercício doutoral veio a transformar-se numa oportunidade para diversos questionamentos que, embora viessem já a ocorrer, se revelam aqui mais evidentes e profundos. Admito que, na fase em que esta necessidade/escolha surgiu, não tinha planos imediatos para o realizar e não me sentia de todo preparado para tal “empreitada”. Além disso, as minhas condições contratuais profissionais não me permitem usufruir de um ano sabático para uma investigação mais dedicada. Mas não havia como não mergulhar nesta aventura, não por especial vontade, mas por uma escolha necessária. E quando assim é, tudo custa mais.

Surgiu a possibilidade de realizar um programa doutoral na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), o Doutoramento em Educação Artística (DEA). Afinal, trabalho em ambas as áreas, a educativa e a artística. Na busca de um tema/objeto de investigação, vai-se configurando nas aulas a hipótese de trabalhar numa autobiografia, justificada pelo percurso acidentado e singular que me foi dado atravessar ao longo da minha formação e crescimento musicais. A constatação desde inusitado percurso acompanhava-me já há bastante tempo (talvez desde as minhas tentativas de ingresso como aluno no Conservatório), mas era também assim adjetivado por amigos e colegas antes da frequência do DEA, sendo reforçado durante as aulas das diversas unidades deste curso.

Pensando sempre na possibilidade de tornar esta tarefa doutoral mais expositiva, quer na autobiografia ela mesma, quer no que as minhas reflexões podem trazer para um proveito

coletivo, quer ainda numa apresentação performativa que substitua parte da palavra com a linguagem musical que adquiri, sobretudo fora da escola, fui constatando a impossibilidade de fugir a um discurso acadêmico devidamente fundamentado noutros autores e escritos, sem o qual um trabalho doutoral não se constituirá suficientemente robustecido. Nada surpreendente, na verdade. Afinal, trata-se de corresponder aos preceitos da academia estando dentro dela. Recorrentemente era nas aulas do DEA confrontado com a “dor” que este processo doutoral naturalmente inflige. Um pouco desmotivante, intrigou-me esta necessidade algo masoquista que parecia estar intrinsecamente ligada ao processo. Hoje sei que a minha maior dor tem sido a de me entregar menos à prática da Guitarra e mais à escrita.

Simultaneamente era desafiado a uma certa rebeldia que parecia estar em contrassenso com a disciplina acadêmica que deveria manter na justificação dos meus escritos, das minhas declarações ou efabulações. Mas este é um paradoxo que se torna infundável, pois no fundo a academia é sempre a mesma, a estratégia é que muda: uns impelem à rebeldia, outros à norma e conformação, mas sempre num lugar de poder que subjuga, e como diria Foucault, a necessidade da escrita vem com o contato do sujeito com os poderes.

Fui ainda avisado da necessidade de uma “nudez” substantiva de mim na exposição da minha autobiografia. Mas de que nudez se trata? A de uma transparência e objetividade com que devo relatar as minhas vivências e ocorrências, sem receio de me expor e desvelar o meu percurso? Caminho que não foi, de todo, o que conheço como habitual na maioria dos indivíduos que enveredam pelo estudo da música erudita, pois, segundo largo número de dados biográficos que leio, ingressam no ensino formal ainda crianças, provavelmente pela intenção de seus Pais ou outros educadores, não sendo o meu caso. Ou deverei entender essa nudez como privar-me também de objetividade e de transparência - essas tecnologias ou vantagens de pequeno poder que ainda legitimam o “homo academicus”?

De Mori & Caixeta (2020), baseados no pensamento de Agamben, escrevem que

A nudez de uma pessoa revela sua corruptibilidade, a perda da graça e da dignidade. Ser posto a nu também é uma situação de desaparecer aos olhos do outro, perder a beleza e viver numa inaparência. A extremidade da nudez plena coloca o ser humano numa situação infernal, bem diferente daquela outra do paraíso. A vida é assolada pela dor, agonia, numa intensa experiência de morte. A nudez mostra a fragilidade da existência humana, entre a vida plena e uma vida infernal. (De Mori & Caixeta, 2020, p. 105)

Redigir a autobiografia significa expor-me a nu, mas como poderei desaparecer aos olhos do outro se, afinal, é sobre mim e a minha experiência de vida que vou escrever? Tal tarefa revelar-se-á impossível, pois não se trata aqui de uma investigação sobre algo de que me possa distanciar, mas sim de cogitar objetivamente sobre a minha subjetividade.

Agamben, nos seus textos sobre biopolítica, contribui para uma melhor compreensão sobre como a condição humana de fragilidade e exclusão se destaca com a vida nua. Todavia, para o pensador italiano o termo “vida” possui dois significados distintos que justifica na tradição filosófica grega:

Os gregos não possuíam um termo único para exprimir o que nós queremos dizer com a palavra vida. Serviam-se de dois termos, semântica e morfologicamente distintos, ainda que reportáveis a um étimo comum: *zoé*, que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo. (Agamben, 2010, cit. in De Mori & Caixeta, 2020, p. 105)

Então, *bíos* possui um carácter qualitativo, reporta-se à maneira como vivemos numa estipulada organização social. Para Agamben, vida nua representa a vida enquanto *zoé*, na sua faceta biológica, natural, desprovida do carácter qualitativo *bíos*. (De Mori & Caixeta, 2020, p. 105). Então, manter-me a nu será mais uma vez complexo, uma vez que a autobiografia incidirá obviamente na minha *bíos*.

Na revisitação da minha *bíós*, verifico que a inevitabilidade de ser músico é a condição que me serve de ponto de partida para uma reflexão sobre o meu passado/presente/futuro. Inevitabilidade não como o *Destino Marcado* que Ricardo Ribeiro canta no *Fado Menor*¹, mas associada a uma intencionalidade sobre algo que fui descobrindo através das escolhas que me foram possíveis. O fadista Fernando Farinha terminou aquele poema escrevendo que “cada um é p’ro que nasce e eu nasci para o Fado”. Neste sentido, *Destino Marcado* marca o que não é a minha tese. Parecendo paradoxal, terão sido aquelas escolhas verdadeiramente inevitáveis, não por uma qualquer teimosia rebelde contra as impossibilidades que se iam atravessando, mas por uma obstinação em encontrar o que sentia como inevitável em mim. Inevitabilidade que foi sendo erguida, desenhada, sem que para isso considere a pré-existência de um qualquer tipo de talento inato (conceito que me gera ceticismo), antes uma vocação forjada nomeadamente para a atividade musical, através das vivências que fui arriscando, vocação que não resultou de decisões pontuais em determinados momentos, mas sim de escolhas a serem compostas ao longo do tempo. (Vieira, 2009, p. 535). Aquela inevitabilidade deve-se à construção desta vocação e vice-versa. Parafraseando ainda o poema cantado por Ricardo Ribeiro e substituindo o subentendido “Fado” por “Música”, afirmo “eu dei-lhe a vida a valer, nada mais podia dar-lhe, agora para viver, vivo sim, mas a tocar” (e a ensinar). Podendo afirmar que não tinha o destino marcado logo de pequenino, fiz da Música “o fado do meu destino”.

O debate “nature/nurture”, isto é, inato/adquirido, dura há algumas centenas de anos. Com Descartes (1596-1650) surgiu a ideia de existência de características inatas nos indivíduos, uma herança biológica dos progenitores. Conceitua-se assim que o perfil ou cunho básico dos indivíduos (aparência física, mas também personalidade, inteligência) dependem daquela herança, adquiridas à nascença (Pinheiro, 1994, para. 6). Como justifica o senso popular, “Filho de peixe sabe nadar”. Este conceito nativista cultiva ainda a ideia de que aquelas características inatas não podem ser alteradas pela formação/educação,

¹ Ricardo Ribeiro. (2013, October 11). Ricardo Ribeiro - Destino marcado [OFFICIAL VIDEO] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcEOiE>

pelas aprendizagens. Porém e como escreve a já citada Marta Pinheiro (1994), a informação genética que é entregue ao novo ser, não comporta a transmissão de determinadas características. “Não há genes que tornem alguém um músico ou um cientista.” (Pinheiro, 1994, para. 9). Por outro lado, há características inatas (ou seja, trazidas à nascença) que não serão propriamente hereditárias, mas fruto de um comportamento, por ex., da mãe, durante o parto (como anomalias ou distúrbios causados pelo consumo de álcool ou outras substâncias).

Para John Locke (1632-1704), um recém-nascido vinha ao mundo com uma mente limpa, ou seja, como uma tela em branco que viria a ser trabalhada pelo meio ambiente em que ele vivesse (Pinheiro, 1994, para. 3). O psicólogo John B. Watson (1878-1958), fundador do behaviorismo nos Estados Unidos, veio a ser um importante seguidor desta teoria e marcou a sua posição ao vincar a ideia de que as pessoas são incessantemente moldáveis pelo meio ambiente, justificando assim uma evolução dependente de premissas de natureza social, ambiental ou cultural (Milhollan e Forisha, 1978, cit. In Pinheiro, 1994, para. 3). Ao introduzir o conceito de condicionamento operante, também Burrhus F. Skinner (1904-1990) sublinha que a atitude ou comportamento do ser humano dependeria de fatores ambientais. Escreveu que "O hábito de buscar dentro do organismo uma explicação do comportamento tende a obscurecer as variáveis que estão ao alcance de uma análise científica. Estas variáveis estão fora do organismo, em seu ambiente imediato e em sua história ambiental" (Skinner, 1970, cit. in Pinheiro, 1994, para. 4).

Não se dedica esta tese a explorar profundamente estes conceitos, encontrando-se estes implícitos na discussão que trago. Pelo que escrevi e continuarei a escrever, a minha posição alinha-se com aquela que descende da visão de Locke, pois nela me situo como indivíduo e nela encontro as razões para a minha vocação forjada.

Este trabalho não comporta um capítulo específico com fundamentação teórica, encontrando-se antes espartilhado episodicamente, de forma mais ou menos extensa, por entre a narrativa e as questões trazidas à discussão durante o texto autobiográfico. Virá à

conversa Bourdieu e os conceitos de “habitus” (doravante sem aspas) e de campo, adotando a expressão *habitus conservatorial*, já discutida por outros autores que aqui se juntarão, procurando perceber de que maneira me integrei (ou me deixei colonizar) naquele *habitus*² conservatorial enquanto aluno e depois professor e se criei ou crio algum tipo de resistência ao mesmo com os diferentes tipos de abordagens formativas que fui vivenciando, nomeadamente no meio das músicas populares. Reflexões sobre ensino formal, não-formal e informal na companhia de Jaume Trilla-Bernet, Glória Gohn e Alan Rogers, as aptidões naturais ou a vocação com Noelle Bisseret e Helena Vieira, o “ser génio” pela lente de Ana Paz, ou “tocar de ouvido” (doravante sem aspas) *versus* “partiturodependência” (idem), serão trazidas a esta mesa.

Assim e aqui chegado, serve este trabalho para expor a minha narrativa autobiográfica, mas colocando a questão “O que forma e enforma o Músico que sou?”, com o objetivo de identificar, compreender, relacionar e problematizar os diferentes processos através dos quais o músico Artur Caldeira se assume como sujeito de uma verdade, de um discurso, de um modo de ser/estar, de um *habitus/ethos* musical, numa tensão entre o individual e o institucional. Isto é, qual a minha formação e qual a relevância das aprendizagens informais ou não-formais, para a construção do Músico/Professor que hoje sou? E que peso foi adquirindo o ensino formal das instituições “especializadas” onde obtive os meus diplomas? Como interagiram os diversos tipos de aprendizagem e os seus modos de ser associados (*habitus/ethos*)? Sou melhor Músico porque me formei legitimamente no ensino formal ou sê-lo-ei intrinsecamente, ou seja, as aprendizagens formais foram fundamentais na construção deste Músico? Como foi possível manter-me nos dois mundos: o *habitus conservatorial* e a música popular? Enquanto professor, o que transporto de tudo isto para a minha prática docente? Como transmito aos meus alunos aquilo que sou e sinto enquanto Músico e a bagagem formal e informal que carrego? E em que medida fui informado ou me deixei informar pelas práticas conservatoriais, pelos

² No momento adequado, farei referência ao conceito de *habitus* de Bourdieu.

processos de aprendizagem instituídos no ensino formal, nos conservatórios? Ainda outras questões me levam à arqueologia foucaultiana: como se constitui a minha verdade, a verdade sobre mim? E verdade para quem? Para mim e para o mundo, de mim para mim? Alguém no meu percurso se tornou especialmente importante para que eu constituísse uma verdade? E quais as tensões entre o os conceitos de músico profissional e amador?

Neste exercício doutoral procuro desenvolver um documento autobiográfico bipartido, onde a minha ação artística é arquitetada, exposta, caminhando a par de uma necessidade em colocar isto em comum, numa relação de alteridade entre o individual e o coletivo social. Uma escrita a dois tempos: um tempo objetivo construído de forma cronológica e por meio de registos e/ou memórias factuais e um tempo subjetivo que perfura a vida, num quotidiano cuja génese se encontra nas relações familiares, sociais, culturais e profissionais. Entre o que sou enquanto sujeito e o que sou enquanto objeto de estudo, necessitará o ensaio autobiográfico de argumentação em duas direções: da subjetividade e dos problemas em comum que são coletivos?

Numa relação de intersubjetividade com o entorno em que vivi e vivo, nos campos em que me movimento como artista e professor, com todas as idiossincrasias, surgirão episódios de natureza pessoal que se afiguram relevantes para o contexto. Será como contar uma história centrada na minha autobiografia, mas com a reflexão sobre diversas questões a surgir nos interstícios daquela história (Piglia, 1999), numa articulação entre uma linha “dos factos” e a da “minha verdade”, matéria-prima tornada “ensaio”. Talvez possa aceitar que o que é objetivo tem uma camada espessa de subjetivo e que o facto é, ele mesmo, um modo de olhar.

A memória encontra-se aqui em potência, isto é, existe toda uma série de lembranças ou recordações que estão latentes na minha mente e a que vou tendo acesso. A memória é dinâmica e há uma diversidade de lembranças submersas, esperando que, durante o processo de escrita da autobiografia, sejam trazidas à tona desde as suas camadas mais profundas, possibilitando a apresentação de uma narrativa mais completa e reflexiva.

Será exposta a problemática metodológica e a forma como fui a ela chegando, consciente de que, nesta matéria, terei sempre presente a cartografia sugerida pelas palavras do poeta António Machado, quando escreve que “el camiño se hace caminando”, ou seja, sempre em aberto para as mudanças de direção que se evidenciarem pertinentes, mas com a narrativa autobiográfica como avenida principal.

Não procuro obter resultados, quantificáveis ou não, ou qualquer receita para aplicabilidade modelar. Não pretendo considerar-me exemplo para ninguém nem tenho soluções imediatas para os problemas vividos que irão surgindo nos meus relatos. Apesar disso, gostaria que estes escritos inquietassem quem os vier a ler, para que se discutissem, com verdadeira honestidade, frontalidade, abertura de pensamento e adequada justiça, as questões inerentes ao Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM), integrando na discussão todos aqueles que têm algo a dizer, mesmo que esse algo vá em direção diversa do estabelecido e legitimado. Não para ambicionar provar que a minha forma de pensar é a correta, ou porque gostaria que o EAEM transitasse hegemonicamente de um tipo para outro, mas porque gostaria de o ver inclusivo em idiomas musicais que ainda se encontram excluídos do ensino conservatorial, mas também em processos de ensino mais diversos, abarcando possibilidades que, embora já comecem a ser levemente consideradas, me foram negadas e tardam a consolidar-se. Ou seja, sem excluir nada, mas incluindo o mais possível.

Esta é uma tese cujo texto deve ser interligado com os diversos artefactos que o vão incorporando, como fotografias, ligações a excertos audiovisuais e um ato performativo no momento da sua defesa, desejando que este exercício possa expor alguns dos meus pensamentos, algumas das minhas experiências e vivências ³, que isso inquiete o leitor/ouvinte tanto quanto a mim. Na realidade, alguma literatura me vai informando das alterações de paradigma que vão ganhando corpo na investigação artística, na qual se

³ Possuo em certa quantidade documentos como diplomas, programas e cartazes de concerto, notícias e entrevistas em jornais, críticas musicais, fotografias, registos discográficos ou plataformas de media, muito embora tenha vivido um período sem a existência da internet, telemóvel e outros meios de registo mais facilitadores.

procura encontrar um território onde novos modelos de trabalho possam conviver entre a prática artística e a escrita académica. Será este um trabalho modesto, despretensioso, que tenta expor um artista/professor/investigador que, por sua vez, procura deixar a descoberto as fragilidades do EAEM que, segundo o seu ponto de vista, não contribuem para uma mais completa formação basilar dos músicos.

Ao longo da leitura do ensaio autobiográfico que apresento, alguns poderão eventualmente achar que estarei a fazer uma apologia do génio relativamente ao que fui e sou ou ao que fiz e faço. Nada mais errado! Aliás e como veremos mais adiante, nunca sequer reuni as condições para que me pudesse classificar ou ser classificado naquela categoria de sobredotação. Na realidade, escreverei sempre na primeira pessoa (afinal escrevo sobre o meu percurso), o mais humanamente possível fiel ao que a memória me permite relatar, num lugar atravessado por uma linha fronteira entre o objetivo e o subjetivo, onde exponho o meu discurso académico possível (mas também escolho minha) e a minha posição possível como investigador (aquela que consegui estabelecer), como alguém que legitimamente fala dentro da academia, sendo aplaudido ou eventualmente vaiado e pateado.

Se conseguir ser suficientemente tóxico para provocar a discussão, já terei um objetivo alcançado.

O PROCESSO E A FORMA

*O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto,
ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o
sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro,
a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava.
É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.
É preciso recomeçar a viagem. Sempre.*
José Saramago (Viagem a Portugal, 1981)

Certamente terão os artistas o direito a falar sobre si. Mas qual será a verdade ao falar sobre si? Existirá verdade na nossa subjetividade? Como o demonstrar? E será necessário demonstrá-lo? Qual a importância da nossa verdade subjetiva junto da verdade objetiva das ciências? O mais importante não será afirmar uma verdade, mas refletir sobre que forças a constituem, sendo aquela uma verdade no tempo, com deslocamentos, e com cristalizações/naturalização que a tornam evidentemente verdadeira. Uma verdade que é composta por forças que se alinham de modo contingente e não-necessário. Ou seja: hoje é esta a verdade, amanhã poderá ser outra.

A verdade da arte será humanamente mais vinculativa do que a verdade da ciência, na medida em que a primeira permitir-nos-á ir mais fundo, escapando à formalidade da ciência, à lógica do pensamento passo-a-passo, às prescrições a que vamos sendo sujeitos, perfurando um terreno tautofónico onde as fronteiras entre o real e o imaginário, entre o verdadeiro e o falso se mantêm indefinidas. Com a arte arriscamo-nos a dar a conhecer a nossa incompletude. Esse mergulho, que amiúde se aparenta melancólico ou impotente, outras vezes nos empurra para a potência de um dizer singular, traz a possibilidade de fazer soar em nós algo que nunca tenha ressoado. Citando Nietzsche, “nós temos a arte para não sucumbirmos junto à verdade” (Nietzsche, 2008, IV, p. 822). A arte é mais funda porque nos permite a argúcia de uma alegação lídima nos sons produzidos, nos riscos e rabiscos de um desenho, e nas palavras insubmissas com que a poesia nos deleita. Citando Mário

Azevedo numa das nossas sessões de (des)orientação, “a arte é um fazer sabendo que nos dá acesso ao labirinto das nossas vidas, e isso é infindável em nós”. Ou parafraseando Ana Luísa Amaral⁴ (2018), serão os artistas aqueles que desarrumam as coisas do mundo, para as voltarem a arrumar, mas agora segundo a sua peculiar singularidade.

Pode pensar-se que a pesquisa nasce de um impulso para buscar respostas para as inquietações de algo que se crê relevante para a sociedade. Porém, a inquietação poderá vir de algo que se crê relevante para o investigador, para o sujeito, procurando estabelecer a relação dessa importância particular, subjetiva, com o coletivo, através de uma intersubjetividade coletiva e social.

De mãos dadas com o gesto artístico deve certamente ocorrer um desejo de comunicação; e neste movimento comunicativo permito-me dizer: existe claramente uma questão, que é a questão da arte, pois

Se é certo que nem toda a experiência humana pode ser racionalizada e captada (e capturada) pela linguagem, a arte parece surgir da necessidade de um preenchimento desse espaço (por via expressiva e não verbal) que pode ser até significativa, se só recorrermos e nos limitarmos aos tradicionais dispositivos disciplinares cognitivos. (Charréu, 2019, p. 88)

Ao adotar uma metodologia artística, que Ricardo Marín Viadel (2005, cit. in Charréu 2019) afirma já existir devidamente separada das metodologias qualitativas e ainda mais das quantitativas, assumo uma investigação que não se baseará na recolha de dados, mas na produção de dados, sem receio de julgamento pela Teoria da Refutabilidade de Karl Popper (1935):

⁴ No original: “A poesia, a arte, desarrumam para tentar arrumar por dentro.”

A arte não é produzida para ser refutada, mas para ser fruída. Podemos, eventualmente, verificar a incoerência de uma dada proposta artística face a um tempo, ou a um espaço, mas não podemos dizer que não é verdadeira. Mais do que ‘representar’, a arte ‘presenta’, isto é, torna presente, de forma original, única e singular, determinadas dimensões da vida humana que não podem ser expressas ou veiculadas pelos outros dispositivos culturais e simbólicos que tem à sua disposição. No fundo, preenche necessidades humanas que, tal como as de ordem física, também merecem ser investigadas em busca de se tentar chegar à compreensão da extraordinária complexidade que constitui o sentido da vida humana que Paul Gauguin exprimiu romanticamente há mais de um século, traduzido nos célebres questionamentos: ‘De onde viemos? O que somos? Para onde vamos?’. (Charréu, 2019, p. 91)

E estas serão três questões existenciais que, na primeira pessoa, estarão subjacentes à revisitação da minha memória na construção desta autobiografia, no meu percurso formativo sempre tensionado com os campos das aprendizagens informais e do ensino conservatorial, bem como na minha prática profissional na atividade artística e no ensino da Música.

O PROCESSO

*A vantagem da autobiografia é que, afinal,
o assunto mais fascinante e convincente
para o homem é o próprio homem.*

Geraldine Clifford (1971)

Na construção desta narrativa autobiográfica, será o processo que irá ditando passo a passo a metodologia, ou seja, o método não é a questão primeira, antes acontece quando já estou em ação. Apenas sei, à partida, que a base de trabalho serão as minhas memórias autobiográficas, como investigação para “O que forma e enforma o músico que sou”, isto é, buscando as condições e as circunstâncias em que me fui movendo no meu percurso formativo e profissional. Ao escolher de início o método autobiográfico, parto numa tentativa de me agitar, de decompor o sujeito – eu – transformando-o num produtor (autor) e num produto (narrativa-discurso) do seu próprio fado⁵, através da rememoração e reflexão dos acontecimentos com descantes e guitarradas, despindo (ou vestindo) a pele de um embuçado que, longe de ser El-Rei de Portugal, não pertencia a uma casta de elite detentora de qualquer poder simbólico que não fosse a sua vontade, a sua persistência, o seu querer. Como escreveu e cantou Amália Rodrigues, “Trago versos, trago som de uma grande sinfonia, tocada em todos os tons da tristeza e da alegria”.⁶

O pensador Theodor Adorno entra aqui em jogo para corroborar que o caminho se faz numa ação e não porque se projeta. Por isso, o método chega-nos entre a ação e o pensamento, isto é, não escolhemos o método, mas antes avançamos no caminho. O método constrói-se nos seus *entrestícios*, no que se pode chamar de “metodologia do

⁵ Não no sentido de destino, mas de caminho.

⁶ Aqui que na interpretação de Maria do Ceo - Topic. (2015, June 23). Fado dos sentidos [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nrl2wzhglv8> - poema de Amália Rodrigues e música de José Fontes Rocha, numa gravação com arranjo, produção, direção musical e guitarra da minha responsabilidade.

entre”. Assim, o método não me coloniza, sou eu que abro possibilidades de o método existir.

O ensaio exige, ainda mais que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo de experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. (Adorno, 2003, pp. 29 e 30)

A autobiografia, como conhecimento individual, será igualmente fonte de conhecimento social, por permitir estabelecer tensões e relações, neste caso, entre o *eu* e o sistema em que me formei e em que exerço atividade profissional (sem nunca deixar de ser, *stricto sensu*, amadora). Partirei então do individual, do *eu*, das minhas vivências e ocorrências, como um arquivo vivo através do qual pode ser produzido um discurso sem a contaminação de intermediários ou outros colonos, sem que a minha narrativa dependa de um qualquer ementário sobre o que outros considerem relevante, sendo possível ler a sociedade através da biografia (Ferrarotti, 1983). Será necessária uma descolagem da minha subjetividade para uma intersubjetividade, uma relação com os outros.

Este devir autobiográfico é então o resultado de uma interação entre a minha ação, no meio onde cresci e me formei enquanto pessoa e enquanto músico, das minhas vivências e experiências e do entorno social que acompanhei e me fez companhia, buscando a minha génese enquanto indivíduo, enquanto músico e professor e a(s) minha(s) transformações dentro do espaço social que vou habitando, procurando entender a minha singularidade na sua relação com o tempo e espaço histórico e social. Um devir biográfico que “é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo das estruturas” (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Será este um caminhar para mim, para tomar de empréstimo a expressão de Marie-Christine Josso (2009b) também título do livro *O caminhar para si* (2010), reconstituindo o roteiro, o guião de

uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (Josso, 2012, p. 21)

Ainda com Josso, neste processo de conhecimento de mim, tenho a consciência da necessidade de confrontar os pré-conceitos que ao longo do tempo me foram colonizando, como a linha divisória entre a música popular e a música erudita que encontrei no ensino conservatorial que durante algum tempo me condicionou a vontade, aplicando aos meus alunos a “receita” do ensino formal, ou a ideia de que a música erudita merece mais atenção no seu estudo que as restantes, algo de que também andei convencido durante algum tempo, pré-conceitos que foram sendo postos em causa e que têm necessidade de serem atualizados ao longo do caminho agora iniciado. Este caminhar para mim será

como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação connosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (Josso, 2012, p. 22)

Josso também me alerta que o maior estímulo não me será dado através do entendimento sobre as vivências e experiências que moldaram a minha formação, mas sim através da tomada de consciência que a minha identificação como sujeito me concede na possibilidade de encarar este roteiro de vida, associando de maneira mais clarividente experiências, legados, desejos e oportunidades socioculturais mais ou menos proveitosas,

aprendendo a melhor identificar e conviver com imposições ou opressões e os contornos da liberdade.

Atrevo-me então a olhar atrás e à frente, encontrando-me agora a atravessar um caminho. Traçando este mapa e como já mencionei, começo por usar a sugestão do poeta António Machado, quando enuncia, na sua obra *Cantares*, de 1949, que o caminho se faz caminhando, encontrando a necessidade de adotar a arqueologia foucaultiana, escavando nas minhas memórias em busca das ocorrências, vivências e peripécias que me ajudaram a crescer e maturar.

A obra *A Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (1969), trata das formas de produção e organização do conhecimento ao longo da história. Foucault propõe uma análise dos discursos e das práticas que constituem o saber, buscando compreender as regras e as condições que permitem a emergência e a transformação das diferentes formas de saber. Na verdade, tanto a arqueologia do saber como a autobiografia estão interessadas na relação entre o conhecimento e o sujeito. A arqueologia dedica-se a mapear os diferentes discursos e sistemas de pensamento que moldam as formas de conhecimento, ao passo que a autobiografia é uma narrativa pessoal que busca explorar a construção da identidade e do conhecimento a partir da perspectiva do próprio sujeito; ambas questionam a noção de uma história linear e unificada do conhecimento. Foucault argumenta que o saber é fragmentado, descontínuo e sujeito a mudanças históricas, enquanto uma autobiografia muitas vezes revela as diferentes experiências, perspectivas e versões da vida de um indivíduo. Além disso, a arqueologia do saber enfatiza a importância das práticas discursivas e das regras que moldam o conhecimento, enquanto a autobiografia pode examinar como as normas sociais, culturais e institucionais influenciam a construção da identidade e das narrativas pessoais.

Nas páginas da nossa própria história, encontramos um tesouro de experiências preciosas, cada uma moldada pelas nuances singulares da nossa jornada pessoal. A narrativa autobiográfica é mais do que um relato cronológico dos eventos que nos definem; é uma

reflexão íntima da nossa essência, um mergulho profundo nas águas da nossa própria alma. Ao compartilharmos a nossa história, abrimos as portas do nosso mundo interior para os outros, convidando-os a testemunhar as nossas alegrias, tristezas, triunfos e desafios. Cada memória compartilhada é uma ponte entre passado e presente, conectando-nos uns aos outros através da poderosa teia da empatia e compreensão.

Na narrativa autobiográfica, somos tanto narradores quanto protagonistas, tecendo os fios da nossa vida numa tapeçaria única e inigualável. Cada detalhe, cada reviravolta, contribui para a riqueza da nossa história pessoal, transformando-a em um legado que transcende o tempo e o espaço. Ao olharmos para trás e revisitando os capítulos da nossa vida, descobrimos lições preciosas e verdades profundas que nos ajudam a compreender quem somos e em que(m) desejamos tornar-nos. A narrativa autobiográfica é um ato de autodescoberta, um caminho para a aceitação e a celebração da nossa própria jornada.

Assim, tentando perceber quais as regras vigentes e impostas pelo poder ao Ensino Artístico Especializado da Música, que influências o moldam e que influências exerce na sociedade, nomeadamente nos seus intervenientes mais diretos (artistas, docentes, alunos, melómanos) e observando o meu percurso formativo (antes e depois da frequência do ensino formal) e profissional (artístico e docente), ganharei uma maior noção das cedências que efetuei, da forma como me terei submetido àquelas regras, mas também da eventual rebeldia a que me permiti, ao perfurar as mesmas regras, ao manter-me, enquanto aluno e depois enquanto docente (e continuamente enquanto artista) entre dois mundos aparentemente opostos, o da música popular e o da música erudita, sem que tenha sentido que nenhum dos dois prejudicasse o outro, antes se valorizam mutuamente, a não ser na visão de uma estrutura que insiste em criar linhas divisórias ao invés de promover a inclusão e convivência dos diversos idiomas musicais.

Reconstruindo pensamentos e reflexões que me ajudem a perceber quem sou e o que faço aqui, numa visão distanciada sobre, como diria Ortega y Gasset, o “eu e a minha

circunstância”⁷, acedo assim a outro(s) tipo(s) de história(s) do pensamento. Escrevo no estar só desse pensamento, que não é solidão, mas sim, “a situação em que me faço companhia” (Arendt, 2002, p. 139). É essa abertura a outras possibilidades de compreensão de mim próprio que me importa aqui invocar. Num processo que será também de investigação-ação (porque estou “em trânsito”, porque também atravessarei e refletirei sobre a minha atividade docente), de “escrevivência” (conceito a expor no próximo parágrafo), imagino que o meu registo autobiográfico pode ser suficientemente tóxico⁸ para ser exposto, registo esse que, ao invés de procurar transformar-se na glorificação ou exaltação do ego, pretende ser reflexivo sobre o *eu* e a envolvência sociológica do mesmo naquela inevitabilidade de ser músico, não obstante todas as barreiras colocadas no seu caminho, numa dialética entre a minha singularidade – o *eu* músico, professor - e a estrutura – o sistema educativo artístico e os diversos poderes que o regem e regulamentam. A tensão e a conflitualidade entre biógrafo e biografado estará continuamente latente nas confrontações entre a vivência pessoal, o sistema educativo artístico e o poder que o regula.

O conceito de “escrevivência” acima referido (e doravante sem aspas), foi cunhado e apresentado originalmente em 1995 pela escritora mineira Conceição Evaristo, no Seminário Mulher e Literatura.⁹ Tem sido central na sua obra e em discussões literárias e académicas sobre a literatura afro-brasileira e a representação da mulher negra nesses escritos. A escrevivência emerge como uma forma de expressar e dar voz às experiências vividas por mulheres negras em sociedades marcadas pela discriminação racial e de

⁷ “Eu sou eu e minha circunstância, e se não a salvo a ela, não me salvo a mim”, é a frase completa, que se encontra na introdução da sua primeira obra *Meditaciones del Quijote*, de 1914.

⁸ Tóxico por ser avesso à normalidade, ao estabelecido; por ter insistido no caminho da formação em Música apesar das barreiras colocadas face à idade não “regulamentar”; por ter constantemente prevaricado ao manter práticas musicais menos (ou nada) aceites pelo conservadorismo das escolas oficiais (conservatórios de Música); por obstinadamente sobreviver em simultâneo entre o campo da música erudita e o das músicas populares.

⁹ <https://literarioafeto.medium.com/o-que-é-escrevivência-9580c9de9ee4>

gênero. A palavra surgiu na adjeção das palavras “escrever” e “viver”, passando a significar um processo de “escrever vivências”

A representar este conceito, Conceição Evaristo tem a imagem da Mãe Preta, tal como, afinal, é retratada na canção homônima¹⁰ com música do “sambista infernal” conhecido como Caco Velho (Matheus Nunes) e letra de Piratini (Antônio Amabile), e que faz referência à lenda gaúcha da Mãe Preta, que teria dado origem à cidade de Passo Fundo. Estes autores, nos anos 30 do século passado, escreveram esta música com referências à escravidão. Anos mais tarde, na década de 50, gravou-a a fadista Maria da Conceição que com ela fez grande sucesso em terras lusas, até que a censura da ditadura proibiu a sua execução nas rádios. David Mourão Ferreira escreveu mais tarde o poema Barco Negro¹¹, celebrizado na mesma melodia por Amália Rodrigues, tantas vezes confundida com fado.

Para compreender melhor o conceito de escrevivência, é necessário considerar o contexto histórico e social no qual Conceição Evaristo desenvolve a sua escrita. Nascida numa família pobre no estado de Minas Gerais, Evaristo experimentou na primeira pessoa as múltiplas formas de opressão e exclusão que moldam as vidas das mulheres negras no Brasil. Ao criar o termo escrevivência, Evaristo procura dar conta das narrativas e das vivências que são muitas vezes silenciadas ou marginalizadas na literatura e na sociedade em geral. A escrevivência é mais do que simplesmente escrever sobre a vida; é uma forma de testemunho, de resgate da memória coletiva, de enfrentamento e resistência. Com as escrevivências, compõe-se uma narrativa que valorize as suas subjetividades e mostre os ângulos ou pontos de vista de quem enceta um processo de escrita. A criadora do conceito parte do relato de questões inerentes ao racismo e à escravatura, mas além das mágoas ainda presentes, pode verificar-se uma apologia aos afetos e à valorização da memória dos antepassados.

¹⁰ MrCajuman. (2012, May 10). Mãe Preta - Maria da Conceição - Legendado [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=65ITslk1GA>

¹¹ Tiago Costa. (2018, July 7). Amália Rodrigues - Barco Negro. Festival de Cannes [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Quzx2186ac4>

As principais características da escrevivência na escrita são o trabalho com a linguagem que se aproxima da oralidade para dialogar com o leitor, o uso de palavras cotidianas, o tempo cíclico, pois passado e presente se entrelaçam e a narrativa que fala das experiências do indivíduo ao mesmo tempo em que se confunde com as vivências do coletivo.

Por fim, é importante destacar que a potência do termo escrevivência fez com que fosse ampliado para outras áreas e usado como uma práxis textual em trabalhos acadêmicos que anseiam fugir das estruturas tradicionais. Um dos exemplos dessa interdisciplinaridade é a Tese de Doutorado de Maria Natália Matias Rodrigues (2022) *Mulheres Negras Compositoras Na Cena Cultural De Alagoas: Modos De Resistência Através Da Música*.

Para além da ideia de uma escrita próxima da oralidade e de proximidade com o leitor, aproprio-me deste conceito, não por uma qualquer questão de opressão racista ou de gênero, mas pela possibilidade de o emprestar à escrita das minhas vivências relativas à suposta linha divisória entre a música erudita e as músicas populares, aqui numa espécie de poder comparado respetivamente ao do homem branco sobre homem preto, à discriminação de que são alvo aqueles que já não têm acesso ao Ensino Artístico Especializado da Música porque já “passaram do prazo”, à resistência que encontra quem ousa situar-se na Música com uma pé no erudito e outro no popular, com uma mão no tocar de ouvido e nas aprendizagens informais e outra na formalidade do ensino conservatorial e da música escrita legitimada por uma determinada história da Música. E sim, estará este texto autobiográfico impregnado com as minhas escrevivências, com a minha subjetividade e também com a minha resistência ao já mencionado “determinismo das estruturas”. (Delory-Momberger, 2012, p. 526)

Alertado pela suposição de Pierre Bourdieu de que a narrativa autobiográfica se inspira

na preocupação de atribuir sentido, de encontrar a razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a causa eficiente, entre

estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário.
(Bourdieu, 1996, pp. 75-76)

bem como do perigo de me tornar ideólogo da minha própria vida, atribuindo significância, coerência e conexão a determinadas ocorrências que possam justificar a sua existência, recupero, no entanto, a sua noção de trajetória na qual “os acontecimentos biográficos definem-se antes como alocações e como deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado” (1996, p. 81).

Em *Esboço Para uma Auto-Análise* (Bourdieu, 2005) o sociólogo francês reflete sobre sua própria trajetória intelectual e a sua posição dentro do campo da sociologia. O autor advoga que a sua abordagem sociológica é resultado de uma combinação de teoria e pesquisa empírica, rejeitando a dicotomia entre teoria e prática.

Uma das contribuições mais significativas de Bourdieu é o conceito de habitus. Apresenta-o como

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto; no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (Bourdieu, 2009, p. 93)

Descreve então o habitus como um sistema de disposições duradouras que são internalizadas pelos indivíduos, moldando os seus comportamentos, percepções e escolhas. O habitus é resultado das estruturas sociais objetivas em que os indivíduos estão inseridos, mas também é moldado por suas experiências subjetivas. Bourdieu argumenta que o habitus influencia a forma como as pessoas percebem e respondem ao mundo social,

reproduzindo assim as desigualdades e estruturas de poder existentes. Outro conceito-chave discutido por Bourdieu é o de *campo*. Descreve o *campo* como um espaço social onde os agentes competem por recursos, poder e prestígio. Os *campos* podem variar de campos artísticos e literários a campos científicos e políticos. Bourdieu argumenta que os agentes dentro de um *campo* buscam acumular *capital simbólico*, que compreende o reconhecimento e prestígio socialmente valorizados dentro desse campo. Essa competição por *capital simbólico* gera lutas e conflitos dentro do *campo*, influenciando as dinâmicas sociais e as *relações de poder*.

Interessa-me especialmente questionar o habitus conservatorial no campo do ensino da Música e no subcampo do ensino formal e do capital artístico e social que lhe é inerente e que produz uma hierarquia com o professor (o Mestre) no topo e com poder quase absoluto sobre o aluno, habitus esse que ainda domina o Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) e a forma como as *relações de poder* se estabelecem neste *campo* (o do EAEM) na conquista do *capital simbólico* e na legitimação dos currículos.

Também questiono em que medida visto este habitus conservatorial, uma vez que estudei e leciono dentro de um sistema de ensino onde o mesmo é dominante. Até que ponto me submeto a ele ou o incorporo e a partir de onde o consigo contrariar ou criar-lhe resistência? Ao refletir sobre a minha própria posição no campo musical (educativo e artístico), reconheço os desafios enfrentados na busca de legitimidade e reconhecimento. Tentarei discutir as pressões para me conformar às normas e convenções estabelecidas, assim como as dificuldades em introduzir novas ideias e perspectivas.

Assim, procuro manter-me numa dialética entre a minha ação singular – o “eu” músico, professor, e a minha alteridade com a estrutura – o sistema educativo artístico e os diversos poderes que o regem e regulamentam.

Coloquei a hipótese de entrar no campo da autoetnografia. Deve-se ao antropólogo Karl Heider (1975) a introdução deste conceito, utilizando-o nos seus estudos sobre a tribo Dani da Papua Nova Guiné, referindo-se às descrições daquele grupo étnico sobre a sua cultura.

David Hayano (1979) ancorou-se neste termo quando aludiu ao processo de estudo sobre o ambiente cultural a que está vinculado o investigador. No presente, autoetnografia comporta uma série de critérios que observam e estudam a experiência do próprio investigador, com o intuito de compreender algumas características do *habitat* a que pertence ou de acontecimentos em que é ator (Ellis, Adams, & Bochner, 2011).

Na realidade, a autoetnografia partilha algumas características com a autobiografia residindo, talvez, a maior diferença na ideia de que a primeira contém um trabalho cogitativo particular na primeira pessoa, com isso procurando compreender os aspetos culturais do seu entorno, enquanto a segunda se caracteriza por um desfiar de vivências e acontecimentos relevantes da vida do investigador (Ellis & Bochner, 2000). Tal como a etnografia, a autoetnografia procurará o entendimento de um ambiente cultural, mas destacando detalhes da experiência do investigador, da sua autobiografia.

A autoetnografia pode focar-se no próprio sujeito que investiga, mas também na relação deste com o meio, com outros indivíduos ou artefactos culturais (Scribano & De Sena, 2009). No âmbito de um trabalho em Educação Artística e porque interessa incluir vivências emocionais ou a sensibilidade do investigador, devem ser considerados como dados etnográficos elementos artísticos ou estéticos como metáforas, fotos, relatos ficcionados ou performances que lhe representem os pensamentos ou sensações. Assim, a dimensão estética e artística, seja como objeto de reflexão ou como meio de expressão, está plenamente integrada nesta modalidade de investigação, pensamento e escrita académica.

Ellis et al., (2011, p. 3) salientam que outro aspeto gerador de aproximação entre a autoetnografia a investigação artística reside no contínuo trabalho de observar e apreciar epifanias, peripécias de experiência pessoal que se traduzem em revelações indeléveis, momentos em que percebemos algo que antes se encontrava obscuro, sendo substituído por um pensamento intelectual ou artístico que nos traz luz, aportando harmonia a sentimentos, inquietudes ou ideias antes fragmentadas.

Pesando as semelhanças e as diferenças, verifico que, na verdade, este documento se baseia no método autobiográfico, eventualmente com algumas aproximações à autoetnografia.

A FORMA

Ensaia e perguntar foi todo o meu caminho.

Friedrich Nietzsche (cit. in Larrosa, 2004b, p. 28)

São obviamente diversos os conhecimentos que constroem um músico. Todavia, a sua vida centra-se no ensaio, solitário ou em grupo. Quem leciona um instrumento musical, necessita também ensaiar. Mesmo que isso não signifique expor-se já perante o público numa sala de concerto, terá o docente de estar à vontade para exemplificar aos seus alunos o seu entendimento interpretativo sobre as obras a estudar, bem como as atitudes a adotar quando se está em palco.

Este é o permanente ensaio a que nos submetemos enquanto músicos, numa constante reflexão sobre as obras estudadas, a sua leitura, análise, interpretação, execução... Daí a aplicabilidade da frase de Nietzsche citada, uma vez que todo o caminho do músico reside também em ensaiar(-se) e perguntar(-se). Ensaíamos connosco próprios ou com outros colegas músicos e questionamo-nos uns aos outros, questionamos os professores e a nós mesmos, os compositores, os tratados existentes sobre Música, as próprias partituras, numa dialética entre a factualidade das partituras (no caso da música escrita; no caso da música de transmissão oral existirão outras factualidades) e a subjetividade do intérprete.

A escrita ensaística, como modo experimental de pensamento (tal como os ensaios musicais, que são modos experimentais de fazer Música), permitir-me-á uma leitura do presente através da rememoração do meu passado, exigindo da autobiografia uma constante meditação sobre esse passado. Poderei assim, para além do meu eterno ensaio musical, submeter-me ao ensaio de uma escrita de mim, de uma reflexão crítica que se pretende objetiva dentro da minha subjetividade e singularidade, sempre numa relação de alteridade com o coletivo que habito.

Como vemos em Adorno, nem sempre é o ensaio bem acolhido enquanto forma de escrita acadêmica.

Que o ensaio, na Alemanha, esteja difamado como um produto bastardo; que sua forma careça de uma tradição convincente; que suas demandas enfáticas só tenham sido satisfeitas de modo intermitente, tudo isso já foi dito e repreendido o bastante. (Adorno, 2003, p. 15)

O olhar censor que a ciência convencional dedicava à escrita ensaística era provocado pela sua dupla natureza, que consiste na concertação da racionalidade científica com alguns laivos de criação artística. A ciência procurava afastar o conteúdo do conhecimento da sua forma, sendo o primeiro subjugado às características formais instituídas pela academia, objetivando um maior distanciamento do sujeito em relação ao objeto, numa escrita onde a idiosincrasia não tem lugar. De sua vez, a escrita ensaística harmoniza conteúdo e forma sem se coibir de destapar a fluidez subjetiva do autor, que pode confundir-se com a indelével liberdade da *praxis* artística. Não deve o ensaio, porém, confundir-se com uma escrita romancista ou novelista, isto é, desprezando algum esforço conceptual.

Em *O Ensaio Como Forma* (2003), Adorno afirma este gênero de escrita como um ato subversivo em relação à ordem vigente, por se colocar de forma crítica perante a separação entre intuição e conceito, entre arte e ciência. Imaginando a escrita ensaística como uma não metodologia, isto é, uma metodologia já pronta, prescritiva, como uma possível crítica ao pensamento estabelecido, será antes uma autorreflexão sobre uma experiência intelectual que me leva a escrever a partir de uma pesquisa acadêmica que se singulariza, mas que, ao mesmo tempo, se predispõe generosamente a mediações coletivas. Perante uma eventual posição científica mais purista, que impusesse a ideia de que a presença de qualquer laivo de expressividade colocaria em causa a objetividade, diz-nos Adorno que

Para o instinto do purismo científico, qualquer impulso expressivo presente na exposição ameaça uma objectividade que supostamente afloraria após a eliminação do sujeito, colocando também em risco a própria integridade do

objecto, que seria tanto mais sólida quanto menos contasse com o apoio da forma, ainda que esta tenha como norma justamente apresentar o objeto de modo puro e sem adendos. (Adorno, 2003, pp. 18 e 19.)

A escrita ensaística não procura uma arquitetura fechada, nem obedece a uma organização ou ordem de natureza científica. Por isso, Adorno reforça que

O ensaio não segue as regras do jogo da ciência e da teoria organizadas, segundo as quais, como diz a formulação de Spinoza, a ordem das coisas seria o mesmo que a ordem das ideias. Como a ordem dos conceitos, uma ordem sem lacunas, não equivale ao que existe, o ensaio não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva. (p.25)

Adorno cita Georg von Lukács para nos dizer que o ensaio se encontra vinculado à verdade das coisas, dando-lhes uma nova ordem.

O ensaio sempre fala de algo já formado ou, na melhor das hipóteses, de algo que já tenha existido; é parte de sua essência que ele não destaque coisas novas a partir de um nada vazio, mas se limite a ordenar de uma nova maneira as coisas que em algum momento já foram vivas. E como ele apenas as ordena novamente, sem dar forma a algo novo a partir do que não tem forma, encontra-se vinculado às coisas, tem sempre de dizer a ‘verdade’ sobre elas, encontrar expressão para sua essência. (Lukács, 1911, cit. in Adorno, 2003, p. 16)

No artigo *A operação ensaio*, Jorge Larrossa viaja pelo pensamento “foucaultiano” que o filósofo francês qualificava de *ensaio*. Com Foucault pela mão de Larrossa pode dizer-se que “o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade” (Larrosa, 2004, p. 32), “o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida” (p. 32).

Tal como acontece no ensaio constante¹² de um músico, Larrossa evidencia ainda o carácter experimentalista deste género literário ao dizer que “o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa...”, “...e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose” (p. 32).

É na autobiografia e na escrita ensaística que procuro o meu caminho neste exercício doutoral, buscando “mais a empatia do leitor do que a sua concordância com uma suposta verdade que a investigação procura desvelar” (Charréu, 2019, p. 92).

Tenho em arquivo inúmeras folhas de sala, programas, cartazes e outros documentos comprovativos de parte da minha atividade artística. É hábito, na prática da música erudita ou eventos com alguma formalidade, fornecer ao público uma folha de sala onde se pode(m) ler a(s) biografia(s) do(s) artista(s) interveniente(s), bem como o repertório que apresentarão. Todavia, noutras áreas musicais e muito embora em eventos devidamente organizados e publicitados, por vezes até com mais cuidado na apresentação e uma imagem mais apelativa para o público, essa folha não existe, sendo o programa apresentado pelos artistas, o que atualmente vai também acontecendo em alguns recitais de música erudita. Também existem as críticas musicais publicadas em alguns periódicos por alguns “especialistas”, mas reservadas, a maior parte das vezes, para artistas de grande relevo, relegando para quinta importância muitos concertos que mereceriam essa crítica. Fui alvo de algumas e obviamente guardei-as, mas não são em número significativo para tudo o que já fiz.

¹² Constante porque enquanto se é músico, o ensaio é eterno, terminando apenas quando se deixa de tocar; em muitos exemplos, apenas na hora da partida deste Mundo. O amor do músico pela Música pode ser, por ex., como o de Suggia, ao pedir a sua empregada Clarinda “que quando morresse lhe pusessem o [seu violoncelo] *Montagnana* ao seu lado. E assim foi.” http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/EFEMERIDES/Suggia/Suggia_NotasBiograficas.htm

Por último, mas não menos importante, existe toda uma atividade musical efetuada antes do início dos meus estudos musicais formais e sempre continuada, mesmo após a conquista de todas as formações obtidas, que não se encontra registada. Para comprovar muita dessa atividade, necessitaria percorrer alguns distritos do norte de Portugal, concelho a concelho, freguesia a freguesia, em busca de quem se recordasse das festas lá organizadas há algumas décadas, com comissões de festas eleitas anualmente e que geriam apenas o ano que lhes dizia respeito, muitas dessas pessoas, na altura já com 50 ou 60 anos, certamente já falecidas. De vez em quando, quando revisito alguns desses locais, porque são alvo de algum interesse especial, ainda me cruzo com algumas dessas pessoas, que me recordam como o guitarrista do “Rotação” ou do “Aguarela”. Vai sendo cada vez mais raro, mas há coincidências engraçadas, como ser abordado em outubro de 1999 numa avenida de Maputo, Moçambique, por um condutor de uma pick-up que parou de repente já com duas rodas em cima do passeio (o que me pregou um grande susto, pensando eu tratar-se de um assalto) e, dirigindo-se a mim, pergunta: “Você não tocava no grupo Aguarela e deu aulas na escola preparatória de Amares?” E eu, já mais calmo, anuí, pois tinha sim tocado nesse grupo e aquela tinha sido a primeira escola pública onde lecionei, no ano letivo 1987/88, portando, 12 anos antes daquela interpelação. “É que eu fui seu aluno nessa escola!”, continuou ele. E então, naquele rosto de homem feito, visivelmente feliz por me ter encontrado desta forma não expectável, revelou-se o rosto do adolescente Alberto, que via no meio de uma das turmas do 5º ano de escolaridade.

Posso, evidentemente, recorrer aos colegas com quem partilhei esses grupos, muitos ainda vivos e de saúde. Porém, a verdade é que são eles quem recorre à minha memória quando necessitam recordar alguma data ou acontecimento desses grupos ou bandas. De facto, dizem-se impressionados com a minha memória, que justifico com a importância que sempre atribuí à minha atividade musical, à forma como sempre me entreguei à Música, como sempre a coloquei em primeiro lugar.

Além disso, acontecimentos houve com tanta importância, que se tornaram claramente inesquecíveis de tão decisivos, “momentos e acontecimentos charneira” no dizer de Josso

(2009, p. 153) que, seguindo o pensamento da autora, se tornaram em divisores ou articuladores entre as diversas fases da minha vida.

Por isso, e não me coibindo de recolher o máximo possível de fontes e registos que me seja possível, muitas das ocorrências que irei descrever ao longo da autobiografia dependem, como disse, da minha memória, assumindo já, do ponto de vista ético e deontológico uma espécie de “juramento de Hipócrates” pela minha intenção de ser tão verdadeiro quanto humanamente possível. Mesmo assumindo que as verdades podem mudar com o tempo, com a alteração da nossa percepção, com a nossa visão à distância dos acontecimentos ou com tantos outros fatores, o que posso assegurar, se me é permitido, é que grande parte das lembranças que aqui me trazem vão sendo recorrentes no meu dia a dia ao longo de todo este tempo que medeia o hoje e o momento em que assumi a minha intenção em ser músico. Como se quase diariamente tivesse necessidade de fazer um relatório sobre o que se passou até ali na minha vida musical. Curiosamente, tempos houve em que tentei escrever um diário, mas desisti rapidamente, pois não conseguia cumprir com a periodicidade exigida, devido a agendas imprevistas, irregulares, atribuladas, muitos quilómetros de estrada, muitas noites fora de casa... Seria hoje, eventualmente, de grande utilidade autoetnográfica, mas, diz o povo, “quem não tem cão, caça com gato”. Neste caso, sinto com firmeza e honestidade que a minha memória ainda consegue ser o melhor cão de caça.

ENSAIO AUTOBIOGRÁFICO

"Eu não sou de meio nenhum.
Nunca pertenci ao meio em que nasci, chocavam-me as coisas que diziam,
as coisas que eu via, nunca fui capaz de repetir aquilo que ouvia.
Pertencia-lhe por condição, mas, dentro de mim, não lhe pertencia.
À alta sociedade também não pertencia.
Andei lá, mas senti sempre que era por ser a fadista que ia lá, senão não ia.
Ao meio do teatro, acabava o teatro vinha-me embora.
Não sou do cinema, nem da rádio, nem da burguesia.
Do meio do fado também nunca fui.
Sou do povo por condição. Não tenho orgulho nem pena."
(Amália Rodrigues cit. in V. P. dos Santos, 2005)

A ideia de um trabalho autobiográfico tomou corpo durante as minhas intervenções e sucessivas discussões geradas em aulas deste doutoramento. O método autobiográfico vai-se afirmando, pelo que seguir esta via se torna legítimo mesmo que possam vir a ser colocadas algumas barreiras, pois

quando “a academia” não gosta de qualquer ideia ou método, isto quer dizer que há pessoas que estão defendendo o seu lugar, o seu prestígio, as suas convicções e o seu poder! Temos de ter consciência disso e deixar passar a caravana... O que não impede de sermos críticos e exigentes com a coerência epistemológica e o processo metodológico. (Josso, 2009, p. 137)

Revejo-me em algumas questões antes colocadas por Marie-Christine Josso que me abrem genealogicamente caminho à reflexão biográfica: Como e com o que me formei? Em que contribuíram as minhas experiências para o sentido ou sentidos que dou ao que vivo e/ou vivi? Que acontecimentos ocorreram para que eu adotasse as ideias que hoje defendo? De onde vem a minha verdade, como se constituiu? E como escrever para que as minhas ideias sejam compreensíveis para os outros?

Na atualidade, sinto a necessidade de uma reflexividade biográfica sobre um presente cujo passado me foi transportando de forma atribulada, negando-me inicialmente o direito a estudar na área que tanto ambicionava, a Música, devido a regras de admissão/exclusão demasiado cerradas, que colocavam de lado, por exemplo, quem se encontrava para além de uma determinada faixa etária (mesmo que por apenas dois ou três anos). Com tanta vontade e sem ver a minha pretensão satisfeita, sequer ser chamado a qualquer teste que pudesse aferir (ou não, admite-se) as minhas eventuais potencialidades, fui-me sentindo deslocado, o que também influenciou medíocres resultados escolares na minha passagem pelo ensino secundário na área de humanísticas, algo que frequentava contrariado. Encontrando-me já em atividade musical de cariz profissional aos 16 anos, achava bizarro ser apreciado e incentivado para os estudos musicais por tantos outros profissionais da área e não ter lugar na escola de Música que ministrava o ensino oficial na minha cidade natal e de residência. Sob outra perspetiva, admito que poderia ter procurado formação noutras localidades, não sendo possível a frequência do Conservatório de Braga. Todavia, a minha literal inocência, impreparação e falta de autonomia, impediam-me de deslindar outros caminhos. Podia ter procurado, por exemplo, professores para aulas particulares, mas nessa altura não imaginava tal ser possível, além de não ter meios financeiros para isso. Por isso, mesmo não existindo na altura informação disponível (o primeiro conhecimento que é rarefeito e detido pelas elites) sobre o acesso ao ensino especializado de Música, não posso atribuir a total responsabilidade do meu início tardio nos estudos musicais ao sistema de ensino artístico então vigente, embora este a tivesse em grande parte, ao não permitir que democraticamente todos os alunos do ensino geral pudessem ter acesso, a determinada altura, à aprendizagem musical, onde se detetariam, mais por apetência do que por aptidão, aqueles(as) que pudessem e quisessem aprofundar conhecimentos na área. Também não me proporcionaram a possibilidade de demonstrar, no mínimo, a minha vontade que, com o empenho a que me votei, ajudou a construir esta vocação de que falarei mais tarde, esta inevitabilidade de vir a ser Músico.

Podemos encontrar estas histórias de vida contadas por personagens com uma história relevante, cuja vida marcou a sociedade, determinados acontecimentos ou a própria História. A minha não se revestirá de tanta importância. Todavia, ao longo de mais de 40 anos que medei a minha intenção de me tornar Músico, procurando frequentar o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, e a atualidade, diversas ocorrências e vivências se sucederam, algumas delas transformadas em experiências formativas, que me levam hoje a questionar procedimentos que fui atravessando ou que se atravessaram no meu caminho.

Refiro-me mais concretamente ao chamado Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM) e às formas utilizadas para admissão/exclusão/valorização na sua frequência, nomeadamente na escola pública. Refiro-me ainda ao entendimento que vai sendo dado à aprendizagem formal e informal da Música, à tentativa de perceção da precocidade do talento e/ou da vocação e à tensão contínua entre o que se considera amador e profissional na atividade musical, bem como à evidência de uma especialização precoce exigida a quem estuda nos conservatórios, onde se privilegia a prática da música “histórica”, da música escrita, da música erudita, em detrimento da aprendizagem imitativa, do tocar de ouvido, do “ouvir e falar Música”, de um forte desenvolvimento auditivo e intuitivo iniciais e da prática de idiomas mais populares, que permitam uma contínua “conversação” musical ao longo da formação. Entra aqui em jogo o determinismo das estruturas já mencionado em citação de Delory-Momberger (2012), uma vez que as regras são ditadas pelo poder das instituições, sendo absolutamente necessário corresponder às mesmas. E aqui encontrei algumas das tensões que vivi no campo do ensino formal da Música, bem como tensões ao nível da coexistência dos subcampos da música erudita e da música popular.

Redigir uma autobiografia implica mexer e remexer numa memória em potência, que é dinâmica e cujas lembranças vão surgindo em camadas. As memórias podem ser agradáveis, indiferentes ou menos boas. Não me refiro apenas às dificuldades que foram surgindo, nomeadamente no custoso processo de busca de uma aprendizagem e formação musicais, mas ao enfrentamento dos meus próprios defeitos, das minhas enormes

imperfeições, que poderão ter vindo a contribuir para alguns anticorpos que fui gerando em relação a outrem ou de outrem em relação a mim. E sei ter sido e continuar a ser amargo com alguma facilidade, bastando os acontecimentos não ocorrerem de feição, originando discussões e conflitos que poderiam ser evitados. Tendo a “descarregar” naqueles que me são mais próximos e de quem mais gosto, o que se poderá compreender precisamente por essa proximidade, todavia tornando-os em alvos expiatórios, a maior parte das vezes sem absoluta necessidade. Em boa verdade, fui sendo bastante influenciável e tempos houve em que seguia afincadamente determinados modelos de personalidade de agentes que foram importantes nesta minha viagem. Sem dúvida não fui capaz de seguir apenas as influências positivas, absorvendo, por vezes inconscientemente, muitas das mais negativas. Quanto ao mau “feitio”, debato-me diariamente comigo próprio no sentido de me conter, passando a expressar menos ou, pelo menos, mais tarde e mais a frio, os meus desagrados e descontentamentos, que poderão não passar de, ou pelo menos serem em grande parte, frustrações ou desilusões com o que fui expectando da vida e/ou de mim próprio. Ou estarei a progredir na arte de não agradar a todos. Estou por isso consciente de me vir a confrontar com situações menos prazerosas, as quais, em abono da minha sinceridade e de uma possível verdade “mais verdadeira”, procurarei não ocultar.

POR FALAR EM MEMÓRIA

Designando a memória como uma competência humana para coligir, processar, conservar e restabelecer dados informativos, divide-se aquela, no que à temporalidade diz respeito, em dois tipos de memória: a de curto prazo e a de longo prazo, uma espécie de RAM (*Random Access Memory*), volátil, de uso meramente quotidiano, ou ROM (*Read-Only Memory*), aquela que fica armazenada no disco duro de um computador. Alguns autores afirmam que a palavra memória é uma vasta etiqueta para um alargado conjunto de processos que se encarregam de estabelecer a ligação entre o passado e o presente.

A memória de curto prazo assenta numa duração limitada, que pode ser de meros segundos a algumas horas. Neste tempo de duração, podem ou não transitar dados para a memória de longo prazo. Para os cognitivistas, trata-se de memória imediata e de trabalho (Squire & Kandel, 2003) que Izquierdo (2018) afirma serem semelhantes. A duração da memória de longo prazo pode variar entre alguns minutos e muitos anos. Os autores atrás citados afirmam ser esta a memória responsável pelo nosso arquivo biográfico, uma espécie de banco de dados onde as informações permanecem e muitas dificilmente se perderão.

Tulving (1985) apresenta-nos três categorias de conhecimento armazenado na memória: procedimental, semântico e episódico. Não sendo este um trabalho especializado na questão “memória”, embora viva dela, limito-me a indicar o que o autor entende por memória episódica, aquela a que mais se recorre na autobiografia.

Esta categoria de memória permite lembrar acontecimentos pessoalmente vividos enquadrados nas suas relações temporais. É o tipo de memória mais especializado que tarda a fortalecer-se na infância e mais cedo se danifica na velhice. Armazena informação pessoal e é considerada por alguns autores como a nossa memória biográfica.

São inúmeros os episódios que se tornaram importantes na minha opção de vida. Talvez por isso sinta a minha memória de longo prazo, a minha memória biográfica, tão fresca, uma vez que não tenho necessidade, em larga maioria, de ir em busca desses episódios, por serem recorrentemente lembrados no meu quotidiano, algo que não consigo evitar. E é por isso que reafirmo ser a minha memória autobiográfica o documento mais fiável para a elaboração deste diário de bordo.

Maurice Halbwachs, sociólogo francês, deixou um contributo significativo para o campo da sociologia da memória, tendo sido um dos primeiros sociólogos a explorar o papel da memória coletiva na formação da identidade social e na construção de narrativas históricas. A sua obra mais conhecida é *Les Cadres sociaux de la mémoire* (1925), traduzida como *Os Quadros Sociais da Memória*. Nesta publicação, Halbwachs esclarece que a

memória individual é inseparável do contexto social em que se encontra. Também sugere que a memória individual é moldada e influenciada pelas estruturas sociais, instituições, tradições, rituais e práticas sociais ou grupos aos quais um indivíduo pertence.

O conceito de "memória coletiva" trazido por Halbwachs, refere-se às memórias compartilhadas por um grupo ou comunidade. Alegou que a memória coletiva é construída e sustentada através de interações sociais e práticas rituais compartilhadas. Um dos aspetos mais interessantes do trabalho de Halbwachs é a ênfase que dá à natureza dinâmica da memória coletiva, sujeita a mudanças e reinterpretações ao longo do tempo, de acordo com as necessidades e interesses do grupo ou comunidade.

ORIGENS FAMILIARES

Não me é possível iniciar a minha biografia com as frases que encontro nas de outros músicos, como "...começou a tocar desde tenra idade...", "...oriundo de uma família de músicos..." "...as suas habilidades musicais precoces...", etc., etc.. Não conheço músicos na minha genealogia familiar, pelo menos até à geração dos meus bisavós; não comecei a tocar qualquer instrumento antes do início da minha adolescência e nunca exibi quaisquer habilidades musicais precoces, ou seja, não fui uma "criança-prodígio". Pergunto-me por isso quando percebi que gostaria de fazer da Música a minha atividade profissional, a minha vida. Tenho dificuldade em encontrar uma resposta concisa... Foi todavia durante a minha adolescência que aquela intenção começou a evidenciar-se.

Nasci e cresci numa família comum e com valores cristãos. Os meus avós eram naturais de Vila Flor, distrito de Bragança, exceto o meu avô paterno, natural de Almendra, Vila Nova de Foz Coa, no norte do distrito da Guarda. Este era funcionário judicial e, naquela altura, com a constante mobilidade em determinados cargos públicos, exerceu em diversas localidades, terminando a sua carreira no Tribunal Judicial da Comarca de Braga. Por esse motivo, meu pai realizou já os seus estudos liceais nesta cidade ficando aí a residir com

seus pais. Foi casar-se a Vila Flor e pretendia que seus filhos se mantivessem transmontanos à nascença, o que ainda aconteceu com a minha irmã, mais velha do que eu. Troquei as voltas aos meus pais, antecipando o meu nascimento e não lhes dando tempo de se deslocarem à sua terra natal. Sou, por isso, o primeiro elemento da família com naturalidade na capital minhota.



Fig. 01 – Foto de Família, com meus pais e irmãos, Oeiras durante o Festival Internacional de Folclore do Inatel - FestInatel 1977 (arquivo pessoal).

Recordo uma infância feliz, residindo em pleno centro de uma cidade pequena, bastante conservadora e com uma forte influência clerical. Com uma história abundante em importância administrativa, saliento ter sido Braga uma espécie de capital ocidental do império romano pelo início da era cristã (existem inúmeros vestígios da *Bracara Augusta*), capital do império suevo pelos anos 700 e a cidade de onde terá partido a revolução que teve como consequência o regime do Estado Novo em Portugal, em 28 de Maio de 1926. Cidade recheada de templos católicos, possui alguns dos mais emblemáticos edifícios barrocos em Portugal, sendo acertadamente chamada de “Capital do Barroco” neste país; destaco o *Palacete do Raio*, também referido como *Casa do Mexicano*, projetado pelo arquiteto André Soares, o santuário do *Bom Jesus do Monte* da autoria de Carlos Amarante, o *Palácio dos Biscainhos* ou a *Igreja de Santa Cruz*, sem demérito de muitos outros belíssimos exemplares arquitetónicos.

Meus avós maternos residiam em Vila Flor e nós partilhávamos a residência em Braga com os meus avós paternos. Meu pai era filho único, uma vez que o seu irmão mais velho tinha falecido prematuramente, com apenas 13 anos. Até ao falecimento do meu avô, em 1976, cresci com irmãos, pais e avós, com todas as vantagens de uma vivência familiar multigeracional. Os hábitos sociais dessa altura colocavam ainda as mulheres maioritariamente em ocupações domésticas, como a lida da casa e a educação dos filhos. Não frequentei infantários ou pré-escola, tendo minha Mãe a tempo inteiro para mim e para os meus irmãos. Sendo apenas vinte meses mais novo do que a minha irmã e com outro irmão recém-nascido, no convívio com alguém da minha geração restava-me aproveitar o tempo com a minha irmã quando chegava da escola. Porém, como ela tinha os trabalhos de casa para fazer, ficava eu pacientemente a assistir à realização desses trabalhos aguardando pelos seguintes momentos de brincadeira. Aos quatro anos de idade acabei por começar a ler, escrever e praticar aritmética de uma forma muito natural e intuitiva, imitando a minha irmã. Esta aprendizagem com a minha irmã mais velha, foi efetivamente um fator facilitador da minha aprendizagem doméstica. Um ano depois, minha mãe pergunta-me se gostaria de ir com a minha irmã para a escola. Entusiasticamente e provavelmente na expectativa de encontrar outros pares etários, respondi que sim.



Fig. 02, 03 e 04 – fotos de infância entre 1967 e 1975 (arquivo pessoal).

Realce-se que, nesta altura, por 1970, Braga era uma cidade de pequena dimensão, com o seu núcleo urbano dentro de uma circunferência com cerca de 3 km de diâmetro. Nasci a 24 de Maio de 1965 no 4º esq. do número 738 da então Avenida Marechal Gomes da Costa, atual Avenida da Liberdade, assim denominada após a revolução de 25 de Abril de 1974, ou seja, a escassos metros do ponto central da cidade. Tratava-se de um apartamento grande e muito bem situado, mas arrendado. Antes de eu completar 5 anos de idade, meu Pai decidiu ter casa própria e adquiriu um apartamento no extremo sul daquela avenida, o Largo de Devesa, já no limite urbano da cidade, mas próximo de um maravilhoso e aprazível parque e do então estádio 28 de Maio, atual 1º de Maio. Esta referência aos lugares específicos onde morei com Pais e Avós Paternos, pretende apenas fazer perceber que, sobretudo na zona deste novo apartamento, era muito fácil e seguro brincar na rua ou no parque ali próximo. Então, apesar de crescer nos primeiros anos de vida dentro de casa e com o privilégio de ter a minha Mãe a tempo inteiro, tive a felicidade de poder brincar na rua com os vizinhos, jogando à bola ou à “carica”, algo que hoje é tremendamente difícil, mesmo numa cidade de dimensão média como Braga.

INÍCIO DA ESCOLARIDADE — O COLÉGIO TERESIANO

Minha irmã frequentava o Ensino Primário (hoje 1º Ciclo do Ensino Básico) no Colégio Teresiano, em Braga. Era um colégio católico com opção de internato para meninas nos ciclos mais avançados. Num dia de Janeiro de 1971, minha mãe levou-me ao mesmo colégio com o objetivo de me inscrever. Não tendo ainda completado 6 anos, a idade regulamentar para a frequência da 1ª classe, sou levado a algumas salas, por insistência da minha mãe, de forma a serem comprovados os meus dotes de leitor. De sala em sala, cheguei à turma do antigo 5º ano de Liceu (actual 9º ano de escolaridade), lendo

*As armas e os barões assinalados,
Que da ocidental praia Lusitana,*

*Por mares nunca de antes navegados,
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados,
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino, que tanto sublimaram;*

Extraordinário, dirão alguns. Pois não seria. Na verdade, nesta altura e embora não tivesse ainda recebido a minha *Primeira Comunhão*, lia já o primeiro texto da *Liturgia da Palavra* e respetivo *Salmo Responsorial* na missa dominical da Igreja dos Terceiros (da Ordem Terceira de S. Francisco) onde meu Pai era colaborador/animador. Colocavam-me em frente ao altar atrás de um microfone pousado num tripé baixo e lia eu todo compenetrado naquela missão, não sem antes ter “treinado” na sacristia. Era talvez a “atração” da missa das 18h30 de domingo naquela igreja sempre repleta.

Meus pais obtiveram então autorização para me matricular no primeiro ciclo do ensino básico neste colégio privado. Pertencente à Companhia de Santa Teresa de Jesus, o Colégio Teresiano de Braga era (e ainda é) uma instituição prestigiada no plano educativo escolar, onde a componente musical era contemplada, embora de uma forma bastante elementar, permitindo-me algum contacto com a linguagem dos sons no primeiro ciclo da minha escolarização. Este facto não pretende afirmar que a escola pública de então não o faria, apenas descreve a experiência que tive. Todavia, meus pais foram avisados de que, quando chegasse à quarta classe, poderia ser obrigado a repetir o ano, para atingir a idade mínima de ingresso no ciclo preparatório, atual segundo ciclo do ensino básico. E apesar de meu Pai ter escrito ao então Ministro da Instrução, Veiga Simão, apelando a que deferisse a minha passagem para o ciclo preparatório com menos um ano de idade, tal repetição de ano veio a consumir-se pelo facto de ter sido indeferido aquele pedido.¹³

¹³ Após prolongada pesquisa, não encontrei legislação onde pudesse confirmar aquela idade mínima; todavia, recordo muito bem esta condição, imposta também a outro colega que comigo entrou na 1ª classe e nas

PRIMEIRAS PRÁTICAS MUSICAIS

Na frequência do então Ensino Primário (atual 1º Ciclo do Ensino Básico) no Colégio Teresiano, lembro-me de gostar da prática musical com instrumentos *orff*, mas sempre me encontrei remetido a papéis secundários. Talvez fosse a minha timidez, por conseguinte alguma falta de iniciativa, a impedir que me fossem atribuídas partes para execução em instrumentos de lâmina, com alturas de som definido e maior protagonismo, ou talvez não correspondesse aos parâmetros utilizados para a seleção dos alunos “adequados” a cada instrumento. O certo é que desde cedo senti a existência de mecanismos de admissão/exclusão na prática musical, mecanismos esses que fui verificando e confirmando ao longo da minha vida e com os quais, amiúde, se tomam decisões que impedem os sujeitos de mostrarem o que são capazes. Como se alguém pudesse aferir competências olhando apenas para o aspeto dos sujeitos, ou numa qualquer fugidia primeira impressão sobre os mesmos. Facto curioso: de todos os alunos que iniciaram e terminaram o 1º ciclo naquele colégio nos anos da minha frequência, fui o único que veio a seguir um caminho de músico profissional e que me conduziu à docência na especialidade em algumas das mais reputadas escolas especializadas do país.

Apesar da minha exclusão dos papéis principais, gostava muito das aulas de expressão musical. Aquilo tocava-me fortemente. Não foi ainda, porém, este o momento em que começou a tomar forma a minha vontade de querer ser Músico.

A alegria inicial suscitada pela ida ao colégio transformou-se numa manhã de terror e angústia quando, no primeiro dia, percebi que a minha mãe não ficaria lá comigo. Com efeito, um maior período de permanência em casa sem a frequência do jardim de infância, torna-nos mais dependentes “das saias da Mãe” e impede-nos de uma habituação e

mesmas condições. Este (ou seus pais, claro) resolveu repetir a 2ª classe e eu continuei, com os meus pais esperançosos de uma autorização que viesse evitar a necessidade de repetição de qualquer classe, o que não aconteceu.

socialização mais progressiva, sobretudo com os nossos pares. Se nas matérias escolares nunca tive quaisquer problemas, revelando uma capacidade de compreensão e memória que admirava muitos, tive-os sobremaneira ao nível da socialização. Por outro lado, iniciar a escola mais novo não me trouxe vantagens. A minha enorme timidez e a imaturidade social trouxeram-me medos que tardei em perder. Ainda me lembro das caretas aterradoras do Vasco... Onde andar­á ele agora?

O primeiro ciclo de estudos, então ainda chamado de “Instrução Primária”, decorreu com normalidade, obtendo eu muito boas classificações e aprendendo sem dificuldade as matérias lecionadas. Tive uma professora na 1ª classe de quem guardo boas recordações. Lembro-me que era natural de Elvas, no Alto Alentejo. Da 2ª à 4ª classe a minha professora foi uma religiosa vigorosa e com uma firme vontade disciplinadora. Ainda há poucos anos a encontrei e conversei com ela, recordando aqueles tempos. Já não lecionava, mas mantinha-se no colégio auxiliando em diversas tarefas.



Fig. 05 – em 1973 no Colégio Teresiano com a Irmã Júlia, a minha professora do 2º ao 4º ano de escolaridade (arquivo pessoal).

O colégio ficava dentro de uma pequena quinta no limite urbano da cidade, onde as freiras cultivavam a terra e criavam animais para consumo próprio. Além da experiência das vindimas, no início do Outono, permitia-nos conviver com as atividades agrícola e pecuária, sobretudo quando nos escapulíamos para a quinta, durante os momentos de recreio. Visitávamos a capoeira e lembro-me de ver uma enorme fêmea suína a amamentar uma série de pequenos leitões recém-nascidos. Algo que nos fica na memória para sempre. Hoje

é normal darmos conta de que muitas crianças pensam que um frango é aquilo que se encontra nos frigoríficos expositores dos hipermercados.

Recordo-me da manhã de 25 de Abril de 1974. Minha mãe acordou-me como era hábito, mas disse-me: “hoje não ides (referia-se também à minha irmã) para o colégio pois houve uma revolução”. A um mês de completar apenas nove anos de idade, isso apenas significou para mim poder dormir de novo e até mais tarde e ter um dia de folga do colégio. Somente vários anos depois tomei consciência do significado desta revolução.

MEU PAI E A MILITÂNCIA CULTURAL

Meu Pai foi, na sua juventude, um ativo participante em inúmeras manifestações culturais: teatro, música, dança... Foi um dos grandes dinamizadores do Centro Académico de Braga, um local onde se realizaram imensas atividades culturais e recreativas e de onde nasceram bastantes grupos musicais, vindo alguns a obter relevo regional e nacional. Era, digamos, um artista amador, no sentido amplo do termo, mas sobretudo um aficionado das atividades culturais e recreativas. Não tocando, na realidade, instrumento musical algum, “arranhava” um pouco o acordeão e a guitarra (viola popular). Foi o que de mais próximo tive, ao nível familiar, do âmbito artístico e musical. Poderia aqui afirmar-se que este “artista amador” seria detentor de algum capital específico, mas, na verdade, apenas o de me ter dado a conhecer um pequeno vislumbre de um meio musical igualmente amador, sem que esse capital tivesse algum peso ou importância na grande parte dos campos em que vim a trabalhar.

Iniciou a sua carreira profissional bastante cedo, uma vez que não realizou estudos superiores; dizia-me que devido a uma namorada que o convenceu a não ir para Coimbra estudar Direito, com receio de o perder. Bem, foi ela quem o veio a deixar.



Fig. 06 e 07 – fotos de meu Pai em atividades culturais do Centro Académico de Braga, 1959/1961 (arquivo pessoal).

Ingressou na carreira judicial, mas veio mais tarde a trocá-la pela atividade comercial e de contabilidade em empresas privadas onde, naquele tempo, era muito mais bem pago, com um salário cerca de cinco vezes maior. A Revolução dos Cravos veio reverter esta vantagem remuneratória, com uma progressiva valorização salarial dos funcionários públicos e o contrário para funcionários de empresas privadas, não se tendo aquela aposta revelado muito positiva nos anos seguintes. Talvez já no ar pairasse sobre meu Pai uma nuvem de azar. Uma peripécia houve que me ajuda a pensar assim. Meu Pai comprava sempre um duodécimo da lotaria nacional, com o número 14445. Nunca lhe saiu nada, à exceção de uma ou outra terminação, como se dizia, ou seja, acertando no algarismo 5, o que o contemplava com um valor idêntico ao custo do duodécimo. Certo dia, em conversa com o barbeiro que frequentava, verificam que nenhum dos dois era bafejado com a sorte da lotaria. Têm então a ideia de trocar de números, ou seja, trocando os duodécimos entre si. Saiu nessa semana a lotaria (rufos de caixa...) ao barbeiro (!!!), com o número que antes era do meu Pai!

Nunca deixou de lado as atividades artísticas como amador, no pleno sentido do termo.

O GRUPO FOLCLÓRICO E O CAVAQUINHO

Enquanto membro e dirigente do Grupo Folclórico Dr. Gonçalo Sampaio de Braga, foi incentivando os filhos a participar. Com 11 anos de idade iniciei a minha participação neste grupo folclórico, inicialmente tocando “ferrinhos” (ou triângulo), mas rapidamente passando para o cavaquinho. Aquela “violinha” gerou-me atenção e passou a ser um instrumento ao qual me vim a dedicar com afinco.



Fig. 08 – com o cavaquinho e trajado a rigor no Grupo Folclórico Gonçalo Sampaio de Braga – 1978 (arquivo pessoal).

Embora ainda me interessasse um pouco pelo acordeão, instrumento que, como disse, meu Pai tocava embora de forma muito modesta, recebo dois anos depois a oferta de uma guitarra (ou viola, como popularmente se chamava), instrumento pelo qual me viria a apaixonar perdidamente.

Com o cavaquinho vim a participar em diversos projetos, evidenciando-se o Trio de Cavaquinhos Bracara Augusta, assim denominado pelo meu Pai. A este Trio somavam-se, por vezes, outros elementos, constituindo um grupo mais alargado de música popular, sob a orientação de meu Pai.



Fig. 09 e 10 – Trio de Cavaquinhos Bracara Augusta em atuação, na segunda fotografia com mais convidados, incluindo o meu Pai e os meus dois irmãos mais novos (arquivo pessoal).

Por esta altura era igualmente hábito cantar os Reis durante o período natalício, sobretudo nas primeiras semanas de Janeiro. Organizava-se assim um grupo do qual faziam parte artistas amadores que participavam nas noites de Fado que meu Pai organizava e que se conheciam há já bastante mais tempo. Tive também a oportunidade de partilhar estes momentos com eles, podendo verificar-se a forma organizada como encarávamos esta missão, desde logo pelo trajar.



Fig. 11 – Grupo de Cantares de Reis (arquivo pessoal).

Esta era uma atividade claramente lúdica. No entanto, sempre que fazíamos Música, assumíamos os momentos com toda a energia e entrega, da escolha do repertório aos ensaios, do planeamento do roteiro das apresentações ao cumprimento dos horários.

Não posso afirmar que os trajes que envergávamos nesta atividade tinham qualquer suporte histórico ou etnográfico. Na realidade, os elementos mais velhos daquele grupo participavam regularmente noutra atividade ligada às Festas de S. João, integrando o Carro dos Pastores e a Dança do Rei David. No pequeno livro de M. Helena Palha (1984) sobre esta temática, no qual meu pai é também citado (Palha, 1984, pp. 27-30) relativamente a um estudo que antes tinha realizado sobre o Carro dos Pastores, podemos verificar em diversas fotografias que os trajes eram idênticos aos que usávamos nos cantares de Reis, muito provavelmente porque seriam os mais apropriados e disponíveis para o efeito. Para mim, sempre foi significativo o facto de se pretender fazer estas apresentações com traje a condizer com a circunstância, algo a que me habituei desde muito novo. Este facto fez com que, nas apresentações no ambiente conservatorial, nunca viesse a ser necessário ser chamado a corrigir uma qualquer vestimenta por não estar de acordo com aqueles momentos, como acontecia com outros colegas que, em lugar de calça vincada, camisa e sapatos a condizer (com ou sem casaco), vinham de jeans, camisola e sapatilhas. Não que apenas o hábito faça o monge, mas também não se joga futebol de fato e gravata.

AS NOITES DE FADO

Em meados da década de 70, meu pai fez-se sócio de um estabelecimento hoteleiro no centro de Braga, o Restaurante e Snack-Bar Ragú. A sua paixão pelas atividades culturais leva-o a criar, neste estabelecimento, noites de Fado nas noites de sexta-feira e/ou sábado. Nesta altura e após a Revolução dos Cravos, Braga era uma cidade a “ferro e fogo”, com movimentos extremistas a protagonizar diversos conflitos, criando algum clima de terror nesta pacata cidade provinciana. Por um lado, a extrema-direita apoiada pelo

conservadorismo clerical, por outro, simpatizantes do partido comunista e de outras forças de extrema-esquerda, ambas as forças envolvidas em atentados a sedes partidárias e outros símbolos políticos, tornando o ambiente da cidade numa espécie de estado de sítio. Tendo sido o Fado conotado com o antigo regime (hoje sabemos que esta conotação não corresponde à realidade) e amaldiçoado após a revolução, foi de uma coragem assinalável iniciar aquelas noites de Fado, o que não deixou de trazer alguns dissabores a meu Pai.



Fig. 12 – Postal publicitário do *Ragú* (arquivo pessoal).

Na realidade, estas noites não começaram a realizar-se por qualquer intenção política, mas apenas pela paixão de meu pai pela Música e em especial pelo Fado, abusivamente associado a um regime deposto.



Fig. 13 – foto tirada numa das noites de Fado do restaurante de meu Pai, com os participantes dessa noite, alguns amadores, outros profissionais (arquivo pessoal).

Inicialmente com fadistas e guitarristas amadores da nossa cidade, as noites de Fado vão ganhando importância e procura, passando a ser contratados intérpretes semiprofissionais oriundos do Porto por necessidade de variedade e aumento de qualidade. Dou por mim a assistir embevecido aos ensaios daqueles artistas antes das suas apresentações no restaurante e também durante estas apresentações. Ficava literalmente de olhos pregados nos guitarristas, começando a dar mais uso à viola que me pai me tinha oferecido e, sem que ninguém notasse, ficava atrás de um armário na sala onde aqueles ensaiavam, ouvindo e procurando imitar o que faziam. Até que meu Pai me encontra nessa prática e observando-me por largos minutos sem se fazer notar, me surpreende dizendo que, a partir da semana seguinte (e se eu quisesse, claro), começaria a tocar nas noites de Fado com os outros guitarristas. Obviamente fiquei encantado com a ideia e a oportunidade, envidando todos os esforços para a merecer e não defraudar expectativas. Iniciei assim, de uma forma perfeitamente autodidata e por imitação a minha aprendizagem e prática no instrumento que viria a ser o timoneiro da minha vida. Encontro neste período o momento em que começo a tomar consciência de querer objetivamente ser Músico.



Fig. 14 – numa daquelas noites de Fado já como músico residente (arquivo pessoal).

Estas noites de Fado eram frequentadas por inúmeros aficionados e a determinada altura conhecemos um cavalheiro de nome Carlos Santos, pianista e compositor de canções, que se estabeleceu em Braga como técnico de manutenção e afinação de pianos. Tinha

regressado de Moçambique (ou retornado a Portugal, como se dizia na época), fugindo de uma guerra colonial que viria a tornar aquele país independente, tal como outras colónias portuguesas ultramarinas. Meu Pai e ele travaram amizade e construíram alguns fados em conjunto, meu Pai escrevendo os poemas, o outro senhor compondo as melodias. Sua filha também cantava e eram ambos assíduos nas referidas noites de Fado. Diversas colaborações vieram a concretizar-se, mas existem duas que devo evidenciar.

A primeira consistiu na organização de uma “Grande Noite de Fado”, um espetáculo/concurso, provavelmente o primeiro organizado em Braga, no saudoso Cineteatro S. Geraldo. Nele participei já como músico “residente”, ou seja, integrando o grupo de guitarristas que se encarregaram de acompanhar todos os participantes/concorrentes. Então com 14 anos, foi um grande acontecimento para mim, a primeira grande experiência daquela natureza numa sala emblemática com cerca de 900 pessoas a assistir. Recordo-me de Óscar Martins, um fadista igualmente regressado de Moçambique, ter obtido o primeiro lugar com o fado “Meu Velho Barco Rabelo”, uma homenagem aos barcos que transportavam o vinho do Porto, com letra do próprio e música do referido pianista.



Fig. 15 – Primeira Grande Noite de Fado de Braga, Cineteatro S. Geraldo, 22/11/1979.¹⁴ (arquivo pessoal).

¹⁴ Curiosamente, numa data especial para os músicos, pois comemora-se o dia de Santa Cecília, sua padroeira, muito embora na altura desconhecesse esse facto.

A segunda foi a constituição de um quinteto de vozes e guitarras, onde também participou minha irmã e a filha daquele pianista, com um repertório de canção ligeira. Com este grupo, inspirado noutros como o Gemini (com Tozé Brito e Mike Sergeant, entre outros[as]), realizamos alguns espetáculos, e participamos em festivais/concursos em diversas cidades do Norte de Portugal. Começa a solidificar-se a inevitabilidade de ser Músico.

Toda a aprendizagem adquirida até então era de carácter informal e sem qualquer recurso à música escrita ou qualquer tipo de teoria. Aliás, de teoria musical sabia apenas aquilo que nos era ensinado nas aulas do segundo ciclo do ensino básico (o antigo ciclo preparatório) genérico¹⁵, o que era praticamente nulo. Aprendia com pessoas da geração de meu Pai que, do mesmo modo, apenas tocavam “de ouvido” ¹⁶. Fui adquirindo experiência acompanhando diversos artistas, cantores e/ou instrumentistas, em eventos diversos, por vezes em reputadas salas e com público significativo.

Um dos “fadistas” que participava nas noites de Fado do nosso restaurante era também regente de banda filarmónica, uma competência que tinha adquirido numa instituição católica que acolhia jovens com necessidades e lhes dava a oportunidade de adquirir um ofício na área da tipografia. A música estava presente nessa instituição, como em muitas outras ligadas à igreja católica, um pouco à imagem do que se fazia na Casa Pia de Lisboa. Como este senhor sabia ler partituras, um dia apresentei-lhe uma página de algo que eu tinha escrito, que não tinha outra intenção senão a de procurar corresponder à correção dos ritmos que preenchiam os respetivos compassos, algo que tinha aprendido no 5º e 6º ano do ciclo preparatório, atual 2º ciclo do ensino básico. A “melodia” não teria por isso grande sentido estético ou artístico. Lendo essa “partitura”, mas sem sequer pegar no instrumento que ele praticava, o saxofone tenor, logo me diz que aquilo não tinha qualquer

¹⁵ Entretanto e no 2º ciclo passei a frequentar a Escola André Soares, uma escola pública.

¹⁶ A expressão “tocar de ouvido” opõe-se à prática musical “alfabetizada”, ou seja, através de códigos escritos. Quando mais tarde ingressei no Conservatório, verifico que muitos dos “músicos” que o frequentavam e até lecionavam, eram praticamente incapazes de qualquer prática musical fora daquele âmbito, numa prática de leitura que antecede a capacidade de execução, como se fosse natural alguém aprender a ler e escrever antes de ouvir e falar.

sentido ou validade musical. Ou seja, ao invés de ver em mim uma vontade de aprender e de me ajudar a orientar num caminho possível, optou pela atitude inversa, desmotivando-me. Afinal, tratou-se apenas de mais um obstáculo a ultrapassar. Esta é também uma atitude comum no meio do ensino formal da Música; quantas vezes são salientadas as partes menos boas de uma execução ou interpretação, sem qualquer valorização ou elogio relativo ao que correu bem.

FRUTO DE UM PAI “DESEJANTE”?

Meu Pai foi-me afinal proporcionando estas oportunidades de aproximação à Música, sobretudo com a minha entrada no Grupo Folclórico Dr. Gonçalo Sampaio de Braga e depois por me permitir toda a experiência de aprendizagem nas noites de Fado do Ragú, com as oportunidades que daí vieram a surgir. Todavia, isto não significa que meu Pai estivesse a assumir a figura de Pai “desejante” (doravante sem aspas) no sentido de me orientar numa futura profissão artística na área da Música. O gosto e orgulho ou até alguma vaidade em me ver em palco eram latentes, mas na circunstância ou condição de uma atividade lúdica, sem qualquer desejo de imposição ou encaminhamento profissional.

Ana Paz (2014a) explora este conceito de “pai desejante” (doravante sem aspas), trazido por Michael Howe, na análise biográfica de algumas importantes personalidades musicais que figuram na história e nos dicionários dos músicos portugueses na transição do século XIX para o século XX, como José Vianna da Motta e Guilhermina Suggia. Como noutros casos, estes músicos tiveram nos seus pais desejantes um alicerce fortíssimo para a conquista de objetivos artísticos, seja por formação obtida direta de seus pais igualmente músicos, seja por serem detentores de capital social e/ou económico que lhes permitia ascender a meios e locais de formação de prestígio.

Não tive qualquer formação musical direta de meu Pai, uma vez que também ele não detinha esses conhecimentos. Lembro-me apenas de me ensinar na guitarra (demonstrando com alguma dificuldade) as posições dos acordes de Dó maior e a sua dominante (popularmente conhecidos como “a primeira de Dó e a segunda de Dó”) no dia em que me ofereceu a primeira guitarra, um instrumento rudimentar e muito barato, mas que me tocou fundo no despertar para o que viria a ser, como digo, uma inevitabilidade.

Também não detinha meu Pai qualquer capital social ou económico que me pudesse servir para a frequência de qualquer meio cultural e socialmente mais rico. Vejamos: recordo uma infância feliz e desafogada. Como antes escrevi, meu Pai tinha iniciado a sua atividade profissional em funções ligadas ao Estado, na carreira judicial e como escrivão, tal como meu Avô paterno, trocando-a depois por atividade no setor privado, por ser muito mais bem remunerada. Porém, não remunerada o suficiente para nos considerarmos uma família rica ou com qualquer tipo de poder ou influência social. Também meu Pai não detinha capital académico, uma vez que decidiu não satisfazer o meu Avô estudando Direito em Coimbra, terminando os seus estudos com o Liceu, atual ensino secundário.

Além disso, sempre vi no meu Pai um grande entusiasmo e satisfação pelo meu interesse pela Música, mas nunca tinha sido colocada a hipótese de me ser concedida a possibilidade de vir a ser um profissional na área da Música. Minha Mãe foi também uma forte opositora a esta possibilidade, sobretudo pela ideia então firmada da marginalidade dos músicos, de uma profissão errante e incerta. O desejo de minha Mãe era o de que me viesse a tornar num advogado. Nada mais lícito, diria eu, na preocupação de Mãe, em escolher o melhor para o seu filho. A figura de pai desejante nunca teve aqui qualquer ativo, sequer uma sombra, não me tendo tornado Músico por esse motivo.

INTERMEZZO - A PROPÓSITO DO FADO

O Fado tem algumas particularidades interessantes na sua *práxis* a que valeria a pena dar atenção no ensino oficial. Devido a esta convicção, criei e submeti ao Conselho Científico da ESMAE, no ano letivo 2021/2022, uma unidade curricular (UC) opcional a que chamei “Fado, Interpretação e Conceitos”. Pretendi com esta UC partilhar com os alunos interessados os conhecimentos e a prática que fui adquirindo ao longo da vida, em inúmeras conversas, centenas de ensaios e outros tantos espetáculos e/ou noites de Fado com dezenas de intérpretes (cantores e guitarristas), dos mais modestos às mais importantes figuras que me foram dadas conhecer ainda em vida. Elencar os nomes destes artistas seria tarefa morosa, ficando-me por José Luís Nobre Costa enquanto importante representante dos guitarristas e por João Braga, um dos mais importantes intérpretes da sua geração. Após a sua aprovação e para minha surpresa, a procura desta UC opcional superou todas as expectativas, chegando no segundo semestre de 2022/2023 às 80 inscrições, abarcando uma população discente de todas as especialidades dos cursos de Licenciatura em Música, Variante Instrumento e Canto, Mestrado em Interpretação Artística, Mestrado em Ensino da Música, Produção e Tecnologias da Música e Licenciatura em Teatro. Ao aplicar aquele nome à UC tive como objetivo trabalhar interpretação de fados partindo do imenso espólio dos fados tradicionais¹⁷, das suas formas poéticas e linguagem idiomática, conceitos muitas vezes ignorados por novos praticantes neste estilo poético-musical, mais preocupados em realizar *covers* de repertórios em moda. Mas trazia também a vontade de trabalhar a Música fora do plano da erudita tradição escrita, aproveitaria o Fado para um trabalho de tocar de ouvido, com o menor auxílio possível de qualquer suporte escrito.

¹⁷ Embora possam existir subgrupos, os fados dividem-se em dois grandes grupos: fado tradicional e fado canção. Enquanto o segundo tem a forma de qualquer canção, alternando estrofes com um refrão, o primeiro é composto por umas centenas de fados que não têm refrão, antes uma forma estrófica cíclica que pode ser em quadras, quintilhas, sextilhas, décimas, glosas... Estes fados podem partilhar os poemas cujas métricas se adequam, enquanto no fado canção cada melodia existe para o seu próprio poema e vice-versa.

Falando das peculiaridades do Fado e começando logo pelo Fado Menor, o mais elementar do ponto de vista formal e harmónico, mas talvez o mais difícil de interpretar, é requerido aos intérpretes (cantores e guitarristas) uma capacidade criativa ou re-criativa e improvisatória assinalável a que chamam “estilar”, o que não deve ser confundido com “estilizar”¹⁸. Tendo como base uma estrutura em quadratura de compassos e apenas com os acordes de tónica (modo menor) e dominante, não possui melodia definida, existindo imensas possibilidades interpretativas, conforme se pode observar numa breve pesquisa no Youtube, por exemplo, deixando em rodapé links para três das melhores interpretações que conheço.¹⁹

Cantores e guitarristas comunicam em *musiquês*²⁰, através de inflexões expressivas ou acentuações na palavra dos cantores e nos acompanhamentos dos guitarristas em reação mútua, tornando cada apresentação única. Um facto curioso: todos os músicos do Fado, a larguíssima maioria sem qualquer formação musical teórica/formal, consegue tocar os fados em qualquer tonalidade, transpondo “ao primeiro ouvido” (uma vez que assim tocam). Utilizando algumas variantes harmónicas com a introdução de acordes mais complexos, vão os guitarristas aprendendo timidamente os nomes dos acordes. Sendo os acordes mais importantes do sistema tonal a tónica (1º grau), a dominante (5º grau) e a subdominante (4º grau), aqueles classificam-nos inicial e respetivamente; como 1ª, 2ª e 3ª de determinada tonalidade. E assim se guiam, informalmente, mas com maestria, pela harmonia, transpondo para qualquer tom sem a mínima dificuldade.

¹⁸ Estilar deve ser entendido com uma forma de emprestar estilo pessoal ao fado que se interpreta, com o uso de melismas ou improvisações muito pessoais e inesperadas. Não confundir com estilizar, o que significará alguma cristalização daqueles e que deixa de ser interessante por passar a ser expectável.

¹⁹ blogvioladefado. (2010, October 17). António Rocha - fado menor [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=9_KQ9giN_NM
SevenMusesMusicBooks. (2016, April 22). Amália Rodrigues - Fado menor [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SUrkWO-xBJM>
Ricardo Ribeiro. (2013, October 11). Ricardo Ribeiro - Destino marcado [OFFICIAL VIDEO] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TkFeHZcEOiE>

²⁰ Neologismo cujo significado será de fácil compreensão: o “falar” Música, tocando, dialogando instrumentalmente ou vocalmente sem necessidade de expressões ou explicações verbais.

No Fado, é evidente a enculturação a que se submetem os aprendizes de músicos (cantores e/ou instrumentistas), isto é, aprendendo as exigências da cultura na qual o Fado, enquanto música (e poesia, diga-se) se encontra inserido e adquirindo atitudes, comportamentos e valores que lhe são adequados ou mesmo fundamentais. Esta é igualmente uma das constatações que Lucy Green refere nas suas pesquisas (Green, 2008, cit. in Ferreira & Vieira, 2013, p. 88). E quando damos conta de que a música é uma questão de perceptos e de afetos, observámo-la impregnada no mundo e é por isso que nela podemos assistir a uma absoluta mobilidade, um poder de jogar por acordes semânticos livres, uma capacidade até de tornar ainda mais livres e vivas as intensidades rítmicas, melódicas e harmónicas, expostas que agora ficam em territórios desregrais, polissémicos e de constituição inesperada.

Continuando o caminho com Green e de mãos dadas com Ferreira & Vieira (2013), aquele processo de enculturação origina três vias de engajamento musical: audição, interpretação e composição. Na verdade, estes são processos previstos no Currículo Nacional Português (Ministério da Educação, 2001, cit. in Ferreira & Vieira, 2013, p. 89), assim como nas grandes correntes pedagógicas musicais por todo o Mundo. Por composição entenda-se também improvisação e experimentação, duas atividades fundamentais para a criatividade musical, mesmo que apenas performativa. A audição compreende vários tipos, considerando Green a audição intencional (com intenção de tocar a seguir), a audição atenta e a audição passiva. Posso afirmar, por experiência própria (quer direta, quer indireta através de inúmeros colegas músicos) que os músicos populares usam a audição intencional como ferramenta privilegiada, quer ouvindo gravações e reproduzindo-as (não propriamente ou apenas como imitação, mas com sentido de aprendizagem da linguagem), quer ouvindo os seus pares, sobretudo os mais experientes e reproduzindo o que aqueles tocam e/ou cantam. O Fado não é exceção, será mesmo um dos grandes exemplos da prática da audição intencional, sendo esta absolutamente fundamental para a aprendizagem do seu idioma e do mencionado processo de enculturação.

De forma um pouco mais filosófica, poder-se-á afirmar que, tal como na Morna, na Milonga ou no Flamenco, existe no Fado uma autenticidade que lhe permite uma força arbitrária para dizer o indizível, não exprimindo unicamente o já vivido, mas atrevendo-se a conceder emoções dirigidas ao enigma do sensível sonoro, sítio de apuro e depuração dos nossos sentidos, criando vida em nós e, ao fazê-lo, inventando linhas que abrem a vida a outras possibilidades. É, por isso, tão rico, ao ponto de arriscarmos afirmar que o Fado promove a travessia do horizonte vivido em direção a outra dimensão possível na nossa existência.

Todavia, o processo de enculturação verifica-se, nos praticantes do Fado, porque estes procuram os seus mais particulares *habitats*, para que aprendam e apreendam a sua linguagem autóctone, a única forma de se poderem depois exprimir com alguma capacidade pessoal. O que sinto que se passa de facto e ao contrário do que se verifica com as músicas acima descritas (entre outras com génese idêntica) é que a Escola de Música (conservatórios, escolas superiores) forma maioritariamente meros reprodutores de partituras (muitos tecnicamente irrepreensíveis) e não artistas que incorporam a cultura do que tocam. Aquela prática de audição com intenção de reprodução é praticamente inexistente na formalidade do ensino da música dos conservatórios, sendo no meu entender igualmente e deveras importante a reprodução/imitação dos grandes intérpretes, não com o objetivo último da imitação, mas da aprendizagem das múltiplas linguagens e das inúmeras possibilidades interpretativas que podem habitar os repertórios estudados. Ao contrário, ali encontramos muitos alunos (e professores?) que não demonstram competência fora do âmbito reprodutor ou expositivo, com um forte desenvolvimento da leitura que não é ladeado pelo desenvolvimento da linguagem, num domínio da visão que ultrapassa o da audição.²¹ Não será isto muito questionável na formação musical? (Brito & Vieira, 2014). Aqui trago tensões entre os subcampos da música

²¹ Não quero outorgar-me uma qualquer espécie de moralidade sobre o tema. Também encontramos quem detenha aquelas competências, embora não seja essa a norma. Aquela afirmação pode ser considerada algo contundente, mas existe uma espécie de Leviatã que insiste, por comodidade, em universalizar os modelos da comunicação e expressão humanas e, por conseguinte, da aprendizagem musical. Assumindo-me como insignificante enquanto seu possível desafiador, não será importante arriscar fazê-lo?

erudita e da música popular, do ensino formal e do ensino informal, pois é nos conservatórios e outras instituições equivalentes que se pode encontrar a maior resistência à aceitação de outras formas mais criativas de aprendizagem musical. Arroyo (2002, cit. in Ferreira & Vieira, 2013, p. 87) informa-nos que vários autores comungam desta opinião e Santos (2007) refere que

O Conservatório elege carreiras e ideais de formação com base na figura do solista-virtuoso, toma como base um repertório dado pelos critérios de verdade e essencialidade, segmenta e hierarquiza o “popular” e o “erudito”, seleciona o conhecimento considerado válido a partir de descrições sobre uma identidade ideal a ser atingida. (Santos et al., 2007, cit. in Ferreira & Vieira, 2013, p. 87)

A excessiva valorização da transmissão de conhecimentos através da teoria musical (leitura-escrita) “torna-se por vezes onnipresente nos processos formativos e obstaculizador de outras aprendizagens igualmente importantes” (Ferreira & Vieira, 2013, p. 87). Na verdade, não posso deixar de afirmar, pela experiência acumulada como aluno, professor e músico, que uma formação musical abrangente e fundada necessita abraçar uma alargada rede de experiências, quer dentro da instituição de ensino, pela via formal, quer quotidianamente pelas vias informais e/ou não-formais, estas complementando a primeira (ou vice-versa), abalando os existentes e legitimados estereótipos de aprendizagem. Regiana Wille (2005) evidencia a característica liberdade numa aprendizagem musical não formal, salientando a ausência de preocupação com a permanente aferição dos conhecimentos:

A aprendizagem na dimensão não-formal vai sendo desenvolvida sem que haja uma obrigatoriedade ou ainda mecanismos de repreensão para o não-aprendizado. O que ocorre é que a necessidade do grupo acaba por envolver os participantes num processo de ensino e aprendizagem. (Wille, 2005, cit. in Ferreira & Vieira, 2013, p. 87)

Será sem dúvida mais fácil aprender a nomenclatura dos acordes após os conhecermos, bem como reconhecê-los auditivamente e classificá-los após os termos tocado. Carl Orff, importante pedagogo musical, defendia, desde a iniciação musical, uma prática assente no princípio de que a experiência deverá anteceder o conhecimento, ou seja, a prática antes da teoria, exatamente o contrário do que se verifica nos conservatórios. Direciona a sua pedagogia no ensino das idades mais jovens para a ideia de “música elementar”, ou seja, como pertencendo aos elementos, ao primitivo (Vieira, 1998), explorando inicialmente o próprio corpo como fonte sonora e como matéria de prática rítmica “de ouvido”, em audição-reprodução. Vale a pena aqui lembrar a minha experiência, embora bastante rudimentar, com os instrumentos Orff (instrumentos de percussão de frequência indefinida como claves, triângulos, caixas chinesas, blocos de madeira e alguns de frequências definidas, como os xilofones e metalofones, todos acessíveis porque passíveis de serem tocados sem conhecimento técnico) tida no 1º ciclo do ensino básico no Colégio Teresiano. Esta primeira abordagem com o método de audição repetição pode ter deixado em mim uma semente para o que viria depois. Também o pedagogo Johann Heinrich Pestalozzi alicerçou o seu trabalho no princípio de que cada um apenas ganha a experiência em, ou aprende (n)aquilo que vive. Émile Jaques-Dalcroze, no seu método de ensino musical, afirma que todo o seu método é baseado no princípio de que a teoria deveria seguir a prática.

Em artigo de 1974 apresentado em Tóquio, Maria de Lourdes Martins, responsável pela introdução da metodologia *Orff* em Portugal, afirma que “a improvisação é o meio mais importante de desenvolver a habilidade de criação necessária para exprimir os próprios conceitos musicais” (cit. in Vieira, 1998, p. 29). Considera esta capacidade criativa fundamental quer para a educação musical, quer para composição ou mesmo performance instrumental. Porém, mais uma vez se pode afirmar que o ensino em vigor, conservador, parado no tempo (sobretudo devido ao presente confortável em que se encontra e não tanto ao peso do seu passado histórico) e assente no repertório escrito, não privilegia ou sequer contempla efetivamente a prática da improvisação e da criatividade.

A Música constitui um devir em estado infinito e indeterminado. Não é apenas, tal como muitas vezes nos é suscitado, uma sucessão progressiva de sistemas, encontrando-se bem para lá disso mesmo. A sua concretude confirma-nos, a toda a hora, de que nela subsiste em permanência a invenção de novas possibilidades vitais humanas, possibilitando novos acontecimentos e eventos que afirmam o vitalismo da vida humana. Reafirmo que não tenho nem pretendo apresentar soluções ou substituir um sistema por outro, mas tão-só questionar a hegemonia do modelo ou habitus conservatorial ainda em curso, que valoriza determinadas músicas e determinados processos de aprendizagem, ignorando outros, o que constatei pela minha experiência particular espelhada em tantas outras com que me cruzei. Procuo uma ação ética, na justa medida em que essa ação me ajudará a avaliar o que digo, o que faço, o que ouço. É essa visão ética dedicada aos sons, sejam eles provindos duma assunção erudita, ou não, que nos apoiará na necessidade que temos em acreditar no mundo diverso em que vivemos.

Devo abrandar um pouco para dizer o seguinte: as afirmações que produzo a par com os autores que me acompanham baseiam-se na minha experiência enquanto aluno e músico, mas igualmente como professor que sou, com 35 anos de serviço público, não tendo observado, a este nível, significativas alterações no EAEM desde que nele me iniciei como aluno em 1986. Há claramente algumas diferenças: na quantidade de escolas, de docentes, de alunos, na maior democratização do ensino artístico (leia-se acesso para mais cidadãos), na rebeldia de alguns que, como eu, vão caminhando em ruas paralelas às dos conteúdos programáticos oficiais, ousando experimentar aquilo que oficialmente não se faz. Não obstante, importa aqui referir o que é a prática genérica a que a maioria se submete, porque necessita corresponder aos currículos oficiais, que basicamente não passam de um conjunto de folhinhas com repertório, por instrumentos.

De qualquer modo, a oportuna inclusão de algumas matérias oriundas das aprendizagens informais ou não-formais, de linguagens mais populares como o *Jazz* ou outras *músicas do mundo*, não significa por si só uma mudança de paradigma, uma vez que não é

acompanhada das respetivas e estratégicas alterações pedagógicas. (Green, 2008, cit. in Brito & Vieira, 2014, p. 97,²²)

Termino este *intermezzo* no ensaio da autobiografia lembrando uma frase de Maria de Lourdes Martins com a qual me identifico e que gostaria que fosse assimilada por muitos: “Só o professor que é capaz de improvisar merece o salário que recebe”. (1985, cit. in Vieira, 1998, p. 30)

OS GRUPOS DE BAILE

Poucos anos depois e com 16 anos de idade, venho a ser convidado para integrar um grupo de baile, o “Sete Sons” (referindo-se ao número de elementos), agora tocando guitarra elétrica. Este tipo de grupos tinha como principal missão o entretenimento de públicos em festas populares, apresentando-se com um repertório de *covers*, ou seja, de canções/êxitos de outros grupos, que tentavam reproduzir os originais da forma mais fiel possível. Mais uma vez, trabalho realizado de “orelha”, uma vez que o processo consistia em ouvir, reouvir e reproduzir as gravações originais sem qualquer recurso a música escrita que também não saberíamos decifrar. Adiante escreverei sobre a minha progressão em trânsito por diversos grupos desta natureza (continua na pág. 156).

Refira-se que estes grupos, embora constituídos por pessoas que exerciam outras atividades profissionais (ou ainda enquanto estudantes, como era o meu caso), tinham um desempenho de cariz profissional, com horários e objetivos a cumprir e de forma remunerada. Mais tarde, após iniciar os meus estudos musicais, venho a perceber que estes músicos (alguns, no meu entender, bem mais músicos do que outros devidamente

²² No original: “Rather, the inclusion of popular as well as jazz and other world music in both instrumental tuition and school curricula represents the addition of new educational content, but has not necessarily been accompanied by any corresponding changes in teaching strategy.”

certificados e legitimados na área) eram considerados amadores, no sentido em que não tinham obtido qualquer certificação.

Entretanto, cheguei a um momento que situo algures na minha frequência do Ensino Secundário, em que a vontade de seguir uma carreira profissional na área da Música é tão forte que não encaro sequer outra possibilidade de futuro profissional. Aquilo a que hoje me refiro como a “inevitabilidade de ser músico”. A Música agiu imediatamente sobre a minha vontade.²³ Já antes tinha manifestado o interesse em frequentar uma escola especializada no ensino da Música, tentando ingressar no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Não conseguia uma vez que, segundo o sistema vigente naquele conservatório, era necessário frequentar todo ensino, genérico e artístico, nesse estabelecimento em regime de ensino integrado. Como teria de frequentar o 1º ano de Educação Musical e Instrumento, teria de entrar para o 5º ano de escolaridade. Ora tinha já 15 ou 16 anos, encontrava-me a iniciar o Ensino Secundário. Por esse facto, nem sequer me permitiram realizar qualquer teste de aptidão. Existia a modalidade de aluno supletivo, frequentando apenas as disciplinas específicas da área artística, mas a limitação de vagas nunca me possibilitou sequer ser chamado para qualquer tipo de testes ou demonstração de apetência/capacidade/conhecimento prático. Vivi mais uma vez um processo de exclusão, sem que pudesse demonstrar o que já sabia, ou sequer falar sobre o que me movia.

Devo aqui fazer um *mea culpa* por não ter sido capaz de desbravar outros caminhos, nomeadamente procurando aprendizagem noutros lugares, noutras localidades. Naquela altura, era de facto um adolescente ingénuo, sonhador, pouco ou nada independente e mal preparado para enfrentar a vida. Mas também é um facto que o conservatório público mais próximo, excluindo o de Braga, era o do Porto. Nunca me lembrei (e talvez não tivesse a coragem suficiente) de o visitar, mas também soube mais tarde que lá não se ministrava

²³ Aproprio-me da frase de Schopenhauer pela mão de Günter Zöller no artigo *A música como vontade e representação*. - Cadernos de Filosofia Alemã, nº 16 – p. 55-80 (Zöller, 2010).

guitarra, o que veio a ocorrer apenas em 1987, ano em que afinal me vim a matricular no Conservatório de Braga. Se tivesse ganho aquela coragem para me deslocar ao Porto, talvez pudesse ter sido admitido mais cedo, pelo menos em disciplinas teóricas.

Foi dentro deste panorama de aprendizagem informal²⁴ e prática musical semiprofissional²⁵ e simultaneamente de recusa à minha entrada no ensino oficial da Música que a minha vocação floresceu. O que sentia era uma absoluta necessidade de transportar a Música comigo, “aconteça o que acontecer”, tornando-a parte efetiva da minha existência. E fui continuando na aquisição de muitas experiências já, posso afirmá-lo, enquanto profissional da Música, isto é, cumprindo escrupulosamente os meus compromissos com a atividade musical em diversas formações e sendo pago por isso.

Durante este período, vou sendo confrontado com várias opiniões de músicos que ia conhecendo e que afirmavam ver em mim qualidades que deveriam ser aprofundadas no estudo da música e na prática musical. Porém, continuei a não ter acesso à única escola da especialidade existente na minha cidade, Braga.

Um momento! Mas, afinal, até aqui encontrava-me já ou não em formação? A minha formação musical não tinha já iniciado?

Tal como venho a escrever, absorvi aprendizagens por via informal ou não formal. Ainda não tinha tido oportunidade para a formalidade do ensino oficial, da escola de Música especializada. Penso ser agora oportuno trazer à conversa autores que escreveram sobre estas três modalidades de aprendizagem.

²⁴ Informal sem deixar de ser séria, apenas porque se considera a aprendizagem formal aquela que se encontra no ensino oficial.

²⁵ Mais uma vez porque encarava a atividade musical de forma responsabilmente profissional e era pago para tocar, embora fosse ainda estudante no ensino secundário geral.

ENSINO FORMAL, ENSINO INFORMAL, ENSINO NÃO-FORMAL

Já antes o mencionei: não iniciei o meu percurso musical numa escola de Música, no ensino formal da Música. Excetuem-se alguns rudimentos lúdicos no Colégio onde frequentei o 1º ciclo do ensino básico e a disciplina de Educação Musical do 2º ciclo, esta continuamente pouco definida por não se perceber que objetivos a justificam, se a aprendizagem musical, a progressão da coordenação motora, o desenvolvimento das capacidades auditivas e reprodutivas (ouvir e cantar, por ex.), a cultura musical ou um conjunto mais ou menos indefinido de todos estes objetivos.

Dei os primeiros passos na minha caminhada de prática musical quando ingressei num grupo folclórico, começando a tocar triângulo, depois cavaquinho. Por conseguinte, tratou-se de aprendizagem informal ou não-formal. Apenas cerca de dez anos mais tarde ingressei num conservatório, passando a frequentar um ensino musical formal.

Desde a criação dos primeiros conservatórios em Portugal, ainda no século XIX e início do século XX, o ensino da Música baseia-se no solfejo à priori e com a música erudita como único material formativo. Será de admitir que a maioria dos que foram sendo formados continuaram(ão) a ensinar dentro dos mesmos princípios. Não será errado deduzir que a maioria dos seus protagonistas atuais ainda entenda a continuação daquele sistema como o mais adequado. O próprio *Jazz*, manifestação mais livre no fazer Música, já se instalou nos conservatórios e escolas superiores. Podemos sempre perguntar-nos se não estará a sofrer um processo de eruditização, de formalização, que lhe poderá retirar a naturalidade com que é praticado no seu *habitat* natural, em verdadeiros atos de conversação musical (mais à frente explicarei o conceito). Será por isso útil observar os desobedientes, que continuam práticas musicais mais inusitadas em idiomas dissímeis e com processos diversos e distintos da leitura/interpretação/reprodução do repertório histórico escrito legitimado nos programas dos conservatórios.

Abordo de seguida os conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal, uma vez que o meu crescimento musical deambulou por entre estes três

processos de aprendizagem. Como disse, terei começado pela via não-formal, uma vez que me foram transmitidas algumas formas de tocar, inicialmente o triângulo, depois o cavaquinho, mais tarde a guitarra, mas sem qualquer intenção de transmitir escola, de seguir qualquer método ou programa. A prática, essa era totalmente informal, numa partilha de momentos de ensaio em que cada um se entrosava no conjunto conforme podia, ou mesmo em encontros extra ensaios onde tocávamos com parcos conhecimentos, mas plenos de vontade e motivação, num “terceiro ambiente”, como explica David Hargreaves referindo-se a espaços

que não são nem a escola e nem a casa: localidades como playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua. Entretanto, o terceiro ambiente também pode ser o quarto de dormir, ou até mesmo a sala de aula: o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto. As atividades musicais do terceiro ambiente são auto-conduzidas, e geralmente incluem índices elevados de motivação e compromisso. (Hargreaves, 2005, para. 37 - trad. minha)²⁶

A necessidade de distinguir as acima citadas formas de educação ou aprendizagem advém do poder hegemónico de uma ideia escolarizada da educação, enquanto a partir da segunda metade do século passado cresciam outros processos formativos não formais. Canário (2006) assinala a virtualidade destes processos e o importante património gerado pelos mesmos.²⁷

²⁶ “...that are neither school nor home: off-site locations such as playgrounds, garages, youth clubs, or the street. However, the third environment could also be one’s bedroom, or even a school classroom: the critical factor is the absence of any formal activity or adult supervision. Musical activities in the third environment are self-directed, and typically engender high levels of motivation and commitment.”

²⁷ Parte destes conceitos educativos foram já por mim levados à discussão no 8º EPRAE, encontrando-se a minha comunicação publicada na eta expandida do mesmo (Caldeira, 2022).

Jaume Trilla-Bernet (2003) enumera assim os três conceitos educativos:

Formal	Ensino regular (escolar, institucionalizado)
Não formal	Processos educativos estruturados e intencionais que acontecem fora da escola
Informal	Em contexto de socialização (família, círculo de amigos...)

Fig. 16 - Três conceitos educativos segundo Trilla-Bernet

Glória Gohn (2006 cit. in Bruno, 2014), considerando estes conceitos como áreas de conhecimento em construção, parte em busca de enquadramento teórico daquelas três formas, estabelecendo campos de ação e definindo assim:

Formal	Aprendizagem em escolas com conteúdos demarcados
Informal	Aprendizagens em processos de socialização, estando implicados valores e culturas de pertença ou herança
Não formal	Partilha de experiências em ações coletivas quotidianas

Fig. 17 - Três conceitos educativos segundo Gohn

Numa publicação de Alan Rogers (2014), podemos ler uma chamada de atenção pela Comissão Europeia, reforçada pela UNESCO (2009), para os diferentes tipos de aprendizagem:

Formal	É a que ocorre em instituição de ensino ou formação, com objetivos, tempo e suporte de aprendizagem que leva à certificação. É intencional, tanto na perspectiva do aluno como da instituição.
Não formal	Não é fornecida por uma instituição de ensino ou educação e normalmente não leva à certificação. No entanto, é estruturada (em termos de objetivos, tempo e suporte de aprendizagem). Na perspectiva do aluno, esta aprendizagem é intencional.
Informal	Resulta de atividades quotidianas. Não é estruturada (nos objetivos, tempo e suporte de aprendizagem) e normalmente não leva à certificação. Pode ser intencional, mas na maioria dos casos é não intencional (ou incidental) e maioritariamente inconsciente.

Fig. 18 - Definição dos três conceitos educativos segundo Comissão Europeia e UNESCO - UILL, conforme publicação de Alan Rogers

Rogers considera aprendizagem formal a que se encontra ligada às instituições educativas, a aprendizagem não formal como a que ocorre fora das escolas e muda dependendo do indivíduo, sendo basicamente de índole autodirigida e a aprendizagem informal como a que se verifica no dia a dia e sem planeamento. Alerta, porém, que estes conceitos necessitam ser mais trabalhados, sobretudo porque podem cruzar-se entre si e, na realidade, concertarem-se num *continuum*. Utiliza a figura do *iceberg* para melhor fazer-se entender relativamente à importância dos três conceitos na construção do nosso conhecimento: a ponta do *iceberg* consiste na aprendizagem formal e consciente seguida da aprendizagem não formal, mas, imersa, há uma parte substancial, muito maior, de aprendizagem informal. É esta metáfora do *iceberg* que tomo emprestada quando falo da formação piramidal do Músico e é nela que me situo.

Baseando-me nas anteriores caracterizações, passo a apresentar o que considero ser o enquadramento da aprendizagem (educação, formação) musical nestas diferentes categorias:

Formal	Frequência de Conservatórios, Academias, Escolas Profissionais e Universidades reconhecidas e legitimadas pelo Ministério da Educação e/ou Ciência, aulas com professores particulares legitimados por uma prática de ensino idêntica a estas instituições.
Não formal	Prática musical partilhada com pares, colegas de escola ou não, quer em contexto de música de tradição erudita escrita (incluindo coros e bandas filarmónicas ou outros coletivos organizados), quer em diversas experiências noutras linguagens musicais, com ou sem partituras. Podemos aqui incluir os chamados “cursos livres” existentes em algumas daquelas escolas, orientados por processos idênticos aos cursos oficiais, mas sem baliza temporal definida.
Informal	Aprendizagem e prática de linguagens musicais fora do contexto escolar e do repertório legitimado para as escolas acima mencionadas, com ou sem necessidade de suporte escrito. Aqui, a aprendizagem faz-se maioritariamente por transmissão oral, por imitação. Ex.: fado, folclore, grupos de música popular, grupos de baile, bandas de garagem...

Fig. 19 - Aplicação, pelo autor do presente documento, dos mesmos três conceitos educativos à educação/formação musical

Não posso negar que o ensino formal me capacitou de alicerces sólidos e importantes para o meu desenvolvimento musical profissional. E também posso afirmar que os objetivos alcançados poderiam tê-lo sido melhor se o sistema de ensino que frequentei não se baseasse tanto na excelência tecnicista, largamente direcionado para o estudo virtuosístico do instrumento e da compreensão da linguagem musical escrita. Embora falando-se de expressividade, de interpretação, este sistema de aprendizagem musical encontra-se algo afastado de uma pedagogia musical sensibilizadora, que permitiria aprendizagens mais

criativas. Tive a sorte de, por via da informalidade, viver e partilhar experiências deste género, que o conservatório não soube incluir. Não raras vezes, estudantes de música a quem não são dadas estas oportunidades têm mais possibilidade de criar uma relação, no mínimo, incómoda com a música, por terem mais dificuldade em lidar com aprendizagens de intuito mais tecnicista, originando desistências nas carreiras profissionais ou até na perda de prazer em usufruir da música enquanto ouvinte, enquanto público. Os estudantes de música sentem-se tão pressionados com a exigência técnico/mecânica, que perdem a possibilidade de exprimirem o seu “eu”, o seu “interno”. A aprendizagem musical de carácter tecnicista estimula, no aspirante a músico, conceitos musicais de fora para dentro (via externa, estudar a partitura e executá-la), por meio de uma repetição contínua e obstinada dos conteúdos a apreender, sem que haja a interação entre o interno e o externo do indivíduo.

TOCAR DE OUVIDO

A grande mais-valia que as aprendizagens informais me trouxeram foi a possibilidade de tocar de ouvido. Mas, afinal, o que é “tocar de ouvido”? Para o leigo, para aquele que não é músico ou não possui conhecimentos musicais, a forma mais fácil de explicar este ato é compará-lo com a aprendizagem da nossa língua materna. Aprendemos a “falar de ouvido”, isto é, ouvindo e reproduzindo os fonemas que os pais, avós, irmãos e outros vão repetindo quando estão connosco desde o berço. Não passaria pela cabeça de ninguém que a uma criança que começa a balbuciar os primeiros sons se lhe ensinasse que ma + mã dá mamã, com uma lousa, ou agora um tablet e as letras lá escritas. O bebé não nasce apto a ler ou a escrever, mas nasce apto a ouvir (salvo alguma anomalia física). Do mesmo modo, todos os indivíduos nascem aptos a ouvir música e a reproduzi-la, nem que seja em lá – lá – lá, ou ti – ti – ti, ou pó – pó – pó, com a voz, afinal, o primeiro de todos os instrumentos e que nasce connosco. Então, numa primeira fase, deveria aprender-se música por esta via,

“de ouvido”. Assim teríamos mais capacidade de aprender a linguagem, o idioma musical, sem a necessidade de lhe atribuir uma teoria ou uma significação escrita, que pode vir mais tarde.

Na formalidade do ensino oficial, a leitura e escrita musicais colonizam quase de imediato o aprendiz de músico, passando este a pensar em função deste padrão. Lê-se para tocar, ouve-se para escrever. Muito raramente (nalguns casos, nunca) se ouve para tocar. Pensando em linguagem verbal, é como se não fôssemos capazes de reproduzir as palavras do outro e necessitássemos sempre de um texto escrito para nos expressarmos ou dialogarmos. Na verdade, adquirimos vocabulário que vamos empregando, mais ou menos de improviso, nas nossas conversações, nas nossas expressões. E, evidentemente na nossa escrita. O hábito de ouvir e escrever música trabalha-se com frequência nas aulas de Formação Musical, mas não o hábito de ouvir e reproduzir no instrumento que estudamos, que pode ser a voz. Do mesmo modo não se aprende (mais uma vez ressalvo as honrosas exceções) a reagir a uma frase musical com outra que possa ser consequência da primeira, numa tentativa de improvisação como ocorre com as nossas conversas verbais. A questão é que conversamos porque temos vocabulário (mais ou menos rico) para o efeito, enquanto a maioria dos aprendizes de músico (ou já não tão aprendizes) reproduz o que leu ou memorizou após. Leu, mas não adquiriu vocabulário musical para uma conversação desta natureza, sobretudo porque não aprende a usar os motivos ou frases musicais fora o contexto da obra escrita que leu. Por conseguinte, podemos afirmar que muitos músicos até conhecem muitos “fonemas” musicais, muitas frases belíssimas, mas apenas as usam no contexto original, na ordem pré-estabelecida, não sendo capazes de as cruzar em diálogos musicais mais espontâneos e improvisados, sobretudo pela falta dessa prática, por nunca terem sido aliciados ou desafiados a fazê-lo.

É nas aprendizagens informais que desenvolvemos as capacidades para tocar de ouvido, aprendendo a fazer música sem o apoio da escrita. e/ou leitura, o que implica desde logo

duas capacidades importantes: a memorização e a conversação musical.²⁸ A primeira porque, ao não existir suporte escrito, não temos outra possibilidade de levar para a prática diária em casa o que aprendemos ou partilhamos naquelas aprendizagens. Hoje é fácil gravar, qualquer telemóvel o faz. Porém, mesmo assim é-nos exigida a capacidade auditiva suficiente para reproduzir o que vamos ouvir na gravação. Além disso, se formos adquirindo capacidades de conversação musical, teremos igualmente um auxílio deveras importante na compreensão e execução do que aprendemos. A maioria da música que aprendemos, quer no espectro erudito quer no popular, encontra-se enquadrada na música tonal de origem europeia, com um desenvolvimento composicional que podemos comparar à escrita verbal, num seguimento de frases pergunta-resposta, ou antecedente-consequente. Isto significa que, se dominarmos o vocabulário, não se torna difícil aquela conversação, eventualmente não tocando todas as notas ou acordes previstos originalmente na composição, mas empregando outros que os podem substituir no contexto, tal como os sinónimos verbais que utilizamos. Mesmo em repertório erudito, onde devemos respeitar integralmente o texto proposto pelo compositor, uma falha de memória momentânea (a famosa “branca” que os músicos tanto referem) pode ser perfeitamente debelada por “sinónimos” musicais, consoante as capacidades entretanto desenvolvidas. E melhor será tocar algo que não seja totalmente fiel ao original do que ceder à “branca” e interromper a performance.

Como Músico, considero-me um eterno autodidata, um Músico “de ouvido” embora sabendo ler, sendo fundamental nunca largar as águas mornas das aprendizagens informais, mergulhando apenas no academismo musical, na erudição, na frieza da formalidade.

²⁸ Este conceito musical é mais difícil de explicar, mas tentarei. A melhor forma, no meu entender, é deixar uma ligação Youtube onde dois enormes músicos passam mais de 12 minutos numa contínua conversação musical, isto é, sem um plano prévio, muito menos escrito, reagindo mutuamente ao que cada um diz com o(s) seu(s) instrumento(s). Yakov, S. (n.d.). Playlists [YouTube channel]. YouTube, encontrado em 06 de julho de 2024 em <https://www.youtube.com/watch?v=aE8b4VyY6ck>

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA

A MINHA ENTRADA NO ENSINO FORMAL DE MÚSICA

A determinada altura, minha irmã pediu-me ajuda para uma situação existente na escola secundária onde estudava. Ia realizar-se uma viagem de estudo/passeio a Paris e para retribuírem apoios da comunidade portuguesa local, necessitavam oferecer alguns espetáculos, que incluíam teatro, dança e performance musical, onde se incluíam folclore, fado e música de baile. Se a maioria das atividades podia ser conseguida pelos colegas (alunos e professores) daquela escola de ensino genérico, já as performances musicais necessitavam de músicos com alguma experiência, num total de cinco, para outros tantos instrumentos previstos: guitarra portuguesa, cavaquinho, guitarra elétrica, baixo elétrico e concertina. Mas havia um problema: apenas sobravam dois lugares no autocarro previsto para a viagem Braga-Paris-Braga. Constatando que os três primeiros instrumentos não eram necessários em simultâneo, mas em momentos diferentes dos espetáculos e sabendo que eu os desempenhava com à-vontade, minha irmã pediu-me para incluir a comitiva, ao que acedi com entusiasmo. Afinal, ia fazer o que gostava e além disso visitar Paris! Logo me lembrei de um colega que tocava os restantes dois instrumentos, que também não eram necessários em simultâneo. Estava então o problema resolvido, com a performance dos cinco instrumentos a ser realizada por duas pessoas, que ocupariam os únicos lugares vagos do autocarro.

Por si só, este episódio não seria relevante, não fora o facto de alguns meses depois e durante um dos convívios que se realizaram naquela escola com parte do grupo com o qual viajei a Paris, ter sido abordado por um colega já mais velho, que insistiu em que eu deveria estudar num conservatório. Ao contar-lhe todo o meu esforço para tentar essa possibilidade, informou-me que havia uma instituição particular em Guimarães, onde

também ele estudava. Tinha paralelismo pedagógico²⁹, ou seja, ministrava cursos oficiais; apenas tinha um custo associado (algo elevado) com propinas. Abracei esta possibilidade com todas as minhas forças e fui visitar este Conservatório Regional de Guimarães, iniciando lá os meus estudos uma semana depois.

Será importante mencionar que sempre paguei as propinas dos meus estudos musicais já enquanto profissional da atividade musical de palco. Essa era a minha fonte de rendimento. A propósito, devo referir que no final do ano em que visitei Paris, 1984, perdi bruscamente meu Pai, a 21 de Dezembro, após um internamento hospitalar cujo prognóstico inicial assentava em melhorias significativas, com a promessa de que viria passar o Natal a casa, o que não veio a acontecer. Como se pode imaginar, este foi um momento muito difícil para mim e a minha família direta e, após a morte de meu Pai, a nossa situação económica tornou-se muito débil. Não fora a minha atividade musical remunerada (profissional) e não teria qualquer possibilidade de realizar aqueles pagamentos.

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE GUIMARÃES

Iniciei então a minha frequência no Conservatório Regional de Guimarães em Fevereiro de 1986, numa manhã de sábado. Tendo lá chegado uns minutos antes das 09h00, informaram-me que iria iniciar-se uma aula de Formação Musical do 5º grau (ou seja, para alunos com aulas há pelo menos 4 anos), para a qual me encaminharam. Pensando talvez na minha idade, entenderam que eu seria capaz de acompanhar aquela aula. Todavia, começando a professora por realizar um ditado global (rítmico/harmónico/melódico), rapidamente constatou que eu nada escrevia. Perguntou-me porquê, ao que prontamente respondi não saber “traduzir” aqueles sons em notação musical. Mas atrevi-me a dizer que,

²⁹ “Paralelismo pedagógico” significava determinada autonomia pedagógica para escolas particulares que podiam depender administrativamente de escolas públicas.

se me deixasse deslocar até ao piano (onde realizava o ditado), eu reproduziria o que tinha tocado antes. Incrédula, desafiou-me a fazê-lo. Lá fui com alguma confiança e consegui reproduzir o que a professora tinha tocado.³⁰

Isto causou algum impacto na professora e também nos recém-colegas, muito embora eu não o considerasse um grande feito. Afinal, há alguns anos que, para tocar nos fados e nas bandas de baile, tinha este hábito de ouvir e reproduzir, algo que, efetivamente, considerava e continuo a considerar fundamental num músico.³¹ E fazia-o nos diversos instrumentos das bandas onde tocava, muitas vezes para exemplificar (aquilo que tinha acabado de aprender) a colegas menos leitos. Passou a professora a tratar-me com especial atenção, dando-me algum tempo extra e individual para me ensinar a “tradução” dos sons para o código de escrita musical, o que adquiri rapidamente com forte dedicação. Percebi que a professora gostava da forma como rapidamente fazia o que me era solicitado sem a necessidade de muitas explicações a que tinha de se socorrer com a maioria dos meus colegas. Do mesmo modo granjeei um respeito assinalável de todos os meus colegas, que me ofereciam ajuda retribuindo eu com algumas sugestões de como vencer as suas dificuldades musicais auditivas.³²

No final desse ano letivo (recordo que iniciei as aulas em Fevereiro) realizei o exame de 5º grau de formação musical com 18 valores. Este exame incluía a prova escrita com teoria e diversos ditados e também prova oral com diversas leituras nomeadamente dos elaborados métodos de Fernand Fontaine e Paul Hindemith. Realizei ainda o exame de 5º grau de instrumento juntamente com mais dois colegas, tendo sido o único a obter

³⁰ Devo dizer que nunca tinha tido piano em casa, apenas contactando com instrumentos de tecla ocasionalmente nas bandas onde ia tocando ou numa ou outra loja de instrumentos onde trabalhavam amigos. De qualquer modo, a minha vontade de conhecer os instrumentos musicais impelia-me a “tocar-lhes” sempre que tinha oportunidade. Daí que vim a especializar-me na guitarra, em parte porque era o instrumento de que dispunha.

³¹ Aliás, penso hoje como poderá ser-se músico sem esta percepção da audição e reprodução do idioma musical, tal como em qualquer outro idioma.

³² Identifico-me aqui com Jacotot, o Mestre ignorante de Rancière.

aproveitamento, embora com uma nota relativamente baixa.³³ Percebi que, no instrumento, o que devia procurar era outro tipo de orientação mais eficaz e conhecedora, o que veio a acontecer pouco depois, assunto de que falarei adiante.

A maior surpresa viria com o convite para lecionar naquele conservatório a partir do ano letivo seguinte a alunos de iniciação e dos primeiros graus. Tudo isto me fazia já pensar porque afinal não me tinha sido dada uma oportunidade antes, apenas porque a minha idade não se encaixava na faixa etária que o sistema previa para o conservatório público da minha cidade.

Na sala principal daquele conservatório que me acolheu, onde se realizavam audições públicas e algumas provas, existiam dois pianos, um deles de concerto. Um belíssimo piano de cauda *Kawai*, para cujas teclas me esgueirava sempre que podia, para usufruir de tão nobre instrumento. Nele tricotava as melodias que conhecia “de ouvido” e que harmonizava a meu gosto e conforme a ausência de técnica pianística me permitia. Dei por mim a ser constantemente escutado e observado por colegas alunos(as) de piano, que me perguntavam: “Já estudaste piano? Tens piano em casa, certo?”. Ao que respondia obviamente de forma negativa, por ser esta a verdade. Foi muito difícil fazê-los crer na minha palavra. E lá comecei a aceder aos seus pedidos para os ajudar a construir daquela forma os temas de que gostavam e que não eram abordados nas aulas do conservatório nem se encontravam escritos. Dou por mim, qual mestre ignorante à maneira de Jacotot (Ranciére & Valle, 2002) a ensinar questões musicais num momento em que era um iniciante no estudo formal do “musiquês”. Penso nunca me ter sentido tão respeitado pelos meus “pares” como naquele momento em que admiravam a forma como eu rapidamente entendia e explicava a fluência musical, sobretudo, devido à minha enorme ignorância musical teórica, ou académica. Por outro lado, sentia já a forma como a Diretora do Conservatório reprovava esta prática da música “ligeira” dentro da instituição, permitindo-

³³ O exame de instrumento contava no júri com dois professores externos ao Conservatório Regional de Guimarães, um da Escola de Música do Conservatório Nacional e outro da Academia de Amadores de Música de Lisboa, duas das mais reputadas instituições portuguesas no ensino da Música.

me apenas realizá-la talvez pelo respeito que lhe fui ganhando com os meus resultados acadêmicos, mas sem se coibir de mostrar desagrado.

Sentia aqui tensões entre os subcampos da música erudita e da música popular, da impossibilidade de convivência de ambas no espaço “conservatório”, de um domínio da primeira sobre a segunda determinado pela estrutura de poder, pelo modelo ou habitus conservatorial. De qualquer modo, fui sendo aceite e foi-me sendo permitido, na prática, exercer este direito de mostrar o que aprendia informalmente nas músicas populares, talvez porque o meu capital simbólico musical, isto é, a minha capacidade de corresponder às demandas das matérias ensinadas e trabalhadas no conservatório era significativa. No fundo, tratava-se mesmo de um paradoxo, pois tinha sido a possibilidade de aprendizagem informal pelos meios musicais populares que tinha desenvolvido aquele meu capital. Se esta situação gerava algum conflito com a diretora do conservatório que, como disse, não se coibia de mostrar desagrado por esta minha rebeldia, não se verificavam quaisquer disputas ou conflitos com os meus colegas que, ao contrário, se aproximavam na tentativa de perceberem como era possível viver entre os dois mundos, o popular e o do conservatório e como o primeiro era, na prática, facilitador do segundo.

Após algum tempo de aulas, fui convocado para uma audição, onde iria apresentar um prelúdio e dois minuetos barrocos originais para alaúde e de autor anónimo, transcritos para a guitarra pelo guitarrista e professor austríaco Karl Scheit. No momento em que comecei a tocar, senti inesperadamente um nervosismo que nunca tinha sentido. Bem, sendo mais fatural, lembro-me de, com cerca de 13 anos, me ter apresentado em duo com um colega com quem cantava e tocava nas noites de Fado organizadas por meu Pai, num cineteatro da Póvoa de Lanhoso que já não existe, preludiando o espetáculo de uma fadista recém-chegada do Brasil após longa estadia naquele país. Terá sido a minha primeira real apresentação pública num palco e para uma plateia daquela dimensão. Cantávamos e tocávamos de pé e senti as pernas a tremer nos segundos imediatamente anteriores à nossa atuação e logo que pisei o palco. Terá sido um nervosismo mais emotivo do que outra coisa. Todavia, o nervosismo que senti na primeira audição no conservatório de Guimarães

era diferente. Primeiro, porque já tinha vários anos de palco, em situações muito diversas. Depois, porque se manteve mais constante durante a apresentação. Terá sido provocado muito provavelmente pelo facto de estar a ser ouvido por pares e professores, com o objetivo de me avaliarem, como em todas as audições. O peso e a pressão foram muito maiores do que em qualquer apresentação pública anterior. Este nervosismo é algo muito discutido no meio dos músicos, atribuindo-o à pressão específica dos pares e à quase proibição de errar no âmbito da música erudita, em contraponto com a espontaneidade com que se apresentam músicos de outras latitudes musicais. Enfim, um nervosismo provocado pelas condições de habitus conservatorial que progressivamente fui conhecendo.

GENIALIDADE, TALENTO OU APTIDÃO NATURAL?

Sou um Músico. Afirmo-o porque o sou, porque sou assim considerado, porque o assumo de corpo, alma e missão, porque se tornou inevitável, como já escrevi. Diversas condições, circunstâncias ou contextos contribuíram de modo mais ou menos consciente, para que enveredasse por esta via. Após a tomada desta decisão, algures durante a minha adolescência, não me recordo sequer de alguma vez ter duvidado desta minha opção ou de outra qualquer se lhe ter colocado em disputa. Constato uma carga perentória na minha vontade, no meu livre-arbítrio. A pressão familiar não existiu, antes pelo contrário gostariam que viesse a tornar-me num advogado. Não creio em capacidades inatas ou genéticas e como também já escrevi, não existe na minha família, pelo menos nas três gerações que antecedem a minha, qualquer indício da existência ou revelação de um músico antes de mim. Meu Pai gostava das artes do espetáculo, mas sempre no plano do amador, no pleno sentido da palavra. Também não acredito na existência de um código genético para o médico, o jornalista, o mecânico, o músico ou outra qualquer atividade profissional. Existirão sim influências externas, nomeadamente do(s) entorno(s) ou campo(s) em que nos movemos, do que nos é dado conhecer ou ter acesso, algo que, a determinada altura nos provoque algum *clic* ou chamada de atenção. Essas influências podem ser perfeitamente fortuitas ou mais eloquentes, mas, quando muito, conduzir-nos-ão a uma opção deliberada em virtude de determinados adregos. No meu caso, tornou-se uma inevitabilidade, uma vontade de ser o que quis ser.

Diversas pessoas, especializadas em Música ou apenas aficionadas, me diziam que detinha capacidades acima da média, características distintivas, um jeito especial, qualidades que só a alguns indivíduos especiais (génios?) são reconhecidas para a arte dos sons. É certo que correspondia às exigências que me eram solicitadas nos diversos projetos musicais em que me envolvi, mas sei que não o consegui por qualquer bênção do Espírito Santo. Lembro-me bem das tentativas que fazia para o conseguir, as repetições contínuas até fazer bem,

a dedicação e comprometimento a que me devotava (provavelmente sem que os outros se dessem conta disso, ouvindo apenas o resultado). Se, afinal, fosse ou tivesse condições para aspirar àquela genialidade, não teria conseguido isso com menos dificuldade? Lembremo-nos das frases de Andrés Segóvia “10% de inspiração e 90% de transpiração”³⁴ ou de Walter Benjamin “Génio é trabalho diligente”³⁵. Estas frases refletem a visão sobre a relação entre o trabalho árduo e a (re)criatividade artística. Argumento assim que, com dedicação e comprometimento, muitos conseguiriam o que eu ia conseguindo. Logo, não configurava eu qualquer exceção, sendo que os génios, a existirem, serão excepcionais, raros. Mais adiante voltarei a este assunto.

GÉNIO?

O termo “génio” é a habitual tradução do árabe *jinn*, embora a palavra portuguesa tenha origem no latim *genius*, cujo significado, na mitologia romana, residia na ideia de um espírito protetor que se entendia encontrar-se atribuído à nascença a cada pessoa. Na mitologia grega e com significado idêntico, o termo usado era *daimon*.³⁶

No período renascentista, o conceito de génio começou a vincular-se à criatividade e ao talento humano. Nessa era, artistas, cientistas e pensadores notáveis, como Leonardo da Vinci, Michelangelo ou Galileu Galilei, eram reconhecidos como possuindo habilidades extraordinárias. O Iluminismo, passou a associar o conceito ao pensamento inovador e à razão. A ênfase na razão e no conhecimento humano trouxe uma valorização ainda maior das contribuições intelectuais individuais.

³⁴ Não se sabe quando Segóvia terá dito a frase pela primeira vez, mas encontra-se a referência, entre outros locais, em <https://violao.org/topic/8157-minha-lista-dos-violonistas-mais-importantes-do-sec-xx/> (consultado em 05/02/2024).

³⁵ Na seu ensaio "Sobre alguns temas em Baudelaire" (1989).

³⁶ [https://pt.wikipedia.org/wiki/Gênio_\(mitologia_árabe\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gênio_(mitologia_árabe)) - <https://fernandovrech.blogspot.com/2019/03/o-que-diabos-e-um-genio.html> consultados em 05/02/2024.

Diversos pensadores se detiveram, direta ou indiretamente, no conceito de génio. Abordo aqui alguns, embora de modo superficial e após uma rápida pesquisa na *internet*, não sendo evidentemente este um trabalho dedicado à genialidade.

Immanuel Kant (1724 – 1804) discutiu o conceito de génio na "Crítica da Faculdade de Julgar". Considerava o génio como a capacidade criativa e original que permite a produção de obras de arte e beleza. Para Kant, o génio é uma faculdade que não pode ser ensinada, mas sim inata. Não me revejo nesta posição, tendo já afirmado em diversos momentos acreditar na construção daquelas capacidades através do trabalho, da prática, da transpiração, do trabalho diligente.

Arthur Schopenhauer (1788 – 1860) também escreveu sobre o conceito de génio. Para ele, o génio estava ligado à intuição profunda e à expressão artística; seria capaz de aceder diretamente à "vontade" subjacente à realidade e expressá-la de forma criativa por meio da arte. Bom, estou do lado da ideia de que a intuição pode ser uma característica bastante destacada em músicos mais capazes, bem como a capacidade de expressão artística, sobretudo numa era onde proliferam performers que são verdadeiros autómatos e “papa-concursos”, relegando a Arte para segundo plano. Mas também tudo isto depende de “trabalho diligente”.

Georg Hegel (1770 – 1831) abordou a temática na sua filosofia da história, argumentando que os génios desempenham um papel fundamental na evolução da cultura e da sociedade. Via o génio como uma figura histórica que sintetizava e avançava o espírito da sua época, contribuindo para o progresso da cultura. Diria eu que nada nesta posição obsta a que se possa afirmar que estas figuras históricas fossem determinadas, obstinadas e desenvolvessem trabalho árduo para o conseguirem.

Thomas Carlyle (1795 – 1881) escreveu extensivamente sobre o conceito de heróis e génios na obra "Heróis e Culto dos Heróis". Pensava os génios como indivíduos excecionais que moldavam a história e a sociedade por meio de suas obras e ações. Esta posição

também não colide com a ideia de trabalho a que se submete quem quer fazer bem e de forma distinta, nem justifica por si só a característica inata do génio.

Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) explorou o conceito de génio em algumas das suas obras, especialmente em "Assim Falou Zaratustra", "O Nascimento da Tragédia" (1872) e "Ecce Homo" (1888). Olhava para o génio como um indivíduo excecional que estava além das convenções sociais e culturais, capaz de suscitar outros valores e moldar a cultura, criando algo de novo e revolucionário. Nestas características poderemos encontrar alguma da personalidade de Mozart, que se revelou rebelde às fórmulas sociais e artísticas da sua era (Elias, 1994), nomeadamente às vontades do seu pai desejante. É também sabido que as criações de Mozart hoje evidenciadas artisticamente não foram compostas em idade tão tenra como por vezes se afirma (Howe, 1999), revelando, por um lado, um amadurecimento fruto do “trabalho diligente” e, por outro, esse sentimento de rebeldia e de contrariedade às convenções.

Walter Benjamin (1892-1940) filósofo, ensaísta e crítico cultural alemão que contribuiu significativamente para a teoria crítica e a filosofia da história no século XX, desenvolveu ideias complexas sobre uma variedade de temas, incluindo arte, história, literatura e cultura. Embora não tenha desenvolvido um conceito específico de "génio" de forma explícita, as suas ideias sobre a cultura, a criatividade e a história podem ser-lhe relacionadas com essa noção de maneira indireta. Escreveu a frase "génio é trabalho diligente" no ensaio intitulado "Sobre alguns temas em Baudelaire" (1989), que faz parte de sua obra "Iluminações". A frase reflete a sua visão e a relação entre o trabalho árduo e a criatividade artística.

Para entender como Benjamin abordou o tema do génio, é útil considerar algumas das suas principais ideias:

- **Aura:** Benjamin introduziu o conceito de "aura" no seu ensaio "A Obra de Arte na Era da Reprodutibilidade Técnica". Defendeu que a obra de arte autêntica tem uma "aura" única e irreplicável, que está ligada à sua singularidade, história e

contexto. O génio de um artista, nesse sentido, pode ser associado à capacidade de criar obras de arte que possuem essa aura, que se destacam como únicas e autênticas em contraste com as reproduções em massa.

- **Dialética da história:** Benjamin é conhecido por sua abordagem única à história, usando conceitos como "anjo da história" e "imagem dialética", para explorar a relação entre passado, presente e futuro. Nesse contexto, o génio pode ser visto como um agente que possui uma visão crítica e disruptiva da história, capaz de romper com as convenções e oferecer uma nova perspectiva sobre o passado e o presente.
- **Coleções e coleta:** Benjamin tinha um interesse particular por coleções, objetos e fragmentos. Via a coleta como uma atividade relacionada com a preservação do passado e a criação de conexões significativas entre diferentes elementos culturais. Neste contexto, o génio pode ser alguém que é capaz de reunir e reinterpretar fragmentos da cultura de maneira criativa e reveladora.

Michel Foucault (1926 – 1984), um influente filósofo e teórico social francês do século XX, não é propriamente conhecido por ter desenvolvido um conceito específico de "génio" em sua obra. Todavia, abordou questões relacionadas com a criação intelectual, o poder e a produção de conhecimento, que podem ser relacionadas com as discussões sobre o génio criativo.

Foucault analisou as relações entre o poder, o saber e a forma como as instituições sociais, como a prisão, a medicina e a psiquiatria, moldam o comportamento humano e a produção de conhecimento. Suas obras, como "Vigiar e Punir" e "A Arqueologia do Saber", discutem como as estruturas de poder influenciam o discurso e a construção do conhecimento em sociedade.

Em algumas de suas reflexões sobre a autoria e a produção do discurso, é possível associar Foucault à discussão sobre o génio criativo; o filósofo argumentou que a criação de conhecimento e discurso não é uma atividade neutra, mas antes enraizada em contextos

históricos, culturais e sociais. Também questionou a ideia de que o autor é uma figura central e autónoma na criação de obras intelectuais, sugerindo que “autor” é uma construção histórica que deve ser analisada criticamente.

Portanto, mesmo não desenvolvendo explicitamente um conceito de “génio” no sentido tradicional, as ideias de Foucault sobre a autoria, o poder e o conhecimento podem ser relevantes para a discussão sobre como o génio criativo é concebido e como o conhecimento é produzido em determinada sociedade; desafiou noções simplistas de criatividade e autoria, destacando a importância de considerar os contextos sociais e históricos mais amplos que moldam a produção intelectual. Por aqui se verifica que ser-se “génio” depende de inúmeros fatores externos, não de características inatas ou genéticas.

Cito ainda Lev Vygotsky, traduzido por Miguel Serras Pereira:

Todo o inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. [...] Nenhum descobrimento nem invenção científica (ou artística) aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo, onde cada nova forma se apoia nas precedentes. (Vygotsky, 2009, p. 35)

O século XIX e o movimento romântico, contribuíram para o conceito de génio que hoje é atribuído a grandes criadores e/ou intérpretes em Música, também associado à individualidade e à emoção. Artistas românticos como Liszt ou Paganini eram vistos como portadores de dons divinos ou transcendentais que lhes permitiam expressar profundamente as emoções humanas. Eles próprios alimentavam esta ideia, Liszt com uma gesticulação pianística que se tornou distinta e ainda hoje é estudada, especialmente na academia que em Budapeste carrega o seu nome, Paganini com o seu trajar, envolto numa grande capa e a surgir nos concertos de forma inusitada, tocando virtuosisticamente obras durante as quais uma ou mais cordas do violino se partiam, mantendo nas restantes toda a maestria (todavia, as obras já se encontravam compostas para a ausência daquela[s] corda[s]), desaparecendo de forma igualmente imprevista no final dos concertos.

Mozart, anterior a este período, foi, entretanto, classificado como génio em função de determinadas características que deteve: a de criança-prodígio devido a relatos que o colocavam em concerto em idade muito precoce; a de possuidor de uma memória notável justificada pela capacidade de ter ouvido uma missa com coro e orquestra e ter escrito tudo após chegar a casa; a de ter composto obras musicais de relevo e inovação para a sua época, algumas ainda jovem. Todavia, Norbert Elias (1994) dedicou-se ao estudo desta personalidade, justificando a genialidade de Mozart com o ambiente e as experiências que lhe foram proporcionadas desde a sua infância, com um pai desejante a conduzi-lo para objetivos que não conseguiu cumprir para ele próprio. Michael Howe afirma não estar convencido “de que haja algo sobre a vida e as realizações dos génios que seja, em princípio, menos passível de explicação do que as vidas e realizações de outras pessoas”³⁷ (Howe, 1999, p. 8, trad minha). Na introdução do livro citado, este autor também escreve que o “génio” é definido pela realização e não pela posse de uma qualidade inerente ou inata.

Howe vai mais longe afirmando que, muito embora a precocidade de Mozart fosse assinalável não era, todavia, miraculosa, antes devida a horas e horas de prática. Sugere que as primeiras obras de Mozart possam ter sido escritas pelo pai e depois aperfeiçoadas, assim como os sete primeiros concertos para Piano e Orquestra são, maioritariamente, arranjos de composições de outros criadores. O primeiro concerto com música integralmente original será o nono, K. 271, escrito quando tinha já 21 anos. Dedicava-se então a este processo há, pelo menos, 10 anos.

Eunice Alencar afirma que

todo ser humano apresenta certo grau de habilidades criativas e que essas habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas por meio da prática e do

³⁷ No original: “I am not convinced that there is anything about the lives and achievements of geniuses that is in principle any less amenable to explanation than the lives and achievements of other people.”

treino. Para isso, são necessárias tanto as condições ambientais favoráveis, como o domínio de técnicas adequadas. (Alencar, 1986, p. 12)

Ana Paz reflete sobre a “genialidade” do precoce maestro Pierino da Gamba, que atuou em Portugal entre 1948 e 1950, recuperando

o debate que se gerou em torno desta figura de “gênio”, para perceber como as reações diante de uma figura unanimemente considerada como gênio descreveram os elementos da sua aprendizagem, reconfigurando esta ideia romântica e, paradoxalmente, reinscrevendo a importância de que as aprendizagens fossem realizadas na escola de música. (Paz, 2014, resumo)

Ainda sobre Pierino, pode ler-se no mesmo artigo que, apesar de alguma fascinação pelas capacidades do precoce maestro ou alguma suspeita de fraude provocada por eventual colaboração das orquestras na facilitação do seu trabalho, os críticos (outros músicos, jornalistas ou mesmo psiquiatras) “trataram de colocar em evidência os passos da sua aprendizagem, mostrando, mesmo sem o afirmar, que Piero Gamba fora também submetido a um duro e intensivo processo de aprendizagem, primeiro pelo pai e depois por um professor particular” (Paz, 2014, p.35).

Como antes assumi, não é intenção destes escritos dissertar sobre o conceito de gênio, mas sim apresentá-lo com o objetivo de justificar a ausência de qualquer intenção em tecer uma qualquer auto-apologia de gênio. Nestas e noutras leituras sobre a genialidade ou o ser gênio se verifica que nunca poderia eu sequer admitir a possibilidade de integrar esta categoria de exceção, desde logo pela ausência de precocidade no meu percurso musical. Não fui, de facto, uma criança-prodígio nem sequer recordo ou me foi dado recordar qualquer momento de particular inclinação para a Música antes do início do 2º ciclo do ensino básico, iniciado aos 10 anos de idade. Recordo apenas aquelas atividades no Colégio Teresiano, onde frequentei o 1º ciclo, ou Instrução Primária, que envolviam Coro e instrumental Orff, mas onde desempenhava papéis perfeitamente secundários, embora com muito prazer. Considero mesmo que, não fossem as pessoas com quem me

cruzei, as oportunidades aproveitadas, as práticas e partilhas com músicos experientes e depois os estudos mais formais e não teria conseguido chegar aqui enquanto músico. Tudo isto a par de uma enorme vontade e um acentuado comprometimento ou dedicação. Por outras palavras, mais “nurture” do que “nature”.

TALENTO OU APTIDÃO NATURAL?

Conforme diversos dicionários de livre consulta na internet, a palavra "aptidão" tem origem no latim *aptitudo*, que por sua vez deriva de *aptus*, que significa "ajustar" ou "adequar". No senso comum, a noção básica por trás do termo "aptidão" está relacionada com o talento, capacidade ou habilidade natural de alguém para realizar uma determinada tarefa ou desempenhar uma função específica e é frequentemente usada para descrever a afinidade ou predisposição que uma pessoa tem para se destacar numa área particular, com base nas suas características pessoais, talentos ou capacidades inatas.

Existe a questão (para muitos, quase uma certeza) da aptidão natural para esta ou aquela atividade ou profissão, de um dom para as artes e/ou determinados ofícios, da vocação, enfim, palavras a que se atribuem significados idênticos. Como já escrevi, não creio nestas ideias e encontro em Noëlle Bisseret e n’A *Ideologia das aptidões naturais* (1974) argumentos que suportam a minha incredulidade.

Bisseret disserta sobre o conceito de “aptidão”, atribuindo-lhe significação em diversos patamares que vão do individual ao social, do particular ao geral, do humano ao divino e, por último, ao significado biológico que encontramos numa linha específica da psicologia, a psicologia diferencial. É este significado que adquire maior centralidade na observação desta autora.

O século XIX torna-se aqui num período decisivo, resultado de ruturas teóricas herdadas dos séculos anteriores, interdependentes das disposições sociais e políticas. Bisseret

demonstra de que forma o conceito de aptidão se converteu numa ideologia ao analisar discursos de diversas correntes científicas bem como dicionários de diferentes épocas, ideologia essa que esconde e justifica as desigualdades sociais, não apenas no senso comum, mas sobretudo por entre a racionalidade e a legalidade de determinados conhecimentos científicos.

Segundo a autora, a palavra “aptidão” surge no século XV, com uma carga jurídica que significa “habilidade para exercer uma profissão, para receber um legado” (Bisseret, 1974, p. 33). O discurso filosófico apodera-se do termo atribuindo-lhe o sentido de “tendência natural para alguma coisa”. A ideia de “aptidão” encontra-se dentro de uma concepção teológica, estando ao arbítrio da vontade divina existir numa pessoa aptidão para as artes ou determinados ofícios, ou para o exercício da política, por exemplo. A eventuais anomalias ou deficiências atribuía-se responsabilidade ao pecado e a posição de um indivíduo na sociedade era pré-estabelecida por Deus.

Durante a segunda metade do século XVIII, dá-se uma alteração radical. Questiona-se a ideia teocentrista, que dá lugar a uma concepção naturalista. Citando Bisseret:

A relação dos homens com o mundo é modificada por esse domínio progressivo sobre a natureza: não esperam que Deus intervenha, por meio de milagres, no curso dos acontecimentos. O mundo físico e humano obedece a leis próprias, que a ciência deve descobrir. ... As diferenças entre grupos humanos ou entre indivíduos são percebidas como contingentes e relativas ao meio físico ou social. (Bisseret, 1974, p. 34)

Na alvorada do individualismo e dos ideais de liberdade e igualdade e para lá do desenvolvimento das ciências, dá-se uma alteração nas relações sociais. Integrando a afirmação da burguesia como classe social, o conceito de aptidão recebe outro significado. Se ainda subsistem “tendências naturais” que moldam ou condicionam o destino das pessoas, estas podem, todavia, ser modificadas pela educação pois “A educação tem mais força sobre nós do que a própria natureza – o hábito é uma segunda natureza; tem tanto

(e às vezes mais) poder sobre nós quanto as inclinações da natureza” (Abade Féraud, n. d., cit. in Bisseret, 1974, p. 35,).

Com a Revolução Francesa ganham corpo projetos para o estabelecimento de instituições escolares para todos. No século XIX, com a instrução pública obrigatória passa a existir um certo ideal de minorar as desigualdades sociais através de uma base educacional comum.

Entretanto se as desigualdades reais subsistem nos factos, o princípio da igualdade tornou-se um valor universalmente adotado. Substituindo formalmente a ideia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se elementos de uma ideologia global à qual o 'Povo' também adere. (Bisseret, 1974, p. 37)

Dessa forma, o século XIX é atravessado por dois grupos em permanente conflito: a burguesia, detentora do poder, e o proletariado com a elaboração de vários projetos e ideologias revolucionárias. Dentro das discussões sobre a reforma do ensino, ainda muito elitizado, do dilema entre formação humanística ou científica, a problemática das aptidões ganha no significado, tornando-se progressivamente as suas conotações como as de

um dado imutável, permanente, hereditário, que determina o destino de um indivíduo; a aptidão perdeu o sentido de característica aleatória que, no século XVIII lhe conferia a ideia de liberdade humana e, antes do século XVIII, a ideia de liberdade divina. (p. 41)

Por entre atitudes repressivas aos movimentos revolucionários de 1848, o desenvolvimento do sistema económico/financeiro e bancário, o alicerçar da Segunda Revolução Industrial, a evolução da atividade comercial e dos meios de comunicação e transporte, a sociedade europeia retrata esta complexidade com o rígido balizamento entre um sistema escolar básico, ou primário, destinada ao “povo”, conduzindo rapazes à formação profissional ou operária (e também militar), enquanto às meninas se proporcionavam apropriadas aprendizagens segundo a sua “natureza”, isto é, às tarefas do

lar e outras atividades femininas. O ensino secundário estava reservado à burguesia. “O sistema educacional, portanto, conserva ativamente as superioridades e privilégios da classe detentora do poder.” (p. 43)

Catarina Martins (2011) também se debruça sobre os conceitos de aptidão natural, vocação e génio. Afirmando que

O conceito de aptidão natural, vocação e génio permanecem ligados. Embora sofram alterações ao longo dos tempos, no séc. XIX a sua conceptualização no campo de psicologia, da antropologia criminal, antropometria e sociologia, permite aquilo que Jacques Rancière define como uma distribuição policiada do sensível³⁸. Cada um ocuparia um lugar específico na sociedade e essa atribuição, parecendo inevitável, era, no entanto, arbitrária. Esta arbitrariedade era dupla: os artistas destacam-se de todos os que não o são por “nascerem artistas”, dentro desse grupo de artistas geniais, não há mulheres artistas geniais. (Martins, 2011, p. 275)

Martins continua dizendo que

Se o princípio da igualdade se estabelece como aquele que é comum a todos os homens, desta forma respondendo aos anseios de uma burguesia que luta contra os lugares sociais impostos pelo nascimento nobre, conceitos como aptidão, talento, mérito são construídos como os elementos a partir dos quais todos os sujeitos serão de ora em diante medidos. A aptidão surgiria então como o instrumento capaz de dividir a sociedade a partir daquele que seria o próprio destino profissional de cada um. (p. 276)

³⁸ “É aquilo a que chamo a partilha policial do sensível: a existência de uma relação ‘harmoniosa’ entre uma ocupação e um equipamento, entre, por um lado, o facto de se ter dotado de capacidades de sentir, de dizer e de fazer que convém a essas actividades.” (Rancière, 2010, cit. In Martins, 2011, p. 275).

A biologia entra em jogo para confirmar o que parecia evidente àqueles que pensavam a manifestação artística como um meio de crescimento humano (Martins, 2011, p. 277). Após a Teoria da Evolução de Charles Darwin ser apoderada por Frances Galton, criador da eugenia e da psicologia diferencial, bem como outros intelectuais eugenistas e racistas,

as desigualdades sociais não são mais relativas a uma ordem social criada pelos homens, mas dependem de uma nova ordem transcendental, de natureza biológica, irreduzível e determinante. (...) A dominação de uns por outros é, portanto, natural, inevitável e legítima. (Bisseret, 1974, p. 43)

Debaixo desta ideia de diferenciação natural, a aptidão, ou dom estabelecem-se como legítimos. Pierre Bourdieu propõe

que o trabalho de legitimação de uma ordem estabelecida como verdadeira é facilitado pelo facto de ocorrer automaticamente e sem obstáculos no mundo social. Não há nada mais adverso a um pensamento 'natural' ou 'puro' do que a ideia de 'skolé', ou seja, aquela que deixaria a nu as condições sociais de possibilidade desse estado que se diz 'natural' ou 'puro'. (Bourdieu, 2000, cit. In Martins, 2011, p. 277)

Encontra-se assim nesta ideologia a justificação para que a educação seja adequada aos diferentes estratos sociais, em função das suas aptidões e necessidades, não sendo essencial ou sendo mesmo inconveniente aos simples e humildes aceder a aprendizagens mais elaboradas, ao nível das que eram fornecidas a crianças e/ou jovens da burguesia. Por outro lado, é significativa a ideia de que as mulheres não tinham o direito de nascer com aptidão artística.

Alfred Binet, detentor de um pensamento político esquerdista, com outra noção de organização da sociedade ou de equidade social, mormente na relação patrão-empregado, na linha de Émile Durkheim, leva a psicologia a afirmar-se como ciência, baseando-se em testes de aferição de inteligência. Em negação ou desconhecimento com as condicionantes

doutrinárias e sociais do saber científico, os psicólogos presumiam contribuir para uma reestruturação da sociedade do final do século XIX, alicerçando as políticas escolar e de emprego. Paradoxalmente, se isso inicialmente encorajou educadores liberais a defenderem o acesso ao ensino secundário e superior sem distinções de origem social, “a ciência dos testes permite que duas exigências dificilmente conciliáveis se tornem compatíveis: de um lado a necessidade de oferecer a todos, oportunidades iguais e, de outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social” (Bisseret, 1974, p. 52).

O século XX veio confirmar este arquétipo, apesar das fortes críticas de outras correntes (culturalistas, fenomenológicas) que ou não trabalham com o conceito de aptidão, ou não lhe reconhecem um peso tão crucial. A concepção procedente do século XIX ainda é preponderante, embora com novas orquestrações, mantendo em plano secundário referências a elementos do “meio” (culturais, sociais, políticos...). Assim, a vontade da psicologia diferencial em fornecer uma âncora científica e quantificável à ideia de aptidão, vai-se afirmando, apesar das suas ambiguidades, como “um dos suportes de interpretação simbólica total que a sociedade se dá de sua ordenação e de seus próprios conflitos” (Bisseret, 1974 pp. 66-67). A escola é, sem dúvida, um campo de ação destacado nestes procedimentos, selecionando (incluindo e excluindo) e conduzindo as crianças de estratos sociais humildes, supostamente com aptidões mais práticas e menos complexas. As oportunidades de escolha estariam restringidas pela graça da “diversidade de dons, talentos e vocações”, justificando as relações entre os indivíduos, as desigualdades sociais e os conflitos de poder, convertendo em característica biológica (hereditária, inata) aquela que é a ação no campo da prática política.

Para mim é muito claro que a minha “aptidão natural” para a Música não existia ou seria tão significativa quanto a de qualquer outro indivíduo. O que se verificou foi um conjunto de circunstâncias que, apesar de muitas contrariedades, me chamou a atenção para a arte dos sons, tornando-a inevitável em mim de tal forma que se tornou uma missão e uma forma de vida.

Como antes expus, entrei nas práticas musicais de uma forma natural, com a participação num grupo folclórico pela mão de meu Pai, tocando inicialmente ferrinhos (triângulo) e depois cavaquinho. A espera pelos dias em que havia ensaios era sempre ansiosa e apenas atenuada pela presença do Armando, que partilhava comigo os seus conhecimentos no pequeno e irrequieto cordofone. Daí aos fados foi um pulo. Meu Pai iniciava no seu restaurante um ciclo de sessões de Fado onde fui “atirado aos leões”, passando a acompanhar artistas que vinham do Porto e traziam repertório que eu tinha de aprender numa hora para tocar entre as 22h e as 3 da manhã! Obviamente com bastantes intervalos, mas era um repertório extenso. Códigos escritos? Não existiam nem eu os saberia decifrar. Tratava-se de ouvir e reproduzir a seguir, sempre com a necessidade de alguma criatividade que tive de buscar em mim, bem como de corresponder aos estilos que me exigiam nos acompanhamentos. Durante a semana que durava entre as sextas-feiras dos fados, passei a romper a fita de inúmeras cassetes onde ouvia os fados e a forma de tocar e cantar dos intérpretes. Quando hoje leio Lucy Green (2008) referindo-se às formas como aprendem os músicos populares, tenho a sensação de que poderia dizer tudo aquilo que ali está escrito e talvez mais. Sem intenção de arrogância que a academia por vezes nos imputa quando falamos com demasiada afirmação, posso dizer que conheço profundamente os processos de aprendizagem a que se submete aquela categoria (e que categoria!) de Músicos. E ousa ainda afirmar que esses processos fazem imensa falta a quem apenas se digna mergulhar nas aprendizagens musicais formais, nos programas dos conservatórios.

Os músicos populares, pela ausência de suporte escrito ou de leitura, necessitam apreender o que se propõem tocar com mais rapidez e eficácia, usando a memória, que pode ser auditiva, física ou relacional, isto é, estabelecendo relações auditivas entre os sons produzidos pelos diversos intervenientes. Este processo de aprendizagem exige de imediato um maior conhecimento da linguagem musical “oral”, sonora (por analogia à linguagem verbal), e não à sua representação gráfica. Logo, os “trabalhos de casa”, a ocorrerem, terão de estar baseados naquelas memórias e naquela compreensão “oral” ou aural. Os músicos de Conservatório, musicalmente mais letrados pois trabalham os códigos

de escrita e leitura logo de início, valem-se da memória escrita – a partitura, mas muitas vezes sem o esforço de compreensão do discurso que o processo anterior implica, pela necessidade de memorização e ausência de escrita. Raramente encontrei um músico popular que não soubesse explicar-me, mesmo que com termos teoricamente menos adequados, o que está a tocar, enquanto nos músicos de Conservatório tal acontece amiúde, demonstrando uma inabilidade na compreensão prática do que está escrito. Por outro lado, os músicos populares associam com mais facilidade conteúdos comuns ou passíveis de utilização em diversas músicas, assim como os sabem usar em contextos diversificados, enquanto os músicos de Conservatório raramente conseguem abstrair uma frase musical do contexto original. Pela minha experiência, talvez não me seja descabido afirmar que, dentro dos vocabulários aprendidos e apreendidos por cada um daqueles grupos de músicos, os músicos populares apresentem um domínio prático e efetivo mais eficaz e imediato do seu vocabulário musical. E poderei ainda afirmar que esta condição leva a que, quando estes músicos vêm a estudar repertório erudito, trazem com eles esta capacidade de entendimento morfológico musical mais imediato do ponto de vista prático, arriscando, com mais facilidade, encontrar alternativas de momento para eventuais falhas de memória pontuais nas execuções.

Vejamos: não sou, de todo, avesso às aprendizagens formais. Aliás, como poderia estudar-se, tocar-se ou dirigir-se uma sinfonia de Mahler sem a sua partitura? Uma obra que pode durar uma hora, ou mais, necessita sem dúvida alguma de um suporte escrito, sob pena de se perder a informação original ou existir a possibilidade de se entrar num caos que a partitura não permite. Esta constitui ainda a forma de transmissão futura de muitas obras que não conheceríamos se não existisse, sobretudo de um tempo em que não havia registos sonoros. Todavia, a música está para além da partitura. Podemos até especular que, sem a partitura os músicos poderiam vir a tocar a obra, desde que existisse outro meio de transmissão da mesma, oral, por exemplo. Mas a obra nunca o seria apenas com a partitura, sem os músicos. E estes podem sempre aprender de ouvido. De qualquer forma e como atrás disse, a partitura, o código escrito é um excelente meio de transmissão para

a memória futura, factual, idóneo. Não obstante, a possibilidade de tocar e decifrar de ouvido confere-nos capacidades que a partitura nunca trará. O próprio conceito de audição de Edwin Gordon (2000), de prévia audição interior, só é possível porque usamos o ouvido. Mesmo antes de ouvirmos já ouvimos, porque ouvimos, não porque lemos. E aprendemos depois a ouvir interiormente (a audiar) o que lemos, porque conhecemos auditivamente os sons. Uma pequena história para explicar melhor este pensamento: toquei cerca de 10 anos com um pianista cego, vítima de uma doença genética de nome retinite pigmentar, ou pigmentosa; ou seja, viu até ao início da adolescência e foi depois perdendo gradualmente a visão, como acontece com esta patologia de forma mais ou menos acentuada e rápida. Um dia perguntei-lhe se teria sido melhor para ele nunca ter visto, pois não se sentiria agora privado de um importante sentido antes usufruído. Respondeu-me imediatamente que não. Ter visto permitiu-lhe guardar na memória as cores, a forma visual dos objetos, os rostos das pessoas que ainda viu, as paisagens por onde passou, até mesmo distinguir, em linguagem comum, as teclas brancas das pretas no seu piano. Do mesmo modo, quem inicialmente aprende Música “por ouvido” retém na memória os sons, os intervalos, as harmonias. Estes não constituem apenas um código escrito que depois é decifrado de forma inteligível, antes pertencem a uma memória sensorial muito mais útil para quem pretende dialogar por via da arte dos sons. Assim como o meu amigo pianista cego não precisa que lhe expliquem o que é o azul nos seus mais variados tons, ou o brilho do sol, também a quem é apresentada a Música inicialmente pela experimentação, pela via auditiva, não necessita de tantas explicações para entender inteligivelmente o que ela é. Sou então avesso à hegemonia da partitura e de um determinado repertório no ensino formal, a um certo menosprezo pelas aprendizagens “de ouvido”. Encontrando-se o conservatório ancorado num sistema em que os Mestres são (ou deveriam ser) exemplo para os seus alunos, não será o tocar de ouvido de enorme mais-valia, exigindo ao aluno que seja capaz de ouvir e reproduzir o que tocou o Mestre? Mais uma vez, não com o intuito último de imitar, mas antes de apreender a linguagem, “ouvindo” e “falando” Música. Quantas vezes peço aos alunos que recebo na Licenciatura

em Instrumento que imitem pequenas frases que toco e verifico que ficam sempre diversos detalhes de fora. Ou a dinâmica, ou a agógica, ou a expressão... Com um exemplo muito básico, mas possível de representar aqui, é como pedir-lhes para imitar “bataaata”. Não é “batata”, como a maioria responde e numa altura ou frequência sonora completamente diferente da que eu usei. Enfim, um mar de detalhes que estes candidatos a licenciados deixam passar em claro, pela falta de hábito de imitar, de dar atenção ao detalhe quando se ouve, ou como dizia o meu professor de Guitarra, à cor dos montes que se vêem quando se viaja de casa para a escola. Cito de seguida Margarida Fonseca Santos em entrevista a Sandra Bastos para a revista online DaCapo, em resposta (com a qual estou perfeitamente sintonizado) à pergunta “Na sua opinião, que pontos devem reger o ensino da música para crianças?”

Como qualquer linguagem, é preciso começar por ouvir e ‘falar’. Não se devia perder tempo com pautas e teoria durante muito tempo – o que faz falta é cantar e tocar, muito, criar canções, músicas. Se o trabalho for bem feito, quando mais tarde surge a leitura e por fim a escrita, tudo é óbvio. Tantas vezes se faz o contrário... é pena. (cit. in Bastos, 2023)

E não posso deixar de transcrever, da mesma entrevista, a resposta à pergunta “Que conselhos pode deixar aos jovens professores de música?”

Não se esqueçam que a música é, primeiro que tudo, uma linguagem. Respeitem a ordem de aprendizagem de qualquer língua: ouvir, imitar, falar, inventar, ler e escrever. Se não o fizeram, estão a deixar lacunas que dificilmente se preenchem. Não se esqueçam de pôr os vossos alunos a improvisar e a tocar de ouvido – há melhor escola que esta? E não é só nos primeiros anos, é sempre, e nas aulas de Formação Musical e de instrumento, de coro. E privilegiem o afecto, as emoções na música, na arte. (cit. in Bastos, 2023)

CAMINHANDO COM LEV VYGOTSKY

Adensando um pouco mais, vale a pena visitar o pensamento de Lev Vygotsky. Como se lê em Resende (2010), aquele psicólogo olha para o desenvolvimento do ser humano dentro de uma concepção sociocultural; assim, as pessoas formam-se numa influência recíproca, numa mutualidade que ocorre no meio em que se inserem. Este pensamento é conhecido por socioconstrutivismo, também chamado de sociointeracionismo.

Pela mão de Josete Miranda e Luciana Senra (2012), leio que Vygotsky é da opinião de que a linguagem se desenvolve em conjunto com o pensamento, uma vez que é pelas palavras que o pensamento ganha existência, sendo a linguagem um dispositivo elementar para a elaboração do conhecimento, com uma intervenção na evolução do intelecto humano desde o nascimento. Dieysa Fossile (2010) escreve: “A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Por conseguinte, é através da linguagem que, desde crianças, exercitamos o pensamento. Para Vygotsky, a linguagem assume ainda duas importantes tarefas como são o intercâmbio social e o pensamento generalizante. A primeira pode observar-se já em bebês ou crianças pequenas, dando a conhecer as suas vontades e/ou necessidades através de sons (mesmo monossilábicos) ou expressões gestuais. O pensamento generalizante dá-se quando dizemos, por exemplo, “galinha”, ou “frango”, sabendo nós a que se referem aquelas palavras, com uma imagem a elas associada.

Conforme Stadler et al. (2004), a teoria de Vygotsky encontra-se ancorada em quatro princípios:

1. As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. O cérebro é um sistema aberto, pois é mutável. Suas estruturas são moldadas ao longo da história do homem e de seu desenvolvimento individual;

2. O funcionamento psicológico tem com base as relações sociais, dentro de um contexto histórico;
3. A cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana;
4. A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores – ferramentas auxiliares da atividade humana.

Assim, a construção de pensamentos e ações inteligíveis exclusivas do ser humano (pensar, organizar, generalizar, refletir) ocorre ao longo da sua história social, através de relações com os objetos mediadas por instrumentos e signos, que por sua vez constituem o sustentáculo da ação do homem no mundo. Como afirma Vygotsky pela mão de Ana Smolka

Os instrumentos são meios de controle e domínio da natureza e orientam o comportamento para o objeto da atividade, provocando modificações nos objetos. Em contraste, os signos são meios de atividade interna, dirigidos para o controle do indivíduo, modificando as próprias operações psicológicas e não o objeto sobre o qual incidem. Controle da natureza e controle do próprio comportamento estão interrelacionados de tal forma que as mudanças produzidas pelo homem na natureza modificam o próprio homem. Assim como o uso de instrumentos amplia a gama de atividades onde novas funções psicológicas se desenvolvem, o uso de signos muda fundamentalmente toda a atividade psicológica. (Smolka, 1995, para. 2)

Vygotsky salienta que há aprendizagem sempre que se verifica uma relação de troca ou partilha. Não se pode por isso afirmar que apenas a partir da frequência escolar adquirimos conhecimento, uma vez que este se vai formando com as experiências vividas, mesmo antes do domínio da leitura e da escrita. Este pensador defende que a criança se encontra primeiro na sua zona de desenvolvimento real, ou seja, num lugar onde aprende aquilo que consegue sem uma orientação ou mediação formal escolar. Quando passa a frequentar a

escola entra no que Vygotsky (1984) chama de zona de desenvolvimento proximal, a partir da qual, com a ajuda de professores ou mediadores experientes ou especializados, chega à sua zona de desenvolvimento potencial, ou seja, o lugar onde, em aberto, pode desenvolver as suas capacidades cognitivas, onde pode explorar a aquisição de conhecimento mais alargado. Vygotsky define que zona de desenvolvimento proximal é

a distância entre o nível de desenvolvimento atual, tal como é determinado pela solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como está determinado pela solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capacitados. (Vygotsky, 1984, cit. in Magalhães, 2014, p. 18)

Mas qual a razão para aqui invocar Vygotsky? Porque, no meu entender, podemos estabelecer paralelismos entre a sua teoria e a aprendizagem musical. Vejamos: a Música é uma linguagem. Quando produzimos música transmitimos ideias, sentimentos, intenções que chegam aos outros pela via sensorial, auditiva, mas também emocional. Como defendem vários autores que vão sendo citados neste trabalho e como na aprendizagem de qualquer linguagem, ouvir e falar precede a leitura e a escrita. Do mesmo modo, na aprendizagem musical deveriam as crianças aprender primeiro a ouvir, a reproduzir, a entenderem o que ouvem e reproduzem, a improvisar, tal como fazem quando emitem as primeiras sílabas, tantas vezes de forma imprecisa, mas descobrindo, aprendendo. Deveriam ser-lhes fornecidas oportunidades e ferramentas onde pudessem ter contato com e experimentar instrumentos ainda dentro da sua zona de desenvolvimento real, de forma a conviverem com realidades musicais ainda que não mediadas por outrem. Depois de se familiarizarem com esta linguagem, de forma mais ou menos desorganizada, mas autónoma, estariam mais recetivos aos mediadores da zona de desenvolvimento proximal, a escola de música, os professores ou mentores, passando também a associar os sons antes ouvidos e vividos à escrita e à leitura, como se faz com a linguagem verbal, chegando com maior usufruto musical à zona de desenvolvimento potencial, com ou sem o intuito paterno, ou futuramente intencional, de virem a tornar-se em potenciais profissionais da

Música, ou tão só verdadeiros amadores e/ou usufrutuários da arte dos sons, que constituíssem públicos informados e exigentes na qualidade. Sempre com a possibilidade de conjugar aprendizagens informais com outras formais. Vale a pena repetir parte duma das anteriores citações da entrevista de Margarida Fonseca Santos:

Não se esqueçam que a música é, primeiro que tudo, uma linguagem. Respeitem a ordem de aprendizagem de qualquer língua: ouvir, imitar, falar, inventar, ler e escrever. Se não o fizeram, estão a deixar lacunas que dificilmente se preenchem. Não se esqueçam de pôr os vossos alunos a improvisar e a tocar de ouvido – há melhor escola que esta? (cit. in Bastos, 2023)

Ao invés, o que encontrei ao longo das minhas vivências no ensino formal foi um início demasiado precoce da aprendizagem da leitura e escrita musical, da descodificação de signos escritos sem uma adequada e consistente compreensão sensorial e da separação entre as vivências informais ou não-formais com a música e as aprendizagens formais, entre o erudito e o popular, entre o tocar de ouvido e a reprodução fiel de partituras. E o atual ensino musical formal ainda enferma destas divisões. Até quando?

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA

ALGUMAS AULAS DE GUITARRA NO CONSERVATÓRIO NACIONAL

Frequentava então o Conservatório Regional de Guimarães, mas, entretanto, o respetivo professor de guitarra demitiu-se, pelo que fiquei sem professor de instrumento para o início do ano letivo seguinte. A Diretora do Conservatório sugeriu-me então um professor do Conservatório Nacional, em Lisboa. Este professor tinha presidido ao júri do meu exame do 5º grau e via em mim qualidades que eu não deveria desperdiçar, apesar de me ter classificado objetivamente com uma nota baixa, aquela que representava a realidade dos meus conhecimentos e capacidades do momento ao nível da Guitarra Clássica e para um exame de 5º grau. Combinámos algumas aulas em Lisboa, mas a tarefa revelou-se difícil, por diversas razões. Por um lado, a distância, com transportes morosos e por outro a despesa, impediam-me de ter aulas com a regularidade que se impunha. O professor mostrou-se sempre disponível e muito atencioso comigo, apesar de nessa altura atravessar um período difícil na sua vida, com sua esposa padecendo de doença terminal, vindo a falecer pouco depois. Guardámos um respeito mútuo que se viria a confirmar em encontros pontuais sempre muito interessantes e amistosos. Destaco dois.

Nos primeiros anos deste milénio fui convidado para realizar Masterclasse e Recital no Conservatório de Lousada. Participava também o Duo de Guitarras Açoteia, que vinha de Évora. Os seus elementos eram esse professor e um seu ex-aluno, com quem travei uma amizade que perdura. Como estariam por lá uns dias, ou seja, durante todo o período da minha Masterclasse, aquele professor perguntou-me se eu não acharia estranho que ele se inscrevesse na mesma. Algo perplexo, dada a sua experiência docente e idade mais avançada do que a minha, respondi-lhe que muito me honraria a sua presença, na expectativa de não o vir a dececionar com as minhas aulas. Na verdade, no final da Masterclasse informou-me que reteve diversas ideias minhas transmitidas nas aulas, por

serem muito úteis a ele mesmo como Músico e Guitarrista, o que representou para mim uma grande satisfação.

A última vez que nos cruzamos aconteceu no Mosteiro de Rendufe em Amares, pelo Natal. Num estágio de banda filarmónica promovido por aquele Concelho, vim a apresentar o Concerto de Aranjuez de Joaquim Rodrigo, com adaptação para banda em lugar da orquestra tradicional. Dias antes ligara o José Dinis dizendo-me que viria ao norte passar o Natal (era natural do Concelho de Vila Nova de Famalicão), perguntando-me se eu tocaria em algum lugar por essa altura. Informei-o do que acima escrevi e, de seguida, numa manifestação de contentamento, respondeu que lá estaria para assistir. Não era longe, mas sempre uma distância de cerca de 35 quilómetros. E assim fez, tendo tido eu o gosto de o ver na assistência nessa apresentação, além de ter podido usufruir da sua companhia e conversa durante uns minutos após o concerto. Existe um vídeo no Youtube com este concerto onde é possível confirmar a sua presença na plateia, no canto inferior direito do ecrã logo que surge a primeira imagem do público.³⁹

O seu recente falecimento, bastante precoce, deixou-me uma profunda tristeza. A guitarra perdeu um homem bom e culto e um bom professor, de quem guardo as melhores recordações.

Urgia encontrar uma solução para as minhas aulas de instrumento que fosse mais efetiva e eficaz. Não podia agora esmorecer e tinha anos de estudo a recuperar com urgência. Estava sobretudo ávido de aprender.

Torna-se relevante mencionar que não tinha intenção à priori de estudar o que chamamos de Guitarra Clássica.⁴⁰ O que pretendia era estudar Música e desenvolver a minha técnica guitarrística, fosse em que estilo musical fosse, preferencialmente em vários. Todavia,

³⁹ AecAmares. (2009, April 16). AECARTES - Concerto de Aranjuez II Andamento (Parte I) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tohxcskmZuk>

⁴⁰ São diversas as nomenclaturas que se referem ao estudo da Guitarra nos conservatórios; no entanto, aquela é a mais usada, devidamente traduzida em diversas línguas. Refere-se, é claro, ao estudo da guitarra erudita e do seu repertório histórico original, ou de transcrições de música de igual tradição erudita/histórica.

quando me apercebo do mundo que representava o repertório para guitarra solista e sobretudo as capacidades do instrumento, mergulhei “de cabeça” na sua aprendizagem sem qualquer hesitação.

Tinha já ouvido falar de um professor de Guitarra no Conservatório de Braga. Diziam-me ser muito competente, exigente e detentor de uma sonoridade guitarrística de referência. Já antes um amigo pianista me dizia que deveria estudar com este professor, de quem era colega no Conservatório de Braga.

JOSÉ SARMENTO

Faço aqui um parêntesis para falar deste meu amigo pianista e que veio a tornar-se fulcral no meu percurso. Conheci-o enquanto músico de uma banda de baile de Braga, em verbenas organizadas por meu Pai na animação de verão da Avenida Central, em Braga. De facto, no período pós 25 de Abril, meu Pai assumiu algum trabalho altruísta no departamento de turismo da cidade de Braga, colaborando na organização das festas de S. João e da animação de verão (as *Verbenas da Arcada*⁴¹). Em algumas dessas noites vim a participar com o *Trio de Cavaquinhos Bracara Augusta* e em duo com um colega com quem cantava e tocava guitarra⁴².

⁴¹ *Arcada* é o nome porque é conhecida a Praça da República, praça central de Braga, devido a uma antiga construção em arcos lá existente.

⁴² Este colega teria ainda mais habilidades do que as que me eram reconhecidas, até porque vinha de um ambiente com prática musical mais acentuada, embora num registo igualmente “amador” e popular. Apesar das minhas tentativas posteriores, nunca se dedicou à possibilidade de vir a adquirir conhecimentos mais profundos e profissionalizantes, num claro desperdício de capacidade. Uso aqui este termo para reforçar a reflexão sobre este tema, sobretudo na perspetiva de perceber se o talento é algo de inato e/ou genético ou antes de valorização de uma prática e intencionalidade, onde a vontade de trabalho e dedicação lhe são inerentes.



Fig. 20 – foto do referido duo, esta tirada numa atuação no restaurante do meu Pai, onde se realizavam as noites de Fado (arquivo pessoal).

Sempre aquele pianista me incentivava a estudar no Conservatório. Mas também me dizia: “Sabes, apesar de tudo, a música ligeira e popular ajudou-me mais na aprendizagem dos programas do conservatório do que o contrário.” Viria mais tarde a constatar esta verdade que, embora não agradando muito aos académicos da música, é de facto insofismável.

O Zé, como lhe chamávamos, era um músico extraordinário, de formação musical erudita média (Curso Geral de Piano), mas com larga experiência de “estrada”. Polivalente e de um enorme pragmatismo, construía arranjos musicais com enorme facilidade. Com ele e mais alguns amigos gravei vários trabalhos discográficos num processo curioso: entrávamos em estúdio⁴³ num sábado de manhã sem sabermos, à exceção do próprio Zé, o que se ia gravar e terminávamos domingo à noite com um CD integralmente gravado e preparado para ser misturado e masterizado. Infelizmente, partiu cedo, não sem antes me ter dado o privilégio de partilhar consigo inúmeros palcos com artistas de referência na chamada Música Ligeira Portuguesa, como Carlos Mendes, Fernando Tordo ou Mafalda Veiga.⁴⁴

⁴³ Habitualmente o estúdio Rangel, na rua Santos Pousada, Porto, curiosamente uma rua paralela à rua onde se situa a ESMAE, escola onde me formei superiormente e onde leciono atualmente.

⁴⁴ Som Ibérico - Topic. (2018, February 1). Balada [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5e4qqqLoVol> - Balada composta por José Sarmento e com arranjo meu para um grupo de que falarei mais tarde, o Som Ibérico.

Um dia, perdi o medo à minha acentuada timidez e fui à procura do Zé ao Conservatório de Braga. Sabia por ele que nesse dia, uma terça-feira, lá se encontraria o tal professor, e pedi-lhe que mo apresentasse. Assim aconteceu, sendo este quiçá o momento de viragem mais importante para o meu crescimento enquanto músico e guitarrista.

Dada a importância deste acontecimento, a ele voltarei mais tarde para o seu desenvolvimento. Entretanto, passarei a uma reflexão sobre os processos de admissão/exclusão aplicados ao ensino oficial da música em Portugal, sobretudo desde a minha chegada ao “sistema” até à atualidade.

SOBRE OS PROCESSOS DE ADMISSÃO/EXCLUSÃO AO CONSERVATÓRIO

Desde sempre me causou estranheza o processo de admissão/exclusão no acesso ao Conservatório, leia-se ensino oficial de música. Obviamente nunca existe lugar para todos, dada a escassez de estabelecimentos públicos dedicados a esta especialidade, nem tão-pouco se conseguirá algum dia ascender à utopia de que tudo deveria ser para todos, ou, pelo menos, deveriam ser dadas as mesmas oportunidades a todos. Todavia, seriam (serão?) os testes de admissão/exclusão realizados os mais adequados ou sequer devidamente adequados à leitura das capacidades dos candidatos? Será que não vencem os testes aqueles que já antes estudaram ou se prepararam especificamente para esses testes? E mesmo assumindo o carácter excecional das aptidões musicais, não deveriam aqueles que revelam interesse na matéria ser alvo de atenção de modo a serem verificadas e ponderadas as causas desse interesse? Apenas a idade poderá ser considerada para uma tomada de decisão à priori que inviabilize a frequência de um estabelecimento de ensino especializado da música? E quem já ultrapassou “o prazo” não terá direito a uma segunda oportunidade?

No meu caso, este processo, desde iniciar a frequência do Conservatório à entrada na profissão docente, foi muito rápido. As disciplinas teóricas concluídas nos dois primeiros, somadas à prova de 5º grau de instrumento, conferiam a chamada habilitação própria para a docência de Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico. Concorrendo para tal, primeiro no miniconcurso para vagas sobranes, nos dois anos seguintes já na 2ª fase do concurso nacional, fui sendo colocado em diversas escolas, iniciando-me em Amares, depois Vila Verde e Arcos de Valdevez. Para o ano lectivo 1990/91 não obtive colocação, pelo facto de ter seleccionado um número restrito de escolas mais próximas de casa, num raio de 20 km a partir de Braga. Foi um risco e quase me saía caro, num momento em que tinha acabado de contrair matrimónio e as responsabilidades se acumulavam.

Se podemos falar em destino, este aplica-se àquele momento da minha vida. De facto, não ser colocado no concurso nacional acabou por ser positivo, uma vez que verifiquei existir um horário em concurso direto ao Conservatório de Braga para docente de Formação Musical no 1º Ciclo. Embora isto fosse um desafio, era igualmente uma oportunidade de entrada no Ensino Especializado, mas agora como docente. Apresentando o meu currículo, no qual a minha experiência de “estrada” era muito mais ampla do que a formação adquirida no Conservatório, nomeadamente o facto de ter liderado bandas que acompanharam diversos festivais da canção infantil regionais e nacionais (como o da Associação Nacional de Professores do Ensino Básico em mais de uma edição), vim a vencer aquele concurso, segundo fui informado, sem dificuldade. Tendo o horário menos 3 horas do que um horário completo, a Direção do Conservatório decide preencher-me aquelas horas com três alunos de Guitarra do 2º ciclo, provavelmente pelos meus resultados na prova final de instrumento, no 8º grau, lá realizada, onde obtive 19 valores, tocando um repertório vasto e importante, em tempo significativamente superior ao habitualmente exigível numa prova daquela natureza. Durante a minha frequência no Conservatório de Braga, fui também o aluno do ensino secundário inscrito em Guitarra mais solicitado para apresentações públicas e colaborações em Música de Câmara com outros instrumentistas e/ou cantoras.

Saliente-se também que, ao serem-me atribuídos três alunos de Guitarra, estavam já a incluir-me como docente naquela especialidade, o que aconteceu apenas a pouco mais de quatro anos da minha entrada como aluno no Ensino Especializado da Música. A realidade é que tinha conseguido completar os oito anos dos cursos Básico e Complementar dos Conservatórios em apenas quatro anos e meio. Se me permitem, algo relevante para quem tinha sido antes excluído. E foi, de facto, mais fácil ali entrar para lecionar do que para estudar, o que não deixa de ser bizarro.

Nesta margem temporal bastante curta, deparei-me rapidamente com a integração em júris de admissão, nomeadamente no acesso ao 1º ciclo do ensino básico do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian em Braga, para o ano letivo 1990/91. Constatato e escrevo aqui sem qualquer reserva que me vi inserido numa tarefa onde ninguém sabia exatamente o que fazer, onde não havia um plano de ação devidamente pensado e com processos de aferição que nos ajudassem a ser mais assertivos e objetivos na avaliação dos candidatos, que não passavam de crianças de cinco ou seis anos, sobre as quais podíamos estar a decidir, pelo menos a influenciar significativamente, caminhos de vida. Os testes iam sendo liderados por professores(as) de educação/formação musical que iam debitando, de forma errática, sequências rítmicas com palmas e frases melódicas no piano para os candidatos reproduzirem. Evidentemente bastava um maior grau de timidez nas crianças para que o teste não atingisse grandes resultados. Por outro lado, sabe-se que nem sempre uma criança consegue reproduzir uma melodia com a adequada afinação até determinado momento do seu crescimento (e este determinado momento será, na realidade, indeterminado), pelo que aquele não será um critério fidedigno para aferir a “aptidão” musical.⁴⁵ Constatei este facto logo no primeiro ano de leção no Conservatório de Braga, nas aulas de formação musical do primeiro ciclo, onde alguns alunos conseguiam escrever exatamente o que ouviam (obviamente após a aprendizagem dos respetivos códigos) e por vezes não conseguiam cantar afinados. Isto confirma a existência de um

⁴⁵ E talvez, mais do que aptidão musical, talvez importasse avaliar a apetência musical, digo eu.

“ouvido musical”, de um “ouvido interior”, como refere Edwin Gordon, ou seja, a identificação dos sons e suas relações, mas ainda sem um domínio da reprodução vocal afinada. Conheci também alguns excelentes músicos profissionais em diversas áreas, que eram incapazes de trautear vocalmente uma simples melodia, mas que no seu instrumento tocavam com ampla maestria.⁴⁶

Realce-se também a forma imprecisa com que as sequências rítmicas eram executadas pelos(as) professores(as), o que por si só confundiria ainda mais os candidatos. Tudo isto me causava perplexidade, sobretudo vindo eu de uma prática onde procurávamos ser intuitivamente eficientes, ritmicamente precisos, devidamente afinados, muito embora sem qualquer relação com a teoria ou “cientificidade musical”, que na realidade desconhecíamos.

Se existe lugar no ensino da música onde as novas tecnologias ocuparam um lugar preponderante, estes testes passaram a sê-lo por possibilitarem que uma máquina (um mero leitor de CDs ou um sintetizador pré-programado) possa realizar aquelas sequências e frases de forma exemplar (isenta, maquinal, sem erros de dinâmica, afinação e agógica), muito embora desprovidas de qualquer carácter humanamente expressivo. A exatidão rítmica será claramente mais importante na forma objetiva como são avaliados os candidatos. Os testes de Edwin Gordon, mais tarde aplicados, contribuíram para colmatar as imprecisões antes apontadas, pelo facto de serem realizados com gravações prévias ou sistemas digitais que debitavam os exercícios. Não significa esta afirmação que considere estes testes os mais adequados; aliás, o próprio autor informou que os mesmos não devem ser usados em situações de admissão/exclusão, mas sim como matéria de aferição do nível gradualmente atingido pelos alunos. De qualquer forma, eram mais precisos, eficazes e

⁴⁶ Fica o exemplo de um grande amigo guitarrista de Fado (guitarra portuguesa), que foi uma das principais referências da sua geração. Nunca exerceu outra atividade profissional que não a de guitarrista. Melómano, dono de uma discoteca pessoal invejável (onde se incluíam discos com importantes interpretações das grandes obras da história da Música), ele próprio nos deixou mais de 500 trabalhos discográficos em que participou, tornando-se provavelmente no guitarrista de fado mais gravado de sempre. Toquei com ele cerca de 15 anos e desenvolvemos uma profunda amizade. Era um músico e um profissional exemplar, com um rigor de afinação e de ritmo assinaláveis. Todavia, não conseguia trautear vocalmente qualquer melodia.

isentos do que os que antes se realizavam, embora não permitissem aos avaliadores o contacto individual com cada uma das crianças, onde muito se poderia perceber nesta matéria, nomeadamente, insisto, ao nível da apetência. Uma perceção mais humana nestes testes poderá ser considerada menos objetiva do que uns testes mais “estatísticos” e também gastará mais tempo e trabalho na seleção de novos alunos. Os riscos de errar serão igualmente enormes. Talvez todos os candidatos pudessem submeter-se a um ano zero, ao fim do qual melhores conclusões se tirariam quanto à aptidão e sobretudo apetência para a aprendizagem musical. Relembro mais uma vez o poder do determinismo das estruturas antes citado de Delory-Momberger (2012), sem o vislumbre de uma verificação da real eficácia do que é aplicado como fator de admissão e exclusão ao Conservatório.

Mais uma vez me sentia injustiçado ao perceber que, não obstante a certificação obtida, aqueles(as) (agora) colegas pareciam carecer de uma intuição musical como a que me foi sendo exigida na minha prática não académica (anterior, de então e atual). Todavia, tinham sido permitido ingressar no sistema enquanto alunos e, mais tarde e por força da certificação, enquanto docentes do ensino especializado da música. Este facto ajudará a explicar o excessivo conservadorismo que se mantém nas práticas pedagógicas do Ensino Artístico Especializado da Música, perpetuando uma fórmula que me parece mais do que obsoleta, no mínimo insuficientemente eficaz. Mais uma vez, as condições do *habitus* conservatorial.

No tocante às admissões ao conservatório, valerá a pena visitar a história do ensino da música em Portugal.

ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA EM PORTUGAL

O acesso ao ensino da música, em Portugal, foi forjado no período compreendido entre 1868 e 1930, sendo o primeiro o ano da assinatura de um decreto, em 31 de Dezembro, que reformou toda a instrução pública, incluindo o Conservatório Real de Lisboa e o segundo o ano da publicação do Decreto 18.881 de 25 de Setembro, que veio reorganizar o já então Conservatório Nacional (Paz, 2014a). Este último confirmou a ideia de elitização do ensino da Música, com a atribuição de *numerus clausus* na admissão àquela instituição.

Em 1967, o Decreto-lei n.º 475876, de 10 de Março anuncia a possibilidade de realização de experiências pedagógicas em escolas públicas, aliás já previstas no Decreto-Lei n.º 41273/57, de 17 de setembro. Uma dessas experiências consistiu, por Despacho de 23 de Setembro de 1971, na criação de uma “escola-piloto” no então Conservatório de Braga, hoje Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Ainda em 1971 é empreendida no Conservatório Nacional e no Conservatório de Música do Porto uma experiência pedagógica que consistia numa reforma do ensino da Música. Conhecida como a experiência pedagógica de 1971, quer nos programas das diversas disciplinas, quer na intenção reformista, nunca chegou a letra de Lei. Apenas a 1 de Julho de 1983, com a publicação do Decreto-lei n.º 310, se dá início a uma mais profunda, embora polémica, reforma do ensino artístico em Portugal, quer a nível da regulamentação do ensino integrado do nível básico ao secundário, quer a nível do ensino superior, com a criação das Escolas Superiores de Música do Porto e de Lisboa, integradas nos respetivos Institutos Politécnicos daquelas cidades.

Quando iniciei os meus estudos musicais no Conservatório Regional de Guimarães e depois no Conservatório de Braga, fui progressivamente constatando a indefinição que ainda existia ao nível legislativo, sobretudo pela não adesão de alguns conservatórios ao

preceituado no Decreto-lei n.º 310/83, continuando a reger-se pelo Decreto 18.881 de 25 de Setembro de 1930 e/ou pela dita experiência pedagógica de 1971.

Toda a legislação que veio a ser produzida no âmbito do ensino da Música se baseia na ideia de que este ensino deve ser apenas para alguns, os mais dotados e talentosos, os potenciais “génios”. Para além das dúvidas que todos estes conceitos nos podem gerar, não pode deixar de perceber-se que há uma intenção clara de restringir o número de cidadãos à entrada naquele ensino. O primeiro problema que aqui se pode colocar reside nas formas de admissão/exclusão que são adotadas, ao nível da adequabilidade, eficácia e justiça.

Deixo uma pergunta: Podemos ou não todos ser suscetíveis de aprender Música? Ou poderíamos todos ter capacidades de aprender a desenhar/pintar/esculpir? Em 1973, John Blacking, antropólogo, suscita uma questão pertinente sobre a relação da contemporaneidade com a prática musical, ao perguntar se a maioria das pessoas tem de ser não-musical, para que algumas possam ser musicais (Blacking, 1973). Por outro lado, o investigador Edwin Gordon afirma que uma larga maioria da população terá normais capacidades para a aprendizagem, mesmo admitindo que uma pequena percentagem venha a revelar aptidões mais significativas e, no outro extremo, alguns demonstrem ausência das mesmas (Gordon, 2000).

Esta noção de aptidão musical, associada à ideia de que ou se nasce génio ou nunca se será génio (Paz, 2014a), residirá em conceitos como a ideia de talento ou dom natural. E será esta a razão principal para excluir à partida a larga maioria que não se enquadra nestas premissas.

O que será então o talento? Num qualquer dicionário podemos perceber que esta palavra deriva do grego *tálanon* pelo latim *talentum* e pode significar: 1 - conjunto de aptidões, naturais ou adquiridas, que condicionam o êxito em determinada atividade; 2 - nível superior de certas capacidades particularmente valorizadas; 3 - grande inteligência; agudeza de espírito; 4 - engenho; habilidade.

Quando se fala da aprendizagem musical, sempre se refere o talento como algo de inato. Mas, como vemos, logo na primeira definição do termo é admitida a possibilidade de estas capacidades serem adquiridas. Dessa forma, como poderemos à priori sancionar que determinados indivíduos não conseguirão aprender convenientemente música?

Cerca de 1903, o empresário e inventor Thomas Alva Edison terá afirmado que “Génio é um por cento de inspiração e noventa e nove por cento de transpiração”.⁴⁷ Esta afirmação viria a ser recorrente em inúmeros artistas que, em senso comum, são reconhecidos pela sua genialidade. Um caso que me parece evidente, dada a aproximação ao instrumento que pratico e ensino, a Guitarra Clássica, é o já citado Andrés Segóvia⁴⁸. Este foi o responsável pela aceitação da guitarra como instrumento solista nas grandes salas de concerto onde, até então, apenas marcavam presença assídua e enquanto solistas, o piano, o violino e o violoncelo. Foram inúmeros os compositores referenciais (guitarristas, mas sobretudo não-guitarristas) a dedicar-lhe as suas obras. Confrontado continuamente no fim dos seus concertos, mormente por jornalistas e críticos de música, com a exclamação “Maestro, quanta inspiração!”, frequentemente usava a ideia de Edison, não sem mostrar algum desagrado pela exaltação que era dada a um qualquer bafejo de inspiração transcendente, em detrimento do trabalho intenso e contínuo que devotava ao seu instrumento. Revejo-me claramente na posição de Edison e Segóvia e se o talento é característica de uma qualquer genialidade, esta encontra-se traduzida na expressão também já citada de Walter Benjamin quando afirma que ser génio é trabalhar diligentemente (Benjamin, 1989).

Podemos daqui aferir que o talento incluirá a dedicação, a devoção pela tarefa, a entrega e o querer. Estas não serão certamente características que possam ser consideradas inatas, mas que evoluirão de hábitos adquiridos, de uma educação e uma vivência que nos fornece

⁴⁷ No original - “Genius is one percent inspiration, ninety-nine percent perspiration.”

⁴⁸ Fritz Kreisler, lendário violinista americano nascido na Áustria, terá dito certa vez que os dois maiores músicos atuantes do século vinte eram Pablo Casals e Andrés Segóvia. Tinha duas importantes razões para afirmá-lo: primeiro, seus extraordinários sentidos artísticos e segundo o facto de que ambos elevaram o seu instrumento a níveis sem precedentes no palco de concerto internacional.

ferramentas de trabalho e aguça a sensibilidade. No apuramento destas premissas é possível encontrar a nossa tão almejada vocação que, ao invés de integrar fatores inatos ou genéticos, será um constructo contínuo ao longo de um período de tempo. Estudos realizados sobre desenvolvimento vocacional e/ou orientação vocacional (ex.: Vondracek, Fred W.; Lerner, Richard M.; Schulenberg, 1986; Guichard, 2005) demonstram que as opções vocacionais não devem advir de vontades pontuais, ou derivadas somente de testes específicos, mas sim de resoluções cimentadas ao longo dos tempos através de formação adequada (Vieira, 2014).

Atribui-se a Carl Stumpf o início da realização de testes de capacidade musical no ano de 1883, em ajuda aos professores para selecionar alunos que poderiam beneficiar de aprendizagem musical. Até metade do século XX, realizavam-se testes de aptidão em paralelo com testes de inteligência geral, assumindo-se que as pessoas tinham diferentes níveis de inteligência baseados em fatores genéticos imutáveis (Hallam, 2010).

Foram depois sendo desenvolvidos por diversos autores e para diversas faixas etárias, tendo dado um contributo significativo o professor e investigador Edwin Gordon, que realizou testes a aplicar desde a idade pré-escolar até à idade adulta, baseados em questões tonais, rítmicas e de sensibilidade musical. De Gordon a outros autores, o que os diversos testes têm de comum é o facto de possibilitarem a capacidade de discriminar sons com diferenças subtis.

Os autores dos testes que foram sendo elaborados mantiveram crenças diversas no que entendiam ser a natureza da capacidade musical dos indivíduos. Uns adotaram o termo *musicalidade* para classificar a capacidade de usufruir da música do ponto de vista da exigência estética (Révész, 1953), assente na profundidade com que cada pessoa consegue ouvir e compreender a estrutura artística de uma obra. Outros acreditavam que a *musicalidade* reside num conjunto de capacidades de discriminação sensorial auditiva, assentes em fatores genéticos e que não se altera com o tempo, exceto com alterações do nível de concentração ou do meio onde nos inserimos (Seashore, Saetveit, & Lewis, 1960).

Edwin Gordon, (1979) olhava para a capacidade musical de três ângulos: tonal (melodia e harmonia), rítmico (tempo e métrica) e sensibilidade musical (fraseado e estilo).

O conceito de aferição da capacidade musical tem sido severamente criticado nos últimos anos, propondo-se que é tempo de realizar algo que fundamente o desenvolvimento de competência especializada e não a suposta habilidade herdada. Alguns autores defendem uma relação entre “prática deliberada” e performance individual adquirida (Sloboda, et al, 1996). Confrontando resultados de diversos grupos de alunos de música e entrevistando os seus pais, concluem que cantar com as crianças desde tenra idade é um ótimo meio de lhes transmitir a apetência pela música e uma maior possibilidade de sucesso na sua aprendizagem. Aqui se acentua a ideia de construção de competências ao invés de existência de fatores inatos. Por outro lado, mais importante do que a noção de aptidão, é para mim a noção de apetência, de vontade para, de querer, tal como já tenho afirmado.

Revendo todas as experiências por que passei em cerca de 40 anos de prática musical profissional (mas sempre muito amadora), tenho de afirmar que o conceito de capacidade musical é muito mais amplo do que aquele abrangido pelos tradicionais testes de aptidão. Nos resultados verificados em investigações sobre alguns desses testes, constata-se que a elevada proporção de participantes que valorizam o sentido rítmico, pode refletir uma das mais evidentes características da música popular, onde a “batida”, o pulsar, é central. O reconhecimento da motivação e compromisso como capacidades musicais, também sugere uma consciência do tempo necessário para o desenvolvimento daquelas capacidades. Apesar da necessidade de um trabalho bastante individual no estudo de um instrumento musical, a prática em conjunto exige um maior número de capacidades, sem as quais a música em grupo não funciona⁴⁹. Daí que seja natural ter observado, ao longo dos anos,

⁴⁹ Com efeito, um músico individual pode estudar uma obra até à exaustão e depois executá-la de forma (aparentemente) perfeita. A música de conjunto necessita de outras capacidades reativas ao que vai acontecendo. E se na música erudita (quase) tudo se ensaia e prevê, na música popular e no Jazz o imprevisto acontece com imensa frequência, obrigando-nos a reações imediatas.

uma maior facilidade de entrosamento musical nos colegas que, como eu, partilhavam experiências fora do âmbito musical académico.

Alguns instrumentos musicais permitem uma mais precoce prática de conjunto, nomeadamente os de sopro e percussão, devido à existência das bandas filarmónicas. Estas incluem cada vez mais jovens alunos dos conservatórios com maior experiência de estudo apurado, mas continuam a integrar músicos “amadores” e oriundos de práticas musicais mais intuitivas. Tenho verificado, até pela experiência de um sobrinho e do meu filho, que os alunos que têm maior compromisso com práticas musicais exteriores à escola, ao Conservatório, parecem ter uma conceção musical mais alargada, com maior apreciação no fazer música e “performar”, refletindo as suas experiências na própria aprendizagem “formal” académica. Do mesmo modo fui retendo que, dos alunos que tive, aqueles que praticavam géneros musicais menos ortodoxos do ponto de vista do ensino oficial eram os que compreendiam com maior facilidade a linguagem utilizada (verbal e/ou musical) e intuía mais rapidamente o que se lhes propunha realizar. Ou seja, e lembrando Alan Rogers já antes citado, aqui se verifica a sua ideia de continuum educativo. Não há escola, há aprendizagens que se processam em diferentes contextos, sendo a escola apenas um deles, geralmente o menos importante.

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA

O MEU PROFESSOR DE GUITARRA

Não foi fácil a aproximação a quem veio a ser o meu professor de Guitarra. Mal me foi apresentado, vi-o aparentemente severo, com um bigode autoritário e uma forte personalidade; mas também vim a confirmar que sabia transmitir com segurança uma série de conhecimentos de que eu necessitava. Disponibilidade, entrega e generosidade foram outras das características que lhe reconheci. Percebi-o logo na primeira aula.

A estratégia que me foi proposta para que eu pudesse dispor da sua ajuda, aproveitando o facto de lecionar em Braga, foi a de me dar aulas à terça-feira, em minha casa, logo após o término do seu horário no Conservatório. Terminava pelas 18h30 e pelas 18h45 já conseguia estar em minha casa. O desvio da sua rota para casa, na área do Grande Porto, era diminuto.

Como disse, logo na primeira aula experimentei a sua assertividade, não sem antes algum discurso do género “isto, isto e isto está mal e eu é que sei como se faz”. Devo dizer que, se por um lado fiquei um pouco atónito com estas afirmações, na ótica de alguns considerada eventualmente arrogante ou presunçosa, por outro lado constatei, após alguns minutos, que os resultados surgiam. Alguns minutos depois, o meu som tinha mudado, tornando-se mais limpo, cheio e matizado e percebi algumas questões técnicas que nunca tinha abordado. Aquela aula terminou ao fim de três horas!!!

E assim aconteceu durante um ano letivo, salvo raras exceções em que eu cancelava a aula com vergonha por não ter estudado o que ele esperaria (evidentemente eu invocava outro motivo) ou porque financeiramente era difícil e nessa semana não tinha dinheiro para lhe pagar, apesar das aulas serem proporcionalmente baratas, cobrando por uma aula de uma hora e permanecendo três horas comigo! Percebi mais tarde que, se nas aulas que não

pude pagar ele soubesse das minhas dificuldades, dar-me-ia a aula do mesmo modo, esperando algum tempo pelo pagamento ou mesmo abdicando do mesmo. Com efeito, a sua generosidade era enorme, tal o número de aulas que ofereceu a diversos alunos.

Os progressos foram sendo cada vez mais notórios. Venho também a inferir que apenas no final desse ano letivo teria finalmente adquirido um verdadeiro e sólido 5º grau, ao nível de qualquer escola oficial.

Já no final da Primavera, aconselhou-me a inscrever num curso intensivo que ia ministrar na Academia de Música de Matosinhos. Seriam duas semanas de aulas diárias individuais e em conjunto, com assistência dos restantes colegas inscritos, uma *Masterclasse*⁵⁰. Consegui realizar a inscrição e, de modo a diminuir a despesa de deslocação e o tempo de viagem, fiquei essas duas semanas numa casa alugada para férias de verão com a família de um grande amigo cego com quem tocava num grupo de baile (sobre quem já antes escrevi). Este amigo tinha uma irmã também cega, hoje professora de Canto no Conservatório de Braga, com quem vim mais tarde a realizar inúmeros recitais de Canto e Guitarra, o primeiro dos quais ainda enquanto aluno desta escola.

Aquela *Masterclasse* mostrou-me de facto o mundo em que acabava de entrar. O número de colegas mais adiantados e que tocavam já repertório de concerto ao mais alto nível era assinalável! Lembro-me de, no primeiro dia, entrar na Academia de Música de Matosinhos e ouvir uma série de guitarristas a exercitarem-se com escalas diatónicas (em diferentes tonalidades em simultâneo, mas em uníssono rítmico) e cromáticas. Lá tentei fazer o mesmo, mas, evidentemente, desisti ao fim de poucos minutos, cansado e derrotado pela

⁵⁰ Hoje o termo Masterclasse encontra-se demasiado banalizado. Entende-se por Masterclasse uma aula com assistência por pares, uma aula individual dirigida ao coletivo. Porém, também se afere deste termo que a aula é dada por um Mestre, por alguém experiente. Na língua espanhola, *Clase Magistral* ilustrará melhor o que está em causa, sendo a mesma ministrada por alguém que destacadamente exerce aquele magistério. De qualquer modo, aquele evento em Matosinhos chamava-se Curso de Aperfeiçoamento, talvez pela maior duração, mas também pelo respeito intrínseco que uma Masterclasse implica.

falta de resistência associada à velocidade que imprimiam. Porém, no início da segunda semana já os acompanhava, tal a força que me impeliu a praticar para o fazer.

Fui descobrindo um mundo que não esperava exatamente encontrar, isto é, eu sabia querer ser músico, guitarrista, mas desconhecia as verdadeiras capacidades da chamada guitarra clássica. A possibilidade de fazer tanta Música a solo, de tocar tantas vozes em simultâneo, tantos timbres possíveis, aquelas obras magníficas, fizeram-me render a esta forma de tocar. E pensei: é isto que pretendo em definitivo. Obviamente, não colocava sequer a hipótese de abandonar o que já fazia ao nível musical e, como confirmei mais tarde e reafirmo hoje, ainda bem que não o fiz. Na realidade, tudo o que aprendi me completa, me constrói, me edifica, me preenche. E se o rigor da guitarra clássica é importante, a capacidade de improvisação e espontaneidade de outros estilos é igualmente fundamental.

Acima de tudo, o que me entusiasmou mais não foi o repertório abordado, se bem que de enorme qualidade e diversidade, mas sim a possibilidade de aprender uma forma de tocar, uma técnica, que me permitia tocar essas e outras músicas com independência, num instrumento que tem todas as capacidades para ser solista em igualdade com o Piano; evidentemente com menor poder sonoro, menos densidade harmónica e menor tessitura, mas, sem deixar de ser harmónico, adquire vantagem na capacidade multitímica e na relação de intimidade com o instrumentista. Como afirmou Leo Brouwer e aludindo também à posição do instrumento em relação ao nosso corpo, “a Guitarra é provavelmente o instrumento que se toca mais perto do coração.” (Leo Brouwer cit. in Caldeira, 2011, p. 6)

Entretanto e ainda antes de terminar o ano letivo, o meu professor, sabendo da minha anterior intenção em frequentar o Conservatório de Braga, perguntou-me se estaria interessado em preencher ali uma vaga deixada por um aluno que iria desistir. Mais tarde vim a perceber que o professor ainda necessitou realizar alguma pressão naquela escola para que me aceitassem, uma vez que se preparariam para admitir mais um aluno em idade

“regular” para a frequência do ensino integrado. Apenas aquela insistência, argumentando com a minha dedicação e empenho, convenceu a direção do conservatório, algo que sempre deverei a este Professor.

De imediato disse que sim pensando que ia passar a integrar uma classe de guitarra com alunos ao nível do que tinha conhecido em Matosinhos. Mas eis que surge a primeira decepção, não pela competência deste sábio professor, mas pela política da escola (do próprio Ensino Artístico Especializado da Música?) que afinal não contribuía para uma maior cativação de reais interessados numa formação musical profissionalizante.

Com efeito, em Outubro de 1987 iniciei as minhas aulas no Conservatório de Braga, após um pedido de transferência que a diretora do Conservatório Regional de Guimarães não gostou muito de receber. Percebi-lhe uma certa animosidade em relação a este professor de guitarra, mas, com o tempo, vim a descobrir existir essa animosidade entre muitos docentes “músicos” no campo erudito, talvez pelo cultivo de egos que serão fruto de demasiado estudo solitário e competição em busca de notoriedade, uma constante luta em busca de capital simbólico nos campos em que atuam.

Se a ambiência da nova escola de Música me agradava imenso, sobretudo após vários anos a pretender frequentá-la, vim a constatar que éramos apenas dois os alunos de nível complementar (ou secundário), sendo o outro um advogado mais velho do que eu e cuja ambição guitarrística não seria já a maior, apesar de grande entusiasta. Ainda hoje cultivamos uma amizade duradoura, apesar do parco contacto presencial. Vim igualmente a verificar que, à exceção de um duo de pré-adolescentes, apenas eu tocava nas audições multi-instrumentais. Vivo então esta primeira questão: como pôde o sistema ser tão avesso ao meu ingresso (e eventualmente a outros interessados como eu) e, afinal, passo a ser o aluno mais avançado no meu instrumento neste conservatório?! Que modelo

conservatorial é este para que, numa das cinco instituições públicas deste Ensino Artístico e a única a Norte do Porto⁵¹, os resultados fossem aqueles?

A frequência do Conservatório de Braga revelou-se produtiva. Além de me sentir finalmente integrado numa escola onde podia estudar a arte musical que tanto procurei, e apesar dos defeitos ali existentes, ganhava-se a possibilidade de respirar música (pelo menos por quem o procurava fazer) e conheci colegas com objetivos comuns e uma idêntica paixão pela arte dos sons. Inicialmente frequentei apenas Instrumento, a única disciplina que, no plano de estudos em que pensava enquadrar-me, me faltava completar até ao 8º grau (equivalente ao 12º ano de escolaridade, mas no Curso Complementar de Música), com participações pontuais em música de conjunto (ou de câmara) com outros colegas: duo de guitarras, duo de guitarra e canto, quarteto com violinos e violoncelo. Mas dois anos após a minha entrada evidenciou-se o período conturbado que se vivia ao nível da organização do Ensino Especializado da Música. Com efeito, a 01 de Julho de 1983 tinha sido publicado o Decreto-Lei nº 310, que pretendia reformar o Ensino Artístico Vocacional ou Especializado, implementando, entre outras regras, novos planos de estudos que vieram a ser publicados posteriormente em Portarias.

Sobre este assunto de natureza histórico-legal importa agora apenas referir, como anteriormente escrevi, que a reforma preconizada por aquele Decreto-Lei foi muito controversa e mal-aceite pelos conservatórios, sobretudo porque lhes era subtraída a lecionação dos cursos superiores, passando aqueles a ministrar apenas os cursos básico e secundário, tal como as restantes escolas básicas e secundárias do ensino regular ou genérico. Para os cursos superiores, o mesmo Decreto-Lei criava as Escolas Superiores de Música do Porto e de Lisboa, dependentes dos respetivos Institutos Politécnicos, que conferiam inicialmente o grau académico de Bacharel ao fim de um curso de três anos, grau que os conservatórios nunca puderam atribuir, embora mais tarde viessem os seus

⁵¹ Vim mais tarde a constatar que também e apenas em 1987 que a Guitarra Clássica passou a integrar o leque de instrumentos lecionados no Conservatório de Música do Porto, instituição onde vim a lecionar a partir de 1992, após rigoroso concurso de provas públicas.

diplomados a obter equivalência para fins diversos, como prossecução de estudos ou progressão na carreira.

Apanhado nesta atribulada circunstância, necessitei frequentar, já no último ano ou 8º grau, as disciplinas de Coro, Música de Câmara (agora como disciplina específica) e teria sido também necessária a Prática de Teclado, da qual fui dispensado por terminar o curso nesse ano, através de despacho publicado para esse efeito e que se aplicava a quem estivesse na mesma situação de finalista.

Foram bastantes os colegas com que partilhei esta formação que se revelaram depois excelentes profissionais. Não vou mencionar nenhum com receio de excluir outros que o merecem. Também conheci professores que, juntamente com o meu professor de Guitarra, me deixaram a sua marca, pelos conselhos que me deram. De entre eles, mencionarei apenas dois: a professora Adelina Caravana, fundadora do Conservatório de Braga e que sempre me incentivou, nomeadamente quando dava já umas aulas a jovens alunos no Conservatório Regional de Guimarães, apreciando-os quando se apresentavam em audições; outro que veio mais tarde a transformar-se num amigo e colega no Conservatório de Música do Porto, onde vim a lecionar, e que faleceu precocemente, foi o pianista Cândido Franco, que a pedido do meu professor de Guitarra me ouviu algumas vezes e me deu alguns conselhos musicais que ainda hoje guardo.

Foi nesta instituição que tive também a oportunidade de começar a dar-me a conhecer enquanto guitarrista clássico, realizando audições/recitais em diversos locais fora da escola ou dentro, mas para o público externo. Voltando aos cursos de aperfeiçoamento de Matosinhos, apresentei-me nos mesmos com um quarteto de Vivaldi juntamente com mais três colegas do conservatório e em duo de guitarras com o já mencionado colega de guitarra mais velho. Toquei ainda, por exemplo, no salão nobre da Academia de Música de Barcelos e no salão nobre da Câmara Municipal desta cidade. Neste último, deu-se uma peripécia engraçada e que me colocou os nervos à prova. Ao encerrar a audição/recital com a Sonata op. 15 de Fernando Sor, um compositor-guitarrista clássico-romântico, fui

surpreendido por uma salva de fogo de artifício, pois o recital coincidia com as Festas das Cruzes barcelenses, uma das maiores romarias portuguesas. Lá me segurei até ao final da obra, tocando sempre o mais forte que podia para me fazer ouvir no meio dos foguetes. E foi aqui que eu também passei a conhecer melhor o humor do meu professor de guitarra, quando no final me disse algo como “eu encomendei aquele *tutti*, mas entraram cedo de mais...”, referindo-se ao ruído ensurdecido dos foguetes, qual *tutti*⁵² de orquestra. Realizei ainda um recital que senti como o meu primeiro recital (a que se chama habitualmente de *début*), que ocorreu no átrio do Conservatório de Braga, transformado em sala ocasional de concertos pela sua agradável acústica para a qual contribui o piso em mármore. Apresentei uma primeira parte a solo, com obras de Bach, Sor e Brouwer e a segunda parte com um ciclo de voz e guitarra de John Duarte e uma série de canções espanholas antigas trabalhadas por Garcia Lorca, com a soprano Maria José Carvalho, a Zezinha, a cantora cega com quem me vim a apresentar inúmeras vezes em concerto.

Entretanto e por sugestão do meu professor, fui frequentando diversas outras Masterclasses e Cursos de Aperfeiçoamento, nomeadamente no Festival de Música do Estoril, com o mundialmente reputado guitarrista e professor Alberto Ponce (professor no Conservatório Superior de Paris e na prestigiada *École Normale*), e nos cursos das férias da Páscoa que se realizavam em Vila do Conde, ministrados pelo meu professor. Foram todos da maior importância, pois era nestes momentos que tinha o privilégio de “respirar” música e guitarra vários dias consecutivos, convivendo e partilhando conhecimentos com colegas de elevado nível, o que não conseguia, afinal, no Conservatório de Braga, sendo, como disse, praticamente o único aluno de guitarra (e seguramente o único naqueles anos) empenhado em construir-se como Músico. Naqueles cursos e/ou Masterclasses sentia encontrar-me no meu mundo, solidificando aquela intencional inevitabilidade em conduzir a minha vida pelo coração da música e pelas seis veias da guitarra.

⁵² Por *tutti* entende-se toda a orquestra que contracena com um solista ou um grupo menor de instrumentistas.

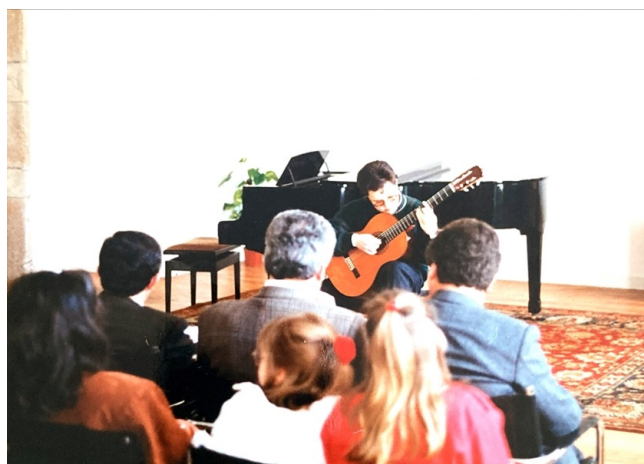


Fig. 21 – numa audição final de uma edição dos Cursos de Aperfeiçoamento Musical de Vila do Conde, férias da Páscoa de 1990 (arquivo pessoal).

Não posso deixar de relatar um episódio vivido na primeira Masterclasse com o professor Alberto Ponce. Hoje reitero a opinião de que, naquela altura, era de facto ingénuo e pouco preparado para o embate com a vida, mas também ainda algo imberbe na minha capacidade de aprendizagem.

Tratando-se de ser na zona de Lisboa, desloquei-me para esta cidade de autocarro expresso, na altura a forma que me era possível e na qual me sentia mais à vontade. Chegado a Lisboa, esperava-me um primo aí residente, na casa do qual passei essa noite, o que estava previamente combinado. Tendo-o antes informado que a Masterclasse que ia frequentar ocorreria na Casa-Museu Verdades Faria, em Monte Estoril, disse-me: “Amanhã, logo ao início da manhã, deixo-te no metro que te leva ao Cais do Sodré e aí apanhas o comboio da linha de Cascais, saindo em Monte Estoril.”

De início estranhei que o meu primo (aliás, primo direito de meus pais, e da mesma geração) não me oferecesse boleia de automóvel até lá. Por outro, já era normal que nunca sentisse exatamente uma efusiva receção quando os (a ele e família) visitava, uma vez que as relações afetivas na nossa família nunca foram exemplares. Foram até diversas as vezes em que senti enorme indiferença junto de familiares relativamente bem estabelecidos na vida, que nunca se dirigiram convenientemente a mim ou aos meus irmãos ou a minha

Mãe, sobretudo no momento trágico e duro da morte de meu Pai, perguntando se estávamos bem, se necessitávamos algo. Mais tarde o cenário alterou-se, quando comecei a aparecer com frequência em programas televisivos ao lado de artistas de relevo, ou em entrevistas e reportagens de jornal. O mesmo se passava com algumas individualidades da minha cidade. Um dia, um amigo guitarrista, ao ver que uma dessas personalidades passava por mim nas ruas do centro de Braga com indiferença tentando eu cumprimentá-la, disse-me: “Deixa lá; um dia vão querer eles cumprimentar-te e tu poderás não querer.”

Voltando ao episódio da Masterclasse... Confirmei afinal, durante aquela pequena viagem de comboio, que o Monte Estoril distava cerca de 30 km do centro de Lisboa, onde habitavam os meus primos. Se por um lado teria sido simpático o meu primo levar-me até lá, por outro lado compreendi de imediato que isso implicaria um gasto de uma hora e meia a duas horas, com a respetiva perda de tempo de trabalho que, no caso do meu primo, tinha alguma importância, chefiando ele uma secção do Supremo Tribunal de Justiça, no Terreiro do Paço. Apanhei o metro e o comboio, e chegado à estação de saída, procurei da Casa-Museu Verdades Faria, o que não foi difícil de descobrir, acabando por ser o primeiro inscrito na Masterclasse a lá chegar.

Ter sido o primeiro a chegar fez com que fosse o primeiro a tocar. Isso não me criou qualquer complexo no momento pois ainda não tinha visto ninguém tocar, passando a apresentar a Sonata op. 15 de Fernando Sor, obra que já tinha tocado em público algumas vezes (nomeadamente aquando daquele *tutti* com fogo de artifício). A minha vontade de tocar, de me apresentar, era tanta que, como percebi depois, extravasei em demasia os meus sentimentos, perdendo toda a elegância de fraseio que aquela obra e o estilo/época em que se insere necessitam. Estando habituado a que meu professor me interrompesse à mínima falha, mesmo se no primeiro compasso da obra, ganhei ainda mais confiança pelo facto de Alberto Ponce me deixar tocar a obra até final (o que afinal seria prática comum nas Masterclasses), o que fiz com entusiasmo, qual “banda da Carris”, como dizia o meu professor. E foi no final que, após breves considerações, aquele professor me deu um “raspanço” que não mais esqueci, que se resumia a isto: não vale a pena tocar as notas se

não forem tocadas convenientemente, segundo critérios adequados. Afinal o que já me dizia o meu professor, mas que naquele momento esqueci pelo entusiasmo que se apoderou de mim. Certo é que definitivamente percebi ser necessário um trabalho apurado sobre tudo o que se faz e, se o modelo conservatorial tem algo de bom, é sem dúvida a cultura da disciplina de trabalho, que também influencia a disciplina noutros trabalhos, musicais ou não. E essa foi uma característica que aprendi a nunca menosprezar.

Durante o restante decorrer da Masterclasse, assisti a diversos guitarristas relevantes, alguns já alunos em Paris do professor Alberto Ponce, que tinham concorrido ao Conservatório Superior de Paris ou à École Normale já com sólida formação, ou seja, para aperfeiçoamento concertístico e profissional. Sendo Paris a cidade das artes que se conhece, será de admitir que ali “cairiam” dos melhores candidatos, com o professor a ter o privilégio de escolher a nata entre a nata dos melhores candidatos. Por isso, não restaria a Alberto Ponce outra alternativa que não fosse a máxima exigência, sem receio algum que a sua classe se esvaziasse. Num país menos desenvolvido culturalmente (entre outras áreas) como Portugal, não seria tão fácil criar essa exigência, algo que o meu professor soube fazer, mesmo enfrentando algumas resistências ou desistências. Contou-me certa vez que, ao ser confrontado numa academia de música privada com determinadas desistências, retorquiu afirmando que os que desistiam seriam os que não interessavam. Assim construiu aquela que foi considerada por muitos a classe de guitarra mais forte de Portugal e orgulhava-me por dela fazer parte.

O “HABITUS” CONSERVATORIAL E OS SEUS PODERES

Foi no Conservatório de Braga que tomei consciência mais efetiva de existirem algumas regras que, não estando plasmadas em leis ou regulamentos, acabaram sendo instituídas por alguns poderes detidos pelos professores da área musical. Não deveríamos tocar para outro docente da mesma especialidade sem o prévio consentimento do nosso professor, não deveríamos apresentar-nos em público sem a devida autorização, era reprovável praticar outros estilos musicais como música popular, fado ou música ligeira. Fui passando incólume a estas exigências, penso que por duas razões: por um lado sabia-se que o meu principal rendimento/sustento vinha da minha atividade musical em diversas áreas (e desde os 16 anos de idade), por outro lado estas não colocavam em causa a minha prestação no conservatório, uma vez que me apresentava devidamente preparado. Porém, recordo-me de um episódio que me deixou alguma amargura e que ocorreu sem qualquer intenção de desrespeitar o que ou quem quer que fosse.

Estando a terminar o meu curso secundário (ou complementar) de música, li algures que uma universidade em Portugal iria abrir uma Licenciatura em Ensino da Música, com diversas variantes, nomeadamente guitarra. Não existindo ainda qualquer curso com esta especialidade em qualquer escola superior ou universidade portuguesa, tive a curiosidade de procurar mais informação e vim a saber que se realizaria uma sessão de apresentação daquela licenciatura e na especialidade de guitarra num sábado de Abril. Consegui inscrever-me e naquele sábado lá fui até àquela universidade com alguma expectativa. Lembro-me de ir bem-apresentado, com calça cinzenta, blazer azul-escuro de trespasse, camisa e gravata a condizer, roupa que vestia com regularidade. Na lapela do blazer, um *pin* em forma de guitarra que costumava usar com orgulho. Juntamente com a Marta, a minha namorada e poucos meses depois minha esposa, cheguei à universidade de manhã e à hora prevista, mas recebo lá a informação de que o horário tinha sido alterado e tudo começaria apenas às 14h30. Há ainda uma pequena peripécia digna de registo. Na

realidade, deram-me a explicação sobre a alteração horária dirigindo-se a mim com “Sr. Professor” e com uma grande deferência. Ora eu era já, de facto, professor, mas no 2º ciclo do ensino básico e em Educação Musical, numa fase ainda muito precoce da minha “carreira” e ainda a concorrer em 2ª fase para contratos anuais. Até que se dirigiram a mim chamando-me pelo nome do professor que iria realizar a apresentação da licenciatura. Percebi então o equívoco e tratei de imediato de o desfazer. Afinal, as pessoas que me receberam não conheciam presencialmente o professor que iria realizar a apresentação do curso e, ao verem-me tão bem-apresentado, julgaram ser eu tal docente.

Após o almoço, desloquei-me de novo às instalações da universidade, constatando que, afinal, os inscritos deveriam de tocar. Por acaso, tinha na altura o hábito de levar a guitarra comigo para todo o lado, aproveitando cada oportunidade para tocar. Assim, fui ao carro buscar o instrumento e toquei a *Sonata op. 15* de F. Sor. Estranhamente, vi no docente uma expressão de admiração no final do meu desempenho e, pedindo-me mais, toquei de seguida a *Fuga BWV 1000* de J. S. Bach e a *Danza Característica* de Leo Brouwer. Fiquei muito contente com a demonstração de agrado que me foi transmitida, regressando a casa muito contente com a imagem que tinha conseguido fazer passar e com os elogios recebidos. Porém, vim a perceber que, embora sem intenção, tinha “metido o pé na argola”, quando o meu professor, tendo tomado casualmente conhecimento desta minha visita a Aveiro e ainda sem a minha possibilidade de lhe dar conhecimento (de todo tive intenção de lhe esconder; aliás, não sabia eu sequer que iria lá tocar), me dá uma enorme descompostura num dos meus dias de aula no Conservatório de Braga. Aí entendi que não me deveria ter inscrito, muito menos ter tocado, sem o seu consentimento, cumprindo aqueles rituais e regras antes mencionados que, não estando plasmadas em qualquer regulamento, eram legitimadas por um poder simbólico detido pelos professores dos conservatórios, pelo habitus conservatorial.

Lembrando anteriores citações de Marie-Christine Josso neste documento, este episódio também ilustra a aprendizagem que obtive ao identificar determinadas imposições ou mesmo opressões que este habitus conservatorial me impunha (constituíam parte de um

currículo oculto), aprendendo a saber conviver com elas sem perder o meu direito à liberdade de opção, à minha resistência às mesmas. Além disso e não obstante sentir-me impelido a seguir estes modelos de ação quando iniciei a atividade docente no Conservatório, certamente como modo de sobrevivência naquele habitus, rapidamente fui agindo noutra direção, deixando nas mãos dos alunos, sobretudo os supletivos, mais velhos, as decisões a tomar sobre as opções que mais lhes interessavam. E assim me fui igualmente habituando a assumir as minhas decisões, mesmo que à revelia daquele habitus.

Detenho-me aqui um pouco para expor este conceito de habitus conservatorial. Para compreendê-lo, é importante ir a montante, ao conceito mais amplo de habitus de Pierre Bourdieu. Será certamente um conceito bastante mais antigo, embora tenha sido este pensador que criou de facto um sistema conceptual desta profundidade.

Este autor desenvolveu o conceito de habitus para descrever as disposições incorporadas e internalizadas pelos indivíduos, resultantes das experiências sociais e das estruturas sociais em que estão inseridos. O habitus influencia as percepções, os gostos, as escolhas e as práticas quotidianas dos indivíduos, moldando seu comportamento de maneira muitas vezes inconsciente. Na voz de Bourdieu,

o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (Bourdieu, 2009, p. 93)

Esta noção de habitus deve ser combinada com o conceito de campo proposto pelo sociólogo, na interligação do campo de ação do ensino da Música (educativo) e o campo artístico, uma vez que por definição do próprio EAEM, trata-se aqui da formação de

músicos, artistas, *performers*, que serão também os professores. Bourdieu diz-me, com a ajuda de Pereira, (2014), que entende o espaço social do seguinte modo:

É o que entendo significar quando descrevo o espaço social global como um campo, quer dizer, ao mesmo tempo como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram cometidos, e como um campo de lutas no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados segundo a sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para conservar ou para transformar a sua estrutura. (Bourdieu, 2008, cit. in Pereira, 2014, p. 93)

O habitus conservatorial pode ser compreendido através desta lente sociológica de Pierre Bourdieu, que explora como as práticas culturais moldam as identidades individuais e coletivas, sendo os seus conceitos de habitus e de *campo* especialmente aplicáveis aos conservatórios de música. Estes, enquanto campos sociais distintos, impõem uma série de práticas, valores e normas que constituem o habitus conservatorial.

Já diversos investigadores se debruçaram sobre conceitos idênticos como ensino conservatorial (Penna, 1995) e modelo conservatorial (Vieira, 2000). Habitus conservatorial deve ser aqui entendido com um enfoque específico nos campos cultural e artístico, mais precisamente o contexto da música erudita e o seu ensino. Este conceito refere-se ao conjunto de disposições, valores e práticas que tendem a preservar e manter a tradição e as normas estabelecidas dentro do campo conservatorial da música.

Ao analisar a construção histórica das práticas educativas no ensino superior de música no Brasil, Pereira (2014) elenca algumas características intrinsecamente ligadas ao modelo conservatorial, que se revelam idênticas às que se verificam no EAEM em Portugal. Destaco a ideia de um músico-professor como reconhecido e adequado mestre detentor de um poder (igualmente refletido no episódio contado acima) que lhe permite decidir em cada momento o que o aluno deve estudar; uma prática educativa e artística com um evidente predomínio da música erudita europeia (ou historicamente legitimada no campo) baseada

na notação musical, que captura os conteúdos curriculares e a aprendizagem musical tornando a música mais visual do que auditiva; o primado da prática performativa com o objetivo de atingir um desempenho técnico virtuosístico, de que os concursos da especialidade são prova.

Carvalho e Paz (2021) procedem a uma revisão de literatura assente em artigos publicados na ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e na APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical, dedicados a uma crítica às perspetivas conservatoriais. Assim e constatando problemáticas idênticas existentes no ensino da Música dos dois países, questionam:

Seria essa necessária – e ainda incompleta – superação de paradigmas tecnicistas um desafio também em Portugal? Quais as principais expressões desses vestígios conservatoriais em Portugal – no que se refere aos princípios curriculares, às práticas pedagógicas, aos repertórios selecionados e/ou renegados, aos grupos sociais educacionalmente incluídos e/ou excluídos? De que forma(s) tais questões são enfrentadas pelos autores portugueses? (Carvalho & Paz, 2021, p. 2)

Na procura de maior dimensão no enquadramento teórico, os mesmos autores posicionam as visões curriculares conservatoriais na esfera do artigo de Young e Muller (2016) *Três cenários educacionais para o futuro*, que se foca em orientações atuais verificadas nas políticas educacionais.

A crescente globalização da sociedade, com os impactos exercidos nas múltiplas dimensões da vida, vem instigando a problematização de muitos dos significados atribuídos à educação escolar: por toda a parte, busca-se descobrir quais seriam as feições de uma educação alinhada ao seu tempo, capaz de responder aos desafios da contemporaneidade e às exigências do século XXI. (p. 3)

Os mesmos autores expõem os “três futuros” possíveis apontados por Young e Muller (2016). Não sendo este um documento com a finalidade de explorar a fundo esta questão

(recordo que é o conceito de *habitus* conservatorial que está a ser pensado), permito-me transcrever pela mão dos primeiros, apenas o que os segundos chamam de Futuro 1 e que reflete o modelo conservatorial de ensino da Música:

Futuro 1: refere-se à manutenção de um modelo formativo elitista e conservador, assente sobre uma concepção de conhecimento enrijecida, enciclopédica e a-histórica. As disciplinas são tomadas como cânone fixo, com conteúdos e métodos imutáveis e inquestionáveis, concorrendo via de regra para a naturalização das posições de privilégio mantidas por certos grupos sociais. (p. 4)

Na verdade, e tal como vou afirmando, baseado na minha experiência, o modelo conservatorial encontra-se alicerçado no privilégio da teoria, na aplicação à priori de exercícios que assentam na abstração e na formalidade (grande parte dos exercícios de leitura solfejada global – rítmica e melódica – que me foi dado estudar e que ainda verifico serem empregues não apresentem características relevantes de natureza artística) que pouco enriquecem o estudo da Música, exercícios esses que precedem a real prática musical, pois supõe-se necessário dominar a leitura do código escrito para que se possa tocar ou cantar. Como já referi antes, aprender a linguagem musical por audição/reprodução, cantando frases musicais que incorporam na prática o que mais tarde se pode apresentar pela teoria, percebendo o ritmo com a movimentação corporal ao invés do seu estudo mais intelectual, possibilitará tornar a Música mais intrínseca a quem a pratica, a quem a estuda. Santos (2013) deixa na mão do docente a possibilidade de não cair em contínuos atos teoréticos e explicativos sobre matérias que deveriam ser entendidas de forma mais prática e intuitiva.

Todos sabemos que o conhecimento do funcionamento da frase musical (e da frase na língua materna) se vai instalando desde a gestação e nos primeiros anos de vida. [...] Sabemos que, ao longo do tempo, vamos guardando esta informação de forma sistematizada (embora não necessariamente consciente) e pronta a usar, e seria um desperdício não a aproveitar. Não precisamos de teorizar sobre

este assunto com os nossos alunos, nada se tornaria mais cansativo. Aliás, relembro os artigos magníficos aqui publicados por Cristina Brito da Cruz sobre a importância da prática musical, e de como se torna estéril preencher as aulas com conhecimentos prematuros da pauta [...]. Em relação à ligação entre texto e ritmo, seria igualmente estéril explicar como funciona. O que pretendemos é que os alunos sintam o ritmo e a acentuação. (Santos 2013, cit. in Carvalho & Paz, 2021, p. 9)

Desde a formação ao nível do ensino básico e passando pelo nível secundário, vai-se assistindo à criação de uma linha divisória entre o que são músicas populares e músicas eruditas. Nas segundas vão sendo dados a conhecer compositores legitimados pela História da Música (também ela legitimada no campo *conservatorial*) como Bach, Mozart, Beethoven, Brahms ou Malher, entre muitos outros. Por músicas populares são entendidas todas as que não entram no espectro da música erudita. Não deixa por isso de ser evidente a percepção de Reis e Duarte (2018) que encontrei em Carvalho e Paz (2021) sobre o ensino superior em Portugal, colocando-me em concordância com os autores.

No ensino formal de música, o poder de decisão sobre quais os idiomas ou géneros musicais a serem utilizados e abordados recai, habitualmente, sobre os professores. Muitas vezes, o exercício deste poder, de definir o que conta como música, tem sido executado a par de uma exclusão de idiomas classificados negativamente pela tradição clássica por serem entendidos como música subdesenvolvida, primitiva e não séria (Swanwick, 1988, 1991). Uma das principais características identificadas por Hargreaves e Marshal (2003) nos professores de música, que pode contribuir para a manutenção dos métodos clássicos, é o facto da quase totalidade destes terem uma formação académica clássica ou tradicional e que se baseia na tradição dos conservatórios, assumindo, por isso, um perfil académico muito específico. (Reis & Duarte 2018, cit. in Carvalho & Paz, 2021, p. 12)

Na prática e não obstante diversos autores procurarem fundamentar estas críticas ao modelo conservatorial, ao habitus conservatorial e ao poder por ele detido no campo do ensino artístico musical, qualquer tentativa de atualização curricular ou pedagógica não passa de “retoque de maquilhagem”. O conjunto das disciplinas nucleares (ou de conhecimento específico) dos cursos e os seus processos pedagógicos permanecem idênticos (centrados na Formação Musical, Análise e História da Música de âmbito muito teórico e sempre baseado na música histórica e escrita e no repertório instrumental escrito) e quando são incluídas obras ou estilos que se encontram dentro linguagens mais populares, tornam-se colonizadas pelos processos de estudo que se afiguram idênticos aos utilizados na música erudita, não se verificando abordagens pedagógicas diferentes das tradicionais.

Como escreve Reigado (2018 cit. in Carvalho & Paz, 2021, pp. 9 e 10), “É mais fácil continuar a fazer do mesmo modo do que apostar na mudança. É menos arriscado persistir na inevitabilidade do cumprimento literal do programa, ainda que não gere entusiasmo, do que ousar a arriscar novos caminhos e novas perspetivas.”. Ou como digo algures neste documento (talvez mais de uma vez), é mais fácil mantermo-nos no presente confortável em que nos encontramos.

Consoante diversas leituras e conjugando-as com a minha experiência, aponto estas como as principais características do habitus conservatorial:

- Conservação das tradições: o habitus conservatorial enfatiza a preservação das tradições musicais estabelecidas, o que implica uma resistência à mudança radical e uma valorização das formas clássicas e convencionais de expressão musical.
- Hierarquia e distinção: o campo conservatorial da música erudita está muitas vezes associado a hierarquias rígidas e formas específicas de distinção social; o habitus conservatorial reflete e perpetua essas hierarquias, influenciando a forma como os músicos percebem o seu papel e o *status* na sociedade.

- Formação e educação rígidas: no contexto do habitus conservatorial, a formação musical é formal e rigorosa, seguindo modelos tradicionais; isto contribui para a reprodução de padrões culturais específicos e para a transmissão de conhecimentos dentro de uma estrutura conservadora.
- Percepção da inovação: o habitus conservatorial está associado a uma certa resistência à inovação e à experimentação musical que foge das normas estabelecidas; a valorização recai sobre o virtuosismo técnico e a fidelidade às composições legitimadas num determinado repertório histórico.

Foi este o habitus conservatorial que encontrei em 1986 no Conservatório Regional de Guimarães, depois no Conservatório de Braga e que confirmei na Escola Superior de Música do Porto, mantendo-se, grosso modo, na atualidade. Um habitus assente em currículos que promovem a passividade, cujas disciplinas assentam em fundamentos conceptuais, teóricos e estéticos num respeito reverencial pela tradição que exclui outras propostas; assente numa concentração de poder no professor que orienta o aluno dentro de um conhecimento-padrão que não é permeável ao novo ou à sua própria reconstrução. Compor ou criar são possibilidades entregues a quem frequenta um curso de composição, também este assente nas premissas anteriores. Mas o ato criativo ou a prática da improvisação não se verificam nos praticantes de instrumento, exceto em alguns que o fazem por iniciativa própria e considerados espontaneamente mais talentosos ou com determinadas aptidões.

DISCURSO EPIDÍTICO

Cláudia Alvarenga (2013) traz à conversa o conceito de discurso epidítico, oriundo da retórica aristotélica. Este discurso conforme Rosane Guedes, tem como função

ênfatizar, por meio de elogios ou censuras, o que é belo ou feio, justo ou injusto, ético ou antiético, ou qualquer outro “valor”, como também pode ser apropriado a cerimônias solenes com a finalidade de elogios ou censuras, servindo-se sempre do verbo no presente. (Guedes, 2014, p. 69)

Não pretendendo ser persuasivo, este discurso acaba por sê-lo se elogiar algo com o objetivo de o beneficiar ou justificar como adequado, como por exemplo, valorizar determinadas linguagens musicais historicamente legitimadas no campo específico conservatorial, na comunidade específica dos docentes e discentes do conservatório, do EAEM. Aliás, para Perelman, o discurso epidítico não é de facto neutro, mesmo que não gere discussão ou polêmica, até porque, na realidade, não existe neutralidade em qualquer discurso. Por isso, “Cremos que os discursos epidíticos constituem a parte central da arte de persuadir e a incompreensão manifestada em relação a ele resulta da falsa concepção dos efeitos da argumentação” (Perelman & Tyteca, 2008, cit. in Guedes, 2014, p. 70).

Podemos por isso afirmar que a manutenção ou mesmo auto-perpetuação do modelo ou habitus conservatorial deriva também de um discurso edípico. Quando são elogiadas, confirmadas ou dadas como válidas determinadas representações ou práticas sociais ou, neste caso, conservatoriais, está a afirmar-se que serão estas as representações ou práticas que são ou devem ser aceites aos intervenientes nesse grupo (aos docentes e alunos do conservatório). O próprio tempo verbal utilizado neste tipo de discurso, o presente, valorizará o que vigora, o que já existe, dando-o como certo e adequado, sem a necessidade de discussão ou reavaliação. Por isso, não havendo qualquer intenção de provocar um debate e na procura da manutenção da união grupal,

Os saberes a serem ensinados na escola e que pretendem o desenvolvimento do educando, portanto, são os que os grupos estabelecem como consensual para a manutenção do próprio grupo. Neste contexto, o professor é o orador autorizado para ampliar a adesão daqueles que à educação escolar estão expostos. Esta é uma situação de persuasão que remete ao epidítico, uma vez que se ensina o que

é consensual e o que deve ser lembrado em celebrações de toda natureza para garantir a manutenção do grupo. (Alvarenga, 2013, pp. 681-682)

O que aqui é dito no contexto educativo genérico é totalmente adequado ao que é expresso como modelo ou *habitus* conservatorial. Alvarenga continua afirmando que

O que é estabelecido como preferível na hierarquia de valores compõe a coleção do que é comungado, são os hábitos, usos e costumes, os quais podem ser nomeados como tradições. As tradições, ao estabelecer significados e ligações simbólicas, demarcam as representações identitárias, instituindo as práticas sociais que incluem as profissionais e educativas. Para o ensino de música, as musicalidades admitidas compõem o corpus de tradições musicais, as que se diz preferíveis conhecer, logo, relevantes para o ensino. Embora o fenômeno sonoro-musical seja universal, as tradições musicais não são em si, são relativas às construções sociais, ou seja, é necessário que o indivíduo tenha sido apresentado aos modos de expressão para que se tornem familiares e sejam reconhecidas, o que ocorre no processo de educação, um percurso necessário para apreender os significados compartilhados nos grupos. (p. 682)

Existe hoje uma grande diferença na população discente, que, com um alargamento da rede de conservatórios e academias, do ensino artístico integrado que possibilitou a existência de mais escolas ligadas ao EAEM, acede mais cedo, em média, ao ensino superior. Quando concorri à Escola Superior de Música do Porto, no ano de 1990, todos os candidatos admitidos ao curso de Guitarra tinham já passado os 20 anos de idade (eu tinha 25). Alguns dos nossos colegas de outros instrumentos ou de composição, eram ainda mais velhos. Hoje, a média etária dos candidatos à ESMAE (e presumo que a todas as escolas superiores artísticas do país) ronda os 18 anos, com alguns a entrarem ainda com 17. É toda uma geração com mais acesso à informação e, por conseguinte, a todo um largo imaginário de idiomas musicais possíveis. Todavia constato, nas dezenas de alunos com quem interajo, que a sua forma(ta)ção ao nível básico e secundário se manteve no mesmo

modelo antes descrito, sendo raros os alunos que vêm a manifestar vontade em alargar o seu espectro musical idiomático, a sua paleta linguística musical, o seu palato artístico, por nunca terem tido (ou criado) a oportunidade de saborear outras músicas que não as que lhes foram apresentadas por legítimas naquele modelo.

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA

A minha frequência do Conservatório de Braga terminou em Junho de 1990, com a realização do meu exame final de Instrumento, onde toquei um programa bastante mais extenso do que o exigido nos conteúdos programáticos, sendo avaliado por um júri constituído pelos dois professores de guitarra da escola e ainda por um professor de violino, tendo-me sido atribuída a classificação de 19 valores. Uma ocorrência desagradável ainda a referir, provocada por um despacho do então GETAP (Gabinete de Estudos Tecnológicos, Artísticos e Profissionais, mais tarde DES - Departamento do Ensino Secundário) que tutelava os conservatórios. Este despacho isentava da frequência da disciplina de Prática de Teclado os alunos que terminassem os seus cursos até ao ano letivo 1989/90, como era o meu caso e me tinha sido deferido pelos serviços administrativos do Conservatório de Braga. Todavia, quando solicitei o meu diploma/certificado de habilitações, a leitura do despacho era já outra, sendo entendido que o ano letivo mencionado deveria ser lido como “exclusive”, o que entendi absurdo. Não conseguindo resolver a questão em Braga e pedindo uma entrevista com os responsáveis do GETAP, argumentei que, ao ir ao Porto não tinha ficado na Maia, ou seja, se o termo “exclusive” não se encontrava na redação, o ano letivo 1989/90 deveria ser entendido como antes, ou seja, inclusive. E foi com este argumento, afinal uma questão de semântica básica, que consegui justiça nesta questão. De qualquer modo, este pequeno episódio é demonstrativo do que vim a verificar pouco tempo depois: o ensino da música em Portugal passava por um período conturbado, de legislação dúbia, redigida por legisladores pouco convictos e provavelmente desconhecedores da realidade. Vim igualmente a constatar que a reforma aberta pelo antes mencionado Decreto-Lei nº 310/83 de 01 de Julho teria sido um mal necessário, mas que foi algo inconsequente em regulamentações posteriores (ou pela ausência destas), deixando muitos assuntos num lodaçal que ainda hoje de lá não terão conseguido sair.

OS GRUPOS DE BAILE (CONTINUAÇÃO)

Entretanto, qual a minha atividade artística fora do âmbito dos estudos musicais formais?

Como disse antes, com 16 anos tinha ingressado num grupo de baile denominado “Sete Sons”. Assim se chamava pelo paralelismo com o igual número das notas musicais (dó, ré mi, fá, sol, lá, si), mas também pelo número dos seus elementos. E dou por mim a recordar com nostalgia os rostos e os nomes (de alguns, completos, de outros apenas nome próprio) dos seus elementos. O “líder” do grupo, mais velho (estaria na casa dos 45/50 anos) era o Sr. Torcato; mecânico de profissão numa panificadora dos Arcos de Valdevez, tocava baixo elétrico. Era esquerdino e um músico bastante limitado, talvez o mais limitado do grupo, mas de atitude muito profissional na forma de estar, na exigência do cumprimento de horários de ensaio, dos espetáculos. Foi ele quem veio a Braga à minha procura (ainda hoje não sei como me descobriu), tendo-se dirigido ao café/restaurante de meu Pai para me convidar a integrar o grupo, pedindo a respetiva autorização a meu Pai. Seu filho, José, com cerca de 20 anos, era o baterista e um sobrinho que teria passado já os 30, o Carlos, tocava saxofone tenor. O Fernando, também nos “vintes”, era o cantor masculino e partilhava o palco com a jovem Salomé, a voz feminina da banda. O José Carlos Amorim era o teclista; pouco mais velho do que eu, mas já maior, tinha carta de condução e um *Austin Mini Clubman* azul-escuro, no qual me dava, por vezes, boleia para Braga no final de alguns ensaios ou atuações, quando já se ultrapassava o horário dos autocarros e não era possível eu ficar nos Arcos de Valdevez para o dia seguinte. Foi com este que travei maior amizade e curiosamente era o músico mais dotado do grupo e com alguns conhecimentos sobre teoria musical. Fui muito bem tratado nesta banda, podendo mesmo dizer que existia uma relação afetiva e de respeito com o Sr. Torcato, idêntica à de pai e filho, talvez também devido à diferença de idade.

Este grupo musical apresentava-se numa geografia limitada, que se resumia ao alto Minho interior e aos concelhos de Arcos de Valdevez, Ponte da Barca, Monção e Melgaço, também

em pequenas aldeias das serras do Soajo e da Peneda e por vezes um pouco mais abaixo entrando no concelho de Vila Verde. Atuava em festas populares, vulgo romarias, com um repertório que incluía alguns êxitos anglo-saxónicos do momento, mas sobretudo animada música de baile hispânica e portuguesa. O seu equipamento era muito modesto e deslocávamo-nos os sete mais toda a aparelhagem numa Ford Transit a gasolina (viaturas raras na altura pelo excessivo consumo, embora mais potentes, o que se agradecia quando ia carregada), que tinha precisamente sete lugares (condutor incluído), espaço de carga atrás e ainda um contentor no tejadilho, onde se acomodava a bateria e mais qualquer coisa. Porque me detenho no relato sobre um grupo, como vemos, tão modesto? Pela significância que ele teve no início da minha atividade profissional no âmbito da música. Foi neste grupo que comecei a tocar fora do âmbito das relações mais próximas à família, onde tive de ser eu mesmo a tratar das minhas deslocações para os Arcos de Valdevez, em autocarro da empresa Salvador Alves Pereira, muito embora me tivesse o grupo fornecido um passe com viagens pré-compradas. Era um percurso com cerca de 40 km, mas numa estrada com um piso péssimo e curvas que nunca mais terminavam. Alguns autocarros, já fora de prazo e muito desconfortáveis, deixavam entrar a água da chuva quando esta era mais forte. A viagem demorava cerca de 1h45 minutos! Mas esperava ansiosamente pelos sábados dos ensaios ou pelos dias das atuações e lá ia todo feliz. Foi também neste grupo que comecei a ser pago regularmente pelo meu trabalho de músico. Ganhava 1.500 escudos por cada festa, mais despesas de deslocação (o passe de que falei), alimentação e estadia quando necessitasse pernoitar nos Arcos de Valdevez.

Havia naquela altura duas lojas de instrumentos em Braga. A mais antiga era o *Salão Mozart*, que ficava muito perto de minha casa e no caminho para a escola André Soares e o Liceu D. Maria II, as duas escolas de ensino genérico que frequentei após o Colégio Teresiano. Tratava-se de um estabelecimento criado em 1978, pertença de uma família oriunda de Moçambique (dos chamados “retornados” que fugiam à anarquia revolucionária nas nossas ex-colónias) mas de origem indiana, penso que Goesa. O proprietário era o Sr. Anselmo Vaz, casado com a D. Maria, ambos já falecidos. Já na cidade

da Beira, em Moçambique, detinham uma loja do género, chamada *A Importadora*. O Sr. Anselmo tinha igualmente sido diretor artístico do Centro Cultural da Beira e tocava violino e guitarra. Tinham dois filhos, um que se dedicava mais à área eletrónica e técnica e outro que tocava teclados, sendo este que está hoje a gerir o estabelecimento.

Ao passar por esta loja, ficava largos momentos embevecido com a sua montra, perdendo a pouco e pouco a timidez e entrando de quando em vez, apreciando todos aqueles instrumentos. Quando havia demonstrações, lá me perdia no tempo a assisti-las. Parava por lá um organista, igualmente retornado de África, que fazia um brilharrete com os órgãos Hammond, juntando-se diversos transeuntes à porta a ouvi-lo tocar. Comecei a ser conhecido pela D. Laura, uma senhora muito bonita, delicada e sempre muito arranjada que lá trabalhava, que me recebia sempre muito bem e me deixava vaguear pela loja e pelos instrumentos. Mas o que de mais importante retenho desta loja e me é inesquecível, foi um gesto que o Sr. Anselmo Vaz teve comigo em 1986. Estava então a estudar no Conservatório de Guimarães, mas a guitarra de que dispunha, com a qualidade necessária àqueles estudos, era uma *Di Giórgio*, de origem brasileira, que me tinha sido emprestada pelo conhecido cantautor Quim Barreiros. Eu tinha sido por ele convidado para gravar cavaquinho⁵³ e guitarra elétrica em duas cassetes que ia lançar no mercado, tendo ficado alguns dias em Lisboa no seu apartamento das Olaias, perto do estúdio *Discossete*, onde ele tinha aquela guitarra arrumada debaixo da cama do quarto onde dormi. Descobri-a por acaso, afinei-a e comecei a tocar. Ao ouvir-me do seu quarto, veio ter comigo e disse: “Gostas dessa guitarra? Trouxe-a do Brasil, mas não toco e está aí parada.” Respondi que sim, pois era, de facto, bastante boa, embora tivesse alguns danos no verniz. Continuou: “Então empresto-ta enquanto dela precisares.” Pois era essa a guitarra de que dispunha, mas sabia ser uma situação temporária. A outra guitarra que tinha era na realidade uma

⁵³ RDZ — Radiodifusão Zonofone. (2022, May 6). Quim Barreiros e Sua Concertina - Vira de Braga [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=nNW1nDBHJTc>
RDZ — Radiodifusão Zonofone. (2022b, June 29). Quim Barreiros e a Sua Concertina - Vira da Fonte Grossa [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vAW9VjWgEb8>

viola de fado, adaptada com cordas de nylon, obrigatórias na guitarra clássica, mas de sonoridade muito débil. Então, na busca de uma solução e tendo começado a dar umas aulas em Guimarães, pedi ajuda a um, posso hoje afirmar, amigo, um senhor bastante mais velho do que eu, escultor e professor de Artes Visuais, mas grande aficionado da guitarra (nas últimas décadas dedicou-se à sua construção de guitarras, bem como de belíssimas réplicas de instrumentos históricos com alaúde, vihuela, guitarra barroca...) e conhecedor da matéria. Fomos ao Salão Mozart e, após experimentarmos as guitarras adequadas e disponíveis, fiquei indeciso entre duas: uma José Ramirez modelo de estudo e uma de concerto do mesmo *luthier*. A primeira custava 175 contos, a segunda 275. Esta era já usada embora em perfeito estado, pois nova custaria cerca de 400. Respetivamente o equivalente a 875 e 1375 euros, na moeda de hoje. Como se pode deduzir, nesta altura inclinava-me para a primeira, dizendo o meu amigo que a segunda era de facto melhor compra para futuro. Fui franco com o dono da loja, que também já me conhecia de por ali andar e disse não ter posses para comprar a segunda. Foi então que ele me perguntou: “Como é que pode pagá-la?” Algo surpreendido com a pergunta, lá fiz as minhas contas e propus pagamento num determinado número de prestações com cheques pré-datados. O Sr. Anselmo nem regateou, aceitando de imediato o que propus, um gesto que nunca esquecerei e que me permitiu ter o instrumento de qualidade que necessitava. Deu-me crédito numa altura muito difícil da minha vida, cerca de dois anos depois de ter perdido meu Pai e com a nossa família em apuros económicos.

A outra loja, mais tardia, era a *Vadeca*, pertença do grupo *Valentim de Carvalho*. Ficava em pleno centro da cidade e quando abriu, a novidade trouxe-me curiosidade, passando a frequentá-la também. Entrava-se pelo rés-do-chão onde ficava uma secção de discos e no primeiro andar ficavam os instrumentos, sobretudo órgãos e guitarras eléctricas Yamaha, a marca que esta loja representava. Certo dia, enquanto experimentava uma destas guitarras, fui abordado por um dos funcionários, também professor/monitor de órgão na loja (onde também se ensinava a tocar), que me perguntou se estaria interessado em tocar numa determinada banda de Braga, então com o nome *Oxígono*. Esta era umas das

melhores bandas de Braga e arredores e já a tinha visto diversas vezes nas tais Verbenas da Avenida que meu Pai organizava. Todos os seus elementos eram mais velhos do que eu em cerca de 10 anos. Ao receber este convite, tive logo a vontade de aceitar, por diversas razões. Por um lado, a qualidade desta banda estava largos furos acima daquela onde eu tocava. Por outro, ao ser de Braga, evitaria todas aquelas viagens de autocarro para os Arcos de Valdevez. Tinha apenas de resolver como deixar a outra banda sem que esta saísse prejudicada.

Foi um processo algo doloroso, pois a relação afetiva com a banda *Sete Sons* era já grande. Todavia, a vida coloca-nos à frente encruzilhadas que nos obrigam a optar por uma direção. Neste caso, tomei a decisão da mudança e, após alguns ensaios, onde a nova banda transitava de uma formação anterior para outra com mudança de guitarrista e baixista, estreei-me com o *Oxígono* no Lugar do Penedo, em Braga, no dia 05 de Junho de 1982. É uma data precisa que ficou retida na memória pela sua importância nessa altura da minha vida.

Durante o resto do ano realizei diversas apresentações com esta banda, que já se movimentava num espaço geográfico maior, tendo com ela ido até Miranda do Douro em Agosto daquele ano. No final do *réveillon* de 1982, num hotel de Esposende, deu-se um conflito entre a direção da banda e o baixista, que colocou a mesma numa paragem que se revelava definitiva, até que o elemento que me convidou para a integrar me abordou e me propôs reativar a mesma com alguns colegas meus, da minha geração, na expectativa de serem mais motivados e menos conflituosos. Iniciou-se um período intenso de ensaios de cerca de um mês, tendo esta jovem formação a sua estreia num baile, no sábado de Carnaval de 1983, no salão recreativo da freguesia de Palmeira, em Braga, com sucesso assinalável. Começamos assim a ter notoriedade e para desligar a banda de algum passado menos positivo com o nome *Oxígono*, decide-se encontrar novo nome. Num dos nossos encontros para café antes dos ensaios, no extinto café *Krispo* então sito no centro comercial *Gold Center*, na nossa cidade, são propostos diversos nomes, tendo vingado uma das minhas sugestões: *Rotação*. Tratava-se de um nome que aparentemente nada tinha

que ver com uma banda, mas, como disse mais tarde um locutor da rádio *Noroeste*, em Vigo, num direto que lá fizemos, “Rotação é movimento” e, de facto, queríamos movimento para a banda, além de que vínhamos de uma fase de “rotação” ou troca de diversos elementos. Esta banda solidificou-se e ocupou um lugar de destaque nas bandas de baile do Norte do País.



Fig. 22 – Grupo Rotação (1ª formação) em 1983, no Festival do Vestido Pintado, em Palmeira, Braga (arquivo pessoal).

Poderá o leitor achar em demasia o número de pormenores que apresento, como o nome do café e do centro comercial onde nos encontrávamos. O que pretendo é que se perceba que o que aqui escrevo se encontra na minha memória biográfica, memória ligada aos lugares onde estive e às pessoas com quem estive, como se se tratasse de ontem, sem qualquer esforço. São detalhes que recordo com imensa frequência, como se em cada dia assistisse a um filme-resumo da minha vida, no que à atividade musical diz respeito. A única explicação que encontro para isto estará na importância que sempre dei e continuo a dar à própria Música, com todos as vivências e peripécias, muitas aparentemente insignificantes, mas todas muito significantes para mim, pois cada uma tem a sua quota parte de influência no caminho tomado.

Esta banda foi também sofrendo alterações na sua constituição, passou por momentos de ambiente amigável e outros tantos de conflito. Penso que é o normal em qualquer grupo

ou organização. Em 1986 decido retirar-me da mesma, algo cansado de uma evolução na banda que tardava em revelar-se. Foi também neste ano, como já escrevi, que finalmente dei início aos meus estudos musicais e percebo que o *Rotação* já estava aquém da fronteira que queria ultrapassar. Entretanto fui convidado para substituir o guitarrista de outra banda em espetáculos para os quais não conseguiu licença no serviço militar que então cumpria. Vim a constatar que também ele estaria de saída dessa banda e, após os dois espetáculos que cumpri e sabendo eles da minha saída do *Rotação*, convidaram-me a permanecer na banda, de nome *Aguarela*, o que veio a manter-se até 1995.



Fig. 23 – Grupo Aguarela em 1988, num dos festivais amadores da canção de Braga, contratado para os acompanhamentos aos concorrentes, sob a minha direção musical (arquivo pessoal).

Houve neste período uma coincidência de conhecimentos pessoais interessante de referir. O líder desta banda, pianista e ex-aluno do Conservatório de Braga, era cego e irmão da cantora lírica, igualmente cega, com quem vim a realizar inúmeros concertos, como antes referido. A banda tinha um ambiente muito familiar, sendo o Benedito uma pessoa extremamente bondosa e generosa, onde encontrei o grande amigo mais velho de que tanto precisava. Ele e a sua esposa vieram a ser meus padrinhos de casamento. Na verdade, aquela tornou-se numa segunda família para mim, recordando-me o lado afetivo do *Sete Sons* que o *Oxígono* e posteriormente *Rotação* não substituíram. E aqui me mantive até decidir que as bandas de baile já não me aliciavam como antes, sobretudo numa época

coincidente com a profusão do que se chama “música pimba” e que estas bandas tiveram de incluir nos seus repertórios. Considerando eu que as bandas de baile eram (e ainda serão) uma escola musical deveras significativa na aprendizagem musical, na apreensão de regras de conduta profissional, de cumprimento de horários e outros compromissos, de saber vestir adequadamente para o espetáculo, de saber estar em situações diversas com públicos diversos e por vezes adversos, pela possibilidade multi-idiomática musical, entendo também que essa importância decresceu na mesma proporção da penetração dessa tal “música pimba”, que substituiu repertórios mais exigentes e aliciantes. De sublinhar que foi o público que foi obrigando a esta alteração, o que me leva a afirmar que, no início da década de 90, o nível cultural musical global caiu acentuadamente em Portugal.

Falava eu de coincidência de conhecimentos... A cantora lírica que atrás referi tinha concluído recentemente o Curso Superior de Canto no Conservatório de Braga, ainda ao abrigo da reforma do ensino da Música de 1930. Como tal, conhecia o professor de Guitarra com quem estava a iniciar os meus estudos. Esta triangulação de conhecimentos veio a gerar algum contato mais pessoal com o meu professor, uma vez que, por vezes, nos encontrávamos todos, ora no Conservatório, ora em casa da cantora, ora em momentos de férias na Póvoa de Varzim. Embora o meu professor mantivesse algum compreensível distanciamento professor-aluno, estes encontros amaciavam esse distanciamento. Com esta cantora já como professora no Conservatório de Braga e comigo ainda como aluno, dada também a proximidade com a sua família, nomeadamente com o seu irmão no grupo Agarela em constantes ensaios e atuações, além de festas familiares que se repetiam (era uma família enorme com dez irmãos, embora um já falecido e outro mais distante, acrescida de um número enorme de filhos, sobrinhos, primos), iniciámos, por sugestão do meu professor, o estudo de repertório conjunto, para Canto e Guitarra, incluindo obras de John Duarte (Five Quiet Songs) e de Garcia Lorca (Canções Espanholas Antíguas), vindo a realizar o primeiro recital (já antes referido) no Conservatório de Braga em 1989. Lembro de ver na assistência o guitarrista e musicólogo José Gabriel Bacelar, vilaverdense mas muito ligado a Braga, recém-aposentado da Sorbonne, em Paris. Curiosamente, desde o

falecimento da sua viúva que detenho em minha casa o seu espólio bibliográfico relativo à Guitarra, por oferta de uma sobrinha, também ela antiga professora no Conservatório de Braga, embora na área do ensino genérico.

A parceria com esta cantora manteve-se até há poucos anos, ou seja, por cerca de 30, sendo também transversal ao curso de Bacharelato que ambos viemos a frequentar na então recém-constituída Escola Superior de Música do Porto.

Um aparte para justificar a entrada dos grupos de baile numa biografia de um Músico Bacharel, Licenciado, Mestre, Especialista em Música e aspirante a Doutor. Sabe-se bem que “existe uma linha que separa” (citação de um *spot* publicitário de uma operadora de telecomunicações) as músicas eruditas das músicas populares, o ensino formal e as práticas musicais informais, a música legitimada pelos currículos dos conservatórios e as outras. Não obstante, toda a formação que obtive no ensino formal a multiplicar por três não seria suficiente para me ensinar o que aprendi com as músicas populares, com os grupos de baile, com os fados, com o folclore, com a prática “de estrada” em variadíssimas condições, com o tocar de ouvido. Aliás, considero, como outros, aquela linha separadora um constructo social num constante jogo de poderes e de conquistas de capital específico em determinados campos, que de todo não é saudável. Por isso e incluindo o episódio com o Quim Barreiros, tudo contribuiu positivamente para a minha construção e formação musical. Todos esses momentos merecem aqui estar, apesar de não serem normalmente admissíveis nas artificiais biografias que se escrevem para os programas dos concertos eruditos, de modo a agradar aos agentes envolvidos.

Ainda sobre este assunto, devo acrescentar algo mais. Desde o início da minha frequência no ensino musical formal que ali senti o desprezo pelas músicas populares, Fado incluído, ou pela realização de trabalhos considerados menos prestigiantes, como tocar em casamentos (cerimónia ou boda), por exemplo. Cantores(as) líricos(as) que o arriscassem fazer eram desdenhados pelos pares, nomeadamente pelos professores, aos quais estas atividades não agradavam. Do mesmo modo acontecia comigo. Apesar de alguns dos meus

colegas verem essas atividades como uma mais-valia em quem as conseguia realizar, os professores eram algo cáusticos nos seus julgamentos. Então quando se falava de Fado... Apesar de já passada cerca de uma década da Revolução dos Cravos, a partir da qual o Fado (e Amália Rodrigues) ficou rotulado como uma música do antigo regime, o que, sabe-se hoje, não era verdade, a sua prática não era benquista entre os músicos eruditos. Não era, escrevi bem, porque hoje, sobretudo desde que lhe foi atribuído o título de Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO, a posição de muitos daqueles músicos mudou, o que se deverá a duas razões principais. A primeira será à aceitação que no Fado se deu a novas mestiçagens com outras músicas e a composições originais nele inspiradas; na realidade nem sempre o resultado será o melhor, mas não é este o espaço para essa apreciação crítica, até porque as manifestações artísticas se inscrevem em diversos motivos e contextos. A segunda terá a ver com o mercado e a possibilidade de ganhar com isso. Muitos instrumentistas e cantores do espectro musical erudito ou mesmo jazzístico migraram para o Fado, uma vez que aqui conseguiam subsistir na prática artística. Alguns são precisamente os que criticavam o seu exercício.

Há um episódio digno de registo e que também demonstra os poderes que se formam nos diversos campos, neste caso, no Fado. Em 1998 comecei a conviver mais com fadistas e guitarristas que exerciam no coração de Lisboa (Alfama, Bairro Alto...) e acompanhavam os melhores artistas mundo afora. Pela mão de José Luís Nobre Costa, conceituado guitarrista e também de João Braga, incontornável fadista da sua geração e ainda da atualidade, entrei num mundo que também se encerra sobre ele mesmo, provavelmente como defesa de um *habitat* que pretende manter a sua tradição. Como vou escrevendo, neste *habitat* fadista aprende-se de maneira informal, numa prática conjunta e de partilha. E cada uma sabe qual o estatuto hierárquico que ocupa, sempre no maior respeito para com os mais conhecedores e/ou mais experientes. Quando um instrumentista (ou cantor) pretende entrar naquele meio vindo de outras áreas musicais, é apelidado de paraquedista, por ali cair de repente, sem passar pelo processo que acima referi. Também eu fui considerado paraquedista por alguns que não conheciam o meu passado, pensando que eu teria vindo

da música erudita para o Fado. Há até um sítio na internet em que alguém escreveu que “Obrigatório é mencionar um virtuoso da guitarra clássica que se especializou em viola de Fado, Artur Caldeira.”⁵⁴ Mas José Luís fez sempre questão de os informar que essa era uma falsa ideia, pois tinha começado a tocar Guitarra (Viola) precisamente acompanhando Fado. A partir daí senti uma aceitação completamente diferente, reforçada pelo respeito que sempre nutri por aqueles guitarristas sábios no seu labor, na prática do Fado. Nunca ousei sequer exhibir quaisquer galões académicos naquele meio, por um lado porque de nada me serviam à exceção de um método de trabalho talvez mais apurado, por outro porque o que ali me servia de facto era a aprendizagem informal que comigo levava e que me permitia dialogar (tocando) no Fado com todos os intervenientes.

Para este período da minha história de vida, a documentação é praticamente inexistente. A *internet* não existia, telemóveis *idem*. Não se registavam os acontecimentos da forma aflitiva que hoje acontece, como quando se dá um espirro em Braga e se sabe de imediato no Japão. Os registos de imagem necessitavam de uma câmara fotográfica, com rolo de película e posterior revelação em papel. Além da (in)existência da câmara em inúmeros momentos, a revelação era dispendiosa, com o risco de ter metade das fotografias desfocadas ou desenquadradas. Fora do âmbito da música erudita também não era (é) habitual existir programa ou folha de sala. O circuito onde estas bandas se movimentavam também carecia de divulgação específica, com cartazes ou notícias nos jornais, mesmo locais. A importância que era dada a estas expressões musicais era muito pequena ou quase nula. O público-alvo sabia dos acontecimentos porque sabia das datas das respetivas festas, porque gostava de ouvir as bandas, porque lhes chegava a informação por transmissão oral. Para nós e especialmente para mim (porque posso afirmá-lo) tratava-se de algo muito importante. Estava a fazer caminho ao andar, lembrando agora António Machado, à espera do próximo, mas indeterminado passo.

⁵⁴ <https://sites.google.com/site/cantodofado/fado/fado-lisboa>, consultado a 26/02/2024

Foi uma fase do meu constructo musical de que não abdicaria, se tudo recomeçasse. Uma fase onde aprendi imenso numa linguagem chamada Música, lembrando mais uma vez que não detinha recursos teóricos ou qualquer domínio de leitura e/ou escrita que vim a adquirir, entretanto, ao ingressar no Conservatório de Guimarães e depois no de Braga. Este ingresso trouxe-me a possibilidade de ordenar os conhecimentos entretanto adquiridos, numa aprendizagem significativa, num processo através do qual as novas informações se relacionaram de forma evidente à minha estrutura significativa, onde as novas aprendizagens se conectaram com uma estrutura cognitiva presente, que já dominava. É o momento de trazer à conversa David Paul Ausubel, através da sua Teoria da Aprendizagem Significativa.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL

*Se tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte:
o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.*
(Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980, p. viii)

David Paul Ausubel, psicólogo da educação americano, apresentou a sua teoria da aprendizagem significativa, argumentando que no processo de aprendizagem a informação deverá interagir com as noções relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno, apoiando-se naquelas. Baseada no modelo construtivista, esta teoria olha assim para a constituição do conhecimento do indivíduo, procurando a melhor forma para aquela interação. As formulações deste autor, mesmo complexas, encontram-se, de facto, resumidas na citação acima destacada. Ensinar com base no que o aluno já sabe será como dirigir-se aos seus alicerces cognitivos, organizando as suas ideias numa determinada área do conhecimento.

A aprendizagem significativa oferece-nos um caminho através do qual as novas informações interagem substantivamente, mas não de forma literal nem tampouco fortuita, com aspetos relevantes da estrutura significativa do aluno. Ausubel chama de conceito “subsunçor” à estrutura cognitiva pré-existente, com a qual vai interagir a nova informação. Os “subsunçores” serão então conceitos ou asserções pré-existentes na estrutura cognitiva, alcançada de forma significativa, que serve de ancoradouro a novas informações, desde que se verifique interação entre o novo e o pré-existente. Se o que se aprende não ressoar na biologia do sujeito, do aluno, verifica-se o que aquele psicólogo apelida de aprendizagem mecânica, sem qualquer entrosamento com os conceitos relevantes pré-existentes nos alicerces cognitivos, sendo esta guardada de forma literal e aleatória. No ensino da Música, esta aprendizagem mecânica acontece quando o aluno memoriza uma obra apenas preocupado com uma performance virtuosa, sem aceder com profundidade às características da obra nem tão-pouco relacionar constantemente os seus

elementos (harmonias e/ou padrões rítmicos) com as/os que antes se apreenderam (ou deveriam ter-se aprendido) de ouvido. É comum observar em músicos performativos de relevo prestações virtuosísticas de obras de referência, nomeadamente em concursos de especialidade, nas quais os mesmos músicos não identificam estruturas harmónicas funcionais que lhes permitam, por exemplo, o exercício do acompanhamento da obra com acordes, criando uma segunda parte paralela da obra, em instrumento idêntico ou noutro, ou criando frases-resposta ao discurso prévio da obra em linguagem idêntica. É igualmente normal que, passado algum tempo, o músico necessite re-estudar a partitura se pretender voltar a tocar a obra, não sendo capaz de interligar determinadas passagens sem o auxílio do papel. Em suma: executaram a obra num nível técnico assinalável, até potencialmente artístico para o momento, mas, na verdade, não apreenderam a obra, não conquistaram a mensagem da obra, o seu conteúdo mais intrínseco, não a conseguiram desmontar para a tornar a montar através da compreensão musical sempre que a pretendem voltar a tocar. Isto não significa que não exista quem consiga aliar o virtuosismo a uma profunda compreensão da obra, antes pelo contrário. Tudo dependerá da prioridade que se dá a estes conceitos no estudo. Todavia, não raras vezes somos amiúde “artisticamente” iludidos por performances virtuosísticas, que impressionam por esta via, mas, escutadas com atenção, não passam disso mesmo. Este exemplo de aprendizagem mecânica é hipervalorizado nos alunos do ensino formal da Música, apesar do discurso mobilizado pelos professores que incitam (um paradoxo?) à interpretação, à expressão, à busca da personalidade de cada um. Por outro lado, alunos que têm experiências musicais informais que lhes permitem assimilar o que aprendem por ouvido, numa memória que não é precedida pela leitura, mas pelo saber-fazendo e depois fazer-sabendo, pela audição/audiação/reprodução, tendem a memorizar as obras estudadas pela sua compreensão prática, pela interligação entre as partes, associando os significados antes apreendidos com a nova informação obtida no estudo (leitura) das obras. Assim, a execução das obras, mesmo correndo o risco de menos perfeita (e o que é perfeição em Arte e especialmente em Música?), tende a ser mais humana, mais interior, com uma

ligação mais íntima a cada performer, permitindo-lhe igualmente tornear qualquer lapso que possa ocorrer (o famigerado erro) com a criação momentânea de uma sequência que substitua a que constituiu o lapso.

Grande parte das vezes, a informação a reter é apresentada ao aluno no seu formato final. No caso da Música, é entregue uma partitura que o aluno deve decifrar e passar a tocar integralmente como ela é. Chama-se a isto aprendizagem por receção. Neste tipo de aprendizagem, o aluno é levado a interpretar a obra segundo os conceitos expostos pelo professor, como digitações, dinâmicas, agógicas e outros detalhes que vão à priori condicionar o aluno. Ao contrário, numa aprendizagem por descoberta, aquela que é mais usada nas aprendizagens musicais informais, o conteúdo de cada obra é encontrado pelo aluno. Enquanto a primeira coloniza o aprendiz induzindo-o a determinados conceitos, a segunda deixa em aberto todas as possibilidades. É verdade que se a obra for de J. S. Bach, como de outro autor, deve obedecer a determinados pressupostos, mas esses podem ser expostos à posteriori, sem coartar ao aluno a possibilidade de descoberta desses pressupostos ou de outros, mesmo que depois comprovados como errados. De qualquer modo, o erro servirá sempre para a aprendizagem, nem que seja para se aprender como não fazer. De outra perspetiva, o erro pode ser afinal outra verdade com validade noutro contexto, a qual não será desprezível conhecer-se.

David Ausubel afirma que os dois tipos de aprendizagem poderão ser significativos ou nem por isso, em virtude das circunstâncias já apresentadas. Todavia, mesmo sendo a aprendizagem por receção mais rápida, onde o professor debita inicialmente os conceitos necessários, digamos que encurtando o tempo eventualmente mais largo que o aluno gastaria com a descoberta, a aprendizagem significativa por receção reclama um suporte, deverá existir antes uma estrutura, que normalmente se encontra apenas presente quando existe já maior maturidade cognitiva para a compreensão adequada dos conceitos expostos (Ausubel et al., 1980, p.20, 21). No caso da Música, essa maturidade ganha-se com a descoberta e prática dos sons e das suas associações em ritmos, melodias e harmonias, antes do conhecimento das regras de leitura e escrita, ou seja, a prática por

ouvido e intuição, por audição/audição/repetição antes da leitura e reprodução de partituras.

Se os significados são fruto da aprendizagem significativa e se a sua apreensão depende da interação com outros significados pré-existentes, podemos colocar a seguinte questão: onde se encontram, ou de onde virão os primeiros significados? Ou na linguagem de Ausubel, onde estão os primeiros “subsunçores”? O pensador advoga que a conquista de significados se gera gradualmente e de maneira individual e idiossincrática, isto é, de forma particular em cada sujeito. As crianças adquirem ideias apreendidas pelo processo de descoberta, que segundo Ausubel consiste em: geração, teste da hipótese e generalização (Ausubel et al., 1980, p.52). Em idade escolar é já detentora de um suporte de conceitos granjeados que lhe fornece capacidade para a apreensão de outros conceitos, nomeadamente para aprendizagem por recepção. Assim, novos conhecimentos significativos trarão significados complementares aos símbolos e signos pré-existentes, além de criarem a possibilidade de novas relações entre os novos conceitos e os pré-existentes (Ausubel et al., 1980, p.46).

Novamente associando o pensamento de Ausubel à aprendizagem musical, deverá ser dada às crianças a possibilidade de descobrir os sons, os instrumentos, sem a colonização da teoria musical, para que mais tarde, já com conceitos práticos e funcionais adquiridos, possam vir a apreender e compreender melhor os códigos que lhe são inerentes. Ao contrário, o ensino formal da música tem colocado à frente a aprendizagem por recepção através das aprendizagens tradicionais do *habitus* conservatorial, ou seja, um ensino tecnicista que conduza à espetacularidade virtuosística, ao alto desempenho nomeadamente em concursos, sem que os alunos tenham assimilado os conceitos de forma significativa. Trata-se, mais uma vez, de uma aprendizagem eminentemente mecânica que, conforme o pensamento de Ausubel, leva a um mais rápido olvido e à inabilidade de utilização e traslado desse conhecimento. Pode concluir-se que uma aprendizagem inicial por descoberta permitirá ao praticante a viabilidade de improvisar

e/ou (re)criar, de estatuir um vínculo mais firme com a memória e a construção do conhecimento pelo indivíduo de uma forma que a aprendizagem por recepção não fomenta.

Através destes pensamentos ou teorias se poderá entender porque alunos de Música se encontram incapacitados para processos de (re)criação, o que acontece porque não são capazes de transferir o que adquirem de forma mecânica para essa (re)criação ou improvisação, são incapazes de colocar em prática certos conceitos ou ideias porque não os tornaram seus, não internalizaram os elementos essenciais dessa prática. Trabalhar a improvisação, prática imprescindível nos músicos até ao momento em que a escrita musical passou a ser mais concisa e descritiva (com o Iluminismo a colocar nos artistas a ideia de que têm de começar a aproximar-se da objetividade das ciências, logo de uma maior exatidão na escrita para a execução das obras), hoje imensamente desprezada no âmbito da música erudita à exceção de obras onde o compositor o solicita (muitas vezes de forma controlada), pode ser uma ferramenta importante para o aliciamento à aprendizagem por descoberta, encontrando os tais “subsunçores” de que fala Ausubel, o alicerce cognitivo que se encontrava alienado.

REGRESSO À AUTOBIOGRAFIA

A ADMISSÃO À ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DO PORTO (ATUAL ESMAE)

Em 1990 e terminado o curso secundário, finalmente na área a que me queria veementemente dedicar, coloca-se a questão: e agora? O que fazia a maior parte dos colegas que frequentava o curso secundário dos conservatórios? Bom, um número razoável seguia outra direção universitária, outras áreas do conhecimento ou outra via profissional; os que queriam continuar o aperfeiçoamento musical e em cujas especialidades já existia oferta nas escolas superiores dos institutos politécnicos do Porto e Lisboa criadas pelo DL nº 310/83, arriscavam por aí; outros seguiam a recém-criada (1985) Licenciatura em Ciências Musicais da Universidade Nova de Lisboa. Mas havia a alternativa de ir para o estrangeiro, com oferta formativa em muitos países europeus ou nos Estados Unidos. Ora, por um lado não tinha no nosso país oferta ao nível superior e na vertente performativa para a guitarra. Recordo que a Licenciatura para o Ensino da Música na Universidade de Aveiro que começaria em 1990/91 era de matriz genérica e tinha como objetivo a formação de licenciados para o ensino da Educação Musical no 3º ciclo do Ensino Básico, estando esta disciplina prevista neste ciclo pela Lei de Bases do Ensino, mas exigindo docentes licenciados. O que pretendia não era uma certificação para a lecionação de Educação Musical (já a detinha para o 2º ciclo), mas sim a continuação dos estudos na via performativa, evoluindo como Músico, como Guitarrista. Por outro lado, estudar para o estrangeiro não estava sequer na equação; além de não ter meios para isso e, sendo já estudante-trabalhador por necessidade absoluta de subsistência, tinha planeado casamento para 29 de Julho de 1990.

Eis senão quando tomo conhecimento de um abaixo-assinado subscrito por diversos alunos de guitarra que também ambicionavam um curso superior de vertente artística

performativa neste instrumento e que o propunham na então Escola Superior de Música do Porto, uma escola do Instituto Politécnico do Porto e criada, juntamente com a congénere de Lisboa, pelo já referido Decreto-Lei. Na proposta fundamentava-se a necessidade da criação do Curso Superior de Guitarra e sugeria-se o professor com quem eu estudava, por todas as provas dadas por este ao nível da formação de muitos guitarristas, sobretudo no Curso de Música Silva Monteiro, uma academia privada do Porto. Assinei obviamente o documento, que veio a surtir efeito, sendo criado o Curso de Instrumento – Variante de Guitarra a iniciar nesse ano letivo, ou seja, 1990/91. Mais oportuno para mim não poderia ser, parecia que tudo se conjugava nas linhas do destino. E teria a possibilidade de continuar a estudar com o professor que me tinha aberto o horizonte da guitarra clássica. O curso atribuiria o grau académico de Bacharel.

Foram abertas inscrições para provas de admissão, para um total de quatro vagas. Fui um dos sete inscritos e um dos quatro admitidos, tendo obtido o segundo lugar na classificação destas provas. Iniciava-se aqui outro ciclo na minha formação, podendo nesta altura afirmar que, pela primeira vez, tive direito e oportunidades iguais a outros candidatos para a frequência de um curso de Música, de Guitarra. O fator idade não era aqui o mais relevante, pois a maioria dos candidatos tinha já mais de vinte anos, penso que 24 em média, tendo eu completado 25 em Maio desse ano. Mas eram candidatos que tinham todo o mérito para aquela frequência, dedicando-se ao estudo da guitarra com afinco, apenas aguardando por uma oportunidade de frequência deste instrumento ao nível superior oficial. Note-se que, antes do DL 310, os conservatórios ministravam alguns cursos superiores⁵⁵, sendo os restantes considerados “cursos completos” com a conclusão do curso complementar, ou secundário. A guitarra, existente no Conservatório Nacional desde a chamada “experiência pedagógica” de 1971⁵⁶ e no Conservatório de Braga desde 1979 (para mencionar apenas escolas públicas), nunca tinha sido contemplada com um curso

⁵⁵ Conforme o artº 10º do Dec. Lei nº 18881 de 25 de setembro de 1930, Canto Piano, Violino, Violoncelo e composição.

⁵⁶ Tentativa de reforma no ensino vocacional (artístico) nunca vindo a ser publicado ou regulamentado qualquer diploma legal.

superior. Isso não fazia esmorecer quem se dedicava com esmero a este instrumento, continuando a sua evolução no Curso Silva Monteiro (para quem estivesse no Porto) e estudando já repertório de nível superior. Mas não haver a possibilidade de obter certificação seria desmotivador.

As provas práticas de admissão para a Escola Superior de Música do Porto (atual ESMAE) revestiram-se da solenidade que se impunha. Diversas premissas estavam em jogo, para além da candidatura de cada um. Num meio muito elitista, onde os instrumentos “nobres” imperavam, como o piano, o violino, o violoncelo, o canto, era muito importante impor e valorizar a guitarra. Durante a primeira metade do século passado, Andrés Segóvia tinha resgatado a guitarra das salas de pequena dimensão e dos ambientes populares, mostrando que estava à altura de qualquer outro instrumento de concerto, ao ponto de ser reconhecido por Kreisler, um importante violinista, como uma das duas figuras mais importantes do panorama musical daquela época. A outra era nada mais nada menos que o violoncelista catalão Pablo (Pau) Casals! Ali no Porto estaríamos noutra dimensão, mas, à respetiva escala, numa missão idêntica. Esta referência ao papel de Segóvia no resgate da guitarra dos ambientes populares, ou a necessidade de colocar a guitarra na elite da formação superior em Portugal, pode parecer uma contradição com os pensamentos que expus algumas páginas atrás sobre a necessidade da valorização das aprendizagens que obtive pelas vias informal ou não-formal. De todo pretendo que se pense assim. Apenas se trata aqui de um relato sobre o que se viveu no processo de admissão à Escola Superior de Música do Porto e, mais uma vez, enunciar a ideia de elitismo associada ao ensino formal, na música erudita, nos conservatórios. Para todos os efeitos, tratava-se ali de um conservatório, mas de nível superior, o que outrora seriam os últimos três andares do ensino vertical da música antes da reforma do DL 310/83.

No júri encontrava-se, ao lado do professor de Guitarra, a Presidente da Direção e uma das fundadoras da escola. Era uma personalidade “à moda antiga”, com ar severo e algo gélido, para o qual contribuía o seu alvíssimo tom de pele. Digamos que a sua figura representava bem o conservadorismo do ensino oficial da Música em Portugal. As provas realizaram-se

no Salão Nobre (hoje Sala Teresa Macedo em homenagem àquela professora e cofundadora da escola) do edifício que tinha antes albergado a Escola Normal do Porto, ou Magistério Primário. Nós, candidatos a alunos, sentimos ali o peso da responsabilidade, percebendo que se tratava de algo muito sério.

Sem que deixasse transparecer grandes emoções, a satisfação no rosto da senhora Diretora era visível, algo que perdurou ao longo dos anos, em que sempre demonstrou respeito e até admiração pela classe de Guitarra, o que se deveu sem qualquer dúvida à competência do nosso professor e ao empenho que nos era exigido, a que tratávamos de corresponder com rigor. Não significa esta afirmação que tenhamos sido alunos exemplares, outros poderão aferi-lo, tão só referir o esforço a que todos nos devotamos, por respeito ao professor, à escola e à Guitarra.

Passada a fase de acesso e com a matrícula/inscrição efetuada, era tempo de corresponder a um plano curricular denso, onde para além das disciplinas (hoje unidades curriculares) diretamente ligadas à guitarra como Instrumento, Música de Câmara, Leitura à 1ª Vista, Introdução à Tablatura e Transcrição (todas sob a alçada do mesmo professor e para as quais necessitou construir os conteúdos programáticos), existiam outras de natureza mais teórica, ou teórico-prática, como Formação Musical, Análise e Estética Musical ou História da Música Contemporânea. Sem demérito para cada uma destas matérias, sempre senti que ali faltava algo que nos permitisse uma certa liberdade de fazer música a outros níveis, com outras linguagens. Algo que nos exigisse e apurasse a intuição e a conversação musicais, algo que eu sentia e sabia trazer de fora da escola, mas que não encontrava com facilidade noutros colegas. Todavia, apenas a possibilidade de realizar música em conjunto com parceiros de nível idêntico já me dava uma enorme satisfação. Começamos por trabalhar em quarteto, formando um grupo com os quatro alunos admitidos.

Devo admitir que a guitarra clássica me seduziu pela sua polivalência e independência solística, mas sempre preferi tocar em grupo. Parafraseando José Sarmento, numa das muitas conversas que tivemos, quando se toca a solo, por exemplo, num bar de hotel, basta

por vezes que alguém tamborile um ritmo dentro da peça que estamos a tocar, para que tudo corra melhor, para que nos possamos sentir enquadrados em algo coletivo. A sensação de diálogo e partilha que a música em grupo permite, transmite e exige é para mim insubstituível. Daí que ansiava pelas aulas de Música de Câmara ou pelos ensaios que marcávamos à vez na casa de cada um, no Porto, em Vila Nova de Gaia ou em Braga. Tocar em grupo era uma felicidade e ali ainda um pouco mais, pelo facto de estarmos a trabalhar em níveis idênticos, com objetivos idênticos. Até então, nos diversos grupos (de diversas linguagens musicais) onde tinha tocado, nem sempre havia um equilíbrio entre os seus membros, sempre com alguém muito esforçado, lugar onde me colocava, mas também com alguém que cronicamente não o fazia e que se transformava numa “pedra no sapato”. Ali não, assumíamos todos o compromisso de estudar com afinco, de estarmos preparados para que nos ensaios e/ou aulas ninguém esperasse por ninguém.

Daí que passei a preocupar-me mais com as minhas partes das obras a estudar e a sua junção com as partes dos colegas, procurando estabelecer esse diálogo musical, a comunicação, fundamental na prática musical em grupo. Mas cedo percebi também que o excesso de estudo ou de preparação conduzem a formas demasiado pré-estabelecidas de tocar, onde o imprevisto, o inesperado já não tem lugar. Todavia, o imprevisto e o inesperado acabam por acontecer. A questão é que é necessário saber lidar com eles e, naquele tipo de hábito de trabalho, apenas se estuda para o ideal, para quando tudo corre bem. O ato de tocar, sobretudo em apresentações públicas (e sou da opinião de que não tocamos apenas para nós, ou não sairíamos de casa; ou melhor, mesmo que toquemos para nós, a nossa missão, se queremos apresentar-nos fora do nosso quarto, é tocar para o público, comunicar com o público) é sempre um tempo e um espaço para o imprevisto. Basta o natural nervosismo pelo peso da responsabilidade ou pelo simples prazer de se mostrar, basta uma alteração de condições acústicas desde o momento de um anterior ensaio até ao momento do concerto, basta uma ligeira desafinação que pode ocorrer nas cordas da guitarra com as alterações de temperatura. E bastará também a alteração de sentimento, de estado de espírito, se nos deixarmos levar pela música e pelo ambiente que

cada sala e cada público proporcionam. Por isso, a forma de tocar numa certa sala ou para um determinado público necessitará de ajustes noutra sala ou com outro público. Deve por isso existir a flexibilidade suficiente para que um grupo reaja a estes fatores que, podendo não espoletar ou denunciar a sua necessidade a todos em simultâneo, podem ser comunicados por quem os perceber mais cedo. Se na performance musical é necessário agir, será igualmente importante (talvez ainda mais) saber reagir.

Encontrar-me a estudar numa escola com estas características e entre colegas de interesses (quase) comuns era fantástico, não obstante verificar que nos encontrávamos num edifício pouco adequado e decadente, o que tinha o seu peso negativo. A deficiente insonorização das salas fazia com se ouvissem outros instrumentos quando tínhamos as nossas aulas e algumas eram ministradas em salas menos apropriadas. Este seria um problema que, com o tempo, poderia vir a ser solucionado, pensava. Porém, mais de três décadas depois e avultados dispêndios de verbas (mal) empregues na construção de um segundo edifício ou na reabilitação do primeiro, colocam a atual ESMAE na cauda das suas congéneres portuguesas, ao nível das instalações.

SER MÚSICO / PROFESSOR

Como já tive oportunidade de contar, iniciar os meus estudos formais de Música e começar a lecionar foram dois processos que ocorreram com muita proximidade, quase simultâneos. Na verdade, tinha já exercido a “docência” (com muitas aspas, perceber-se-á porquê), na Casa Municipal da Cultura de Braga entre 1983 e 1985, ensinando cavaquinho e viola braguesa, o que veio na sequência de uma perfeita casualidade.

No início dos anos 80 e segundo relato direto do próprio, um conceituado músico ligado ao rock e às músicas populares sobretudo urbanas e de intervenção, ter-se-á deparado na estrada nacional nº 14, que liga Porto a Braga, mais propriamente na localidade de Tebosa,

com uma vitrina à face da estrada que tinha dentro uma pequena “violinha” e que lhe chamou a atenção. Este momento casual não teria ocorrido se já existissem autoestradas como a A3. Pedindo para parar a carrinha, dirigiu-se à casa mais próxima da dita vitrina e constatou tratar-se da moradia e oficina de um *luthier*, um “violeiro” como era chamado nos ambientes populares portugueses. Descobriu então que aquela “violinha” era um cavaquinho, instrumento com muitas raízes no Minho e sobretudo em Braga e que obteve descendência em diversos pontos do país, bem como em Cabo Verde, Brasil, Havai. O cavaquinho gerou-lhe enorme interesse, sobretudo porque, naqueles anos pós-revolução dos cravos, as músicas de intervenção originaram uma enorme produção e divulgação das músicas populares, não só urbanas como também rurais. Veio então aquele músico, de seu nome Júlio Pereira, a gravar um incrível disco sobre e com cavaquinhos, seguido de outro sobre e com violas braguesas.

Aquele violeiro já era conhecido de meu Pai pelas suas ligações ao folclore, que já lá me tinha levado para comprar um cavaquinho quando me iniciei na sua prática no Grupo Folclórico Dr. Gonçalo Sampaio, em Braga. O interesse daquele conceituado músico pelo cavaquinho criou-lhe a necessidade natural e imperiosa da procura de tocadores daquele instrumento, sendo eu, na altura com uns 16 anos, uns dos indicados pelo “violeiro”. Recordo um início de tarde no restaurante de meu Pai, onde aquele músico almoçou com a sua comitiva, ouvindo-me tocar depois, uma vez que a sua pesquisa sobre o instrumento pressupunha ouvir o máximo possível de tocadores.

O importante desta peripécia, para regressar ao início da minha atividade “docente” na Casa Municipal da Cultura de Braga, reside na enorme explosão de interesse pelo cavaquinho que o disco de Júlio Pereira gerou. Em Braga, berço português daquele minúsculo cordofone, todos queriam aprender a tocá-lo, desde novos a idosos, operários ou médicos, advogados, professores. E foi com agrado que algum tempo depois recebi o convite daquela instituição para lá iniciar um curso de cavaquinho e de viola braguesa.

Esta Casa funcionava num pequeno palacete sito na então Rua do Ferraz (atual rua José Afonso), uma pequena e íngreme rua nas costas do Mercado Municipal de Braga. Nela se desenvolviam diversas atividades ligadas obviamente à Cultura, como música, dança, teatro. Meu Pai também lá desenvolveu um curso de etnografia e folclore, frequentado por membros dos diversos grupos folclóricos do concelho de Braga e de concelhos vizinhos, como Amares ou Barcelos, por exemplo.

Iniciei as aulas de cavaquinho e rapidamente tive, para o efeito, de construir um método progressivo. Como já disse antes, estes foram também os anos em que tentava a minha entrada no Conservatório de Braga e, na sua impossibilidade, ia apanhando os conteúdos que podia nomeadamente num ou outro livro. Perto da minha residência tinha aberto, alguns anos antes, uma loja de instrumentos musicais (o já mencionado Salão Mozart), pela qual passava todos os dias na direção da escola André Soares, onde fiz o 2º ciclo do ensino básico e parte do 3º, não resistindo a entrar e admirar os diversos instrumentos, nomeadamente as guitarras. Mas também comecei a atentar a alguns livros que, sendo poucos, me suscitavam interesse pelas capas apelativas. Alguns pertenciam a uma coleção de Eurico Cebolo (recentemente falecido) e que se intitulavam *Piano Mágico*, *Órgão Mágico*, *Guitarra Mágica*... Seriam livros que teriam como objetivo principal complementar o comércio de instrumentos musicais, pois o seu autor era proprietário de uma das principais lojas de instrumentos do Porto (como vim a saber mais tarde). Não obstante, o aspeto apelativo dos livros, sempre com alusão à família nas capas (preenchidas por uma fotografia que quase sempre era composta por um cenário caseiro, onde o instrumento visado estava em destaque ao lado de uma família onde não faltava o cão) e um grafismo muito agradável no interior, chamava-me a atenção e lá os fui folheando e adquirindo. Prestava atenção às imagens fotográficas sobre a posição do instrumento e das mãos e também aos gráficos com os acordes. Logo pensei em construir uns gráficos idênticos com os acordes para o cavaquinho, de modo que os alunos da Casa da Cultura pudessem levar algum suporte escrito para ajuda à memória. Atente-se que não se tratava de escrita em pentagrama, apenas os gráficos que representavam a escala dos instrumentos e o local

onde deveriam pisar as cordas com a mão esquerda. Realizava já aqui, inconscientemente, uma articulação de aprendizagens em linguagem formal e informal, ou seja, procurando deixar aos alunos algo com que se pudessem orientar no estudo em casa, mas deixando muitos dos ensinamentos no plano da audição/reprodução/prática em grupo, necessariamente com apelo à memória de curto prazo para que nada esquecessem ao chegarem a casa.

Estes alunos eram então muito heterogêneos, com idades entre os 8 e os 80. Um dos melhores alunos era um cavalheiro já aposentado e com 80 anos, que se dedicava com afinco. Chegaram os alunos a ser cerca de 70, distribuídos em grupos de 3 ou 4, que me ocupavam as segundas, quartas e sextas-feiras de manhã, de tarde e à noite e ainda o sábado de manhã, estes dois últimos turnos pela necessidade de horário não laboral, uma vez que imensos adultos procuravam estas aulas, sobretudo médicos, advogados e professores. Já a frequentar o 12º ano de escolaridade no Liceu D. Maria II, das 19h00 às 21h30, terminava as aulas de cavaquinho às 18h00 e recomeçava às 21h45, tendo até o meu professor de História entre os meus alunos neste horário noturno. Nestas aulas fiz imensos amigos, sobretudo mais velhos. Devo destacar uma senhora, professora, mas sobretudo uma, diria, ativista da cultura e da educação, cofundadora da Casa do professor, em Braga. Tinha uma apetência enorme, cantava muito bem e foi uma importante colaboradora na minha atividade por me ter dado a conhecer inúmeras canções que se prestavam ao acompanhamento com cavaquinho, entregando-me os textos nos quais eu colocava as referências aos acordes. Muito do material que passei a usar foi fornecido por esta simpática, afável e dinâmica senhora, que me fazia lembrar a atriz Julie Andrews no papel excelentemente desempenhado no filme *Música no Coração*, uma religiosa que cantava e tocava guitarra. Aquela senhora até no sorriso feliz, no cabelo curto, nas saias rodadas abaixo do joelho, nos sapatos rasos e na forma despachada de caminhar, me fazia lembrar aquela personagem.

Ao relembrar estes momentos, sou assaltado por uma tremenda nostalgia de um tempo em que a vida não me provocava grandes inquietudes à exceção de não conseguir o meu

objetivo de frequentar o conservatório, tendo ainda comigo meu Pai. Mais tarde foi-me dado perceber que esta década não tinha começado bem no nosso país, ainda a sofrer de uma revolução mal resolvida e com a presença do FMI em 1977 e em 1983, com a palavra austeridade bem presente e uma crise mais do que instalada, apenas por mim sentida quando faleceu meu Pai, que até então era uma âncora e que perdi abruptamente em 21 de Dezembro de 1984.

INÍCIO DA ATIVIDADE DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS

O momento de início mais efetivo da minha atividade docente, ocorrido em Outubro de 1987 quando me iniciei como professor de Educação Musical no 2º ciclo do ensino básico e na Escola Preparatória de Amares (depois EB 2/3 de Amares), uma escola pública de ensino genérico, coincidiu com a minha transferência como aluno para o Conservatório de Braga. Fui sempre, como já disse, estudante-trabalhador e durante a frequência da Escola Superior de Música do Porto não foi diferente. O Maestro Gunther Arglebe, professor de História da Música Contemporânea nesta escola, chamava-nos divertida e carinhosamente de “ETs”. Foi também por esta altura que a minha Mãe finalmente se convenceu de que eu teria uma profissão mais digna ligada à Música, a de professor.

Depois de ter passado ainda pelas EB 2/3 de Vila Verde e dos Arcos de Valdevez respetivamente em 1988/89 e 1989/90, eis que, dois meses após meu casamento, constato não ter obtido colocação em qualquer escola pública. Foi um momento difícil e de enorme insegurança, sobretudo com a responsabilidade acrescida de uma vida a dois e com a minha esposa ainda sem trabalho. Mas surge então a possibilidade de lecionação no Conservatório de Braga, ou seja, no ensino especializado da Música. Tratava-se de um concurso local para lecionar Formação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico, com um horário de 15 horas, depois complementado com 3 horas de aulas de Guitarra. Foi-me

assim atribuído um horário letivo completo de 18 horas, com uma redução de 4 face às 22 do ensino genérico. Este facto assentava na equivalência destes docentes aos de técnicas especiais e tendo, além da redução horária, a entrada em funções num escalão de vencimento mais alto. O reverso da medalha é que ficavam ali estagnados, sem possibilidade de progressão na carreira. Afinal, um pequeno reбуçado de compensação por não poderem chegar à caixa das bolachas⁵⁷.

Por um lado, resolvi o meu problema de empregabilidade, sobretudo ficando a dois quilómetros de casa e num trabalho mais aliciante. Por outro, o salário seria maior. A maior satisfação, porém, veio do facto de apenas três anos depois de ali entrar como aluno e após todos os antecedentes, era já ali docente! Melhor não podia ser.

A DOCÊNCIA NO CONSERVATÓRIO DE BRAGA

Entrar para o corpo docente no Conservatório de Braga trouxe-me um misto de sentimentos. Por um lado, a surpresa por tal vir a acontecer apenas três anos após lá ter entrado como aluno; por outro a óbvia satisfação por ter conseguido vencer aquele concurso, onde não foram alheias as minhas experiências musicais anteriores, nomeadamente em festivais da canção infantil em que participei como músico nas bandas onde tocava, por vezes com o papel de arranjador das canções a concurso. Mas a decepção veio também a preencher aqueles sentimentos. Afinal, todo o ensino era demasiado escolástico, sempre dirigido pela aprendizagem à priori do solfejo e da escrita musical. Havia um livro de Edgar Willems que devia seguir e existia a pressão para que os alunos rapidamente dominassem a leitura, sem a qual os professores de instrumento diziam não ser possível trabalhar com os alunos. Os alunos de piano tinham de saber ler rapidamente nas duas claves (Sol e Fá) e os de violoncelo, por exemplo, necessitavam saber ler bem na

⁵⁷ Obviamente uma metáfora em representação da progressão até ao topo da carreira docente..

de Fá logo de início. Tudo isto me deixou perplexo, porque não se valorizava uma vivência musical mais intuitiva, a audição/imitação/reprodução, o ouvir, falar e dialogar com música. É claro que tive a vontade de ser irreverente, levando outros materiais para a sala de aula, como canções que os alunos iam conhecendo no seu dia a dia, usando essas canções para apreender e aprender conceitos musicais mais tarde usados na teoria e na leitura, mas trabalhados de forma mais intuitiva. Era habitual ser eu a ir buscar cada turma à sua sala de aulas com o(a) professor(a) do 1º Ciclo e conduzi-los até à sala de Formação Musical. Naquelas idades é difícil um comportamento sereno pelos corredores, resolvendo eu o problema com Música: havia sempre algo para cantarem e usarem ritmicamente no caminho entre as salas. E assim lhes prendia a atenção e lhes alimentava a chama da vontade de aprender Música, com mais prática e menos teoria, com mais trabalho intuitivo do que com leitura e escrita.

Esta forma de trabalhar obteve visibilidade na festa de Natal do 1º Ciclo, que ocorreu nesse ano no Grande Auditório do Conservatório de Braga, hoje Auditório Adelina Caravana em homenagem à fundadora desta escola. Organizei um espetáculo com as seis turmas que me estavam confiadas, onde os alunos apresentaram canções aprendidas durante as aulas e trabalhadas até à compreensão dos conceitos relativos à disciplina. Enquanto alguns eram solistas, a maioria formou um Coro que dava suporte a todas as canções. Para o acompanhamento, fiz-me acompanhar da minha guitarra elétrica e pedi ao Benedito (do Agurela, lembrem-se?) para me ajudar com o seu piano elétrico e os seus sintetizadores. Essa festa foi gravada em VHS por um pai de uma das alunas, hoje professora naquele Conservatório. Pela gravação se pode aferir do sucesso da festa e felicidade das crianças. Mas foi interessante observar os olhares de soslaio de professores mais conservadores (a maioria, talvez) que espreitavam de uma galeria lateral com algum desagrado. Certo é que, quando em 2016 faleceu Prince, uma das minhas alunas de então, hoje atriz em Inglaterra, publicou no Facebook uma referência sobre o que aprendeu com as músicas deste artista nas minhas aulas. Essa publicação deixou-me naturalmente e imensamente feliz.

Constatar a forma como eram realizadas as provas de aptidão para a admissão ao 1º ano do conservatório, foi outra decepção. Como era o professor de Formação Musical do 1º Ciclo, fui convocado para integrar o júri daquelas provas junto de duas professoras mais experientes. Na expectativa de observar e aprender técnicas que me ajudassem a perceber melhor aquela forma de admissão/exclusão ao Ensino Especializado da Música, senti uma enorme decepção ao perceber que apenas era solicitado aos candidatos, pelos 6 anos de idade, algumas reproduções rítmicas produzidas por palmas e algumas melodias improvisadas no piano. A minha decepção foi maior quando verifiquei a aleatoriedade com que os ritmos e melodias eram apresentados, sem qualquer plano orientador definido, nunca acontecendo duas vezes da mesma forma, mesmo que com alterações agógicas e dinâmicas de pequena dimensão, porém o suficiente para causar confusão nas crianças. Encontravam-se na mesma sala grupos de cerca de duas dezenas de alunos, mas cada um reproduzia individualmente, com uns a fazê-lo já após ouvirem diversas “versões” dos mesmos ditados e diversas reproduções erradas. E nada mais se fazia para aferir a “aptidão” dos candidatos, muito menos a sua apetência para a aprendizagem da Música.

De lá até aqui, estes testes sofreram já alterações, passando-se, a meu ver, do 8 ao 80. Aplicam-se hoje testes idealizados por Edwin Gordon. Trata-se de distribuir uma folha pelos candidatos que tem umas carinhas que mostram satisfação ou desagrado, que devem ser assinaladas consoante os fragmentos rítmicos e melódicos ditados em pares sejam iguais ou diferentes. Refira-se que são agora fragmentos reproduzidos em gravação, por isso sem a aleatoriedade do provável erro humano e com um som neutro gerado por um sintetizador. Estes testes são depois corrigidos por uma grelha que é colocada em cima daqueles, eliminando as hipóteses de erro na verificação. Trata-se de testes mais impessoais, mas mais objetivos e imparciais. Há, todavia, um senão: Gordon criou estes testes como forma de aferição da aprendizagem, ou seja, para serem aplicados progressivamente durante a formação para aferir o nível de aprendizagem adquirida; não os criou e desaconselha mesmo o seu uso para efeitos de admissão/exclusão. Isto é sabido por muitos intervenientes, nomeadamente por quem aplica estes testes nos

conservatórios, não sendo necessário referir qualquer citação do autor. Na realidade, ao longo dos anos vão-se verificando as falhas nestes testes, a julgar pelo menor aproveitamento de um número significativo dos alunos admitidos e sua desistência após poucos anos de frequência.

Então, porque o fazem, nalguns casos, há 20 anos? Porque não se investe na experimentação de uma panóplia de testes entretanto criados por outros autores, quiçá, na aplicação conjunta de alguns deles? Talvez, mais uma vez, devido ao presente confortável em que isto se encontra, dando demasiado trabalho alterar o instituído.

Por outro lado, continua a haver pouco espaço para os alunos supletivos, exceto já ao nível secundário, uma vez que no final do 9º ano se verifica o maior número de desistentes. O grande investimento na angariação de alunos permanece na “tenra idade”, com poucas possibilidades de uma segunda chance por quem descobre mais tarde apetência para as lides musicais.

Recentemente chegou-me às mãos um capítulo de um livro que se debruça sobre o perfil profissional dos professores de conservatórios de Música (Villaro, 2021) numa região de Espanha, A Comunidade Autónoma de La Rioja. O autor problematiza a ambivalência músico/professor no sentido de perceber os resultados obtidos com as aprendizagens neste subcampo do ensino em virtude da formação e das práticas dos docentes que exercem naqueles conservatórios.

Sem me deter propriamente na coleta e discussão de dados do estudo efetuado, devo salientar algumas constatações que me parecem importantes. Desde logo, a ausência de qualquer referência às práticas musicais dos músicos/professores em causa, sobretudo no tocante a linguagens ou estilos não incluídos no ensino formal da Música; unicamente se faz referência às habilitações obtidas através de planos de estudo mais ou menos antigos, sabendo-se de antemão que os programas contidos nos currículos conservatoriais não contemplam repertório que não seja aquele que é historicamente legitimado, ou seja, de tradição erudita escrita. Como escreve o autor, “Também se pode evidenciar a ausência

no currículo do Conservatório de formação pedagógica e didática e de formação musical em estilos diferentes da música clássica” (Villaro, 2021, p. 93, trad. minha)⁵⁸ O autor cita também Andueza (2019) que “evidencia que os professores de Conservatório, formados na sua maioria pelo plano de estudos de 1966, não se souberam adaptar em grande parte, às sucessivas renovações dos planos de estudo que surgiram até à data (cit.in Villaro, 2021, p. 93, trad. minha).⁵⁹

Estou convencido que um professor de Instrumento, como é o meu caso, necessita ter um grande domínio técnico e artístico sobre o mesmo, bem como experiência de palco suficiente para poder demonstrar aos alunos o que for necessário. Não necessita ser um concertista de topo; aliás, é praticamente inconciliável uma atividade concertística de alto nível com a atividade docente, com o tempo regular de estudo que a primeira implica. Mas é fundamental ter experiência e vivência nessa matéria. De qualquer modo, partilho igualmente do conteúdo de duas afirmações que Villaro cita no seu trabalho. Segundo ele, Diaz (2016) “constata que os ilustres professores de conservatório, se identificam a si mesmos mais como intérpretes do que como professores e pensam que para ser professor, basta puseer um alto domínio do conhecimento a ensinar.” (cit in Villaro, 2021, p. 93, trad. minha)⁶⁰ e Cardona (2020) “enuncia a abundância de professores com grande currículo musical como concertistas internacionais, que não sabem transmitir aos alunos a sua forma de tocar ou a sua musicalidade.” (cit. In Villaro 2021, p. 93, trad. minha).⁶¹

Não vou aqui ousar discutir a formação pedagógica dos docentes dos conservatórios e a sua evolução ao longo dos anos com as diversas reformas efetivadas nos seus cursos,

⁵⁸ No original: “También se puede evidenciar la ausencia en el currículo de Conservatorio de formación pedagógica y didáctica y de formación musical en estilos diferentes a la música clásica.”

⁵⁹ No original: “evidencia que los profesores de Conservatorio, formados en su mayoría en el plan de estudios de 1966, no se han sabido adaptar en gran parte, a las sucesivas renovaciones de planes de estudio que ha habido hasta la fecha.”

⁶⁰ No original: “constata que los profesores n6veles de Conservatorio, se identifican a s6 mismos como intérpretes más que como profesores y piensan que para ser profesor, basta con poseer un alto dominio del conocimiento a enseñar.”

⁶¹ No original: “enuncia la abundancia de profesores con gran currículo musical como concertistas internacionales, que no saben transmitir al alumnado su forma de tocar o su musicalidad.”

nomeadamente ao nível do atual ensino superior. Confesso que não fiz formação oficial (ou formal) em pedagogia e me construí como docente com a experiência, com muita tentativa/erro. Cada aluno é um caso particular e é necessário encontrar ferramentas adequadas a cada um. O curso de Bacharelato em Guitarra da Escola Superior de Música do Porto que frequentei, incluía uma disciplina de didática específica do instrumento, onde o nosso professor partilhava as suas experiências, que exercitávamos entre colegas e nos alunos que íamos tendo, já como estudantes/trabalhadores. Todavia, conheço inúmeros casos de colegas profissionalizados e com frequência de especializações pedagógicas no currículo, que se limitam a seguir a fórmula dos programas oficiais, justificando o eventual insucesso de muitos dos seus alunos, desde crianças a adolescentes, com a sua falta de estudo, não se preocupando minimamente com estratégias que possam incluir idiomas musicais ou procedimentos que se desviem do programado, mas possa ser mais eficaz para muitos desses alunos.

Em resumo e após passar por diversas reformas no Ensino Artístico Especializado da Música, posso afirmar que este tópico tem sido explorado, mas de modo a fugir sempre ao essencial: a mudança do paradigma do modelo ou habitus conservatorial para outro mais abrangente e inclusivo nos idiomas musicais e nos processos pedagógicos, bem como a reciclagem formativa num corpo docente exclusivamente forma(ta)do por aquele modelo.

CONTINUANDO A FREQUÊNCIA DA ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DO PORTO

Voltando ao período de frequência do Bacharelato em Guitarra na então Escola Superior de Música do Porto, atual ESMAE, foi este decorrendo com a normalidade possível num curso recente e numa especialidade que acabava de ser instituída naquela escola, o que implicou, como já disse, a construção de um currículo, dos respetivos conteúdos programáticos. Podemos considerar que, enquanto alunos, contribuímos para este constructo, uma vez que tudo foi sendo testado connosco, não no sentido de sermos

intencionalmente usados como cobaias em laboratório, mas porque alguém teria de passar por este processo. E pode também afirmar-se que nós, os primeiros alunos admitidos, fomos os escolhidos para o efeito, o que não deixou de ser um privilégio, mas sobretudo uma responsabilidade. Se o nosso empenho não fosse efetivo, o esforço enorme do nosso professor poderia também sair gorado e perder-se-ia a oportunidade de construir um curso de Guitarra que já conta com mais de trinta anos e de onde já saíram inúmeros Licenciados e Mestres, alguns com relevante atividade artística, outros na carreira docente e outros em ambas. Sempre com a maior exigência, o nosso professor tinha o máximo cuidado em nos entregar obras adequadas aos conteúdos programáticos, mas também ao perfil de cada aluno e, num momento em que o acervo bibliográfico (refiro-me sobretudo a partituras) da escola não existia para o nosso instrumento, o professor sempre cedeu as obras a estudar da sua própria biblioteca. As partituras eram caras, raras em Portugal e, apesar de ser há uns meros trinta e poucos anos, não tínhamos os recursos hoje existentes para as pesquisar e encomendar. Imagine-se então as dificuldades tidas porque quem nos antecedeu no estudo da Guitarra em Portugal, como o caso do nosso professor, sem escolas, sem recursos, sem material. Para nós não foi fácil, mas a generosidade do nosso professor colmatou o imenso défice de recursos disponíveis.

Havia também que sustentar o curso com o que pomposamente se pede nas instituições do ensino superior: o carácter científico do mesmo. Num tempo em que as Escolas Superiores ainda eram consideradas uma extensão ou continuação natural dos estudos nos conservatórios, já se sentia a pressão desta exigência científica. Algo com que nunca convivi muito bem, sobretudo porque, naqueles que defendiam este carácter, não me parecia existir a mesma força na defesa de um carácter artístico, afinal, o cerne da nossa formação, da nossa intenção formativa. Reflexo disto e referindo a escola onde estudei e desempenho agora funções docentes, é a existência firmada de um Conselho Científico e a tardia constituição de um Conselho Artístico, cuja importância tarda em ser salientada.

Na realidade, discute-se muito sobre a impossibilidade de transpor para texto os aspetos artísticos, ou algo sobre uma execução concertística (com toda a subjetividade

“anticientífica” implicada), nomeadamente colocar em palavras muitas das sensações vividas por quem toca ou por quem assiste. Sou da opinião de que devemos deixar em aberto e para cada um o que é transmitido e absorvido por quem toca ou por quem ouve, uma vez que a beleza da Arte, nomeadamente da Música, está na capacidade de provocar reações diferentes, certamente imensuráveis. Então para quê transformá-las em palavras? Para quê torná-las cientificamente objetivas? Talvez para a sua compreensão por aqueles que não entendem o que foi transmitido pela Música. Ou para satisfazer o *status quo* científico-académico, há muito estabelecido pelas ciências exatas, embora há algum tempo permeável às humanidades. Mas porque temos, os músicos, que ser capazes de colocar estas coisas em palavras? Porque não podem os científico-académicos esforçar-se por entender o que fazemos com a Música? Este é um problema que também assiste ao ensino genérico; ao longo de todo o meu ensino básico e secundário, nenhum professor de História me referiu qualquer obra musical como representativa das diversas épocas históricas (idade média, renascimento, barroco, classicismo), apenas falando de pintura, escultura ou arquitetura, artes visuais e palpáveis, nunca da “arte do invisível”, como disse Wynton Marsalis⁶². O que terá a Música de tão assustador para que os programas de História do ensino genérico não a contemplem enquanto acréscimo cultural e para que os docentes não se atrevam a fazê-lo? Será o facto de não ser visível (sim, a partitura é, mas enquanto partitura não é ainda música), de não ser palpável? De ter um nível de abstração e subjetividade que dificulta a sua apreensão? Mas não será por isso que é tão importante no despertar de um espírito crítico? Na exigência de um pensar individual?

Algo que sempre me incomodou nos *experts* sobre Música foi a pressurosa crítica dialogada no final dos concertos, por vezes, já nos intervalos destes. Ao invés de usufruírem e trazerem consigo o que de bom e diferente o concerto transmitia, apressavam-se, dentro das suas especialidades, a tecer críticas do género “não gostei da forma como tocou aquela passagem”, ou “que pena o seu som não ser mais doce”, ou “estragou todo o concerto ao

⁶² Wynton Marsalis. (2020, June 12). Wynton Marsalis on HearTOGETHER: A Healing Conversation in Music and words [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=fo_nKW0TWMM – 6’31”.

tocar a última peça, de carácter mais popular”. Sobre este assunto, lembro-me de uma pequena história. Determinada senhora gostava muito de cinema e lá ia com muita frequência na companhia do seu marido. Dizia ela que detestava que, no final, o marido lhe perguntasse “Então, gostaste do filme?” É que, dizia ela, precisava digerir o filme, absorver o que dali trouxe, refletir um pouco e, talvez no dia seguinte, pudesse dizer se gostou ou não. Não deveriam os *experts* em Música fazer o mesmo?

Dirão também que, por estarmos a entrar no território académico-científico teremos de nos encaixar no perfil aqui estabelecido. Pois é o que me tenho esforçado por fazer, temo que sem grande resultado e a intenção que trago é a de causar algum incómodo, a de contribuir para pensar que pode haver outros caminhos. Em 31 de Agosto de 2009 foi publicado o Decreto-Lei nº 206, que aprovou o regime jurídico para a obtenção do Título de Especialista. Este DL teve como objetivo valorizar “a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico”, como pode ser lido na introdução do mesmo. No caso das escolas como a ESMAE, permitia que quem possuísse currículo relevante e superasse as provas públicas previstas naquele diploma legal, pudesse lecionar sem a necessidade de obtenção do grau de Doutor, uma vez que o título de especialista previsto naquele decreto-lei “releva para efeitos da composição do corpo docente das instituições de ensino superior e para a carreira docente do ensino superior politécnico” (Decreto-Lei nº 206/2009, número 2 do artº 3º). Enquadram-se então neste normativo aqueles que privilegiam as questões artísticas, a execução musical, o diálogo com o público em concerto, podendo demonstrar as suas capacidades e defender o seu currículo perante um júri devidamente acreditado, substituindo-se este estatuto à necessidade de realização de um trabalho académico-científico doutoral. Tal como eu, bastantes docentes de Instrumento se submeteram a estas provas. Todavia, esta norma foi algo subvertida, com os detentores do título sempre em segundo plano face aos doutores, quer no momento dos concursos para lugares de carreira, quer nos órgãos e grupos de trabalho mais ligados à gestão e ao poder de decisão das instituições. Eu próprio, quando apresentada a possibilidade de ser opositor

a um concurso para provimento do lugar de carreira de professor de Guitarra na ESMAE, sou confrontado com a possibilidade bem real de que os eventuais candidatos com o grau de Doutor obtenham mais pontuação nas habilitações do que aqueles que concorrem com o Título de Especialista, o que, no meu entender, contraria o disposto naquele DL atrás citado.

Parece-me evidente existir aqui uma leitura inadequada do DL, se bem que os juristas encontram sempre matéria para contrariar o legislado, não fossem os normativos legais redigidos por juristas. Perde-se assim a possibilidade de gerar alguma justiça, valorizando as competências de muitos, que apenas procurarão a obtenção do grau de Doutor para “cumprir calendário”, dele nada necessitando para serem o que já são e para formarem novos instrumentistas, novos músicos. Quem fica a ganhar é o Ensino Politécnico, pois consegue, com a criação daquele título, obter um mais adequado *ratio* de professores com habilitação adequada, sendo aqui tomado em consideração pois interessa para aquele *ratio*. Porém, reutilizando uma expressão coloquial anterior, um Especialista nunca chegará à caixa das bolachas.

A contratação de especialistas de reconhecido mérito sempre aconteceu. O professor de Guitarra com quem estudei e criador do curso de Guitarra da Escola Superior de Música do Porto, hoje ESMAE, não detinha qualquer grau académico. Não obstante, tinha uma competência formativa ímpar, que advinha do seu elevado conhecimento técnico e artístico na sua especialidade. Prova irrefutável disso mesmo, encontra-se nos inúmeros Licenciados que formou ao longo dos 19 anos em que lecionou naquela escola, com a enorme tarefa de começar em Portugal um curso superior deste instrumento praticamente do zero. Ao mesmo tempo criava-se o da escola congénere em Lisboa, mas a cooperação não existia. Ao fim de 19 anos pretendia-se que este Especialista se submetesse a provas para a obtenção do Título de Especialista! Era algo absurdo fazê-lo, uma vez que já assim era considerado e contratado de acordo com esse perfil. Por outro lado, ao não deter qualquer grau académico, condição prevista naquele DL, a sua admissão àquelas provas não era possível. Sei que esta é uma discussão de natureza legal e que a lei não se talha por

peessoa, não havendo exceções feitas à medida. Mas vale sempre a pena lembrar que a existência prévia de reconhecimento como especialista de reconhecido mérito deveria estar contemplada nas possibilidades colocadas pelo referido DL. No fundo, o que se verifica é o avanço da mercantilização do diploma. Na música chegou mais tarde esta demanda, mas também chegou.

Estou convencido que foi esta uma das fortes razões que levaram o meu professor a solicitar aposentação antecipada, a par com as notícias que, na altura, previam a extensão da idade laboral. Lamentavelmente, a instituição que serviu e representou durante 19 anos, nunca soube atribuir-lhe qualquer grau académico que lhe servisse de âncora habilitacional. Na realidade, se pretendesse lecionar numa academia ou conservatório após a aposentação da ESMAE, teria de o fazer com apenas habilitação suficiente, perdendo em procedimento concursal para todos os seus alunos e sendo pago por um escalão de vencimento miserável e perfeitamente inadequado às suas valências. Portugal tem o péssimo hábito de não saber resolver devidamente estas questões, promovendo injustiças monstruosas, mas oferecendo títulos de *Doutor Honoris Causa* por “dá cá aquela palha”.

O primeiro ciclo de estudos na Escola Superior de Música do Porto, com grau académico de Bacharelato, foi decorrendo sem sobressaltos. Após alguns meses de adaptação onde comecei a aprender a distinguir algumas das características que nos eram exigidas enquanto *performers*, passei a obter resultados bastante bons, sobretudo a partir do segundo ano do curso. Era chamado com frequência para representar a escola e a classe de Guitarra em audições/concertos fora da escola, em locais como Vila Nova de Gaia, Paços de Brandão, Espinho, Coimbra ou Lisboa. Sempre que isso acontecia, ficava duplamente satisfeito: por ser selecionado, mas sobretudo pela oportunidade de tocar, de me apresentar em concerto, algo que eu encarava como um trabalho merecedor de todo o empenho e seriedade, embora não fosse pago, pois situava-se no âmbito da nossa frequência discente. Tinha a oportunidade de me dar a conhecer e a responsabilidade de representar uma classe que começava a construir-se com dignidade e respeito assinaláveis.

Ao longo deste ciclo de estudos vou também observando que as disciplinas não ligadas diretamente ao instrumento pouco me acrescentam de relevante. Sempre pensei que, ao nível da formação musical, incluindo solfejo, harmonia e treino auditivo, poderia o trabalho ser efetuado de outra forma, mais próximo das necessidades e especificidades da prática instrumental e não separadas desta. Apenas numa prova, já no final do segundo ano e em Formação Musical, fomos chamados a reproduzir frases musicais no nosso instrumento, ao invés de escrever os ditados. Foi algo que realizei com naturalidade, não por qualquer capacidade especial (havia colegas bem mais dotados do que eu, alguns com o mítico ouvido absoluto), mas pela prática adquirida no exercício informal da Música, ouvindo e repetindo, afinal, o que nos pediam ali. Pediam, mas não ensinavam como fazer, como lá chegar.

Por isso vou afirmando que, em boa verdade, devo a larga maioria do que aprendi em Música ao nível formal ao meu professor de Instrumento. Nas suas aulas falava-se de qualidade do som, de estilo e expressão, de dinâmica e de agógica, mas também de harmonia e de outros aspetos analíticos, sempre com o objetivo de descobrirmos como realizar as obras, como as interpretar, como as tocar. Em disciplinas que versavam especificamente os aspetos analíticos sempre me deparei mais com a necessidade de dominar um determinado vocabulário explicativo, do que com a demonstração de como usar a teoria estudada, os conceitos apresentados, na prática musical. Tive sempre a sensação de que frequentava dois cursos paralelos: um de Instrumento (como Música de Câmara incluída) e outro de Teoria Musical, sem que existisse uma interseção entre eles. Admito que possa ter sido um defeito, uma incapacidade minha em não perceber essa interseção, mas sei não ter sido único a pensar assim. Aliás, muito se discutia esta questão na altura entre nós, alunos.

PRIMEIRA PARTICIPAÇÃO NUM FESTIVAL INTERNACIONAL DE GUITARRA

No ano terminal do meu Bacharelato surgiu o convite para realizar um recital na primeira edição do Festival de Guitarra de Aveiro. Foi esta a minha primeira apresentação num evento desta natureza específica, um festival dedicado à Guitarra. No dia 08 de Setembro de 1993, nele apresentei o programa que tinha levado ao exame final daquele ciclo de estudos, iniciando com a Suite BWV 1006a de J. S. Bach e, entre outras obras, toquei também a Sonata op. 15 de Mauro Giuliani, o Souvenir du Jura op. 44 de Napoleón Coste e a Sonatina de Frederico Moreno Torroba. Reconheço que não foi um recital brilhante, uma vez que ainda ali me senti como aluno, talvez por apresentar o mesmo programa do referido exame, talvez por não ter tido a liberdade e/ou capacidade de trocar alguma(s) da(s) obra(s) por outra(s) que fossem mais do meu agrado estilístico ou idiomático. Mas foi bom o suficiente para deixar uma boa imagem da produção guitarrística da Escola Superior de Música do Porto, do seu professor e de mim próprio.



Fig. 24 – Programa do 1º Festival Internacional de Guitarra de Aveiro (arquivo pessoal).

Sobre este recital, merece destaque um episódio relacionado com a Sonata de Giuliani. Esta obra, dividida em três andamentos, começa com um belo Allegro Spiritoso, cuja primeira seção repete antes de sermos conduzidos a uma linha de segunda vez para

avançar para a seção seguinte. Imediatamente antes da repetição, existe uma passagem, uma pequena ponte, que considero ser das mais belas do andamento. No recital e devido a uma pequena distração, passei diretamente à linha de segunda vez, ficando impedido de repetir a primeira seção, logo, de tocar aquela ponte tão prazerosa. Mas eis que decido improvisar alguns compassos, sempre dentro do estilo e da tonalidade, conduzindo a música de novo ao final da primeira seção e permitindo-me tocar aquela ponte. Este momento apenas me foi possível devido à experiência acumulada nas práticas informais, na improvisação, no diálogo musical com outros (algo que os compositores e intérpretes até ao século XIX faziam frequentemente), não devido ao que aprendi formalmente. Não sei se o teria conseguido se a linguagem da obra fosse de outra ordem. Porém, ali fui capaz sem que a maioria dos espetadores se apercebesse sequer do meu engano, exceção feita aos guitarristas presentes e a alguns melómanos mais conhecedores. Mais uma vez, não o fiz devido a qualquer capacidade extraordinária, mas antes por experiência acumulada em práticas que o ensino formal não me forneceu.

LECIONAÇÃO NO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

Como já antes mencionei, o curso de Guitarra no Conservatório de Música do Porto (CMP) teve início em 1987, mantendo-se com apenas um docente até 1990, ano da abertura do segundo lugar para esta especialidade. Corria o ano de 1992 quando tive conhecimento da abertura de um terceiro horário para professor de Guitarra nesta prestigiada instituição. Não pensei sequer em concorrer para este lugar. Afinal, andava nestas lides do ensino formal da Música há uns meros 5 anos e a frequentar o Bacharelato, o curso disponível para a especialidade que pretendia. Também sabia existirem outros colegas mais velhos e com o curso do Conservatório concluído bem antes de mim, que teriam certamente interesse naquela posição docente. Todavia, eis que, a escassos dias de terminar o prazo para o procedimento concursal no CMP, se verifica que nenhum desses colegas mais velhos

decide ser opositor ao concurso. Apenas uma colega que como eu frequentava a Escola Superior de Música manifestou interesse em concorrer, mas apenas com habilitação suficiente, uma vez que não tinha concluído o Curso Complementar do Conservatório. Assim, a sua candidatura apenas seria aceite no caso de não existir qualquer opositor com habilitação própria. E sabia-se existir outro opositor, mas com essa habilitação. Pergunte-me então o meu professor porque não concorro eu. Mais uma vez surpreendido, verifico que o curso do Conservatório que tinha já concluído me permitia concorrer. Senti-me na necessidade de ponderar bem esta situação, uma vez que estava a lecionar “à porta de casa” e, caso fosse selecionado no concurso, passaria a deslocar-me ao Porto todos os dias da semana. Eram duas horas por dia em viagem e um forte acréscimo na despesa de deslocação. Em Braga ocupava um lugar de substituição, com o risco de poder um dia deixar de ser necessário. Para o Porto e apesar de contratado anualmente, concorria para um lugar novo, criado de raiz para quem vencesse o concurso. Esta ideia, acrescida da possibilidade de trabalhar num dos dois mais importantes conservatórios do país, já com importância histórica relevante e com um prestigiado corpo docente, deu-me a coragem suficiente para me inscrever. Tratava-se de um concurso com provas públicas, uma tradição do CMP e do Conservatório Nacional, em Lisboa. Embora não se tratasse de um lugar de quadro, efetivo, estas duas instituições realizavam estes concursos com o objetivo de contratarem os docentes mais preparados, sobretudo ao nível artístico.

As provas desenrolavam-se ao longo de quatro dias. A primeira prova consistia numa prova escrita. No edital do concurso constavam três áreas temáticas representadas pelas letras A, B e C, sendo sorteada uma área imediatamente antes de começar a prova, que consistia em redigir um texto escrito sobre o tema sorteado. Ou seja, tínhamos de estar preparados para escrever sobre as três áreas, pois apenas uns minutos antes saberíamos qual seria o objeto da nossa escrita. No segundo dia de provas realizava-se a defesa oral desse trabalho escrito. A terceira prova consistia em lecionar duas aulas a alunos do CMP, uma a um aluno do ensino básico, outra a um aluno do ensino secundário, alunos que não nos eram dados a conhecer antes dessas aulas. De seguida procedia-se à arguência e defesa dessas aulas.

No último dia de provas realizava-se um recital a solo de cerca de 60 minutos, incluindo no programa uma peça imposta dada a conhecer apenas com uma semana de antecedência.

Neste recital apresentei um programa de relevo, repertório que vinha estudando nas minhas aulas da ESMAE: a suite BWV 1006a de J. S. Bach, Souvenir du Jura op. 44 de N. Coste, Sonata op. 15 de M. Giuliani e a Sonatina de F. M. Torroba. A peça imposta foi algo que me deu um trabalho acrescido, sempre com a ajuda do meu professor, pois tratava-se da Guajira, de E. Pujol. Como é apanágio de Pujol, trata-se de uma obra que junta diversas dificuldades, como pequenos pormenores de filigrana ornamental ao lado de momentos de velocidade e dinâmica virtuosísticas. Havia que a tocar de memória, pela impossibilidade de conseguir virar páginas durante a execução. Era uma peça relativamente curta, com cerca de 5 minutos, mas escrita em 8 páginas. Com esforço e trabalho metódico e, repito, com a ajuda do meu professor, levei a obra a bom porto.

Venci o concurso e, por conseguinte, foi-me atribuído o lugar de professor de Guitarra naquela instituição, vindo em 1997 a integrar o seu quadro de nomeação definitiva ao abrigo do Decreto-Lei 234/97 de 3 de Setembro. Trinta e um anos do meu serviço docente estão ligados ao CMP, muito embora após 2009 a minha circunstância se traduza num estado de mobilidade estatutária, lecionando na ESMAE. Mobilidade que teima em manter-se indefinidamente, não se vislumbrando alteração nesta matéria.

Devo confessar que os meus primeiros tempos em funções no CMP não foram fáceis. Além das deslocações, que se tornaram onerosas, perdia imenso tempo em viagens (nunca coloquei sequer a hipótese de viver no Porto), com o cansaço inerente. O estado da pavimentação das ruas do Porto era lastimável, o trânsito caótico. Deslocar-me em transportes públicos era inviável. Tentei, mas, naquela altura, a linha de comboios de Braga não se encontrava totalmente duplicada e eletrificada e os comboios, além de demorarem demasiado a percorrer aquela distância, nunca eram pontuais. O expresso (autocarro) também não me servia, igualmente com uma perda horária significativa. De alguns anos a esta parte, comecei já a ser um utilizador do comboio, com a linha entretanto duplicada e

eletrificada e com horários e pontualidade que, não sendo perfeitos, são já melhores e mais cumpridos.

Mas não foram essas as únicas dificuldades. Se sentia o peso do elitismo no Conservatório de Braga, no CMP sentia-o a dobrar. O peso simbólico histórico era maior e uma grande parte do seu corpo docente continha nos seus nomes referências familiares socialmente importantes, algumas com ligações nobiliárquicas. Havia docentes com compridos nomes de família, como o caso de uma senhora cujo nome tinha 13 elementos!

O edifício onde funcionava o CMP, o Palacete Pinto Leite, na Rua da Maternidade, era belíssimo. Tinha sido mandado edificar no século XIX e era pertença da família Pinto Leite, uma das mais influentes famílias portuenses daquela época. De estilo *neopalladiano*, o seu projeto terá sido alvo de influências inglesas, ao invés do gosto da arquitetura portuense do século XIX, mais inclinada para as belas-artes francesas. Este palacete tinha sido adquirido pela Câmara Municipal do Porto (que tutelava o Conservatório) em 1966, já com o objetivo de lá instalar o Conservatório, uma vez que este se encontrava no mesmo edifício desde a sua criação em 1917, no n.º 87 da Travessa do Carregal, já exíguo e desadequado. Tardando em se consumir aquela instalação e já após a Revolução dos Cravos de 1974, num momento muito instável onde tudo era imprevisível e temendo que a promessa camarária caísse em definitivo no esquecimento, dá-se a “invasão” do palacete pelos docentes do CMP na madrugada de 13 de Março de 1975. Aí se manteve o CMP até ser trasladado para as instalações atuais, em 2008, numa ala do edifício da escola Secundária Rodrigues de Freitas, antigo Liceu Dom Manuel II, na Praça Pedro Nunes, reabilitada para as exigências de uma escola de Música desta dimensão.

Para alguém pouco experiente e ainda em formação, lecionar nesta reputada instituição, com aquele corpo docente conceituado, mas algo elitista e no ambiente nobiliárquico que aquele palacete inspirava, tornava-se complexo, sobretudo ao nível psicológico. Recebi de uma assentada 18 novos alunos supletivos, a maioria com idade superior aos 14 anos, alguns a rondar os 20.

No que toca aos alunos, tratava-se de uma realidade bem diferente da de Braga, onde as idades mais precoces prevaleciam, devido ao ensino integrado. Certamente por isso, fui conseguindo rapidamente resultados mais significativos do que teria conseguido no Conservatório de Braga, a julgar pelo passado recente que eu conhecia enquanto aluno e já enquanto docente. Quase todos os alunos que recebi no CMP se encontravam ali por vontade própria e com o intuito de buscarem conhecimento musical e guitarrístico. Não constituíam um grupo de alunos que frequentava o conservatório porque seus pais decidiram inscrevê-los ainda muito novos. A pouco e pouco verificaria que alguns não pretendiam estudar exatamente música erudita, gostariam de estudar música por outras vias, noutros idiomas musicais. Mas a sua vontade era própria e ávida de música. Lamentavelmente, o CMP, como as escolas congêneres, apenas fornecia aprendizagem naquele contexto, sempre com base na música escrita, na tradição iluminista do ensino do repertório (e teoria adjacente) legitimado por uma determinada história da música que criou um habitus conservatorial que ainda hoje teima em não se alterar substantivamente.

Devo dizer que eu e alguns daqueles alunos partilhámos um certo sentimento de sorte. Os alunos porque encontraram um professor que, em virtude do seu passado e de todas as experiências vividas, sobretudo nas práticas musicais informais ou não-formais, era permeável ao cruzamento de linguagens e compreensivo e recetivo aos objetivos de cada um. Eu porque encontrei alunos com quem pude trabalhar vários aspetos de diversificados vocabulários musicais, com os quais me mantinha próximo das minhas práticas. Com isto consegui levar a formação de nível secundário da larga maioria a bons resultados, convencendo com naturalidade alguns a estudarem seriamente o repertório de Guitarra Clássica, sobretudo pelas capacidades sonoras e organizativas que nos confere. Cheguei a ter uma classe onde todos os alunos tinham bom aproveitamento, com pelo menos metade a rondar o excelente. Criei nessa altura um ensemble de guitarras com cerca de 14 alunos, com o qual apresentámos repertório significativo em eventos importantes e em vários auditórios fora do CMP.

Conforme já expressei, é, no meu ponto de vista, muito importante e útil absorvermos informação de todos os quadrantes musicais, sem demérito para nenhum. Se as músicas mais populares e as práticas informais nos dão uma certa liberdade de execução de expressão, de improvisação, de aprendizagem por descoberta, o repertório erudito, ou histórico, exige-nos capacidade de organização de ideias, de planificação do trabalho. Estou plenamente convencido de que o que se aprende num lado pode e deve ser aplicado no outro, com benefícios gerais inequívocos. E foi o que se passou com um leque alargado daqueles alunos, muitos deles a ingressarem depois no ensino superior da especialidade, nomeadamente na ESMAE.

É com redobrado orgulho que vejo hoje um número substancial de ex-alunos de guitarra do CMP em plena atividade musical, em palco ou na docência, alguns deles a produzirem agora alunos para a minha classe na ESMAE. Muitos deles eram alunos improváveis para um sistema fechado em si mesmo e nas músicas eruditas de tradição escrita. Alguns tinham já tido experiências menos agradáveis com outros professores, que não só não lhes alimentavam o gosto pelo que já faziam, como chegavam a manifestar profundo desagrado por essas práticas, o que se refletia nas avaliações já ocorridas.

E terá sido este um dos motivos que me conduziram à posterior lecionação nesta prestigiada escola superior. A contribuição com diversos alunos ao longo daqueles anos para a classe de guitarra da ESMAE, sempre com bons resultados nos acessos, teve certamente um peso significativo. Mas trabalhar no CMP não me trouxe apenas bons resultados enquanto docente. Ali fui travando conhecimento e até amizade com colegas que eram grandes profissionais de palco, a solo, em música de câmara ou como músicos de orquestra. Com alguns fui desenvolvendo projetos que também me levaram a novos palcos e a novos públicos. Com eles tive oportunidades de me dar a conhecer como músico em diversas latitudes e com variados repertórios, o que foi manifestamente importante, uma vez que o palco ainda era um fator de avaliação relevante para se lecionar em escolas daquela natureza e importância.

PARA ALÉM DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

No CMP e não obstante verificar algumas clivagens com origem em rivalidades entre professores de guitarra de gerações anteriores, inevitavelmente transportadas para as seguintes, fui granjeando o respeito e, porque não dizê-lo, admiração de muitos dos meus colegas, sendo-me confiada durante alguns anos a função de delegado do grupo de guitarra ao conselho pedagógico. Em 1998, seis anos após a minha entrada ali como docente, fui convidado a integrar uma equipa candidata (e ganhadora) à direção desta escola artística, sob a liderança do violinista e professor António Cunha e Silva. Assim me tornei membro da direção deste conservatório no biénio 1998/2000, primeiro como secretário e pouco depois como vice-presidente. Estes foram dois anos de uma aprendizagem mais profunda do sistema de ensino onde me encontrava, de mergulho em diplomas legais de que ouvia falar, mas que não conhecia em profundidade, da confusão legislativa em que o ensino artístico se encontrava devido a uma sucessão de reformas (1930, 1971, 1983...) que teimavam em não chegar a bom termo, quase sempre por falta de meios que permitissem a adequada aplicabilidade do que previam os diplomas; mas também de perceber que as lideranças nos levam a choques com colegas que não sabem distinguir entre amizade e companheirismo profissional e a necessidade de tomada de decisões que nem sempre nos agradam.

Neste mesmo período de dois anos sou também convidado pelo meu professor de Guitarra a lecionar na ESMAE, como seu assistente. Foi algo que muito me honrou e lembro-me de responder algo como “Se o professor achar que sou a pessoa indicada para essas funções, aceito com todo o gosto e empenho”. Porém, não foi esta a melhor decisão, como viria a constatar. Na verdade, a minha experiência profissional docente era ainda reduzida, nomeadamente no ensino da guitarra clássica. Mais do que isso, o meu capital profissional docente, sobretudo pela proximidade etária com os restantes alunos (nesta fase ainda se candidatavam ao ensino superior maioritariamente alunos mais velhos), não era igualmente significativo. Nem tinha eu a capacidade e a autoridade que o meu professor

impunha junto dos alunos. Finalmente, não dispunha de uma dedicação exclusiva à classe da ESMAE que me era distribuída. Mantinha um horário completo no CMP onde acumulava o cargo que desempenhava na direção. Na ESMAE, lecionava oficialmente 6 horas semanais todas num dia, as que a Lei permitia a quem já lecionasse um horário completo noutra estabelecimento de ensino. Todavia, na realidade eram 8, as necessárias, que por vezes se transformavam em 10 com a necessidade de alargar algumas aulas para que o trabalho ficasse bem realizado.

Se no primeiro ano tudo foi correndo razoavelmente bem, no segundo o cansaço acumulado foi-se fazendo notar. Por outro lado, alguns mal-entendidos para os quais ainda hoje não consigo encontrar uma explicação convincente, foram azedando a minha relação com o meu professor, o que contribuiu para que apresentasse a minha demissão no final desse segundo ano letivo, também percebendo que ele assim o pretendia.

Estes dois anos foram bastante preenchidos. À lecionação no CMP juntaram-se, como disse, os cargos de direção nesta escola e a acumulação de horário na ESMAE. Mas outras atividades intensas ocorreram na esfera artística. Logo em 1998, ano final da minha Licenciatura, surgiu a oportunidade de participar no Festival de Guitarra de Santo Tirso. Este festival, que chegou a ser considerado um dos melhores da Europa, nasceu em 1994, antecedido por um “ano zero” com a realização de uma Masterclasse pelo conceituado David Russell, que frequentei como executante. Ao longo das diversas edições que se sucederam, fui frequentador assíduo do Festival, quer nos concertos quer nas Masterclasses, tendo trabalhado com David Russel, Leo Brouwer, Dusan Bogdanovic, Ricardo Moyano, Celso Machado... A classe de guitarra da região do Porto, nomeadamente da ESMAE acrescida de outros alunos particulares do nosso professor e de alunos meus do CMP, quase monopolizava as inscrições nas Masterclasses, pois tratava-se de um grande número de alunos de qualidade inquestionável. Curiosamente, até 1998 e apesar do destaque desta classe de guitarra, não foi convidado qualquer guitarrista daqui oriundo a apresentar-se no festival, tão-pouco o nosso professor foi convidado a ali realizar Recital ou Masterclasse.

Então, eis que em 1998 surge essa oportunidade, solicitada ao meu professor e que me pergunta se eu estaria interessado em apresentar, no concerto de abertura do festival, o Concerto de Villa Lobos para Guitarra e Pequena Orquestra. Obviamente fiquei radiante com o convite, mas nervoso q. b. pela responsabilidade. É certo que tinha apresentado esta obra numa prova na ESMAE alguns meses antes, obtendo a bonita classificação de 19 valores. Porém, agora tocaria num dos mais importantes festivais de guitarra da Europa e à frente de uma orquestra profissional. Os ensaios com a Orquestra do Norte, sob a direção de Ferreira Lobo, decorreram com normalidade e vim então a partilhar o concerto de abertura dessa edição do festival com a sevilhana Maria Esther Guzman Blanco, uma guitarrista extraordinária que nos trouxe na segunda parte do evento o Concerto op. 30 de Mauro Giuliani. Deixo uma crítica redigida por Henrique Pinto, importante figura da guitarra no Brasil, para a revista Violão Intercâmbio:

OS CONCERTOS

O Festival foi aberto por **Artur Caldeira** tocando o Concerto de Villa-Lobos com a Orquestra do Norte, regido por Ferreira Lobo. Segundo Henrique, “Artur demonstrou um conhecimento pleno da partitura que interpretava, resolvendo todos os sofisticados problemas rítmicos que caracterizam a música brasileira”. Artur, que é aluno de José Pina, representa a nova escola violonística de Portugal.

Fig. 25 – Crítica de Henrique Pinto para a revista brasileira *Violão Intercâmbio*, nº 31, ano VI, Set/Out 1998 (arquivo pessoal).

Esta pequena crítica foi, para mim, muito importante, por ter sido escrita por alguém internacionalmente respeitado como especialista na Guitarra e, sobretudo, por ser da mesma nacionalidade que o compositor do concerto que toquei, Heitor Villa Lobos, também por isso conhecedor da sua música e da música brasileira. É verdade que tinha estudado bastante esta obra na minha formação de Licenciatura. Não obstante, não posso deixar de afirmar que a percepção de variadas células rítmicas me foi mais depressa induzida pela minha prática da música popular, nomeadamente brasileira e sobretudo do Chôro e

da Bossa-Nova. Existem nuances rítmicas, nomeadamente na duração de algumas figuras rítmicas com silêncios de articulação subjacentes não escritos, que se percebem com facilidade e naturalidade se conhecermos e praticarmos aqueles idiomas musicais populares. Podem, obviamente, explicar-se, mas, como diz certa publicidade, não é a mesma coisa. A música popular brasileira contém muitas síncopas e ritmos em contratempo (os referidos “sofisticados problemas rítmicos que caracterizam a música brasileira”), que devem ser tocadas de uma determinada forma que se torna natural quando a conhecemos e praticamos. Tive muitas experiências com músicos de escola formal, erudita, que, ao tentarem tocar música com estes requisitos, a tornavam artificial, sempre exagerando o acento nas síncopas e contratempos, talvez numa necessidade de as realçar por não serem tão habituais nas obras que estudavam do repertório mais convencional.

No mesmo ano fui convidado por uma cantora de origem portuguesa, mas há muito residente na Galiza, Espanha, para a conceção, direcção musical e gravação de um CD com fados e alguma música galega/espanhola. Para o efeito, convidei um amigo com quem já tocava para gravar o baixo; para a guitarra portuguesa, vim a convidar uma referência no Fado e neste instrumento, José Luís Nobre Costa. Esta gravação veio a originar uma série de 5 anos e meio de trabalho intenso, com muitos concertos em Espanha, Portugal e Sardenha e a gravação de um segundo CD com uma produção mais cuidada, incluindo um grupo de reputados músicos.

Pela mesma altura, o meu professor convidou-me a constituir um Duo de Guitarras com ele. Este foi outro momento de enorme satisfação para mim, ao qual acedi entusiasmado, mas com a mesma afirmação que acima reproduzi. Após inúmeros ensaios, realizámos uma série de recitais que começou nos Açores e terminou em Ourense, no Teatro Principal. Pelo meio ficou o Recital incluído na edição de 1999 do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, um ano especialmente dedicado a duos de Guitarra. Nele estreámos a obra *Itinerários*, de Fernando C. Lapa, composta para este duo e a nós dedicada.

As minhas características musicais terão tido um peso significativo no convite que o meu professor me dirigiu para a constituição do Duo. A sua vasta e significativa classe, na ESMAE e fora dela, incluía alunos muito dotados. Não obstante, poucos faziam música fora do âmbito académico, do *habitus* conservatorial, com a menor flexibilidade idiomática que isso implica. Na verdade, o meu professor era um músico eclético, com um passado habitado pela chamada música ligeira e pelo pop-rock. Nas aulas, amiúde partilhava momentos antes vividos, tocando (e cantando muito bem) canções dos anos 60 e 70 que tinha apresentado nos diversos grupos que integrou. As audições da ESMAE em locais externos à escola e os nossos recitais quase sempre terminavam em posterior alegre convívio onde, juntos, tocávamos tudo e mais alguma coisa, dos *Beatles* aos fados, dos *Bee Gees* às músicas tradicionais.

Este duo veio igualmente a padecer dos mal-entendidos antes referidos, terminando a sua atividade no recital realizado no Teatro Principal de Ourense. Lamento imenso não ter ficado, para memória futura, um registo sonoro deste trabalho. Restam-me algumas fotografias do recital em Santo Tirso e uma que guardo com especial importância e carinho, tirada no recital que realizámos na noite de 24 de Abril de 1999, num belo salão do Palácio Sant’Ana, o palácio presidencial dos Açores, a convite da Assembleia Legislativa dos Açores na pessoa do Sr. Deputado Silva Melo. Este foi um dos melhores momentos musicais que já vivi, por diversas razões: tocar em Duo de Guitarras, a minha formação por excelência; tocar ao lado do meu professor pela honra e prazer que isso me conferiu; tocar numa sala cheia, esteticamente bela e acusticamente adequada ao recital, com um público heterogéneo, mas conhecedor.

Não senti um vazio significativo quando o Duo findou a sua atividade, sobretudo porque foi um processo quase natural e que se vinha anunciando. Na realidade, fomos deixando de ensaiar sem que eu percebesse porquê, pois sempre mantive a mesma disponibilidade e vontade. Com o avançar do tempo foi-se notando o desconforto provocado pelos mal-entendidos antes mencionados.



Fig. 26 – Recital em Duo com o meu professor, a 24 de Abril de 1999, no Palácio Sant’Ana, S. Miguel, Açores (arquivo pessoal).

Muitas vezes nós, músicos, queixamo-nos que não há concertos. Então, para quê ensaiar? Porém, por vezes surgem oportunidades que se recusam porque não estamos ensaiados. Não me refiro concretamente ao Duo, mas ao dia a dia do que fazemos. E assim os projetos se vão desvanecendo.

No triénio 1997/1999 integrei uma banda que se encarregou do suporte instrumental a um cantor açoriano residente nos EUA. Natural da ilha de S. Miguel, emigrou ainda criança com a sua família para aquele país, tal como aconteceu com milhares de portugueses, em busca de uma vida melhor. Veio a transformar-se num cantor de grande popularidade, sobretudo na comunidade portuguesa emigrante espalhada pelos quatro cantos do mundo, com sucessos de vendas em inúmeros trabalhos gravados. Com ele percorri grande parte de Portugal Continental, Madeira e ainda tive a oportunidade de ir com ele à África do Sul, para um concerto na Standard Bank Arena, em Joanesburgo, com uma assistência de 16000 pessoas.

Estou a falar de um cantor popular, com um repertório próximo do que hoje chamamos “música pimba”. Apesar disso, diversas canções que compôs tinham alguma inspiração na *country music* americana, o que tornava o repertório um pouco mais interessante, com a vantagem de, ao vivo, tocar com uma banda composta por músicos experientes e de

qualidade, presumindo procurar apresentar-se em público melhor, diria eu, do que nas suas gravações. De qualquer modo, não me encontrava a realizar este trabalho devido ao cantor ou ao seu repertório. Tocava já em trio com o baterista e baixista que comigo integraram esta banda e tudo começou quando um amigo, proprietário da empresa de som e luz que suportava os concertos do referido cantor, nos perguntou se estaríamos disponíveis para o acompanhar na sua tournée de verão. Habitualmente viajava com a banda de origem integralmente americana, o que lhe onerava bastante as viagens e a estadia em Portugal. Decidiu então procurar uma banda em Portugal e esse nosso amigo propôs a nossa colaboração. Ou seja, para nós os três, tratava-se de mantermos a nossa proximidade, o nosso gosto mútuo pela “estrada”, a nossa coesão enquanto trio, que foi de grande utilidade para todos. Dos EUA viria apenas outro guitarrista que liderava há anos aquela banda. Ocasionalmente, como em França e na África do Sul, o grupo era completado por um trio de instrumentistas de sopro – trompete, trombone e saxofone tenor - de origem francesa.

Com este trabalho revivi tempos das minhas bandas de baile, uma vez que se tratava do mesmo tipo de público e de festas, pelo menos em Portugal. É claro que este cantor tinha um público fiel que comparecia sempre aos milhares, enquanto as outras bandas tocavam para quem estava e que não ia especialmente para nos ouvir. Neste tipo de trabalhos partilha-se muito do que é a comunidade portuguesa emigrante e as suas características culturais, sobretudo quando se visitam em concertos nos seus países de acolhimento. Ali se percebe que muito do que percecionamos em Portugal no verão e que atribuímos a alguma arrogância e tique de novo-riquismo destes emigrantes, não passa de tentativa de aculturação ao seu novo mundo, ao local que os acolheu e deu melhor vida do que a própria pátria. Já em 1984, quando visitei Paris (e arredores, onde reside a maioria daquela comunidade portuguesa), tinha ficado a perceber melhor esta comunidade, apesar de, na minha juventude da altura e no meu deslumbramento com a viagem e com Paris, não ter dado tanta atenção a estes detalhes.

Para este trabalho musical, com grande exigência de profissionalismo, não obstante se tratar de música dita ligeira e/ou popular, vali-me de toda a experiência das aprendizagens não-formais e informais, uma vez que nada do que tocámos se encontrava escrito. Aprendemos todo o repertório através das gravações já editadas e que tínhamos de reproduzir na íntegra e de forma tão aproximada quanto possível, para que o público não se sentisse defraudado face aos originais. Ser músico de formação exclusivamente formal, obtida no conservatório e da forma convencional, não me teria permitido aceitar este trabalho.

No final da temporada de 1999 decidi não continuar nesta banda, algo saturado com o que não era alvo de uma evolução que, para mim, seria natural. Nessa altura, fui convidado pelo José Sarmento, de quem já falei, para integrar outra banda (onde também se incluíam o baixista e o baterista com quem eu tocava), que se encarregaria de acompanhar um cantautor portuense numa pequena digressão a realizar em Moçambique, inserida num projeto de intercâmbio da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (coincidência?) e a Escola Superior de Artes de Maputo. O projeto ainda existe e chama-se “Identidades”, realizando parcerias culturais e pedagógicas com diversos países de língua portuguesa.

Com a área musical liderada por José Sarmento, tratou-se da apresentação em concertos de um programa composto por canções daquele cantautor, algumas já antes gravadas em disco. As valências das aprendizagens informais e não-formais eram aqui completadas com as aprendizagens formais, uma vez que parte do repertório se encontrava escrito, ora em notação musical convencional ora em cifras harmónicas, mas sem se depender exclusivamente deste sistema, aliás mantendo-se fundamental a capacidade de audição/audição/reprodução, numa fluência que se alterava conforme as expressões sugeridas pelo cantautor.

Aquelas valências revelaram-se igualmente úteis e deveras importantes nos momentos de convívio com moçambicanos, onde me atrevia a tocar com eles repertórios para mim

desconhecidos, mas que captava durante aqueles momentos de partilha. Tratando-se de músicas de estrutura relativamente simples, com harmonias igualmente simples, tornavam-se complexas no que toca aos ritmos e balanços que aqueles músicos imprimiam. Não sei como poderiam escrever-se todas aquelas nuances que me transmitiam, mas, mesmo que isso fosse possível, vivê-las e reproduzi-las por imitação tornava-se fundamental. Observei admirado alguns dos meus colegas músicos mais “eruditos” e sem hábitos de práticas musicais informais completamente retraídos e inibidos de disfrutar aquelas músicas e partilhas.

Visitámos Maputo, Beira e Inhambane, esta sensivelmente a meio caminho entre a primeira e a segunda cidades. Trago boas recordações particularmente de Inhambane, pela calma que se vivia neste pequeno paraíso. Trata-se de uma pequena cidade inserida na natureza daquela geografia, onde tínhamos a sensação de que ali o tempo dura mais. Nesta localidade não íamos realizar um concerto formal, mas antes participar num convívio multicultural. Recordo bem a data uma vez que quando nos preparávamos para nos dirigirmos ao Centro Cultural onde tocámos, recebemos a notícia da morte da figura maior do Fado (e não só): Amália Rodrigues. Era o dia 06 de Outubro de 1999. Com um sentimento de tristeza fomos participar naquele convívio homenageando a nossa diva. Nesse dia, apresentámos um programa menos trabalhado (aliás, grande parte dele espontâneo e improvisado), composto de canções que resolvemos tocar no momento e que não tínhamos ensaiado. Todos as conhecíamos e teríamos já eventualmente tocado em algum momento passado, mas não juntos. Mais uma vez nos valem das experiências e aprendizagens musicais informais ou não-formais, recorrendo apenas ao ouvido e não à escrita/leitura. Alguns de nós trocámos de instrumento nessa noite; lembro-me de que o José Sarmiento, sendo pianista, mas conhecendo bem a escala das guitarras, tocou baixo acústico toda a noite como se o fizesse todos os dias. Na verdade, entre nós ou entrosados com músicos locais, realizámos uma noite inesquecível de partilha musical e interação com o público, num verdadeiro estado de comunicação contínua entre músicos e com a

assistência. Na verdade, muitos se convenceram de que tínhamos tudo bem programado e ensaiado.

Este trabalho deu-me a possibilidade de conhecer um país com menos recursos financeiros e sociais do que Portugal, país esse por nós colonizado durante séculos e tornado independente num processo precipitado de pós-guerra colonial e depois vítima de uma guerra civil. Nos moçambicanos percebi não existir mágoa relativamente aos portugueses; alguns daqueles mostravam-se mesmo saudosos de tempos mais antigos de paz e maior prosperidade. Também me foi dado verificar como conseguem realizar objetivos com menos recursos do que nós, nomeadamente ao nível formativo e artístico. Mais tarde voltei a Moçambique e quando, nos meus relatos, chegar a esse momento, dissertarei um pouco mais sobre estes assuntos, bem como sobre outros momentos de partilha musical.

GALARDÃO “A NOSSA TERRA”

Em 1998 fui distinguido em Braga, minha cidade natal e de residência, com o galardão “A Nossa Terra”. Com periodicidade anual e ainda em realização, trata-se de agraciar personalidades individuais ou coletivas, ou instituições, divididas em categorias, que de alguma forma se destacaram na sua área profissional ou campo de ação, nomeadamente no ano anterior ao da cerimónia de distinção.

Organizado o evento por uma empresa privada, passam os nomeados de cada categoria por um processo de votação em diversas etapas, terminando num júri composto por cidadãos próximos de cada área a avaliar, muitos deles por terem sido antes contemplados com o galardão. Instituído em 1997, foi-me então atribuído em 1998, na 2ª edição do mesmo.



Fig. 27 – Cerimónia de entrega dos galardões “A Nossa Terra”, Teatro Circo, Braga.
Recebi o meu das mãos de Carlos Alberto Pereira, então diretor do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (arquivo pessoal).

Recebi, com muito entusiasmo e satisfação, o objeto simbólico do galardão das mãos de Carlos Alberto Pereira, então Diretor do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, aquele onde tentei entrar durante anos e onde vim a concluir o ensino secundário de Música, como já relatei. Não é muito habitual que Braga reconheça devidamente os seus. A cerimónia de entrega decorreu no Teatro Circo, a sala de espetáculos mais nobre da cidade, embora ainda antes das obras de restauro de que foi alvo e lhe restituíram a estética original, bem como melhores condições técnicas, devolvendo-lhe o estatuto de um dos melhores teatros de Portugal.

Passando a integrar o júri a partir do ano seguinte, fui progressivamente descobrindo que, afinal, aquele galardão não se revestia de grande importância. Afinal, eram nomeados os candidatos por um leque alargado de cidadãos, instituições ou outras entidades (mesmo comerciais), muitas vezes por critérios de simpatia ou proximidade. Além disso, na categoria de Música, aquela onde me incluíram e onde era chamado a votar, poderiam

figurar músicos relevantes, com ou sem certificação formal, mas também “habilidosos” sem qualquer relevância ou percurso, em igualdade de circunstâncias. Apenas a possibilidade de algum dos segundos vencer aquela categoria em demérito dos primeiros já me causava incômodo. Esta situação verificou-se, incompreensivelmente, por duas vezes, que me lembre. A determinada altura, chamei a atenção da organização, mas, para meu espanto, classificaram a minha opinião de arrogante e despropositada. Note-se que esta avaliação e como se depreende dos meus relatos, não faz de mim elitista, é apenas uma questão de critério. Não defendo os músicos certificados face aos outros, mas sim relativamente à sua competência prática. Um pouco acima escrevi que nesta votação “poderiam figurar músicos relevantes, com ou sem certificação formal”. Então, e por não me rever naqueles critérios (ou ausência deles), optei por me demitir do painel de jurados. Desde esse momento que omito o galardão nos meus currículos nas folhas sala dos concertos. Posteriormente vieram afinal a concordar com os meus argumentos, mas ainda nada foi feito para alterar os critérios de eleição.

O final do ano letivo 1999/2000 foi mais difícil para mim, momento em que apresentei demissão do meu lugar de Assistente na ESMAE. Não foi difícil por esta decisão, nem pelo fim dos trabalhos do Duo de Guitarras. Este estava já sem atividade e libertar-me da acumulação na ESMAE foi, na altura, um alívio, tenho de o dizer. O excesso de trabalho agravado pela relação já mais distante com o meu professor, tornava-se muito pesado. Não pretendo afirmar que não possa ter tido a minha quota-parte nesta situação, mas sei que não me devia ser imputada toda a responsabilidade. Sei que não fui capaz de enfrentar alguns factos, sobretudo pela minha falta de capacidade de frontalidade (algo que inevitavelmente ganhei com o tempo e a experiência) e capacidade de abordar o meu professor para esclarecer algumas questões. Naquela altura, não era para mim fácil lidar com a sua personalidade vincada, por respeito, mas também por timidez, por ingenuidade, por incapacidade. Também pesavam as 8 horas que lecionava (às vezes mais) quando

apenas me eram pagas 6, algo que inicialmente aceitei sem relutância, mas que se veio a revelar mais difícil do que supunha.

Apesar da dificuldade que perder o rendimento auferido na ESMAE me trazia, nesse momento tomei talvez uma das decisões mais acertadas da minha vida: não mais iria acumular funções docentes noutra escola; enquanto docente, ficaria apenas com o meu horário completo no Conservatório de Música do Porto. Como nesse ano também terminava o meu mandato diretivo no conservatório, fiquei na verdade com mais tempo para dedicar à vertente artística, mais estudo de repertório, mais disponibilidade para ensaios, para viagens em concerto. Logo, pude aceitar mais trabalho artístico por estar mais preparado e disponível, compensando a perda do rendimento auferido na ESMAE com o rendimento da atividade artística, sendo esta atividade muito mais compensadora do ponto de vista da realização pessoal.

No final do ano 2000, sofri um abalo pessoal e familiar de grande monta, com a perda precoce do meu irmão mais novo. Reservo este assunto apenas para mim, embora tenha contribuído emocionalmente para momentos de fragilidade que se refletiram também na minha atividade profissional. Foi um momento que tive de dividir com uma atividade intensa com a Orquestra Nacional do Porto, hoje Orquestra Casa da Música. Tratou-se da ópera *The English Cat*, de Hans Werner Henze, que continha dois instrumentos de corda dedilhada na sua instrumentação, realizadas por duas guitarras, a minha e a de um amigo que me dirigiu o convite para aquele trabalho. Tratou-se de uma atividade onde as capacidades de leitor eram colocadas à prova, mas onde a intuição musical também era chamada a atuar, pois, mesmo com apurada direção musical do Maestro, muitas entradas dependiam na capacidade de reação às intervenções dos cantores, estes em palco inseridos nos cenários, a orquestra nos fossos respetivos dos Teatros S. João no Porto e S. Carlos em Lisboa. Foi durante os ensaios e récitas em Lisboa que recebi a notícia do falecimento do meu irmão, viajando para Braga para o funeral e regressando no mesmo dia para uma récita, qual palhaço de circo que, mesmo estando muito triste, necessita fazer rir a sua audiência.

INÊS ELÉCTRICA

Daqui salto para outro trabalho que se revelou muito interessante e onde, mais uma vez, coloquei no tabuleiro do meu xadrez todas as aprendizagens obtidas, formais e informais. Refiro-me ao projeto *Inês Elétrica*, com dois concertos realizados no Salão Nobre do Teatro Nacional São João, a 21 e 22 de Fevereiro de 2003. Este projeto evocava a história de D. Pedro I de Portugal e Inês de Castro, através do cruzamento de diversas obras, algumas pré-existentes, como alguns excertos da ópera "Inês de Castro" de Ruy Coelho, outras encomendadas especificamente para este o projeto, neste caso quatro obras contemporâneas sobre textos ou cantos renascentistas.

A minha colaboração era multifacetada, sendo-me pedido: acompanhamento (não escrito) com a Guitarra Clássica a uma soprano que cantava *Com Que Voz*, fado-canção celebrizado por Amália Rodrigues, com música de Alain Oulman e soneto atribuído a Camões; parte de Guitarra Portuguesa com afinação de Coimbra (mais grave) numa obra original para Piano, Voz e Guitarra Portuguesa, de Pedro Faria Gomes; Guitarra Elétrica jazz noutra obra original para este instrumento, Piano, Contrabaixo e Voz, de Carlos Azevedo; improvisações com Guitarra Elétrica e processamento de som (como distorção, por exemplo) sobre os excertos de Ruy Coelho, com redução para Piano e vozes solistas.

Como pode aferir-se, este trabalho requeria uma diversidade de funções menos habitual na maioria dos músicos, sobretudo naqueles de formação exclusivamente formal ou de conservatório, talvez a larga maioria dos que poderiam ser convidados para o realizar. Não podemos esquecer-nos que as obras originais se encontravam escritas e necessitavam ser lidas pelos instrumentistas, além de todo o processo de ensaios obedecer a estruturas formais de trabalho. Todavia, um guitarrista com formação exclusivamente formal não estaria à vontade na criação de acompanhamento espontâneo (com uma cantora igualmente espontânea) de uma fado-canção, poderia não dominar a Guitarra Portuguesa e mesmo que tocasse Guitarra Elétrica não estaria certamente à vontade para as

improvisações pop/rock que eram solicitadas nos excertos de obra de Ruy Coelho. Afortunadamente, sentia-me à vontade em todas estas tarefas e foi certamente por isso que me convidaram para ocupar aqueles diversos papéis.

Por esta altura, uma das formações em que mais me deu prazer trabalhar, foi o Duo⁶³ com o violoncelista californiano Jed Barahal, que também colaborou comigo noutros projetos e é agora meu colega na ESMAE. Com ele realizei uma série de concertos assinalável, salientando a participação no já referido Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso na edição de 2004. O nosso repertório incluía obras originais para esta formação, mas também algumas transcrições que realizei ou adaptações de melodias populares que escrevi para este duo.

Devo aqui confessar que este período (entre 1998 e 2004) foi algo conturbado, no que toca a emoções, recondução de energias dos projetos antes existentes para outros que iam surgindo, muitas viagens para concertos no imenso território ibérico, nomeadamente na Galiza, mas também Astúrias, Cantábria, País Basco, Aragão, Madrid, Andaluzia e Comunidade Autónoma de Valência. Entretanto esta atividade em Espanha também terminou, com a decepção de perceber que, afinal, o que me solicitavam que projetasse e que tentava projetar para a pessoa com quem lá trabalhava não era, afinal, o que essa pessoa queria, o que se foi traduzindo também em alguns azedumes e no término de uma colaboração que pôs igualmente fim a uma amizade, que, provavelmente, nunca o tinha sido de facto.

A minha dedicação à causa da Música, a esta missão que sinto como minha e inevitável, foi-me fazendo colocar de lado as relações de amizade que não estavam intrinsecamente ligadas à minha atividade musical, algo que hoje não aconselho a ninguém. Como sempre

⁶³ Deixo ligações da minha página pessoal no portal Soundcloud, para a Sonata de Radamés Gnattali, original para Guitarra e Violoncelo, que gravámos na Sala Teresa Macedo, na ESMAE, em 2004.

1º andamento - <https://on.soundcloud.com/GX3HT>

2º andamento - <https://on.soundcloud.com/2d2nK>

3º andamento - <https://on.soundcloud.com/5ki7g>

disse e vim a confirmar, os meus amigos são meus amigos enquanto tocam comigo; finda a colaboração, finda-se a amizade e perde-se o contato. Assim foi com a larguíssima maioria.

No final de 2003, surge a oportunidade de reunir um grupo de músicos e amigos para a constituição daquele que veio a ser o grupo *Som Ibérico*, com o qual gravei um CD homónimo.

No meio de toda esta turbulência profissional e emocional, recebo a mais bela de todas as prendas: a notícia da gravidez da minha esposa, há 14 anos esperada e que teimosamente não acontecia, vindo o nosso filho a nascer a 30 de setembro de 2004. Para mim, que sempre quis ser pai (já tinha ensaiado essa tarefa com o meu sobrinho durante alguns anos em que morou em nossa casa), essa era a maior dádiva que poderia receber. Este é um assunto naturalmente do meu foro mais íntimo e sobre o qual escreverei muito pouco. Apenas direi que também lhe dei a oportunidade de realizar estudos musicais, não enquanto um qualquer *pai* desejante, mas colocando a Música no seu caminho, algo que deveria acontecer com todos. No entanto, o CMCGB, onde estudou 12 anos consecutivos (1º ao 12º de escolaridade), apesar de algum sangue novo na docência e em algumas (poucas) práticas, continuou a revelar o seu habitus conservatorial, obsoleto e dececionante.

O SOM IBÉRICO

Recuando dois parágrafos, ao *Som Ibérico*, foi este grupo um dos projetos que mais prazer me deu. Nos últimos anos de trabalho com a cantora residente na Galiza, reuni um grupo de amigos músicos, todos eles de “formação” informal ou não-formal, eventualmente com frequência de algumas aulas mais formais num passado já distante, mas sem qualquer curso da especialidade. Entretanto tinha colaborado no projeto de outro guitarrista que me fez pensar porque não tinha eu o meu próprio projeto.



Fig. 28 – Capa do CD homónimo do grupo Som Ibérico (arquivo pessoal).

O pré-arranque, digamos assim, deste grupo aconteceu no início de 2003, quando fui convidado, pelo programador musical ligado aos concertos com Guitarra inseridos no grande evento “Coimbra 2003, Capital da Cultura”, o também guitarrista Paulo Soares, a participar no mesmo. Recebi um duplo convite: um para um concerto a solo, outro para dividir o palco com um especialista na Guitarra Portuguesa de Lisboa da minha preferência. Neste, a minha escolha direccionou-se claramente para José Luís Nobre Costa. Além de se revelar um grande amigo, era um profissional exímio na área, com quem vinha já partilhando muitos palcos. Tínhamos montado um programa de instrumentais para Guitarra Portuguesa e Viola (Guitarra Clássica), mas onde eu tinha espaço para dialogar com ele e não apenas submeter-me ao habitual papel de acompanhador. Isto tornava as “guitarradas” muito interessantes e apelativas, sobretudo para o público, que assistia a uma constante interação entre os dois. Por outro lado, intercalávamos essas “guitarradas” com repertório a solo para Guitarra Clássica, sobretudo de origem hispânica, dividindo o concerto entre uma linguagem bem portuguesa, com a Guitarra Portuguesa como protagonista, e outra mais hispânica, mais identitária da Guitarra Clássica ou Guitarra Espanhola, bem conotada com outras sonoridades ibéricas, sobretudo andaluzas, devido ao Flamenco.

Sobre o concerto comigo como protagonista e depois de conversar com o programador, tomei a decisão de não o realizar a solo, mesmo sabendo de antemão que o cachet não seria alargado por levar mais músicos comigo. A vontade de tocar em conjunto falou mais alto e, tratando-se daquele evento, preferi mostrar a Guitarra de uma forma mais ampla e multifacetada. Convidei então os meus dois habituais colegas Firmino Neiva e Paulo Peixoto, que já me acompanhavam pela Galiza e resto de Espanha e vim a estender o convite a mais dois, o violoncelista de eleição Jed Barahal e a igualmente muito boa flautista Joaquina Mota, com os quais também toquei em duo. Apresentou-se então o concerto como o Trio de Artur Caldeira e amigos, com um programa que incluía temas populares portuguesas sobre os quais realizei arranjos para aquele concerto, além de repertório original para Guitarra e Flauta e Guitarra e Violoncelo, de autores como Piazzolla ou Gnattali. Sobre este concerto saiu na imprensa uma notícia crítica, que retirei do site do evento, entretanto desativado. Procuro ainda a possibilidade de aqui colocar o original, mas, entretanto, podendo não vir a ser possível, deixo a transcrição de parte do documento que guardei.

Artur Caldeira esteve ontem (17 de Abril) no Auditório do Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), num espectáculo no âmbito do I Festival da Guitarra de Coimbra, uma iniciativa da Coimbra 2003, com direcção artística de Paulo Soares. Firmino Neiva e Paulo Peixoto completavam o trio, que acabou por ser um quinteto, uma vez que Artur Caldeira trouxe, ainda, mais dois convidados: Jed Barahal, no violoncelo, e Joaquina Mota, na flauta.

Etno-Jazz Sobre Temas Portugueses deu o mote a um espectáculo, ao qual Paulo Soares não poupou elogios. O público, por sua vez, também aplaudiu de pé, obrigando Artur Caldeira e os seus convidados a dois encores. Firmino Neiva executou baixo e Paulo Peixoto percussões, em desempenhos únicos de músicas tradicionais rurais e urbanas portuguesas, além de uma passagem pelo tango de Buenos Aires.

Paulo Soares fez um pequeno perfil de Artur Caldeira, no início do espectáculo, tendo salientado que o professor do Conservatório de Música do Porto «nunca quis negar as suas raízes», apesar de incursões em outros géneros musicais como o etno-jazz, e a assinatura de alguns arranjos para artistas estrangeiros. Paulo Soares não deixou de referir que Artur Caldeira é um guitarrista «com sólida e brilhante formação de guitarra clássica», o que, aliás, ficou claro no espectáculo que proporcionou aos presentes no Auditório do ISEC. De salientar que o final da exibição de Artur Caldeira constituiu um momento de êxtase, quando o guitarrista interpreta, apenas na guitarra clássica, “Verdes Anos” de Carlos Paredes. (cit. in site oficial de “Coimbra 2003, Capital da Cultura” - 18/4/2003, entretanto extinto)

Este foi mais um concerto onde pude empregar todos os tipos de aprendizagem e de experiências musicais já vividas, aplicadas às músicas mais tradicionais, tocadas, em larga maioria, por ouvido à exceção das partes de Flauta e Violoncelo, devidamente escritas por mim e ao repertório mais erudito e escrito, como as obras de Piazzolla e Gnatalli.

Como este concerto como inspiração, fui então construindo um determinado repertório, sobretudo respondendo ao apelo de outro amigo, o Rui Fernandes, que estava ligado à Delegação do Norte da então Secretaria de Estado da Cultura, sediada em Vila Real. Na verdade, a amizade com o Rui Fernandes construiu-se após uma sequência de concertos a que este assistiu e em que participei num curto espaço de tempo, cerca de um mês, mas sempre com programas diferentes: o programa com a cantora da Galiza, Recital a Solo, concertos com o outro guitarrista de que falo acima e programa como solista de uma orquestra de plectros que existia, na altura, no Porto, a Quinas, com a qual tocava o Concerto em Ré M de Vivaldi. Intrigado, perguntou-me no final do concerto com a Quinas, no Teatro Rivoli, no Porto: “Como consegue o Artur manter, em simultâneo, tantos programas tão diferentes e de linguagens tão diversas?”. Respondi-lhe com naturalidade, dizendo-lhe que, a cada semana, me dedicava mais ao que aí apresentaria, mas sem nunca deixar os outros completamente de lado. Por outro lado e em pensamento, mais uma vez

achava que o que eu fazia não seria tão excepcional, uma vez que não acontecia por qualquer sobredotação ou genialidade, como por aqui vou escrevendo, mas por ação do meu contínuo trabalho e sempre com sentido de missão e da igual valorização dos diversos estilos musicais, nunca esquecendo raízes e formas de aplicação dos conhecimentos musicais das mais diversas ordens, da maior formalidade à pura informalidade.

Pretendia o Rui Fernandes conhecer um grupo que apresentasse música refletindo as culturas portuguesa e espanhola, sobretudo galega. O grupo teria logo uma primeira missão: a de cumprir uma série de concertos patrocinados pelo projeto europeu transfronteiriço *Interreg III A*, concertos que se vieram a realizar em diversas localidades da Galiza e de Castela/Léon, como Tui, A Rua, Celanova, Alañices, Verín, entre outras. Abracei a ideia e propus ao Rui Fernandes um grupo liderado por mim com repertório dedicado ao que ele pretendia. O primeiro concerto oficial do grupo, já com o nome *Som Ibérico*, ocorreu em Vila Real, no concerto em obra promovido pelo Teatro Municipal de Vila Real, ainda em construção. Estava previsto o concerto para a inauguração daquele a 01 de Outubro de 2003, Dia Mundial da Música. Porém, não estando concluídas as obras, decidiram manter o concerto, realizando-o entre os andaimes e outros materiais de construção, numa sala que hoje é sala de exposições, aquela que estava mais utilizável. Esta ideia foi inspirada nos “concertos em obra” realizados antes na Casa da Música, que igualmente sofreu atrasos na sua conclusão. Com alguns originais do Firmino Neiva⁶⁴, o baixista do grupo e arranjos meus de temas diversos da canção portuguesa⁶⁵, sempre com

⁶⁴ Dois exemplos nos *links* abaixo: Celanova e Bote de Amarração, onde toco respetivamente Guitarra Portuguesa e Viola Braguesa (no segundo tb Guitarra Clássica, ao vivo tocada por Daniel Paredes).

- Som Ibérico - Topic. (2013, December 4). Celanova [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=veySanN6EPk>

- Som Ibérico - Topic. (2013b, December 5). Bote de amarração [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LvY5pFciag0>

⁶⁵ Mais três exemplos abaixo: Lisboa Menina e Moça de Paulo de Carvalho, também selecionado para a coletânea “O Fado Mora em Lisboa”, Maio Maduro Maio e Tu Gitana, ambos de José Afonso.

- Various Artists - Topic. (2014, September 23). Lisboa menina e moça [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=advTvCgFAX0>

- Som Ibérico - Topic. (2018b, February 1). Maio maduro maio [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=oDbIn47QDV8>

uma sonoridade “ibérica”, realizamos uma série alargada de concertos no noroeste peninsular. Esse repertório veio a gravar-se em CD, trabalho que ainda hoje é referenciado por muitos. Na apresentação ao vivo e em direto realizada no programa “Viva a Música” (hoje inexistente) da Antena 1, RDP, realizado e apresentado pelo veterano Armando Carvalheda, este produziu a seguinte afirmação logo após o primeiro tema: “Afinal o disco é verdade!”.⁶⁶ Referia-se ao facto de reproduzirmos ao vivo tudo o que estava gravado no CD com a mesma qualidade, em contraponto a outros projetos que ao vivo não correspondiam aos registos discográficos. Infelizmente, o projeto veio a terminar poucos anos depois, em virtude de não se ter conseguido um agente artístico e uma editora que apostassem com afinco no mesmo. Tudo o que conseguimos foi por mérito próprio, nomeadamente pelo esforço de alguns amigos e por meu grande esforço pessoal, quer ao nível musical, quer logístico ou outros.

O *Som Ibérico* foi um laboratório onde pude colocar em prática todas as aprendizagens que tinha recolhido até então. Foi o projeto onde depusitei a minha identidade, onde me revia a cada momento. Até há poucos anos antes, ia trabalhando sendo conduzido, isto é, em todos os grupos, mais ou menos pequenos (e já não incluo aqui os grupos de baile), tocava sob a liderança de alguém. No *Som Ibérico* tornei-me líder. Na verdade, já com a cantora residente na Galiza assumia esse papel, mas num projeto que era o dela, não o meu.

Até então, nunca tinha assumido o meu papel de arranjador de forma significativa. Um dia, surge a possibilidade de essa cantora realizar uma parceria, um concerto conjunto com um importante violinista galego, um excelente e versátil músico. Este tinha ficado encarregue de realizar arranjos sobre música galega e eu sobre música portuguesa, nomeadamente fados. A formação seria: voz, violino, viola, violoncelo, guitarra e contrabaixo, com um naipe de músicos de formação erudita e com vasta experiência, nomeadamente em

- Som Ibérico - Topic. (2018c, February 1). Tu gitana [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=WzvfZ4zFcrU> (participação de Jed Barahal no Violoncelo e Ana Barros na Voz).

⁶⁶ Esta afirmação poderá ser comprovada através do arquivo sonoro da própria RDP. Solicitei cópia da gravação do programa, mas até ao momento da entrega da tese não obtive resposta.

orquestra. Eis que nos primeiros ensaios eu levo já alguns arranjos, ainda escritos à mão e a lápis, com as partes igualmente reproduzidas à mão, algo que me dava imenso trabalho, não tendo outra forma de o fazer, pois não dominava qualquer software informático de escrita musical. Construídos por tentativa-erro-correção (nunca realizei formação específica de composição ou orquestração e arranjo), foi com agrado que confirmei nos ensaios que soavam muito bem, sendo do agrado de todos e até elogiados pelos restantes músicos. O violinista nada tinha levado, acabando a cantora, ao fim de alguns ensaios, por me encarregar de todos os arranjos.

Dois dos arranjos foram elaborados a partir de duas canções do compositor João Loio, canções que tinha com ele tocado numa viagem a Moçambique em 1999, numa banda liderada pelo José Sarmento, sobre quem já escrevi em capítulo anterior. Num dos trabalhos que realizámos em estúdio, no Porto, dei a ouvir ao José Sarmento os arranjos gravados em ensaio. Este gostou muito e aliciou-me a continuar a escrever. O seu apoio e incentivo acabaram por ser de grande valia para mim, por um lado porque me alimentou a vontade de continuar a escrever arranjos e por outro porque o Sarmento era senhor de um enorme bom gosto e competência.

Entretanto comecei a trabalhar com um software de escrita musical, o que muito me ajudou sobretudo na possibilidade de ouvir alguns excertos, mesmo com sons digitais, mas sobretudo por poder corrigir e modificar sem ter de escrever tudo de novo, além de poder extrair as partes para os músicos. O repertório para o *Som Ibérico* já foi assim construído, sem que todos os músicos tocassem por partitura. Este grupo reunia músicos com formação erudita e outros de formação “de estrada”, com práticas informais e poucos conhecimentos de teoria. Assim, apesar de escrever todas as partes à exceção da percussão (que vivia sobretudo de um balanço, de um *Groove* baseado em padrões que se repetem ciclicamente e não necessitava escrita, tão pouco o percussionista saberia ler essa escrita), alguns músicos aprendiam os arranjos de ouvido ou mediante alguns signos ou cifras que apontavam. Tratava-se de músicas que nunca eram tocadas *ipsis verbis* duas vezes, com nuances que surgiam a cada performance. Ainda assim, alguns músicos, como o baixista,

por exemplo, insistiam em ter as partituras, forçando-se a exercitar uma leitura que em tempos terão chegado a dominar melhor.

Juntava então duas práticas: uma mais formal com a elaboração e escrita dos arranjos e a sua execução pelos músicos que dominavam a leitura e outra baseada em aprendizagens informais, pelos músicos que aprendiam as músicas por descoberta, de ouvido, por audição-compreensão-reprodução, por audição. O resultado tornava-se muito interessante, com os músicos mais estudados a seguirem os balanços e as agógicas dos que tocavam por ouvido, obrigando-se eles próprios a tocarem de ouvido. Liderando eu o grupo, não havia, de facto, uma direcção, não havia maestro ou condutor. Fluíamos intuitivamente uns com os outros sem dificuldade, mesmo em arranjos mais elaborados. As partes de guitarra, à exceção de um ou outro detalhe que registava como auxiliar de memória, não se encontravam escritas, apesar de ser eu o músico com mais formação erudita e maior poder de leitura. Porém, fazia questão de não as escrever, ficando também com maior liberdade ao longo dos temas, reagindo a cada momento aos desafios colocados em palco pelos restantes músicos.

Posso afirmar que este grupo foi, para mim, um verdadeiro comprovativo dos benefícios que os músicos têm ao encararem todas as formações possíveis como hipótese e como complemento umas das outras. Reitero duas das principais qualidades que se devem conjugar: a disciplina de trabalho das aprendizagens formais e eruditas e a liberdade criativa e de improvisação do tocar de ouvido, da não valorização do erro como erro, mas aproveitando-o como nova oportunidade criativa. É também importante errar para saber corrigir, ou como diz um amigo, errar cada vez melhor.

Com este grupo me apresentei também no Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso na edição de 2006, tornando-me no guitarrista português com mais participações neste festival: 1998, 1999, 2004 e 2006.

Como em todos os ciclos, também o do Som Ibérico chegou ao final. Duas razões principais contribuíram para isso; a primeira, como já disse, justificada pela ausência de um agente

artístico e uma editora que trabalhassem eficazmente o marketing do grupo, num mercado que já de si não privilegia música menos comercial, de consumo menos rápido; a outra teve origem na inércia de alguns dos elementos do grupo, que não se aplicavam como era necessário, quer na própria atividade artística performativa, quer nas atividades envolventes, na pesquisa de repertório, na contribuição para a construção dos arranjos, na ajuda à boa divulgação do projeto. Sentia-me assim cada vez mais solitário em todas estas tarefas, mas sempre a distribuir os dividendos (cada vez mais parcos) por todos de forma igual. O cansaço acumulado impediu-me de continuar. Costumo dizer que o Som Ibérico não terminou, encontra-se hibernado. De quando em vez, acorda momentaneamente, como aconteceu numa das audições da minha UC opcional sobre Fado, também aberta a outros idiomas musicais de raiz, onde se tocaram alguns dos arranjos que escrevi para aquele grupo. Talvez ressuscite de facto um dia, não sei.

BARCELOS PARA A MÚSICA

Ainda em 2004, recebi outro convite que me conduziu a outro trabalho musical significativo, desta vez como formador, arranjador, ensaiador e *performer*. Por intermédio de meu amigo Fernando Andreino, proprietário e gerente de uma empresa de som e luz para grandes espetáculos musicais e também *road manager* do grupo Som Ibérico, chegou a mim o Município de Barcelos, através da Casa da Juventude, uma das suas unidades orgânicas. Nesta cidade, realizava-se um evento alargado de nome “Barcelos para a Música”, que consistia em três festivais, a saber: festival escolar da canção infantil (1º e 2º ciclo do ensino básico), festival da canção juvenil (3º ciclo do ensino básico, ensino secundário e ainda do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave) e festival de bandas de garagem. Além da componente escolar, sendo as próprias escolas a concorrerem com alunos seus apoiados em professores dos seus quadros, todos os candidatos deveriam ser naturais do Concelho de Barcelos ou ali residentes, ou com ocupação (estudo ou trabalho)

neste Concelho. Pretendia-se com este evento, desenvolver o gosto, a apetência pela Música através destes festivais, sempre com a componente formativa implicada.

Logo no primeiro ano sou chamado a intervir nos dois primeiros festivais, mas apenas para a constituição de um grupo que acompanhasse os concorrentes nos dias dos eventos, aqueles já ensaiados por docentes da Academia de Música daquela cidade. Evidentemente estavam implicadas presenças minhas em alguns dos ensaios com os concorrentes. Na primeira audição/ensaio das canções a que assisti, constatei que o processo formativo e de ensaio era, no meu entender, antiquado e desadequado dos objetivos do evento. Além disso, os ensaios eram realizados com um piano muito desafinado, que em nada beneficiava os concorrentes ou contribuía para a sua motivação. O meu trabalho acabou por ser acrescido uma vez que, não existindo arranjos dignos desse nome para a banda com que me propunha acompanhar as canções (constituída pelos mesmos elementos do Som Ibérico acrescida de um baterista), tive de os realizar em tempo recorde. Para o festival de bandas de garagem, tudo foi mais fácil, uma vez que, sendo a sua primeira edição, idealizei um plano de raiz que passava por ouvir todas as bandas a concurso nos seus locais habituais de ensaio e trabalhar cada uma e cada tema procurando ajudá-las a construir e/ou melhorar os seus próprios arranjos, a descobrirem soluções que podiam aplicar a outros futuros temas que criassem ou apenas reproduzissem.

Valeu-me toda a experiência das práticas informais e não-formais, além do conhecimento por descoberta que fui obtendo nos diversos instrumentos que compunham estas bandas, guitarras, baixo, bateria e teclados, nos quais conseguia exemplificar sem dificuldades de maior. Na verdade, excetuando, como já tenho escrito, toda a capacidade de organização (musical e outras) que o ensino formal me ofereceu, todo o processo de interação com as crianças e jovens neste largo evento se baseou essencialmente em processos de linguagem musical informal ou não-formal, ou seja, muito pouca música escrita e muita prática musical por ouvido e por descoberta. Comunicar com estes intervenientes com os códigos utilizados em contexto musical formal tornava-se impossível, pelo facto de que não os dominavam ou sequer conheciam. Dá-los a conhecer e a dominar em tempo útil era ali

impossível, pelo que não havia outra alternativa que não a audição/compreensão/reprodução da forma a que chamamos de tocar de ouvido. Mesmo que alguns tomassem as suas notas em suporte escrito, estas consistiam maioritariamente em códigos que cada um escrevia para si, com o único intuito de obter um pequeno auxiliar de memória até à próxima sessão. Este processo resultou sem limitações, acentuadamente nas bandas de garagem, nas quais era necessário cada um ouvir-se e ouvir os outros, integrando-se como uma peça no puzzle que era a banda. Se não detivesse estas características que não advêm, como também tenho escrito, de qualquer capacidade extraordinária, mas sim das diversas práticas por que passei, muito querer e muito trabalho (relembro Segóvia e os 90% de transpiração *versus* 10% de inspiração), não teria sido capaz de corresponder à demanda que o Barcelos Para A Música me colocava.

Verificando-se o bom resultado do trabalho apresentado, passou o Município de Barcelos a encomendar-me todo o trabalho formativo e artístico deste largo evento, nas suas três modalidades. Alguns anos depois, foi incluído o Fado, entretanto em crescendo de notoriedade e popularidade após algum cinzento provocado pelo pós-25 de Abril, que tentou colar injustamente o Fado ao regime deposto. O cineasta espanhol Carlos Saura tinha dedicado um dos seus filmes ao Fado, no qual também participei, o que trouxe ainda mais visibilidade a este estilo poético-musical e já se falava da candidatura do Fado a Património Cultural Imaterial da Humanidade, o que veio a confirmar-se em 27 de novembro de 2011.

Para levar o evento com Fado a bom porto, valeu-me a experiência de décadas neste estilo poético-musical, para o qual convidei mentores de reconhecido nome e mérito, como José Luís Nobre Costa na guitarra portuguesa e fadistas como António Pinto Basto, Diamantina, Pedro Moutinho, Ana Sofia Varela e Ricardo Ribeiro. Esta modalidade do Fado ocorreu durante três anos e nela vi surgirem vozes locais que hoje começam a afirmar-se profissionalmente, como é o caso de Liliana Macedo, que ali começou com apenas 14 anos.

Também este ciclo findou após a troca de cor política naquele município. Lamentavelmente, estas trocas políticas, embora democraticamente eleitas e por isso legítimas, tendem a terminar com o que vem de trás apenas porque se quer romper com o passado, sem se questionar se o que existe tem ou não validade. Há, por outro lado, a necessidade de entregar os pelouros e outras atividades aos que apoiam as candidaturas, tenham ou não mais competência para o seu exercício. Da minha parte, tenho a convicção de tudo ter feito com sentido de missão, ética e responsabilidade e sem qualquer favor político, até pelo meu efetivo posicionamento partidário perfeitamente neutro, por nem sequer acreditar no sistema que politicamente nos governa. Foram sete anos intensos e gratificantes, nos quais sempre fui muito bem tratado por todos, incluindo todo o *staff* implicado naquele evento, das chefias aos restantes funcionários.

ENCONTRO COM CARLOS DE SEIXAS E O SEU CONCERTO EM LÁ M

Continuando no ano de 2004, destaco outro convite que me foi dirigido e me proporcionou um trabalho aliciante e significativo, no qual pude empregar as diversas aprendizagens e experiências vividas. Vindo a trabalhar regularmente com o violoncelista Jed Barahal, recebi dele um telefonema num dia de calor (encontrava-me numa das piscinas municipais de Braga) com uma proposta de trabalho. Disse-me que o Maestro José Atalaya tencionava editar um disco que homenageasse o compositor Carlos de Seixas por ocasião da comemoração do tricentenário do seu nascimento (1704-2004). Para o efeito, pretendia gravar, entre outras obras, o conhecido concerto em Lá Maior para Cravo e Orquestra de Cordas, mas, além da versão com o instrumento solista original, queria gravar também com Órgão Positivo e Harpa como solistas. Acontece que a harpista que se encarregaria desta tarefa, por algum motivo, não poderia manter o compromisso, surgindo a oportunidade de ser substituída a Harpa pela Guitarra. Através do Jed, chegaram a mim, propondo-me então aquela gravação.

Sabia da existência de uma transcrição para Guitarra daquele concerto da responsabilidade do eminente Emílio Pujol⁶⁷, mas numa versão mais simplificada e apenas para quarteto: Violino, Viola, Violoncelo e Guitarra. Antes de decidir, perguntei quanto tempo demorariam a fazer-me chegar a partitura original do Cravo, de forma a poder aferir da exequibilidade, em tempo útil, de uma adequada transcrição para a Guitarra. A gravação seria daí a cerca de menos de um mês, mas não queria descartar a possibilidade de realizar o trabalho sem verificar a sua viabilidade. Recebi a partitura no dia seguinte, enviada por e-mail e, após uma ou duas leituras atentas, constato que seria possível transcrever a parte do Cravo para Guitarra, embora com ligeiras adaptações, nomeadamente uma troca de oitava numa determinada frase do primeiro andamento e uma simplificação nas vozes em alguns acordes da mão esquerda, uma vez que na Guitarra não dispomos de uma mão esquerda independente para realizar a harmonia. Decidi então aceitar a proposta, abraçando o trabalho com todas as minhas forças.

Realizar a transcrição demorou-me dois ou três dias, experimentando todas as alternativas que ia encontrando. Ao fim de uma semana, tinha o concerto “nos dedos”, muito embora precisasse de o trabalhar afincadamente no pouco tempo que faltava para a gravação. Entretanto, pediu-me o Maestro José Atalaya que fosse ter com ele à casa que possuía numa quinta no Concelho de Fafe e, após ouvir o que lhe mostrei, revelou-se satisfeito e muito agradado com a opção pela Guitarra. Isso deixou-me naturalmente feliz e com a sensação de dever cumprido. Poucos dias depois estávamos a gravar, com a Orquestra de Cordas Raízes Ibéricas e sob a direção daquele Maestro, no grande auditório do Europarque, em Santa Maria da Feira e para a editora Numérica.

⁶⁷ Emílio Pujol (1886 — 1980), guitarrista e compositor, foi um dos mais importantes pedagogos da Guitarra do século XX, criador de um dos mais seguidos métodos para este instrumento, a *Escuela Razonada de La Guitarra*, que mereceu prefácio de Manuel de Falla.



Fig. 29 – Capa do CD com o Concerto em Lá de Carlos de Seixas, com a minha versão para Guitarra, Editora Numérica, 2004.⁶⁸ (arquivo pessoal).

Não posso dizer que a minha prestação esteja perfeita. Algum tempo mais de preparação ter-me-ia ajudado a estar mais à vontade na execução deste pequeno, mas difícil Concerto. Todavia, há momentos em que temos de decidir se arriscamos ou não e eu decidi fazê-lo, tal como noutras situações. Assim, trouxe para a Guitarra mais uma obra que lhe não é original nem era tocada regularmente neste instrumento, sobretudo em versão com Orquestra de Cordas. A gravação veio permitir-me uma série de concertos com aquela orquestra e outros, mais tarde, com outras orquestras, em Portugal e na Alemanha. Veio ainda gerar a edição em partitura da minha transcrição, permitindo que outros guitarristas possam tocar aquela belíssima obra barroca através do meu trabalho.

Tratando-se de uma obra inserida no repertório histórico, escrito, legitimado pelos programas dos conservatórios, em que medida aqui serviram as aprendizagens informais e não-formais que obtive? Sobretudo na capacidade de risco que me forneceram para assumir estes desafios, para a possibilidade de, durante a transcrição, arriscar fórmulas de adaptação à Guitarra que, a determinada altura, se desviavam da transcrição literal da parte de Cravo, deixando de pensar no idioma de um instrumento de tecla com as duas

⁶⁸ Deixo ligações da minha página pessoal no portal Soundcloud para os três andamentos do Concerto:

1º andamento <https://on.soundcloud.com/49Xtj>

2º andamento <https://on.soundcloud.com/va3RQ>

3º andamento <https://on.soundcloud.com/JgevM>

mãos independentes, para pensar num de corda dedilhada sempre com as duas mãos interdependentes. Sem esse risco, uma transcrição não fica devidamente adaptada à Guitarra, com todas as suas especificidades e idiosincrasias técnicas e idiomáticas.

Por falar em transcrições, será bom lembrar que o repertório guitarrístico é fértil em transcrições, sobretudo de obras barrocas de compositores como J. S. Bach, S. L. Weiss ou D. Scarlatti, bem como de compositores espanhóis nacionalistas do século XX.⁶⁹ No período barroco não existia ainda o nosso instrumento, mas existiam a Guitarra Barroca, o Alaúde e a Teorba, além do Cravo, o instrumento de tecla que dividia as atenções com o Órgão, este maioritariamente em igrejas. As obras de Bach ou Weiss originais para alaúde encontram-se transcritas para a Guitarra, sendo esta o seu destinatário moderno mais direto. Mas também muitas obras de Bach originais para outros instrumentos como Violoncelo, Violino ou Flauta ou bastantes Sonatas de Scarlatti para Cravo foram sendo transcritas para aquele cordofone, integrando com frequência o repertório de imensos guitarristas. Todavia, tenho encontrado duas formas de pensar as transcrições: uma que respeita integralmente (ou quase) o “texto” musical original, procurando que a Guitarra reproduza exatamente o que foi escrito para o instrumento original; outra que vai para além disso, procurando adaptar as obras às capacidades idiomáticas da Guitarra.

Sou claramente um defensor desta segunda via e procurarei explicar porquê. Desde logo, se se pretende ouvir o “texto” original, então toque-se ou ouça-se o instrumento original. Sem entrar em detalhes demasiado técnicos, provavelmente inacessíveis aos leitores não músicos, peguemos no exemplo da Suite nº 1 para Violoncelo BWV 1007 de J. S. Bach e logo no Prelúdio. Este Prelúdio, escrito originalmente em Sol Maior, como toda a Suite, desenvolve-se numa continuidade de semicolcheias, que o Violoncelo toca uma a uma, como se de uma melodia se tratasse. Aliás, o Violoncelo, tal como os restantes instrumentos de corda friccionada, apenas consegue abordar duas cordas em simultâneo, dada a curvatura da montagem das cordas e a linha reta que o arco desenha na sua ação.

⁶⁹ Existem obras destes últimos que se conhecem melhor através da Guitarra, muito provavelmente por questões idiomáticas do instrumento que se identificam mais com a cultura espanhola.

A primeira nota, o Sol mais grave, desempenha na realidade o papel do baixo, que poderia (e deveria) manter-se com um valor rítmico superior à semicolcheia, servindo de base de sustentação harmónica às restantes notas. Além disso, estas notas vão compondo arpejos que traduzem a harmonia do Prelúdio, sendo elas consonantes e podendo manter-se a soar, o que o Violoncelo também não permite. Existem depois alguns compassos com melodias em notas contíguas, chamadas de graus conjuntos, claramente episódios melódicos onde não interessa deixar as notas a soar em conjunto. Sendo a Guitarra um instrumento harmónico, é possível através dela fazer perceber tudo o que aqui escrevi, uma vez que podemos deixar soar por mais tempo as notas que referi, quer do baixo, quer dos restantes arpejos/acordes. Aliás, ao realizarem a transcrição para a Guitarra, os primeiros transcritores tiveram logo o bom senso de trocar a tonalidade de Sol pela de Ré, pois assim e com a 6ª corda da Guitarra afinada em Ré (*scordatura*⁷⁰ muito habitual neste instrumento), é possível encaixar toda a obra num registo mais adequado à Guitarra e com maiores possibilidades harmónicas. Afirmando isto porque a obra, tocada no Alaúde, instrumento harmónico de idêntico carácter, assume idêntica apresentação, à exceção da necessidade de mudança da tonalidade, devido a maiores recursos harmónicos pelo maior número de cordas graves.⁷¹ Noutros instrumentos apenas melódicos, como a Flauta, a harmonia bachiana encontra-se mais ou menos escamoteada nas notas que vão acontecendo progressivamente numa escrita horizontal, sem nenhuma sobreposição harmónica vertical, impossível de realizar num instrumento desta natureza. É necessário ter a capacidade de encontrar as notas que nos guiam na harmonia contida nas obras, de forma a criar linhas de baixo e eventuais acordes que o original não detém pela impossibilidade de as tocar, não porque não existam de forma real ou subentendida. A capacidade de tocar harmonias por ouvido, encaixando-as nas melodias, obviamente conhecendo os diversos estilos musicais em que nos movemos, é uma importante ajuda

⁷⁰ *Scordatura* significa uma afinação diferente da convencional.

⁷¹ Enquanto a Guitarra dispõe de seis cordas (algumas, extraordinariamente, 8 ou 10), o alaúde pode ir até às 13 ordens de cordas (chamadas ordens porque se trata de cordas duplas à exceção da 1ª, também chamada de *chanterelle*)

nesta matéria, até porque, em Bach ou noutros compositores desta época, estamos a falar de Música tonal, com progressões harmónicas que ainda hoje encontramos em inúmeros estilos, mesmo populares ou jazzísticos. Por isso insisto muito com os meus alunos para que façam sempre o exercício de descobrir e acompanhar com acordes as obras de Bach que estudam na Guitarra.

Transcrevendo desta forma, constroem-se obras de idioma mais guitarrístico, sem de todo ferir o estilo barroco que as caracteriza. Diria mesmo, sem descartar uma certa dose especulativa, mas, comparando com outras obras de Bach para instrumentos harmónicos ou orquestra, que se consegue colocar na escrita para a Guitarra algo que Bach teria escrito se tivesse aquele instrumento à sua disposição.

FADOS, DE CARLOS SAURA

Em 2007 tive o privilégio de ser convidado para duas participações de grandeza internacional. Começo pelo filme que o cineasta espanhol Carlos Saura dedicou ao Fado, no qual participei em duas cenas, uma protagonizada por Mariza, outra por Carlos do Carmo.

Encontro-me de novo frente a frente a esta união mágica entre a música e a câmara cinematográfica, que tanto me fascina e que no musical alcança a sua máxima expressão. O cinema musical pode adoptar várias formas, mas considero que o seu estado mais puro é aquele em que não se submete a um argumento de tipo narrativo. Neste caso, as histórias que se vão contar já se encontram nos próprios Fados. (Saura 2007⁷²)

Este é um filme polémico que divide opiniões entre os apreciadores deste estilo poético-musical. De um lado os mais puristas, que entendem que a obra não reflete

⁷² <https://www.museudofado.pt/exposicao/fados-de-carlos-saura-10-anos> (visitado a 11/11/2023).

convenientemente a essência do próprio Fado, salvo algumas excepcionais cenas, como a que reproduz uma Casa de Fado, por exemplo; de outro, os que olham para o Fado de diferentes perspetivas e o vêem com potencialidades que perfuram a tradição. Devo dizer que me situo no meio termo destas duas posições, respeitando os preceitos do Fado mais tradicional, mas ouvindo-o com diversos tipos de ouvido, deixando possibilidades em aberto para diferentes configurações que não desvirtuem o próprio Fado. Eu mesmo concebi já diversos arranjos sobre fados, nomeadamente no período do grupo *Som Ibérico*, mas sem chamar a estes arranjos Fado, antes arranjos sobre fados. Tal como Amália Rodrigues que, segundo Joel Pina (17/02/1920 — 11/02/2021), baixista que a acompanhou durante 29 anos e com o qual toquei e convivi ao longo dos seus últimos 20 anos de vida, quando cantava um malhão do Minho ou uma cantiga da Beira Baixa não dizia ao público “agora vou cantar um fado...”, mas sim o que efetivamente ia cantar.

Dizem alguns que talvez Saura pudesse ter sido mais bem-aconselhado. Todavia, penso que ele refletiu o que pensava sobre a multiplicidade a que o Fado está intrinsecamente sujeito na expressão que cito na página anterior. De qualquer modo, não trago aqui a missão de tecer qualquer crítica sobre a película ou os seus fundamentos, mas sim dar conta da minha participação.

Fui então convidado para gravar um tema do repertório de Mariza que teria a participação do *cantaor* de Flamenco Miguel Poveda.⁷³ Este traria com ele um guitarrista igualmente de Flamenco, chamado Juan Carlos Romero Monis, ficando a participação de Mariza com o meu acompanhamento na Guitarra Clássica e na Guitarra Portuguesa de Paulo Soares. Pretendeu-se estabelecer uma ponte entre a alma do Fado e *el duende* do Flamenco, conceitos que, com nomes diferentes, têm o mesmo significado. Trata-se aqui de duas músicas populares urbanas, nascidas e desenvolvidas em cidades portuárias (Lisboa e

⁷³ Amir Madanpish. (2011, September 13). Meu fado meu [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=bbdRnENtpU>

Cádiz) e que percorreram mundo pelas bocas e mãos de muitos marinheiros e outros viajantes, recebendo diversas influências noutras paragens.

Já em Madrid para a rodagem das filmagens, surgiu a possibilidade de integrar a cena com Carlos do Carmo, com o fado canção *O Homem Na Cidade*,⁷⁴ cena que mais tarde foi usada para a divulgação da nomeação do Fado para Património Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO.

Chegar a estúdio para gravar o tema com Mariza só foi possível devido às aprendizagens informais que obtive, não propriamente sobre o Fado, mas sobre a capacidade de ouvir, reproduzir, criar, recriar, improvisar. Com efeito, não existia arranjo pré-concebido por ninguém antes da entrada em estúdio, o que me surpreendeu, tratando-se de um filme e de um cineasta desta envergadura. Conhecíamos a versão original da canção, gravada num CD de Mariza, mas nada mais. Foi assim concebido o arranjo em estúdio, com a participação de todos e sem qualquer suporte escrito. Do lado do Flamenco instalou-se um tempo de *Farruca*, um dos *palos* ou estilos flamencos, depois prosseguido com um acompanhamento rítmico e harmónico mais próximo da nostalgia fadista. A canção apresentada por Carlos do Carmo, protagonizada apenas por ele, era já um dos seus grandes sucessos anteriores e não careceu de arranjo mais específico. Tratando-se de um tema com uma harmonia bastante arrojada, não posso, no entanto, afirmar que não o tocara sem ter obtido a formação conservatorial. Porém, o mais importante a referir neste trabalho sobre as aprendizagens formais serão a disciplina de trabalho habitual a os desempenhos com ensembles musicais mais organizados ou orquestras, onde não existe tempo a perder e cada um se torna uma peça fundamental do puzzle que estamos a construir.

⁷⁴ tonolmo. (2009, January 21). Carlos do Carmo, Um Homem na Cidade. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TrJe5FYIVZY>

AS NOVAS SETE MARAVILHAS DO MUNDO

No seguimento da participação anterior, fui convidado a participar no grande evento *As Novas Sete Maravilhas Do Mundo*, a 07/07/2007, um espetáculo transmitido em direto para todo mundo através do Estádio da Luz, em Lisboa.⁷⁵

O acontecimento era o culminar da eleição das Novas Sete Maravilhas do Mundo (ou as sete maravilhas do mundo moderno) uma iniciativa da *New 7 Wonders Foundation*, que o antigo produtor suíço Bernard Weber criara em 2001. A UNESCO tinha vindo a criticar a iniciativa por esta não contribuir para a preservação dos locais eleitos e apenas se limitar aos votos de quem tem acesso à Internet ou telefone. No mesmo evento foram igualmente reveladas as *Sete Maravilhas de Portugal*.

Este espetáculo contou com diversas participações musicais. Recebi então convite para acompanhar Carlos do Carmo, Camané, Mariza e Rui Veloso, ao lado de Ricardo Rocha na Guitarra Portuguesa e de Marino Freitas no Baixo Acústico e também da Sinfonietta de Lisboa, dirigida pelo Maestro Vasco Pearce de Azevedo.⁷⁶ Os cantores interpretariam, em diversos duetos, temas cruzados dos seus repertórios. A importância das valências das minhas vivências com práticas musicais formais não-formais e informais esteve mais uma vez em evidência, pela necessidade de tocar fados e outras canções aprendidas de ouvido, sem suporte em notação musical, mas em arranjos que, para a orquestra, estavam devidamente escritos. Além disso, a experiência com orquestra e a sinalética dos maestros foi igualmente de grande utilidade.

⁷⁵ <https://www.publico.pt/2007/07/07/sociedade/noticia/7-maravilhas-40-mil-pessoas-na-luz-e-16-mil-milhoes-de-telespectadores-conhecem-hoje-os-eleitos-1298806>

⁷⁶ maxview444. (2008, June 26). Mariza e Carlos do Carmo - Estádio da Luz [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9t3wGhwYC4Y> – pequeno apontamento do espetáculo.

A PRÁTICA DA GUITARRA PORTUGUESA

A Guitarra Portuguesa sempre esteve presente em mim desde que me iniciei nos fados. Não a tocava, a não ser por graça e de fugida, uma vez que as quatro ordens de cordas duplas mais graves são afinadas da mesma forma que o cavaquinho na sua afinação conhecida por afinação da mouraria. Este nome terá eventualmente origem no facto de ser precisamente uma afinação idêntica à da Guitarra Portuguesa, muito praticada em Lisboa, nomeadamente no bairro da Mouraria.

Após a gravação do primeiro CD com a cantora da Galiza já referida, havia a necessidade de ter a Guitarra Portuguesa em alguns dos fados gravados, sendo a restante parte do programa preenchida por outras canções. Após uma experiência com um guitarrista já mais velho, com quem muito tinha tocado, verificou-se que não fazia sentido ter alguém a “tempo inteiro” na Guitarra Portuguesa, sendo útil outra Guitarra Clássica para acompanhar as restantes canções nas quais eu desenvolvia diálogos melódicos com a voz de forma improvisada. Vejo-me então na necessidade de assumir as partes de Guitarra Portuguesa e, para o efeito, adquiri um exemplar a um *luthier* amigo, não profissional da área, mas que construía belos instrumentos. Falo de Jorge Ulisses que já mencionei quando relatei o episódio da compra da minha primeira Guitarra de Concerto, foi ele quem me ajudou a escolhê-la. Artista plástico de referência, construía guitarras e réplicas de instrumentos históricos com um detalhe impressionantemente preciso e belo.

Através da amizade e contínua prática artística com o José Luís Nobre Costa (também já dele falei), fui assimilando linguagem e técnica guitarrística (da Guitarra Portuguesa), sempre e apenas por observação, à exceção de um ou outro detalhe que ousava perguntar-lhe. Tratou-se de uma aprendizagem por observação e por descoberta. Iniciei-me assim, de forma autodidata, neste luso instrumento e comecei a usá-lo nos concertos em Espanha e no Som Ibérico. Pela minha apetência por idiomas musicais diversos, comecei também a usá-la noutras linguagens musicais.

Inesperadamente, fui convidado para participar num festival de guitarra portuguesa que se realizava em Coimbra, em parceria com a Orquestra Clássica do Centro. Questionando porque me dirigiam o convite com tão bons guitarristas na “praça”, disseram-me que havia partes escritas e que os instrumentistas da Guitarra Portuguesa não primavam pela leitura musical e, por vezes, nem o sabiam fazer. Eu dispunha de boa capacidade de leitura e experiência com orquestra, uma boa disciplina de trabalho, além da mais-valia da Guitarra Clássica, com a qual apresentaria outra parte do programa. Nesse ano, vim então a participar em mais de um concerto, transitando entre as guitarras Clássica e Portuguesa.

Este episódio motivou novo convite para nova edição daquele festival, desta vez para a estreia absoluta de uma obra a encomendar à compositora russa, mas residente em Portugal, Marina Pikoul. De novo arrisquei, não sem repetir o alerta de que não era um especialista na Guitarra Portuguesa e que precisaria ir conhecendo a obra à medida que fossa escrita, para aferir da minha capacidade para a executar. Com agrado fui observando que, apesar de não ser propriamente fácil, era exequível no tempo previsto. Vim então a estreiar essa obra, *Em Memória da Madrugada*; com a Orquestra Clássica do Centro no Pavilhão de Portugal, em Coimbra, em 20 de Outubro de 2012, sob a direção do Maestro David Lloyd e na presença da compositora.⁷⁷

Recebi ainda mais dois convites da mesma orquestra: um para nova edição do mesmo festival, com encomenda de arranjos meus para Guitarra Portuguesa e Orquestra e outro para uma participação com uma orquestra alemã, onde apresentaríamos esses e outros arranjos, além da minha transcrição para Guitarra Clássica do já referido Concerto em Lá para Cravo de Carlos de Seixas.

Devo ainda mencionar um vídeo que muito me deixou feliz e que me incluiu num trio de instrumentistas de Guitarra Portuguesa, tendo os outros dois bastante destaque mediático nacional e internacional. A minha participação neste vídeo apresenta parte de um concerto

⁷⁷ Richard Tomes. (2012, October 26). Em Memória da Madrugada - Marina Pikoul - OCC [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TBSUDI43o6Q>

com a Orquestra Portuguesa de Guitarras e Bandolins e sob a direção de Augusto Pacheco, no Salão *Caffé* do Casino Figueira, na Figueira da Foz, a 19 de agosto de 2015.⁷⁸

Não nego que a Guitarra Portuguesa preencha agora muita da minha atividade musical, como solista ou acompanhador, bem como no *ArtDan Duo*⁷⁹, com o Daniel Paredes, onde a coloco na música de Astor Piazzolla, Enrique Granados ou Marguerite Monnot. Já com ela acompanhei artistas de Fado de relevo em concerto, mas tenho sempre algum prurido em fazê-lo nos ambientes lisboetas mais firmes do Fado Tradicional, pelo respeito que nutro por aqueles instrumentistas. Se na Guitarra Clássica isso não me preocupa, já na Guitarra Portuguesa entendo que existem detalhes idiomáticos que não dominarei convenientemente. Porém, vou-me atrevendo em algumas circunstâncias, já fora de horas, sempre na expectativa de poder aprender algo mais.

VICISSITUDES DA VIDA

No decurso do nosso caminho deparamo-nos com obstáculos de maior ou menor monta, que procuramos superar da melhor forma. Há, todavia, momentos ou períodos em que a tormenta se avoluma, provocando-nos uma sensação de pequenez ou mesmo de impotência perante as adversidades. O ano 2000 foi, para mim, um desses períodos. Além da perda precoce do meu irmão mais novo, perdi ainda dois grandes amigos com quem tocava regularmente. Um deles era baterista, embora tivesse outra ocupação profissional, a de Inspetor do Trabalho. Apesar disso, como amador era um excelente profissional, ou seja, não tendo a atividade musical como via de sustento, mas amando muito o que nela

⁷⁸ portuscalept. (2016, March 31). Custódio Castelo . Marta Pereira da Costa . Artur Caldeira - guitarra portuguesa & orquestra (instr) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=n3gzGSL41vU> – 08'15''

⁷⁹ Artur Caldeira. (2018, April 28). Artur Daniel GP [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mMd4p7ib6qM>

exercia, tinha qualidades profissionais muito relevantes. Pontualidade, preparação, estudo individual, empenho, querer, eram qualidades que o caracterizavam, a par de uma personalidade vincada, obstinada (por vezes teimosa), mas de seriedade e frontalidade a toda a prova. Deixou-me uma importante afirmação que costumo citar aos meus alunos: cada um, toca como é. Na verdade, achamos amiúde que, enquanto músicos, nos valemos da arte da representação, sobretudo ao executarmos repertório histórico ou outro que nos atrai menos. Não é falso este pensamento. No entanto, o Talaia (aqui fica o nome desse meu amigo) queria com isto dizer que se somos organizados, tocamos de forma organizada, se somos metódicos estudamos e tocamos de forma metódica, etc., etc. No seu feliz amadorismo, assim encarava profissionalmente a Música que fazia. E este é um importante ensinamento que procuro transmitir aos meus alunos. Para tocarmos bem, é necessário saber alterar na nossa personalidade o que nos impede de o fazer. Não significa alterar o nosso ser, a nossa essência. Significa sim incorporar características que eventualmente ainda não possuímos. Para se tocar melhor é preciso ser-se melhor. É como a frase que de quando em vez me surge nas leituras: um bom Músico não pode ser uma má pessoa. Como o Talaia. Além de deter aquelas características era o tipo de amigo com quem podemos contar em qualquer circunstância e a qualquer hora do dia e da noite. Passados 24 anos do seu desaparecimento, teimam as saudades.

O outro amigo que perdi já teve destaque em capítulo anterior, o José Sarmiento, este uma das pessoas mais importantes na minha vida musical e nas minhas decisões sobre esta.

O ano 2000 foi, por isso, um ano complexo para mim, somando-se as atribulações antes referidas sobre a minha curta leção na ESMAE e estes tristes acontecimentos familiares e pessoais. Mas foi após este período mais difícil que voltei a sentir alguma liberdade em me exprimir musicalmente de forma mais genuína, mais natural, sobretudo porque me distanciava da presença contínua de quem exercia naturalmente grande influência sobre mim e que, certamente por minha incapacidade, não me deixava ser exatamente eu. Que fique claro que, se iniciasse agora os meus estudos guitarrísticos, voltaria a realizá-los com a mesma pessoa. Talvez o fizesse de forma ligeiramente diferente,

talvez nunca me permitisse sentir alguma vergonha em me mostrar como sou, em tocar o que tocava, e pisar os palcos que pisava com os idiomas musicais em que conversava. Mas sei que, no que toca a ensinamentos guitarrísticos, procuraria o mesmo professor. E foi o que veio a acontecer alguns anos depois.

Em 2006 novo embate, desta vez na saúde. Durante uma aula no CMP fui vítima de uma AVC ligeiro (provavelmente um AIT – acidente isquémico transitório) que me levou às urgências do Hospital de Santo António no Porto. Após rigorosos exames realizados por uma equipa fantástica, sou diagnosticado com uma cardiomiopatia dilatada, que vem a constatar-se ser idiopática. O AVC, ou AIT, tinha sido provocado por um trombo circulante na corrente sanguínea, devido a uma fraca ejeção de sangue do coração que permitia a formação daqueles trombos ou coágulos. Nem os testes genéticos que realizei permitiram a descoberta da sua causa. Após um internamento de cerca de 10 dias, recebi alta hospitalar com fortes recomendações para abrandar o meu ritmo, entretanto num *Presto assai*, mas que teria de passar para um *Andante molto moderato*. Além disso, vim a receber um CDI (cardioversor desfibrilhador implantado), algo que inicialmente me perturbou, mas que passados 18 anos transporto como se de um paraquedas se tratasse. Alguns cuidados acrescidos permitem-me ter uma vida normal, passando a ocupar espaço nos palcos poucos meses depois do incidente.

No dia seguinte a este episódio, já internado no serviço de neurologia daquela unidade hospitalar, sou observado por um médico galego que me coloca a par do meu estado de saúde e da necessidade de internamento. Ainda com alguma dificuldade em exprimir-me adequadamente, com o lábio inferior algo descaído para a esquerda e com menos mobilidade (a única sequela física que se manteve por cerca de um ou dois meses, progressivamente melhorando), perguntei-lhe: “Terei alta a tempo do concerto que tenho na próxima semana no Gran Teatro de Cáceres, em Espanha?” Ao que o médico retorquiu com algo como “tenha juízo e descanse durante umas semanas, se possível durante uns meses!” Em pleno desenvolvimento do já apresentado Som Ibérico, tinha agendado com este grupo um importante concerto num festival de cultura ibérica naquela localidade, por

convite após a nossa apresentação em direto na Antena 1 da RDP, o tal programa onde se verificou que “afinal o CD é verdade”, convite esse que recebemos no próprio dia, após a emissão em direto do programa. Essa era a minha preocupação maior naquele momento, a de dar seguimento à minha missão de músico e aos compromissos a ela inerentes.

Devo aqui salientar que, no primeiro momento mais claro após o AVC (sem que tenha propriamente perdido a lucidez ou muito menos a consciência) e quando me instalaram confortavelmente num largo cadeirão existente na sala 14 do Palacete Pinto Leite (a minha sala desse dia no CMP), procurei sentir as forças do meu braço esquerdo e mão esquerda, que perdi por breves instantes. Felizmente, tudo voltou rapidamente ao normal. Mas a minha preocupação maior foi com o meu filho, então com pouco mais de 2 anos de idade. O breve pensamento de que poderia não o ver mais, foi de uma agonia que não gostaria de voltar a sentir.

Passado este difícil momento, tudo foi voltando à normalidade possível. Vinha tendo a intenção de adquirir uma nova guitarra que pudesse superar a que então detinha em algumas características. Encontrado o *luthier* que pensava adequado, faço a encomenda e, alguns meses depois, tenho novo instrumento. Este revelou-se muito interessante e despertou a curiosidade de muitos colegas, até que a informação chegou ao meu (nosso) professor. Um dos colegas informa-me que o nosso professor gostaria de experimentar esta guitarra. Combinado o dia, fui até à ESMAE, onde na sala 207 esperavam por mim professor e alguns colegas com as suas guitarras, que serviriam como termo de comparação. A guitarra foi do agrado geral e foi motivo de sucessivas encomendas àquele *luthier* (penso que mais de 10). Mas o mais importante desta visita foi o nosso (meu e do meu professor) reencontro após 7 anos. Foi bastante emotivo e prazeroso.

Pouco tempo depois, recebo o convite para integrar o Trio de Guitarras do Porto, liderado pelo meu professor. Um dos elementos tinha deixado o Trio e, após o convite, respondi da mesma forma já transcrita antes: “se o professor acha que...”. Iniciou-se assim um período de ensaios intensivos, com a minha necessidade em preparar um programa exigente que

os restantes dois elementos já dominavam. Isso rapidamente aconteceu, colocando também eu todos os meus recursos ao nível dos contatos para que se encontrassem recitais para o Trio. Por uma questão de maior facilidade identitária internacional, adotou-se o nome de Porto Guitar Trio.

MESTRADO EM INTERPRETAÇÃO ARTÍSTICA NA ESMAE

Entretanto surgiu a notícia da abertura do Mestrado em Interpretação Artística na ESMAE, algo que se esperava há tempos. Decidi concorrer, tendo sido um dos primeiros dois candidatos na especialidade de Guitarra e o primeiro a concluir aquele curso. Foi este um período de grande satisfação ao nível do meu estudo guitarrístico. Por um lado, tornava a estudar com o meu professor, aquele a quem recorreria se tudo comesse de novo. Por outro, tratava-se já de uma especialização, sentindo-me eu já mais experiente e com outra liberdade de opções.

Após ponderação, decidi realizar os meus estudos sobre a vida e obra de um personagem importantíssimo da Guitarra da segunda metade do século XX e ainda da atualidade, o cubano Leo Brouwer. Guitarrista, compositor e Maestro, tinha-o conhecido pessoalmente em duas edições do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, em 1994 e 1995 (1ª e 2ª edições), tendo tocado para ele nas suas duas Masterclasses.



Fig. 30 – cartão de identidade do 1º FIGST em 1994 (arquivo pessoal).

O estudo do seu repertório e a seleção de significativas obras para os dois recitais a realizar respetivamente no final do 1º e do 2º ano do Mestrado, foi pacífica. A construção da tese (na realidade uma dissertação) tornou-se complexa, por diversos motivos. Por um lado, a minha inexperiência em trabalhos desta natureza, sempre a apelar ao carácter científico, objetivo, algo muito difícil quando se navega na Arte, neste caso, na Música. O segundo a falta de uma orientação mais eficaz nesta matéria, que me deixou algo perdido. Pior, foi a crescente constatação de que o mais importante seria corresponder a determinados requisitos formais do que propriamente ao conteúdo. Na verdade, até hoje não posso afirmar convictamente que o trabalho que já desenvolvi em matéria “científica”, ao nível do Mestrado e agora do Doutoramento, me tenha acrescentado algo de relevante na minha abordagem à Música e ao ensino da Música (aliás acrescentou significativamente ausência de tempo de estudo na Guitarra). Se é certo que algumas leituras me têm despertado para constatar certos pensamentos, dando-me a conhecer que, afinal, há pensadores reputados que dizem o que eu quero dizer, quase justificando as minhas posições sobre os temas em estudo, também é verdade que a necessidade imperiosa de justificarmos o que pensamos com outros escritos torna o processo complexo ou mesmo redundante. Repito: nada até agora modificou a minha abordagem à Música ou ao ensino desta, a não ser a possibilidade de poder afirmar mais categoricamente o que já afirmava, porque encontrei determinados pensadores influentes que o escreveram, servindo-me agora dessa âncora.

Não me outorgo descobridor de qualquer verdade (nem tampouco sei se o que digo será uma verdade), mas estou convicto do que penso desde o tempo em que o penso, devido a experiências diversas que me alimentaram com um substrato mais rico do que aquele vivenciado por quem apenas viveu sempre na bolha do modelo conservatorial. E afirmarmos aquilo em que acreditamos com algum fundamento e experiência deve ser encarado como uma forma de sabermos, como alguém dizia, ocupar o nosso lugar. Não deve isto ser confundido, de todo, com qualquer laivo de arrogância.

LECIONAÇÃO NA ESMAE

Durante a minha frequência do Mestrado, o meu professor recebeu a informação de que tinha sido deferido o seu processo de aposentação. Perguntou-me então se eu ponderaria vir a lecionar na ESMAE, sugerindo o meu nome à Direção desta escola, no sentido de o vir a substituir no seu horário após a data oficial da aposentação. Este convite lisonjeou-me muito, mas também me surpreendeu. O afastamento que existiu durante sete anos não auspiciava essa possibilidade, havendo alunos que se mantiveram mais próximos durante esse período temporal. Porém, era também verdade que tinha sido o primeiro aluno de Guitarra da ESMAE a realizar exame de Bacharelato, de Licenciatura e agora viria a ser o primeiro Mestre em Interpretação Artística naquela especialidade. Penso que isto falou mais alto, a par da confiança que depositaria no meu trabalho (que fui confirmando durante o Mestrado e os ensaios/concertos do Trio) e, porque não dizê-lo, pelo número de alunos que candidatei à ESMAE e pela minha versatilidade musical. Parece-me igualmente legítimo que quem construiu um curso praticamente do zero e uma classe sempre muito respeitada, pretenda que alguém da sua confiança profissional lhe dê seguimento imediato. A minha resposta à proposta, que carecia obviamente da concordância dos órgãos diretivos da ESMAE bem como de outros trâmites administrativos, foi a habitual: “se o professor acha que sou a pessoa indicada para essas funções, aceito com todo o prazer”.

Como integro o Quadro de Nomeação Definitiva do CMP, o processo passaria por um pedido de mobilidade, que teria de ser realizado em tempo, conforme os preceitos legais. Teria ainda de obter a anuência da Direção do CMP, a escola de origem. Confirmada a intenção da Presidência da ESMAE, que me dirigiu formalmente o convite, procedi então ao pedido de mobilidade, assim me mantendo desde 2009 até agora. A alternativa seria rescindir um contrato de efetivo em quadro em troca de uma contratação anual, o que obviamente seria, no imediato, um risco muito grande. Com a mobilidade, a Lei permitia

exercer funções no Ensino Superior, mas, como as tabelas salariais não são iguais, eu venceria pelo escalão do Ensino Superior mais próximo imediatamente acima, uma vez que não podia ser prejudicado. Assim foi durante dois ou três anos, até que o Ministro da tutela, durante o período de crise que nos trouxe de novo a *troika* a Portugal, decidiu legislar no sentido de colocar os professores em mobilidade a vencer pelo escalão da carreira de origem, exercendo então eu funções no Ensino Superior, mas a ser pago pela tabela do Ensino Básico e Secundário. Um claro benefício para o orçamento, quer do Ministério em causa quer da instituição que me paga, com prejuízo evidente para mim e outros colegas na mesma situação.

Neste aspeto, há ainda a lamentar que, após tanto tempo, ainda não tenha a minha carreira docente definida na ESMAE. Aliás, é importante referir que também o meu professor se manteve em mobilidade durante os seus 19 anos de lecionação nesta escola, sem que lhe fosse dada a possibilidade de migrar para a carreira do ensino superior. Certamente há concursos para o efeito, mas, ou não abrem, ou exigem requisitos que por vezes não são compatíveis com alguns docentes. Não podemos esquecer-nos que quem construiu a Escola Superior de Música do Porto, atual ESMAE, foi um grupo de professores de um tempo em que a sua formação não contemplava graus académicos e consequentemente a sua progressão nestes. Eram considerados especialistas de reconhecido mérito, o que não foi suficiente para que lhes fosse atribuído, por competência, um qualquer grau académico que os posicionasse na carreira. Assim aconteceu com o meu professor durante aqueles 19 anos. E, diga-se a verdade, a Guitarra é uma especialidade que na ESMAE existe desde 1990, sem nunca ter tido um professor de carreira no ensino superior. Nem com o meu professor, nem comigo após cerca de 15 anos.

Não sou um defensor da integração do ensino da Música (eventualmente de outras artes) no ensino superior da forma que foi integrado. Tudo começou com a ideia de que os professores de música dos conservatórios não progrediam na carreira, sendo uma das razões a ausência de graus académicos na área. Por outro lado, também não existia um quadro com regras bem definidas para entrar e progredir na carreira ao nível daquelas

escolas. Então, através do Decreto-Lei Nº 310 de 1983, é separado o nível básico e secundário do nível superior, até então todos incluídos no ensino vertical dos conservatórios, sem que o superior, previsto apenas para muito poucas especialidades pelo Decreto-Lei Nº 18881 de 1930 e pela experiência pedagógica de 1971, conferisse qualquer grau académico. O ensino básico e secundário ficou em tudo enquadrado nos níveis do ensino genérico, e foram então criadas, através do citado DL 310, as escolas superiores de Música do Porto e de Lisboa, inseridas nos respetivos Institutos Politécnicos. A razão de ser dos Politécnicos preterindo as Universidades, prendeu-se com a formação eminentemente prática e técnica dos cursos de Instrumento, por isso mais bem inserida neste tipo de instituições. Na introdução do diploma legal, pode ler-se na alínea c) do ponto 5:

c) Integração no ensino superior politécnico:

Dentro do actual sistema do nosso ensino, julga-se que o ensino superior politécnico constitui a solução mais adequada nos seus objectivos e estruturas e a mais viável para estruturar o ensino superior destas artes.

De facto, trata-se essencialmente de formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico, não parecendo justificar-se nem o alongamento da escolaridade, pois a carência de profissionais motiva já uma fuga para a profissão antes de terminados os cursos, nem um reforço de formações teóricas, dificilmente compatível com a intensidade absorvente da preparação técnica e artística exigida. (cit. in Decreto-Lei 310/83, de 1 de Julho)

Hoje se encontram já estes princípios distorcidos. O ensino superior tem sempre a necessidade de se ancorar na cientificidade das matérias e o ensino da Música não escapou a esta demanda. Tal como aconteceu com o Iluminismo, quando os músicos também quiseram “elevar-se” ao estatuto mais científico de outras áreas do saber, também os músicos foram conseguindo os seus graus académicos, necessariamente obtidos progressivamente dentro da fôrma pré-existente nas outras áreas do conhecimento, ambicionando sempre pelo grau seguinte, até porque a inserção e progressão na carreira

assim o exigia. Mais uma vez, não se acautelou a especificidade desta modalidade de ensino, antes encaixou-se nas outras existentes. Com isto gerou-se um habitus idêntico ao habitus conservatorial que já abordei antes, ou seja, uma auto-perpetuação de um modelo que vai deixando de possibilitar alterações. Tal como no habitus conservatorial professores por ele formados geram alunos e novos professores formados do mesmo modo, num ensino superior que valoriza e praticamente exige a formação até ao doutoramento, não existindo outra forma de sobrevivência na carreira. Existe claramente, na minha opinião, uma sobrevalorização da cientificidade em relação à própria Arte que deveria colocar-se destacadamente em primeiro lugar no nosso trabalho. Note-se que as escolas superiores de Música incluem desde sempre um Conselho Científico e no caso da ESMAE (aquela que me é mais próxima) apenas há alguns anos existe um Conselho Artístico, mas que não detém peso institucional e simbólico idêntico. Penso que talvez fosse apenas necessário um Conselho simultaneamente Artístico e Científico (por esta ordem de importância), que exercesse o seu magistério onde as duas especificidades fossem sempre tidas em linha de conta nas suas decisões.

No que diz respeito ao ensino básico e secundário, foram sendo criados quadros para a integração dos docentes nas carreiras dos conservatórios, embora com carácter de extinção quando os docentes se aposentassem, como foi o quadro transitório previsto no 3º parágrafo do ponto 8 do mesmo DL:

Para este efeito se criam quadros transitórios, cujos lugares se extinguirão quando vagarem, em que aqueles professores serão integrados nas condições em que actualmente se encontram contratados, permitindo-se, a todo o tempo, a opção pelo quadro e carreira dos respectivos estabelecimentos de ensino vocacional no que se refere à música e à dança. (cit. in Decreto-Lei 310/83, de 1 de Julho)

Desta forma resolviam-se duas questões: a obtenção de grau académico, inicialmente apenas Bacharelato, mas certamente com a perspectiva de alargamento aos seguintes, o que veio efetivamente acontecer e a inserção dos docentes nas carreiras do ensino básico

e secundário, passando estes a reger-se na íntegra pelo que veio a ser o Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário (com o Ensino Superior a ser alvo de estatuto autónomo). Porém, penso que ficou por acautelar algo deveras importante: a redação de um estatuto da carreira docente artística, onde ficassem salvaguardadas as especificidades do ensino artístico e dos seus professores/artistas. Se esta modalidade de ensino tem características próprias, porque não assumi-las e salvaguardá-las? Porquê a pressa em integrá-la numa carreira docente que não contemplava essas especificidades?

Como já escrevi acima, a entrada para a lecionação nos conservatórios de Lisboa e do Porto carecia de provas públicas, onde os candidatos, além da apresentação dos documentos exigidos, tinham de ministrar aulas públicas e realizar um recital, entre outras provas. A partir de determinada altura, tal como na carreira docente genérica, passaram os concursos a ser apenas documentais, sem que os candidatos tenham de demonstrar as suas capacidades artísticas, no fundo, aquilo que de mais importante terão de transmitir aos seus alunos.

Além disso, na componente de avaliação para progressão na carreira, não era considerada a atividade artística, por mais destacada que fosse. Como deve considerar-se lógico, um professor de instrumento transmite tanto melhor aos seus discípulos como estudar o repertório, como preparar as audições exames e concertos, como fazer melhor em palco, quanto mais trabalhar estes aspetos, tocando, realizando concertos. Só por isto valeria a pena a existência daquele estatuto específico para a carreira docente artística.

A tendência é procurar tratar tudo por igual. Todavia, tratar tudo por igual pode ser começar por tratar de forma diferente, consoante as especificidades de cada situação. De outro modo, corremos o risco de beneficiar o que encaixa na fôrma, mas também de prejudicar o que apresenta diferenças. Neste caso, a máxima “todos diferentes, todos iguais” deveria ser acompanhada de outra: “todos iguais, todos diferentes”, tratando de forma igual o que é igual e de forma diferente o que é diferente.

Passado este introito e entrando diretamente no meu início de funções na ESMAE, começou então o meu período contratual a 01 de Setembro de 2009. Trata-se (ainda, como disse) de contratos anuais sob a figura jurídica “mobilidade estatutária”, que depende sempre de quatro intervenientes: a escola de acolhimento (ESMAE), que faz o convite, o interessado (eu), que aceita o convite, a escola de raiz (CMP), que não obsta ao convite e a tutela ministerial, através da respetiva delegação regional, da qual depende a decisão final. Se os primeiros três passos são quase tácitos, o quarto é sempre uma incógnita até ao dia da publicação do despacho na respetiva plataforma. Na verdade, até ao pedido de mobilidade do ano letivo 2021/2022, tudo decorreu sem sobressaltos. Porém, no seguinte, 2022/2023, talvez devido a novo momento de crise entretanto gerado por uma guerra absurda e as suas consequências, foi indeferido o pedido. Esta recusa gerou algumas reclamações, quer da minha parte quer das escolas envolvidas, a cujos argumentos a tutela foi sensível, revogando a recusa e deferindo a mobilidade. Assunto resolvido, mas deixando o aviso de que a qualquer ano isto poderia acontecer, lembrando a instabilidade e a insegurança que esta situação gera.

Valerá a pena refletir um pouco mais sobre essa situação, que comigo se mantém por uma quinzena de anos ou mais tempo com outros colegas. O Estatuto da Carreira Docente do Ensino Básico e Secundário – ECD (Decreto-Lei n.º 41/2012) em conjugação com a Lei do Trabalho em Funções Públicas - LTFP (Lei n.º 35/2014) prevê a consolidação da mobilidade. Sem maiores explicações aqui extemporâneas, que poderão ser consultadas no respetivo diploma, consiste resumidamente aquela consolidação em migrar da carreira de origem para a carreira de acolhimento em mobilidade, desde que verificadas algumas condições. No meu caso estão contempladas essas condições, pelo que propus aquela consolidação, terminando assim a sucessão de pedidos anuais para um serviço que, afinal, já desempenho há mais de uma década. Mas eis que os imbróglis jurídicos à portuguesa teimam em assomar: o Estatuto da Carreira Docente Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n.º 207/2009) apenas prevê a entrada na carreira mediante concurso público. Apesar de ser anterior à LTPF, não se encontrando por isso atualizado no que toca à possibilidade

de consolidação das mobilidades, é entendido por alguns juristas que prevalece sobre aquela. Longe de mim colocar em causa a competência dos juristas, mas parece-me existir aqui uma confusão legal que deveria ser esclarecida.

Assim, a única forma de migrar para aquela carreira, continua a ser a da realização de concurso público. Para o efeito, o doutoramento é importante, apesar de estar previsto o Estatuto de Especialista (Decreto-Lei n.º 206/2009) que já detenho, obtido em provas públicas em 2014. Essa é a principal razão por que me encontro a realizar este doutoramento.

Voltando a 2009 e passados os trâmites legais relativos ao primeiro pedido de mobilidade, decorreu o início do ano letivo com normalidade, não sendo eu capaz de omitir um certo nervosismo idêntico ao que senti quando pisei os primeiros palcos. Aquele não era exatamente um primeiro palco nem o pisava pela primeira vez, uma vez que já o tinha feito entre 1998 e 2000 como docente e o conhecia extremamente bem enquanto aluno. Todavia, tratava-se agora de o pisar, não como professor assistente, mas sim como professor titular de Guitarra, com a importante missão de dar continuidade ao excelente trabalho realizado até então pelo meu professor. Não significava isto que deveria seguir-lhe as pisadas de forma meramente imitativa, mas antes me obrigava a não permitir que a fasquia que herdava baixasse de forma nenhuma. E isso impunha-me uma responsabilidade acrescida.

Com satisfação fui verificando que muitos dos docentes da ESMAE, agora meus colegas, não ficaram admirados por me ver ocupar esse lugar. É verdade que, enquanto aluno tinha deixado uma boa imagem, quer nas avaliações quer nas apresentações públicas, nomeadamente quando era chamado a integrar grupos de Música de Câmara com instrumentistas de outras especialidades e orientados por outros professores. Também já vinha tocando em duo com um dos mais prestigiados docentes da ESMAE, o violoncelista Jed Barahal. Além disso, ser o único guitarrista detentor do 1º lugar do Prémio Helena Sá e

Costa, criado para alunos e ex-alunos em homenagem a uma das fundadoras da Escola Superior de Música do Porto, terá eventualmente alguma importância.

Recebi uma classe que integrava quatro alunos recém-admitidos, vindo os restantes da classe do meu professor, alguns a frequentar o 2º ano, outros o 3º, ou seja, já finalistas. Também assumi as aulas de Música de Câmara com estes alunos bem como o que hoje se chama de Complementos Formativos, algumas unidades curriculares ligadas à especialidade Guitarra. Uma palavra de alguma surpresa pelo facto de aqueles quatro novos alunos se encontrarem maioritariamente em idade mais avançada do que seria então de esperar.

Trabalhar a este nível, com alunos que se encontram matriculados porque já têm uma intenção definida para a sua aprendizagem conducente à profissionalização, é extremamente gratificante. Exigente, mas gratificante. Cada um vai adquirindo uma autonomia que lhe permite exprimir a individualidade artística, que se revela mais ou menos consoante o amadurecimento em que se encontra, quer na Música quer, sobretudo, na vida. Por isso, apesar de procurar uma identidade de classe, com padrões que julgo fundamentais, mas sem objetivos de imposição ou de criar clones, é bonito ver cada uma das personalidades artísticas a eclodir. Claro que, numa classe com nove alunos, não se pode ambicionar que todos possuam as maiores qualidades. O interessante é conduzi-los na busca do maior desenvolvimento de cada um, valorizando o que de melhor detêm. Isto pressupõe uma análise cuidada do seu estado individual, sobretudo ao nível técnico-mecânico e do conhecimento global das questões musicais, para que se encontre um repertório de estudos e obras que lhes tragam exigência exequível e os transportem ao próximo nível com segurança. O meu professor tinha uma capacidade extraordinária para esta missão e eu fui procurando ser capaz de lhe dar continuidade.

Se me perguntarem se algo mudou em mim como professor ou como músico após o início de funções na ESMAE, direi que, no essencial, não. Continuo a entender as minhas funções mais na perspetiva de um orientador, de um ajudante à descoberta, do que de um

fornece conhecimento. Esta última tarefa é inevitável num docente e momentos há em que é oportuna, mas não como pedra fundamental na minha ação. Partilho tudo o que sei, mas procurando que os alunos cheguem aos objetivos o mais possível por descoberta. Assimilam melhor, sentem-se mais realizados, assumem a coisa como sua, algo que se lhes torna intrínseco, interno. Talvez a expressão que mais me ouvem seja “está mal!”. Todavia, digo-a na perspetiva de criarem exigência, de buscarem diversas soluções para o mesmo problema, de se sentirem insatisfeitos para continuarem na senda da evolução. Nunca diria da perfeição, uma vez que esta não existirá e, a existir, seria o fim, a meta. Para nós, músicos, importa mais o caminho do que a meta (mais uma vez interfere o poeta António Machado), sempre com porta aberta ao imprevisto, ao incerto, ao devir, às surpresas com as quais temos de aprender a lidar solucionando os problemas que surgem, enganando-nos, mas aprendendo a resolver o engano ou, como diz um amigo, a enganarmo-nos cada vez melhor.

O nosso país valoriza muito a titulação, mais do que a formação, a titulação. É verdade que, após uma revolução até à qual a escolaridade média do cidadão português era muito baixa, passamos a um estatuto de muito maior percentagem de pessoas habilitadas com o Ensino Secundário, com Licenciaturas, Mestrados, Doutoramentos. Lecionando desde 1987, vivi diversas reformas no ensino que não valorizaram propriamente o ensino, antes terão criado mecanismos facilitadores para que mais cidadãos nele se diplomassem. Parece-me esta palavra mais adequada do que “formassem”, pois tenho dúvidas que o principal motivo da maior distribuição formativa e exigência habilitacional tenha a formação como objetivo primeiro; tratar-se-á essencialmente de criar dados estatísticos, para nos equipararmos em número de diplomados a outros países europeus mais desenvolvidos.

Mas talvez algo tenha mudado e que tem a ver com as relações de poder, mesmo que este não se procure ou ambicione. Lecionar na ESMAE trouxe-me mais convites, sobretudo para Masterclasses e mais recitais de Guitarra Clássica. Trabalhar no Ensino Superior tem esta mais-valia de, sendo a mesma pessoa, olharem para nós de outro prisma. Convites para intercâmbios Erasmus+ com docentes de universidades de outros países começaram a

ocorrer com frequência, nomeadamente com Itália, Hungria, Eslováquia, Espanha... Fui também recebendo alunos de Licenciatura e Mestrado através do mesmo programa; alguns deles vieram a convidar-me para me apresentar em concerto e ministrar Masterclasse nas suas escolas.

Sem que tenha sentido alguma relevante mudança na minha cultura musical, estas visitas a outras escolas superiores europeias confirmaram-me o excelente nível de ensino artístico musical que se exerce em Portugal, se pensarmos na comparação dos modelos conservatoriais comuns. O nosso país, periférico e de pequena dimensão geográfica, necessita de maior promoção do nosso ensino artístico, de modo a angariarmos mais alunos estrangeiros. Em raros casos verifiquei transversalidade nos modelos de aprendizagem (formal, não-formal e informal), mas assisti a um maior relevo na inclusão de aspetos da cultura local, como as linguagens musicais mais tradicionais.

No ensino superior artístico é igualmente mais visível o modo competitivo a que os alunos são como que convocados a assumir. Existe a ideia de que uma carreira artística se inicia com alguns prémios obtidos em concursos, nomeadamente nos concursos internacionais. Passando os alunos a terem necessidade de corresponder às características impostas por esses concursos ao invés de se dedicarem a uma mais adequada formação progressiva. Podemos afirmar que uma apresentação em concurso é como um exame ou até um recital, mas o pensamento competitivo não se adequa, no meu ponto de vista, à melhor fruição e partilha daquelas vivências. Por vezes, os próprios critérios dos júris levam ao exagero de um determinado conservadorismo que as artes (e a Música em particular) dispensam.

Não sendo adepto dos concursos, não alimento nos meus alunos a sua participação, mas não os demovo; ao contrário, ajudo-os nessa tarefa quando assim o pretendem, não sem os lembrar de que o “fazer Música” prazerosamente e a satisfação artística pessoal devem manter-se à frente do pensamento competitivo. Num dos concursos em que participou e foi premiado uns dos meus alunos da ESMAE, concurso que não revelo por questões éticas, nomeadamente em relação aos colegas implicados no júri, passou-se algo que me deixou

desagradado e revela igualmente uma competição por capital simbólico, por sua vez facilitador de conflitos dentro do nosso campo de ação educativo/artístico, nomeadamente na preservação de um modelo conservatorial que se perpetua e na falta de abertura a outros modelos de aprendizagem musical. Ora, os concursos têm nos seus regulamentos a descrição do repertório a apresentar pelos concorrentes nas diversas fases eliminatórias e na final. Com o meu aluno e depois de observado o regulamento, foi selecionado determinado repertório que se enquadrava nas alíneas descritas. Tratava-se de um naipe de obras de dificuldade considerável, quer do ponto de vista técnico, quer artístico. Uma das obras não era integralmente original, mas sim uma melodia de um criador do Jazz, que um reputado guitarrista e compositor usou para outra criação. Não é novidade o uso de melodias pré-existentes na criação de novas obras. Nomes insuspeitos na História da Música fizeram-no, como Bach, Mozart ou Beethoven. A questão é que aquele guitarrista e compositor manteve na composição uma certa ideia improvisatória (mesmo com tudo devidamente escrito), com a obra a manter um sabor jazzístico. O resultado deste concurso foi não ter sido atribuído o primeiro prémio, com o meu aluno a obter o segundo. Não ser atribuído primeiro prémio (ou outros) também não é novidade nos concursos, pois tudo depende da fasquia pretendida para os premiados. Todavia, nos comentários que mais tarde foram feitos ao meu aluno, ficou patente a ideia de que aquela obra, de inspiração jazzística, não era adequada e isso tê-lo-á penalizado.

Esta é uma atitude que apela à manutenção de um modelo ou *habitus* conservatorial fechado em si mesmo e que não admite o que lhe não é historicamente legitimado. Mas vejamos: a obra em causa não era mais acessível tecnicamente do que as outras, diria até ser mais complexa no entendimento musical para quem não arriscasse alguma prática jazzística ou, pelo menos, alguma audição deste estilo musical. Nem tão pouco se tratava de um arranjo sobre a melodia original. Aliás, se não fosse denunciada a inspiração do compositor ou se nos abstraíssemos da ideia de que a melodia já existia, veríamos que a obra está muito bem construída na forma e no conteúdo, sendo por isso detentora de todo

o mérito para figurar no repertório da Guitarra Clássica, inclusivamente pelo respeito que a sua dificuldade e o seu autor merecem.

Momento particularmente feliz ocorreu quando recebi a visita de um antigo aluno moçambicano, que frequentou as minhas aulas na extinta Escola de Música do Porto. Também estudava Economia e quando me visitou, na ESMAE, era já conselheiro económico da Sra. Presidente do Parlamento de Moçambique. Propôs-me a realização de um trabalho em Maputo, durante uma semana, em universidades ligadas às artes e à educação, a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica. Nesta atividade incluir-se-iam aulas, palestras, mesas-redondas e concertos. Como já escrevi, tinha já visitado Moçambique quase 20 anos antes e tinha ficado com aquele belo país e suas gentes na memória e com perspetiva de lá poder voltar. Eis que surgiu ali a oportunidade.

O convite foi extensivo ao meu colega assistente de Guitarra, o que me permitiu apresentar em Maputo recitais que também incluíam a Guitarra Portuguesa e música mais identitária da nossa cultura.



Fig. 31 – cartaz da Semana Cultural Moçambique – Portugal, novembro de 2018 (arquivo pessoal).

Pensava encontrar um país mais desenvolvido do que o que tinha conhecido, sobretudo na sua capital. Apesar de mais distante daquele período pós-independência, apesar de o encontrar, digamos, de “cara mais lavada”, percebi que as carências eram ainda muitas. Mas também lhes encontrei, nos professores e sobretudo nos alunos, uma grande avidez de conhecimento, de aprendizagem. Foi uma semana de grande entrega e partilha.



Fig. 32 – foto tirada após concerto do Duo *ArtDan* e alunos moçambicanos, no auditório do Centro Cultural Universitário Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique 06/11/2018 (arquivo pessoal).

Constatei que estes alunos trabalhavam com, talvez, um décimo dos meios de que dispomos em Portugal, com instalações algo precárias, mas, sobretudo, instrumentos de muito baixa qualidade, nomeadamente as guitarras, o instrumento que me competia trabalhar. Apesar de meras guitarras de série, algumas de nível inferior ao que aqui chamamos de guitarras de estudo e ainda construídas com madeiras prensadas e não maciças, eram instrumentos que estimavam como se fossem os melhores do mundo. A dificuldade em conseguirem cordas de qualidade era enorme, pelo que eu e o Daniel nos dispusemos a ceder todo o material de reposição de que dispúnhamos, bem como a enviar mais, logo que chegássemos a Portugal.

A alegria com que estes alunos nos receberam, a atenção que nos dispensavam nas aulas, nas palestras, nos concertos, as sucessivas perguntas que nos colocavam não têm paralelo na maioria dos alunos que me chegam na minha escola. Observe-se na fotografia seguinte a atenção de um grupo de alunos em torno de Daniel Paredes.



Fig. 33 – foto tirada no salão da Associação Mungu, uma instituição religiosa que também integrava academia de Música. Final de um concerto do Duo *ArtDan*, convívio e partilha de saberes com os todos os presentes - 10/11/2018 (arquivo pessoal).

Pensei muitas vezes onde chegariam alguns daqueles alunos se viessem a Portugal estudar três anos. E tentámos que, pelo menos um, viesse. Todavia, os processos não são administrativamente fáceis e deparámo-nos com questões relativas a equivalências de curso secundário e, sobretudo, de ordem financeira cuja solução não chegou em tempo útil. Depois veio a pandemia provocada pela covid-19 e tudo saiu gorado. Soube a 21 de Novembro de 2023 (cerca de 5 anos depois) e durante a escrita deste texto, que aquele aluno conseguiu uma bolsa da Fundação Gulbenkian para vir para Portugal estudar no curso de Licenciatura em Música em Contextos Comunitários, no Instituto Politécnico de Bragança.

Naquela semana cultural houve lugar a momentos de partilha com músicos moçambicanos que tocavam músicas de raiz popular, nomeadamente um estilo muito peculiar, a marrabenta. Ali aprendi que se trata de uma típica forma de música dançável urbana moçambicana, que se desenvolveu na região de Maputo. O seu nome advém do verbo português "rebentar", ou "arrebentar", em vernáculo local. Ao longo dos tempos foi incorporando diversos ritmos folclóricos como Magika, Xingombela e Zukuta, assim como sofreu alguma influência ocidental (informações obtidas diretamente dos colegas moçambicanos).

No dia 09 de Junho de 2018, dia do concerto oficial de encerramento da semana cultural que nos levou a Maputo e realizado no auditório do BCI, banco que foi o principal patrocinador da iniciativa, tive a oportunidade de tocar com Ernesto Ximanganini, Mestre do Bandolim e da Marrabenta e professor nessas matérias na ECA, Escola de Comunicação e Arte da Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo. Na companhia do colega Queirós Júlia, professor de Guitarra da mesma escola, atrevi-me a partilhar algumas marrabentas com a minha guitarra. Curiosamente, verifiquei o seu espanto com a facilidade com que apreendi as melodias, harmonias e o ritmo. Diziam que não estavam à espera que um professor de Guitarra Clássica e europeu conseguisse fazê-lo, sobretudo tão rapidamente. De imediato lhes contei um breve resumo das minhas vivências no constructo musical da minha vida, desmitificando qualquer ideia que estivessem a criar a meu respeito ao nível de aptidões ou talentos especiais. Perceberam que toda a minha vida tinha sido preenchida por momentos de audição/audiação/reprodução, sendo aquele mais um, no qual era, sim, importante captar a linguagem, o idioma da Marrabenta. Para o público e pelos comentários recebidos, ficou a sensação de termos ensaiado durante toda a semana, não tendo, na verdade, sido assim. Foi apenas na véspera que Ximanganini fez uma demonstração maior daquele estilo musical, procurando eu, inevitavelmente, assimilar aquelas melodias e ritmos com a vontade habitual de aprender e partilhar momentos musicais. Mais uma vez fique a ressalva à não intenção de qualquer autoelogio, uma vez que eu próprio desvalorizo a exceção dessas capacidades, que mais não são do que

experiências e muito trabalho acumulados. O que posso afirmar com propriedade é que não seria possível atrever-me àquelas partilhas apenas com a formação obtida no ensino formal.

Esta Semana Cultural pretendia-se anual. Todavia, existem sempre entraves, sobretudo de ordem financeira. Não se podia esperar que do lado de Moçambique continuassem a pagar tudo, a saber: viagens, estadia, alimentação. E note-se que eu e o Daniel Paredes realizámos aquele trabalho sem custos, ou seja, assumimos como se de uma missão se tratasse, até porque tivemos autorização formal da ESMAE para o efeito e viajámos em período de aulas. Do lado de Portugal e após diversas tentativas, não conseguimos um cêntimo. Diga-se também, que, com a permanente asfixia financeira a que são sujeitas as escolas superiores (ou todas?), sobretudo do ensino politécnico, não se pode sequer pedir que estas apoiem o que quer que seja. Seria muito interessante e meritório manter este intercâmbio formativo e artístico com um país como Moçambique, sobretudo sendo um PALOP com toda a história que nos une. Como diz o povo, esperemos por melhores dias.

CONTINUANDO COM A AUTOBIOGRAFIA - O PRESENTE

Neste presente, que inclui o trabalho docente que continuo a desenvolver na ESMAE, apresento também o passado mais recente, com trabalhos iniciados há alguns anos, alguns a decorrer ainda com normalidade. Trata-se aqui de escrever sobre os encontros musicais que a vida me proporcionou no passado recente e continua a proporcionar-me no presente, verificando-se uma permanente navegação entre os mais diversos idiomas musicais.

Para mim, não é fácil encontrar parceiros(as) para projetos mais efetivos, mais dilatados no tempo. Diversos requisitos contribuem para isso, nomeadamente a afinidade pessoal, mas, sobretudo, a afinidade musical, que inclui a dedicação e comprometimento e a polivalência idiomática. Raras vezes tenho encontrado quem reúna estas características, acabando por dar por extintas diversas formações, diversos grupos, que até tinham atingido um nível bastante bom, segundo as críticas.

Tenho uma certa inclinação para tocar com as pessoas de quem mais gosto. Todavia, nem sempre isto é o melhor, sobretudo se aquelas não forem suficientemente dedicadas e cumpridoras nas diversas tarefas que rodeiam a atividade musical. Há uma pequena história atribuída ao célebre guitarrista José Nunes (1916 – 1979), exímio tocador de Guitarra Portuguesa, que mostra algo do que estou aqui a dizer. Vão perdoar-me alguns termos mais correntes, mas a história deve ser assim contada. Certo dia, José Nunes foi convidado para vir ao Norte acompanhar alguns fadistas. Quem o convidou disse não ser preciso trazer executante de Viola de Fado (é normal cada guitarrista tocar com um violista certo), uma vez que já lá estaria outro de serviço. Diziam-lhe que não era extraordinário, mas era uma excelente pessoa. Passados alguns dias após a realização daquele trabalho, telefonaram a José Nunes a perguntar como tinha corrido o evento, ao que ele terá respondido que não correu mal, mas que, da próxima vez, lhe arranjassem um violista que fosse um “filho da mãe”, mas que soubesse tocar. E a verdade é que me cruzei com muitos excelentes profissionais que nem sempre são pessoas com as quais me identifico, mas

sobre quem nada tenho a dizer negativamente ao nível profissional. O pior, são as viagens, os dias de permanência fora de casa, sempre melhores com colegas de quem gostamos. Numa perspetiva ainda mais prática, quando toco com alguém que conheço bem e que me conhece bem e se esse músico domina os diversos idiomas musicais que eu procuro empregar, aquelas situações de “conversação musical”, que já expus antes, tornam-se imensamente prazerosas e eficazes, uma vez que cada um de nós consegue quase antecipar o pensamento do outro a cada momento e a sincronização rítmica e agógica torna-se muito natural. Eu diria, para quem não é da área da Música, que é como a relação entre um piloto de rally e o seu navegador (cada um com a sua importância, sem hierarquia), que se conhecem profundamente e confiam um no outro, pois só assim levam uma corrida a bom termo, sem incidentes.

ARTDAN DUO

Destaco a continuidade do trabalho com o Daniel Paredes, com um repertório que abarca a Guitarra Clássica em duo, mas também música para esta e a Guitarra Portuguesa, original para estes instrumentos e composta por guitarristas históricos como Armando Augusto Freire (Armandinho), José Nunes, Carlos Paredes ou José Luís Nobre Costa, ou oriunda de outras latitudes e idiomas e adaptada por nós. A componente de improvisação está sempre presente e se nenhum concerto deve repetir-se, nós personificamos e levamos a sério esta ideia, pois muito de inesperado e irreverente acontece de cada vez que visitamos o palco.

O trabalho com o Daniel Paredes tem estado na base de muitos outros, uma vez que este músico e parceiro de palco se tem vindo a tornar num forte alicerce que me ajuda a construir diversos repertórios. Durante o período em que o Daniel frequentou a Licenciatura em Instrumento – Guitarra na ESMAE, um projeto surgiu que merece aqui destaque, por tudo o que tenho escrito na autobiografia e restantes reflexões.

HARMOS PLURAL

A ESMAE desenvolvia um festival de Música de Câmara onde acolhia grupos de alto nível constituídos por alunos de diversas escolas europeias renomadas, incluindo a própria ESMAE: o Festival *Harmos*. Em 2013, passadas algumas edições e porque a ESMAE é uma escola plural, com cursos de Música diversificados, além do Teatro, o organizador do *Harmos* resolve realizar outro festival onde tivessem lugar outras expressões musicais que não a música erudita, ao qual chamou *Harmos Plural*. Para isso, havia o interesse de que a ESMAE pudesse também apresentar algo neste contexto.

Algum tempo antes, o New Amsterdam Clarinet Quartet tinha participado no Festival *Harmos*, manifestando a vontade de tocar algo de origem ou raiz portuguesa. O organizador pediu-me ajuda nesse sentido e escrevi uns arranjos de repertório popular e também fadista para o quarteto, que contou com a minha participação no concerto.⁸⁰ Devido a esta participação, foi-me pedido que preparasse o concerto atribuído à ESMAE para a representação no *Harmos Plural*, que veio a acontecer na Praça das Cardosas, no centro do Porto.

Aceitei o desafio, com a perceção de que seria algo de monta, mas onde teria a oportunidade de apresentar, naquele âmbito e com a implicação da ESMAE, um repertório onde me fosse possível usar todas as ferramentas de aprendizagem que obtive na minha formação e na prática de estrada, mais uma vez cruzando o formal com o informal, mas, desta vez, com o suporte de uma escola de Música reputada e na companhia dos melhores músicos.

Decidi propor um concerto identitário da cultura portuguesa, mas transversal a outras culturas que nos são próximas, sobretudo ao nível musical. Chamei ao concerto *Crossover Fado*, uma vez que o Fado estaria no centro da linguagem musical a apresentar. Para o

⁸⁰ HARMOSfestival. (2014, December 5). HARMOS Classical 2013 | Nieuw Amsterdam Klarinet Kwartet | full concert [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TgFw5SHTKdU>

efeito, convidei diversos colegas da ESMAE como o violoncelista Jed Barahal, com quem já vinha a apresentar-me regularmente, o violetista Jorge Alves, o violinista Vítor Vieira, o contrabaixista António Aguiar, o clarinetista António Saiote e alguns alunos, pois havia o interesse de inserir intervenientes que representassem a discência na ESMAE. O Daniel Paredes foi inevitavelmente uma peça fundamental, a par de uma *alumni*, a Ana Barros, com quem trabalhava há anos e, além da formação lírica, também se dedicava ao Fado e ao Jazz, tendo colaborado comigo no *Som Ibérico*, entre outros projetos.

Construir os arranjos para a montagem deste programa tornava-se mais fácil por saber que não deveria ter receio em escrever música mais elaborada, uma vez que, posso dizê-lo, a latitude técnica e artística dos intervenientes era muito larga. No *Som Ibérico* bem como noutros projetos anteriores, tinha de ter algum cuidado em não distribuir partes musicais que estivessem para lá do adequadamente exequível pelos meus colegas e amigos. Para o *Crossover Fado* não tinha de me preocupar com isso. Mesmo os alunos convidados eram já detentores de uma capacidade assinalável. Nas questões de ordem musical que dizem mais respeito à informalidade ou, melhor dizendo, à capacidade de tocar de ouvido, também não tinha receio, uma vez que os instrumentistas que se ocupavam da seção rítmica, com menos escrita musical e a viver mais dos balanços, dos *grooves*, também eram oriundos de práticas musicais transversais, como era o caso do Contrabaixista António Aguiar e do Guitarrista Daniel Paredes, peças fundamentais daquela seção.

Deste projeto, o que mais tenho a destacar, além da felicidade pelo sucesso obtido, da satisfação do Presidente da ESMAE e da Presidente do Instituto Politécnico do Porto de então, dos calorosos aplausos, é a reação do Clarinetista António Saiote, que o levou a propor-me um projeto que vim a desenvolver com ele após este concerto.

CLARINETE EM FADO

Então, António Saiote chamou-me para me confessar um desejo antigo: o de gravar um CD de fados, com o Clarinete como solista em substituição da voz. Disse-me ter pensado nisso há décadas pelo amor que detinha pelo Fado, mas tinha sido desencorajado porque, na mesma altura, estava a ser editado o LP *Fado Bailado* de Rão Kyao, disco que veio a ser um sucesso de vendas e o primeiro disco de platina português.

Constatando com felicidade que tinha agora na escola um colega que partilhava esse amor ao Fado, disse não querer perder a oportunidade de o fazer. Nasceu assim o *Clarinete em Fado*⁸¹, projeto que se encontra editado em CD, com inúmeros concertos já realizados em Portugal e em França e para o qual me encarreguei dos arranjos e da direção musical.

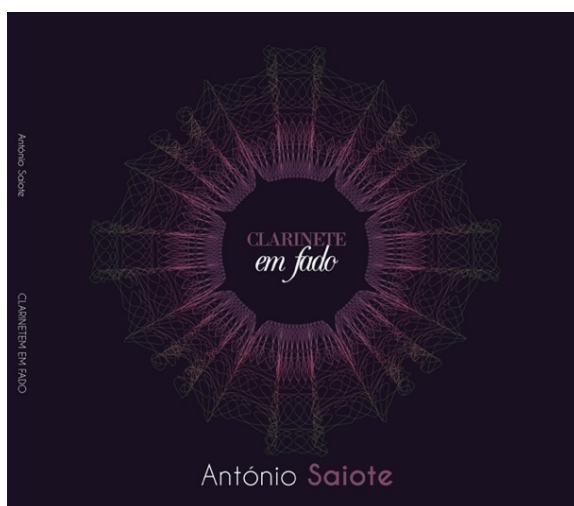


Fig. 34 – Capa do CD *Clarinete em Fado* (arquivo pessoal).

Foi para mim, como é evidente, um enorme privilégio realizar este trabalho. Há muito admirava o António Saiote e a sua prolífera carreira, mas também desconhecia o sentimento que nutria pelo Fado. Tendo escrito para ele todos os fados que gravámos e

⁸¹ Encontra-se este CD no Youtube. Porém deixo uma ligação de parte de um concerto no âmbito da 14ª edição do Festival da Primavera, em Viseu, a 12 de Abril de 2021, também gravado para a RDP Antena 2. - Música da Primavera. (2021, April 13). “Clarinete em Fado – e outras músicas” com António Saiote, Artur Caldeira e Daniel Parede [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ORbKBhjs5DM>

tocámos em concerto, foi com enorme prazer que ouvi o António interpretá-los com uma elasticidade entusiasmante, tornando-os seus e não se limitando a cumprir à risca a minha escrita. Eu já tentava escrever de forma que tudo soasse mais natural, mas o António excedia as expetativas com a sua espontaneidade, tornando cada concerto único.

Fui então percebendo que este enorme Músico, de sólida formação, carregava também consigo muitas aprendizagens informais e não-formais que o completavam e lhe permitiam interpretar outras músicas, como o Fado, de uma forma que a aprendizagem escolástica ou meramente académica não permite.

Por contraponto a este projeto, desvelo a seguir outro, inspirado no *Clarinete em Fado*⁸², mas onde o academismo teimava em prevalecer sobre o tocar de ouvido necessário a uma melhor expressão fadista, mesmo que lendo partituras.

ŞEFİKA PLAYS FADO

Em 2016 visitei Ankara, capital da Turquia, para a realização de um espetáculo de Fado, onde acompanharia uma artista do norte de Portugal. O concerto fazia parte do cartaz da edição desse ano do *International Şefika Kutluer Festival*. A minha participação motivou a organização a dirigir-me outros convites, nomeadamente no ano seguinte, onde me apresentei com uma jovem fadista bracarense e o companheiro de sempre, Daniel Paredes. Como sabia ser a Şefika Kutluer⁸³ uma reputada flautista e que gostava de participar nos

⁸² *Clarinete em Fado* deixou marcas em inúmeros clarinetistas que vieram a interessar-se pelo Fado e pelo trabalho de António Saiote no Fado. Observe-se o vídeo na ligação abaixo, com uma transcrição dos acompanhamentos constantes no referido CD e com Sérgio Pires como solista da Bremer Philharmoniker. Sérgio Pires. (2020, March 24). Sérgio Pires and Bremer Philharmoniker - Noite ("Night") - Fado [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=WZcYYP4_KJk

⁸³ Atente-se ao seu sítio na internet à sua atividade artística e à sua larga discografia. <http://www.sefikakutluer.com>

diversos concertos que programava no seu festival, enviei por e-mail alguns fados escritos para flauta e gravações do *Clarinete em Fado*, no sentido de que também participasse no nosso concerto. Şefika não só aceitou o convite, como se entusiasmou com as gravações enviadas e logo propôs gravar um disco de fados. Com Daniel Paredes vim então a gravar o CD *Şefika plays Fado*, trabalho que nos levou mais vezes à Turquia em concertos, nomeadamente a Ankara, Istambul e Urgup, na Capadócia.

A preparação deste trabalho foi em tudo igual à do CD *Clarinete em Fado*, embora neste eu tivesse tocado Guitarra Clássica e outro músico tocasse Guitarra Portuguesa. Em *Şefika plays Fado*, toquei Guitarra Portuguesa e entreguei a Guitarra Clássica ao Daniel, uma vez que já assim fazíamos nos concertos com o António Saiote. Aliás, Daniel Paredes há anos se transformou num excelente acompanhador de Fado, influenciado pela minha forma plural de praticar Música.



Fig. 35 – Capa do CD *Şefika plays Fado* (arquivo pessoal).

Escrevi os fados para a flautista assim como os escrevi para o António. A diferença, é que aquela, dona de uma sonoridade belíssima e técnica apurada, tocava os fados como quem toca Mozart ou Bach, isto é, levando a escrita ao pé da letra, numa leitura irrepreensivelmente correta, mas sem o sabor de que o Fado necessita. Poderíamos, como diz o povo, dar um desconto devido à diferença cultural entre os países e, por conseguinte,

a uma falta de tempo de enculturação suficiente para que a flautista incorporasse mais os fados. Porém, mesmo após o envio de gravações originais com os melhores intérpretes fadistas, percebi que não era apenas disso que se tratava, mas de um excessivo apego à aprendizagem formal da Música e de um respeito, diria eu mais uma vez, conservatorial à partitura, faltando a capacidade de dela ir saindo e entrando, saindo e entrando. O resultado foi um CD⁸⁴ que considero digno, até belo, mas onde se percebe que a solista está demasiado presa à correção e não livre para expressar o que o Fado pede: a espontaneidade e o imprevisível.

VOX ANGELIS

O trabalho com a Associação *Vox Angelis*⁸⁵ tem sido dos mais duradouros no meu caminho musical profissional, tendo iniciado no final de 2003 com um Recital de Canto e Guitarra preenchido por canções espanholas e canções de filmes de Walt Disney com transcrições da minha responsabilidade. Realizou-se na Igreja Matriz de Vila de Rei, Concelho da Póvoa de Lanhoso, a 28 Dezembro 2003, às 21.30h e foi promovido por aquele Município. Dessa data até ao presente, terei realizado com a *Vox Angelis* perto de 200 recitais com programas de diversa natureza.

Pode ler-se no sítio deixado antes em nota de rodapé que a *Vox Angelis* tem como missão principal a divulgação da música clássica (aqui no sentido de música erudita), trabalhado com um grupo de diversos músicos e formações consoante o repertório a apresentar. Ao longo destes 20 anos realizei muitos recitais de Canto e Guitarra com os seus fundadores, o barítono Professor Doutor Pedro Nunes (e Diretor da Associação) e a soprano Maria José Carvalho, precisamente a cantora cega que já antes mencionei e com quem toco desde o

⁸⁴ Şefika Kutluer - Topic. (2019, January 8). Fado três bairros [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jiFLrNpYVhs>

⁸⁵ <http://www.voxangelis.com/concertos/>

final do meu curso secundário de Música. Mas também integrei outras formações com outros tantos programas diferentes. A determinada altura surge a possibilidade de realizar um programa integralmente preenchido por canções de filmes de Walt Disney. Não existindo versões escritas para Voz e Guitarra, encarreguei-me de transcrever, “de ouvido”, as canções selecionadas, realizando um acompanhamento para a Guitarra, que vim mais tarde a alargar para duas Guitarras, momento em que entrou para a Associação o também já mencionado guitarrista Daniel Paredes.

Mas outras formações contaram com a minha presença. Por ocasião da comemoração do centenário das aparições de Fátima em 2017, a *Vox Angelis* elabora um programa preenchido por repertório de inspiração mariana, baseado no *Stabat Mater* de Giovanni Battista Pergolesi, uma grandiosa obra de 1736, além de outras pequenas peças. Seria apresentada numa formação mais reduzida do que a prevista na partitura original, com dois Violinos, um Violoncelo e um Cravo para baixo contínuo e duas vozes (soprano e barítono). Todavia, já com o programa decidido e a maioria das datas marcadas (algumas dezenas noutros tantos municípios por todo o país), um qualquer problema relacionado com o transporte do Cravo impedia a utilização deste. O Diretor da Associação solicita-me ajuda, no sentido de procurar saber da viabilidade da resolução do baixo contínuo na Guitarra. Na verdade, já noutras obras tinha eu realizado baixo contínuo, na maioria delas devidamente transcrito para o meu instrumento. Não era o caso da obra de Pergolesi, existindo apenas a versão de teclado, mas com a escrita na tonalidade a abordar e sonoridade real reproduzida cerca de meio-tom abaixo, por se tratar de afinação barroca.

O prazo disponível para aceitar o trabalho era curto, sobretudo pela necessidade de realizar e transcrever para Guitarra todo o baixo contínuo. Poderia eventualmente não o escrever pormenorizadamente, mas havia outra questão a ter em conta: eu não tinha disponíveis todas as datas já previstas e contratualizadas⁸⁶, sendo necessário outro guitarrista para as datas em que tinha outros compromissos já assumidos. Não tinha alternativa, teria de

⁸⁶ As datas podem ser confirmadas em <http://www.voxangelis.com/concertos/concertos.html>

escrever tudo. Como sempre gostei deste tipo de desafios que implicavam o cruzamento das minhas experiências musicais formais e informais, o tocar ou “tirar” de ouvido e a passagem para a escrita musical, aceitei o trabalho. Desta forma, foi também incluído no programa o Concerto em Ré M de António Vivaldi numa realização para Guitarra de Emílio Pujol, uma vez que o Cravo também tinha uma obra concertante antes prevista.

A escolha do guitarrista para as restantes datas foi óbvia. Daniel Paredes assumiu as datas em que eu não estaria, pois além da confiança que lhe depositava ao nível pessoal, profissional e artístico, também conhecia bem o Concerto de Vivaldi. Aliás, acabámos por quase dividir as datas em partes iguais, pois havia fins-de-semana com três ou quatro concertos e localidades próximas umas das outras, mas distantes de Braga, onde não se justificava a troca entre nós apenas porque eu estaria disponível.

Foi um ano intenso para ambos e obviamente para a *Vox Angelis*, com alguns milhares de quilómetros percorridos por todo o país, que também nos permitiu conhecer templos belíssimos e com acústicas magníficas nos lugares mais recônditos de Portugal Continental.

Aproximava-se o ano que assinalaria o centenário do nascimento da mais importante voz de Portugal e uma das mais consideradas pelo mundo fora: Amália Rodrigues. O Diretor desta associação planeou outro programa preenchido por melodias icónicas do repertório Amaliano, sobretudo de compositores como Frederico de Freitas, Frederico Valério ou Alain Oulman, para a realização de um concerto em homenagem à nossa diva. O programa seria apoiado por uma apresentação visual de carácter biográfico e assente numa profunda investigação que Pedro Nunes realizava para o efeito.

A minha versatilidade foi de imediato tida em linha de conta, sobretudo pelo meu conhecimento e experiência no Fado e a prática na Guitarra Portuguesa, variante de Lisboa. Daniel Paredes completava a formação, igualmente devido a uma versatilidade que adquiria com toda a formação e os trabalhos que ia desenvolvendo comigo, sendo já, como antes disse, um aprimorado acompanhador de Fado. Algumas das canções (ou fado-

canção) celebrizadas por Amália seriam tocadas com duas Guitarras Clássicas, por se adequarem a estes instrumentos e assim tornarem mais distintas essas canções.

Reunidas as condições para a construção deste programa, a *Vox Angelis* conseguiu a sua maior série de concertos⁸⁷ com o mesmo programa. Com o apoio de inúmeros municípios, de meios de comunicação social como a RTP e a RDP ou da Fundação Amália Rodrigues, foram realizados cerca de setenta concertos por todo o país. Nem a pandemia provocada pela covid-19 impediu a sua realização, uma vez que muitas das datas foram cumpridas segundo as normas de distanciamento físico entretanto decretadas, ou através de plataformas digitais em rede. Além disso, quando surgiu a necessidade imperativa de cancelar datas devido à pandemia, estas foram na realidade repostas mais tarde, tendo as comemorações deste centenário sido oficialmente prolongadas até ao final de 2021, nalguns casos 2022. Este programa foi mesmo considerado pela Fundação Amália Rodrigues como o concerto oficial comemorativo do centenário do nascimento da cantora.

Apenas foi possível apresentar todos estes programas com a *Vox Angelis* devido às múltiplas valências que a minha multifacetada formação me emprestou. Relembro que praticamente nenhum do repertório apresentado existia escrito ou transcrito para a Guitarra, exigindo-me a necessidade de o fazer através de audição/escrita ou audição/reprodução. A prática de tocar de ouvido foi essencial para a possibilidade de escutar com a assertividade necessária os detalhes das composições em causa, para depois passar a uma escrita idónea e adequada. O programa Amaliano foi integralmente tocado “de ouvido”, conforme a prática fadista e também a possibilidade de tornar cada apresentação única, com as guitarras a percorrerem diferentes caminhos em cada concerto nos acompanhamentos à voz.

⁸⁷ Datas igualmente comprováveis em <http://www.voxangelis.com/concertos/concertos.html>

SABER OUVIR – OBRAS PORTUGUESAS PARA GUITARRA CLÁSSICA

Em pleno período pandémico causado pela doença infecciosa covid-19 devido ao vírus SARS-CoV-2, corria o ano de 2020, fui convidado a gravar um CD com música portuguesa para Guitarra Clássica, a incluir na coleção *Saber Ouvir*, coordenada por Miguel Leite. O equipamento necessário para a gravação encontrava-se em minha casa, pois desde o tempo do *Som Ibérico* tenho uma divisão preparada para ensaios e gravações, onde tinha já realizado alguns trabalhos de estúdio. Não tendo obtido qualquer aprendizagem formal em sonoplastia, acumulava já alguma experiência adquirida com observação de reputados técnicos de áudio, sempre devido à minha curiosidade pelas matérias que convivem com a Música. Não necessitava, por isso, de mais meios técnicos ou humanos para aquela gravação. Para aceitar o trabalho, necessitava apenas encontrar o repertório adequado e que, para mim, fizesse sentido em relação à minha personalidade musical. Aproveito já para declarar que após a gravação, passei o testemunho a um antigo aluno, o Pedro Barros, ele sim um verdadeiro entendido em áudio, além de muito bom Músico, para que de forma mais distante pudesse realizar a masterização final do trabalho. O resultado foi, no meu entender, francamente positivo.

O repertório português para Guitarra Clássica é relativamente escasso, algum já gravado por vários intérpretes e nem toda a linguagem empregue nessas obras é do meu agrado. Não tinha, até então, gravado nenhum CD de Guitarra solo, por entender não fazer muito sentido gravar obras já imensamente gravadas, ou não encontrar repertório que me satisfizesse nesse propósito. Pretendia então encontrar obras mais curtas, com linguagem acessível, que representassem a cultura portuguesa e que refletissem aquilo que sou, uma personalidade musical multifacetada.

Havia já uma peça que sabia querer gravar: a Fantasia Op. 70 de António Victorino de Almeida. Encontrava-se editada em partitura e já tinha sido gravada. Porém, tendo trabalhado esta obra com alguns alunos, fiquei sempre com a ideia de esta obra merecia

ser revista. Tendo uma primeira larga secção dominada pela tonalidade de Ré m, fazia para mim sentido utilizar a *scordatura* com a 6ª corda em Ré, ganhando assim maior profundidade nos baixos. A Fantasia é toda exequível desta forma à exceção de um Mi grave na segunda secção, desta vez dominada pela tonalidade de Lá m, que era tocado necessariamente com a 6ª corda solta, que, para isso, necessitava estar afinada com a 6ª corda em Mi, a afinação natural da Guitarra. Tinha ainda a percepção de existirem, na partitura editada, algumas notas harmonicamente erradas.

Entretanto, vim a ser convidado para integrar o júri do importante *Portugal International Guitar Composition Competition*, no qual estava também o compositor da Fantasia. Aproveitei para lhe falar sobre o assunto, obtendo a sua abertura e autorização para rever a obra, enviando-lhe pouco depois uma gravação áudio para sua apreciação e aprovação. Fiquei ainda a saber que esta peça tinha um dedicatário, cujo nome não constava na edição comercial da partitura: o guitarrista Silvestre Fonseca. A anuência do compositor para rever e gravar a obra e a ausência de referência ao dedicatário viriam ainda a justificar uma nova edição da obra em partitura.

As restantes obras foram sendo encontradas em partituras que tinha em casa, tendo ficado por quatro compositores cuja linguagem é representativa da cultura guitarrística portuguesa: José Duarte Costa, guitarrista, compositor e um dos maiores dinamizadores de sempre da Guitarra Clássica em Portugal, Artur Paredes e seu filho Carlos Paredes, importantes intérpretes da Guitarra Portuguesa, com algumas transcrições que realizei para Guitarra Clássica e Fernando C. Lapa, um compositor da minha rede de amizade e companheirismo profissional, tendo já estreado diversas obras suas para pequenos grupos de Câmara. Durante a pesquisa das obras, reencontrei ainda três pequenas joias deste compositor escritas para 3 Guitarras, que me tinha oferecido há anos, mas que nunca tinha colocado em prática. Pensei em gravá-las sobrepondo as guitarras, mas a ideia não me agradava de todo. Estávamos em pandemia e impedidos de deslocações entre concelhos, mas isso não me demoveu das minhas intenções, acabando por convidar o parceiro de sempre, Daniel Paredes e ainda outro aluno destacado, ambos próximos de mim, acabando

por gravar em conjunto com todos os cuidados que a pandemia exigia. Tratava-se de três peças para trio de guitarras escritas sobre temas populares transmontanos, dois mirandeses e um vila-realense. Fazia, por isso, todo o sentido incluí-las, dada a natureza da sua linguagem.

Com estas três peças, ocorreu o preâmbulo do que veio a chamar-se *Bracara Augusta Guitar Trio (BAGT)*, sobre o qual escreverei um pouco mais à frente.

Deixo assim este registo discográfico que, sem ser um trabalho de referência no panorama guitarrístico internacional, vem sendo considerado dessa forma ao nível nacional, com alguns elogios recebidos de músicos e críticos de prestígio mundial.



Fig. 36 – capa do CD *Saber Ouvir, obras para Guitarra Clássica* (arquivo pessoal).

100 MÚSICOS PARA AMÁLIA

No final de um concerto realizado a 14 de Julho de 2021 no *Festival ao Largo* organizado pelo Teatro Nacional São Carlos, Lisboa, com António Saiote, Daniel Paredes e o tenor Carlos Meireles e que tinha como título *Paisagens Ibero-Americanas*, num cruzamento do Fado com o Bolero e o Tango, o meu amigo e excelente guitarrista (Guitarra Portuguesa) Pedro de Castro abordou-me com uma proposta deveras singular e ambiciosa. Estava a

conceber um espetáculo de homenagem a Amália Rodrigues por ocasião do 100º aniversário do seu nascimento (Julho de 1920), entretanto sucessivamente adiado devido à pandemia. Veio a realizar-se em 26 de Novembro de 2021 no Teatro Municipal S. Luís, em Lisboa.⁸⁸

Pedro de Castro preparava então um espetáculo de grande dimensão, convidando um total de cem músicos, incluindo ele próprio e também uma orquestra de câmara, com a tarefa de, além de se apresentarem alguns fados do repertório amaliano com arranjos pessoais dos diversos intérpretes, acompanhar a voz da diva em gravações de onde tinham sido retirados os instrumentos. Já anos antes tinha participado com a Orquestra da Casa da Música num trabalho de natureza idêntica, talvez ainda mais complexo: fazer a banda sonora do filme *O Feiticeiro de Oz* a acompanhar a projeção do filme e a voz dos cantores/atores ali gravada, nomeadamente de Judy Garland. O que me propunha o Pedro era interpretar o arranjo do 2º andamento do *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo, que Amália gravou como *Aranjuez, Mon Amour*. Para o efeito, alguém escreveria um arranjo para a orquestra de câmara convidada, mas a parte de Guitarra não se encontrava integralmente escrita, devendo eu improvisar durante o tema em diálogo com a voz gravada de Amália. O Pedro sabia poder confiar em mim para esta tarefa, que exigia conhecimentos de leitura musical, experiência com orquestra e grandes produções, além de conhecimento sobre Fado, capacidade de improvisação e construção de arranjos. Assim, além da participação com o Adágio de Rodrigo, apresentei um curto arranjo do Fado *Não Sei Porque Te Foste Embora*, com música de Frederico Valério, um nome de absoluta referência no percurso de Amália, composto para o filme *Capas Negras* protagonizado pela

⁸⁸ 100 músicos para Amália. (2021, November 26). RTP Palco. <https://www.rtp.pt/play/palco/p9522/e582456/100-musicos-para-amalia/995421> - a minha participação a ter início ao minuto 5'56".

fadista. Mais uma vez serviu este ambicioso trabalho para colocar em prática simultânea as diversas aprendizagens musicais que a vida me proporcionou.

SINFONIETTA DE BRAGA

Trabalho noutros projetos e atividades que me dão enorme satisfação. Um deles reside na colaboração com a *Sinfonietta de Braga*, uma orquestra de cordas constituída em Associação e composta por músicos bracarenses e praticamente todos (senão todos) com ligação (tal como eu) ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Alguns deles, como o seu Maestro e Diretor Musical, são da mesma geração e turma escolar do meu parceiro do Duo *ArtDan*, de onde saiu um grupo de músicos que hoje é já alvo de grande destaque nacional e internacional; como dizia uma professora dessa turma, “uma geração de ouro”.

A *Sinfonietta de Braga* tem desenvolvido um trabalho relevante ao nível de concertos regulares, concertos comentados e outros projetos temáticos. Recentemente convidaram-me para alguns concertos e também para um projeto que envolvia construção de arranjos meus para Guitarra (Clássica e Portuguesa) e Orquestra de Cordas e que comportava uma série de concertos e a gravação e edição desse repertório em disco. Chamou-se o projeto *Arco da Corda Nova*, um trocadilho entre o arco dos instrumentos de corda friccionada e a corda comum a todos os cordofones, e o nome de um importante monumento bracarense, o Arco da Porta Nova.⁸⁹

⁸⁹ Artur Caldeira. (2023, December 8). Olhando o Mar [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=M9_0Ou6FRhs - arranjo de cordas da minha responsabilidade para a Sinfonietta de Braga. Gravado com telemóvel a 22 de Janeiro de 2022 no Auditório Municipal de Ponte da Barca.



Fig. 37 – cartaz alusivo a uma série de concertos com a Sinfonietta de Braga (arquivo pessoal).

A experiência tem sido magnífica, encontrando músicos dinâmicos e de grande qualidade artística, mas também geradores de um ambiente excelente, onde o companheirismo e boa disposição imperam. No fundo, um ambiente de trabalho muito profissional, mas sem os egos exacerbados e desproporcionados de músicos de maior nomeada.

Os concertos assumiram igualmente um tom de boa disposição, uma vez que o repertório também incidiu num cruzamento de música erudita com música popular, permitindo-me algumas cadências⁹⁰ improvisadas, onde revivi e fiz reviver melodias de diversas gerações e que fazem parte do meu imaginário musical. Foi extraordinário poder lembrá-las e perceber que o público também as recordava com igual satisfação e nostalgia. E foi mais uma oportunidade para comprovar a mais-valia do cruzamento de linguagens musicais, do

⁹⁰ As obras concertantes, isto é, em diálogo de um solista com a orquestra, incluem habitualmente uma cadência. Esta palavra não significa aqui uma sequência harmónica, mas antes um momento em que o solista mostra as suas qualidades técnicas e interpretativas num momento a solo, supostamente preenchido por improvisação. Na realidade, a determinado momento da história, estas cadências começaram a ser escritas, sobretudo pela incapacidade improvisatória de muitos dos intérpretes, uma vez que a prática da improvisação ia caindo em desuso. As cadências a que me refiro e que protagonizei nestes concertos foram totalmente preenchidas por improvisação que, embora não tenha surgido do nada (aliás o nada em Música já há muito não existe), foram construídas num “tricot” de recordações nostálgicas com melodias do meu passado.

erudito e do popular, do escrito e do não escrito com espaço para o imprevisto e indeterminado.

BRACARA AUGUSTA GUITAR TRIO (BAGT)

Trio nascido na gravação das três melodias transmontanas de Fernando C. Lapa no CD *Saber Ouvir*, serviu de plataforma para outro projeto recente que se intitula “Raízes Populares em Erudição”. Trata-se de uma encomenda a um profícuo e prolífero compositor português nortenho, Fernando C. Lapa, que consiste na criação de obras para Trio de Guitarras baseadas em melodias dos cancioneiros populares. Este projeto, para já, divide-se em duas partes autónomas: a primeira inspira-se no cancioneiro popular minhoto, a segunda no cante alentejano, recentemente elevado a património cultural imaterial da humanidade. Pretende este projeto cruzar os idiomas musicais mais populares com uma elaboração composicional de estrutura mais erudita, registando as obras em partitura para edição e também em disco, para que o registo sonoro seja também efetuado pelo trio dedicatário das obras, o Bracara Augusta Guitar Trio (BAGT), liderado por mim e sediado em Braga.

Esta ideia surgiu dentro do que considero ser útil na construção musical de um instrumentista, de um músico: o cruzamento de linguagens e a transversalidade possível entre o que está na memória comum com as canções mais populares e tradicionais, e a visão de um compositor que, através dessas melodias, constrói composições que comungam da tradição popular e das técnicas convencionais⁹¹ na construção de música erudita.

Já se encontram concluídas as duas obras. A primeira, apoiada pelo Município de Braga, inspirada no cancioneiro minhoto e com o título “Cantares do Minho”, é um conjunto de

⁹¹ Refiro-me às abordagens mais académicas que os compositores podem adotar, mas que, neste caso, não escapam à “fonte” popular, à identidade da música de raiz.

quatro suites, cada uma preenchida por cantigas temáticas, a saber: cantigas de trabalho, cantigas de S. João, cantigas religiosas e danças e cantigas de romaria. Depois de um período de revisão ao nível idiomático da guitarra e do equilíbrio sonoro entre os três instrumentos, trabalho da minha responsabilidade, foram ensaiadas e apresentadas em concerto precisamente no Auditório Adelina Caravana, o grande auditório do Conservatório de Música de Braga. Não haveria local mais adequado, pela ligação dos três elementos do BAGT a esta escola, bem como do compositor, onde já tinha lecionado. Posteriormente foi gravada e editada em CD, bem como nas plataformas digitais *online*.

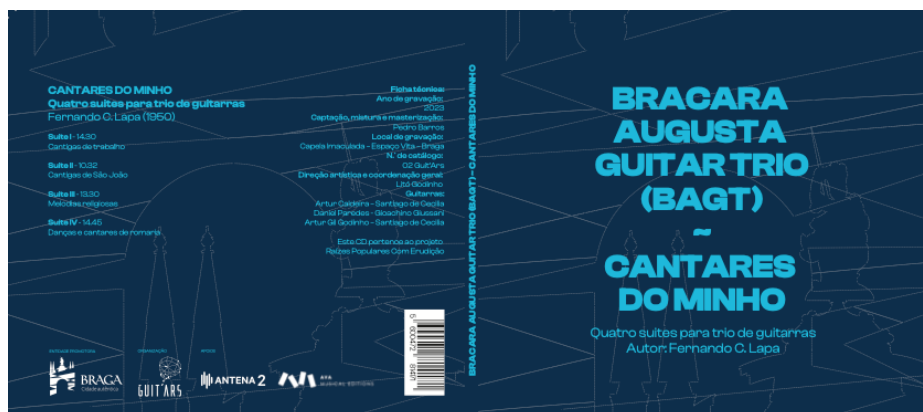


Fig. 38 – Capa do CD Cantares do Minho, BAGT, 2023.⁹² (arquivo pessoal).

A segunda, sobre o Cante Alentejano e que se intitula “Cantares do Alentejo”, é composta por um prelúdio seguido de três suites baseadas em modas do cante. Foi alvo do mesmo trabalho de revisão e apresentada em concerto em Serpa, no Alentejo, localidade onde se encontra sediado o Museu do Cante, um dos patrocinadores do projeto juntamente com o Município local. Encontra-se também já gravada e editada nos mesmos moldes da anterior.

⁹² Bracara Augusta Guitar Trio - Topic. (2023b, November 30). Suite I - Cantigas de Trabalho [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=n0tWNRUe7sM>

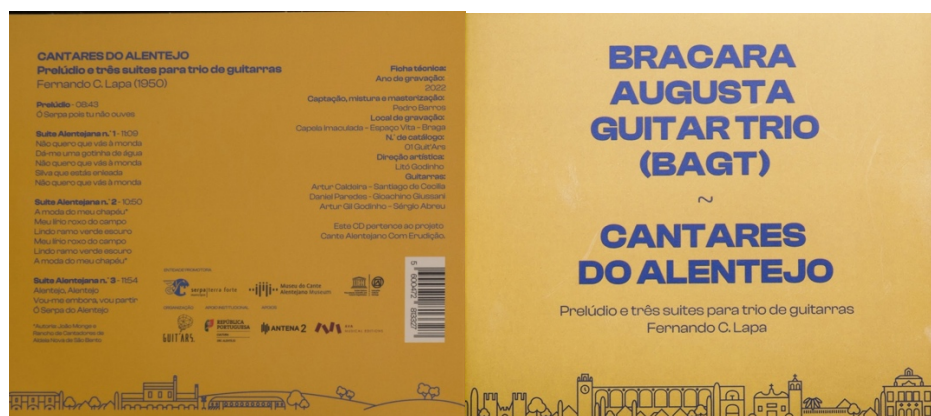


Fig. 39 – Capa do CD Cantares do Alentejo, BAGT, 2022 ⁹³ (arquivo pessoal).

Apesar do projeto se ter iniciado com os Cantares do Minho, Cantares do Alentejo foi terminado mais cedo, por isso a data do CD é do ano anterior ao do primeiro.

Nestes trabalhos, ressaltou de imediato a utilidade em conhecer e ter praticado algumas daquelas melodias populares, bem como o seu contexto original. Como dizia Gustav Mahler, a partitura tem tudo menos o essencial⁹⁴, isto é, colcheias, por exemplo, podem ser tocadas de muitas formas, com articulações e “dicções” diversas. Conhecer a raiz, a sonoridade popular, a essência daquelas canções, permite uma melhor abordagem ao estudo destas novas composições, possibilitando um menor desvio na sua interpretação, uma execução com um sabor mais autêntico, um maior equilíbrio entre a fragância do popular e o trabalho composicional erudito. Diria que é um fenómeno parecido com alguma culinária, onde pratos tradicionais são trabalhados para um mais elevado nível de paladar ou degustação, sem que o sabor autêntico se esfume, ao contrário de outra que desvirtua por completo aqueles pratos, num pretensiosismo *gourmet* que retira toda a identidade do prato original. O compositor poderia registar todas as articulações pretendidas, escrevendo ritmos mais desenhados e com simbologia específica para cada

⁹³ Bracara Augusta Guitar Trio - Topic. (2022, December 16). Prelúdio [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1I39Unw7eR4>

⁹⁴ Esta é uma frase muito conhecida no meio musical, não tendo conseguido encontrar fonte original. Deixo uma ligação para um dos textos onde é mencionada, consultada a 14 de janeiro de 2024. <https://operaeballet.blogspot.com/2018/09/regencia-de-orquestra-um-dos-pontos.html>

tipo de articulação. Todavia, seria um trabalho de enorme monta, tanto na escrita como na leitura. Conhecer aquelas melodias, senão em versão original, pelo menos aproximada e tocá-las em contexto popular, é o ideal para perceber o seu idioma, o seu sotaque. Note-se que os cancioneiros contêm as melodias registadas com ritmos muito básicos e sem qualquer nuance expressiva ou de articulação; com esta escrita, dificilmente se percebe a verdadeira essência das canções. Pode afirmar-se, claro, que para a sua interpretação podem os músicos procurar, no momento, gravações dessas canções em *habitat* mais natural. Tal deixa de ser tão (ou nada) necessário quando já por lá passámos, quando essas melodias (ou outras de igual teor) já nos passaram pelas mãos e/ou pelo ouvido. Dirão alguns que não é possível passar por toda a música em momento formativo. Não estaria mais de acordo. Não obstante, trata-se aqui de cultura portuguesa, de um repertório que se encontra depositado no nosso património cultural e que o Ensino Artístico Especializado da Música menospreza ou ignora. Pelos menos, o que culturalmente nos pertence deveria ser mais praticado, tal se faz noutros países. Diversos métodos para guitarra encontrei, de origem alemã, espanhola ou italiana, por exemplo, onde melodias populares são consideradas desde os primeiros exercícios no instrumento.

UMA UNIDADE CURRICULAR OPCIONAL SOBRE FADO

Há alguns anos surgiu a possibilidade de criação na ESMAE de uma pós-graduação sobre Fado. Sob minha proposta, foi aprovada por unanimidade do Conselho Científico daquela unidade orgânica a 28 de junho de 2017, conforme extrato de ata em anexo I, abrindo-se inscrições para o ano letivo seguinte. Todavia, a tentativa saiu gorada por não se ter atingido o número mínimo de inscrições determinado e necessário para garantia dos custos, o que terá acontecido pelo elevado custo das propinas e pelo momento economicamente mais difícil porque passávamos no nosso país. Estávamos em período da *troika* em Portugal e de toda a crise que já conhecemos.

Sem vontade de desistir, aguardei por nova oportunidade, surgindo, entretanto, a ideia de criar uma unidade curricular (UC) semestral, opcional e aberta a todas as variantes dos cursos de Música da ESMAE. A esta UC opcional teórico-prática dei o nome de *Fado - Interpretação e Conceitos*, com o objetivo de fornecer aos interessados conhecimentos sobre este estilo poético-musical, os fados tradicionais, as suas métricas poéticas, a partilha de poemas entre aqueles fados, o “estilar” fadista correspondente a uma capacidade de improvisação que adquire cunhos muito pessoais e que tornam cada interpretação única, as harmonias e formas de acompanhamento da Viola de Fado (Guitarra Clássica) e da Guitarra Portuguesa. Mas também dar a conhecer o fado canção, os intérpretes que fizeram história no Fado e os das novas gerações que continuam a dignificá-lo. Nesta UC, é possível trabalhar interpretações vocais, assim como instrumentais solistas, à maneira de Rão Kyao ou António Saiote, linhas de baixo para Contrabaixo ou Baixo Acústico, acompanhamentos de Piano ou orquestração para pequenos ou grandes ensembles (Quarteto de Fagotes, Quinteto de Clarinetes, Ensembles de Flautas ou Cordas Friccionadas, Orquestra...). Até os alunos do curso de Produção e Tecnologias da Música têm lugar, assistindo às aulas e participando com voz ou instrumentos que dominem, ou colaborando na sonorização e gravação das nossas apresentações públicas.

Iniciada no 2º semestre do ano letivo 2021-2022, a sua aceitação foi muito positiva, com inscrições que cresceram de 25 para 75 alunos nos semestres seguintes. Esta UC permitiu já apresentações em diversos locais relevantes, com destaque para os *Rencontres Musicales du Méditerranée*, na Córsega e em representação de Portugal e da ESMAE, e o auditório do Museu do Fado, em Lisboa, além de participações em noites de Fado de conceituadas casas da especialidade como *Fado Português*, em Vila Nova de Gaia, ou *Fado ao Carmo e Mesa de Frades*, em Lisboa.



Fig. 40 – cartaz sobre apresentação da UC opcional no Museu do Fado, em Lisboa (arquivo pessoal).



Fig. 41 – cartaz sobre apresentação da UC opcional em representação da ESMAC na Córsega (arquivo pessoal).

Este é um trabalho que me tem dado enorme prazer, com resultados que têm ido muito além da expectativa, sobretudo na aceitação por parte da ESMAC e de toda a comunidade escolar. Porém, outra intenção figurava na ideia da criação desta opcional.

Vinha já com o hábito intrínseco de trabalhar, com os meus alunos de Guitarra, harmonia funcional, construção de arranjos, improvisação, ou seja, aquilo que as aprendizagens informais e não-formais me deram e não estão previstas nos conteúdos programáticos do curso de instrumento. Os anos em que tive Daniel Paredes como meu Assistente foram muito bons para esta possibilidade, dada a sua apetência e competência na matéria. Não obstante e dada a natureza da transmissão oral das práticas artísticas fadistas, pretendi criar uma espécie de laboratório onde pudesse colocar em ação trabalho baseado em aprendizagens informais, evitando a utilização de partituras ou qualquer música escrita, à exceção, claro está, dos arranjos elaborados para os ensembles, por necessitarem de maior

organização. Se com alguns alunos isto foi possível, a verdade é que constatei que a larga maioria não tinha qualquer hábito de tocar o que quer que fosse sem o auxílio da partitura, numa cruel dependência desta, afinal, aquilo a que tinham sido submetidos durante todos os estudos musicais, muitos deles desde o 5º de escolaridade (ou antes), ou seja, com doze anos de aprendizagens formais antes da entrada no Ensino Superior. Mais uma vez Daniel Paredes foi fundamental neste projeto, permitindo-me usar mais a Guitarra Portuguesa com o seu apoio garantido na Viola de Fado (Guitarra Clássica).

Deixo a ressalva de que me agradou e agrada trabalhar com cada um destes músicos, impecáveis como seres humanos e como alunos, não devendo aqui mencionar nenhum pelo lado positivo ou negativo no que toca à capacidade de tocar sem partitura. Mas senti, como dizia alguém, uma certa vergonha alheia por perceber que ouvir e reproduzir uma melodia de um Fado, por mais simples que fosse, era para quase todos tarefa quase (senão) impossível. Improvisar um pouco, mesmo com notas ornamentais próximas das notas reais, era igualmente tarefa impensável. Aqui se encontra a prova daquilo que venho pensando ao longo dos anos: a (de)formação exclusivamente realizada dentro dos parâmetros de música escrita, historicamente legitimada para os conservatórios.

Os alunos do curso de Jazz conseguem reproduzir de ouvido e improvisar, habituados que estão a esta prática pela natureza do próprio Jazz. Mas também rapidamente se vai percebendo que, ao improvisarem no Fado, o fraseado tende para linguagens mais jazzísticas, modais, saindo em demasia do espectro mais tonal e simplista do idioma fadista. Ou seja, capacidade de audição reprodução, algo que os colegas da “clássica” não conseguem ou têm dificuldade em conseguir, mas falta de perceção da linguagem a adotar na improvisação ou “estilar” fadista. Talvez porque o Jazz possa ter uma linguagem bastante possessiva ou o ensino do Jazz comece a transformar-se em algo demasiado formal, obedecendo a currículos com critérios estilísticos que já se tornaram históricos, ou habitus, desta forma perdendo muita da espontaneidade que lhe deveria ser continuamente intrínseca. Não quero afirmar que não se pode ou deve cruzar o Fado com outros idiomas como o Jazz. Já realizei muitos desses cruzamentos e cada vez assistimos a

mais nesta nova geração de intérpretes. A qualidade do que se vai fazendo poderá ser, certamente, discutível, mas não é este o momento para essa discussão. O que pretendo é chamar a atenção para a colonização que cada idioma musical nos pode impor, acabando nós por dele dependermos quando abordamos outros. Uma coisa será utilizarmos fraseado jazzístico intencional ao tentarmos trazer o Fado para perto do Jazz (ou vice-versa), outro é querer tocar Fado e inevitavelmente trazer-lhe outros idiomas de forma não intencional ou por incapacidade de os deixar momentaneamente de lado.

Para que não nos centrássemos apenas num idioma, o do Fado, outras músicas foram sendo trazidas para as aulas, por minha proposta ou de alguns alunos: música popular portuguesa rural ou urbana (melodias tradicionais ou canções de José Afonso, por exemplo), bossa-nova, boleros e outros estilos de raiz ou influência popular. Evidentemente se colocavam os mesmos problemas, uma vez que trabalhávamos estas canções sempre com as abordagens informais, ouvindo, reproduzindo e tentando improvisar sem auxílio de escrita musical.

A qualidade técnico-artística dos alunos que frequentam a ESMAE é assinalável em todas as variantes instrumentais. Nunca se colocou qualquer problema de natureza técnico-mecânica, de impossibilidade de tocar uma determinada frase num arranjo mais arrojado que eu escrevesse para pequeno ou grande ensemble. Mas observar alunos que tocam caprichos de Paganini, sonatas de Beethoven ou Liszt, árias de ópera de grande dificuldade ou obras orquestrais de grande dificuldade, que não conseguem reproduzir de ouvido melodias empregues no Fado Menor, ou são incapazes de improvisar durante 4 compassos entre a tônica e a dominante de uma determinada tonalidade (sem me referir sequer a linguagem mais idiomática do Fado), ou não conseguem transpor no momento uma simples sequência harmónica tonal com 4 ou 5 acordes, torna-se para mim um sofrimento atroz.

Tornou-se mais uma vez claro que estes formandos eram detentores de grande capacidade técnica, conhecedores de História da Música (pelo menos a que lhes é fornecida), análise

teórica, mas maioritariamente incapazes de dialogar com os seus instrumentos, de criar uma conversa instrumental, tal como se conversa numa qualquer língua como o português sem o auxílio de textos escritos. Talvez muitos músicos se satisfaçam desta forma... Mas de que vale ser-se um intelectual que recebe convites para as mais importantes debates e mesas redondas se depois não se é capaz de estabelecer uma conversa informal com alguns familiares, amigos ou vizinhos? Impossível, dirão os leitores, qualquer um é capaz disto. Pois claro, em linguagem verbal, talvez, mas em linguagem musical (e, claro, refiro-me aos músicos) já não é assim e a prova encontra-se nestes alunos quase licenciados ou mestres, quase profissionais do palco e/ou da docência. Tem sido esta norma que tenho encontrado ao longo destes 37 anos que medei os meus inícios como aluno formal no Conservatório Regional de Guimarães (hoje extinto) e a atualidade. Claramente não é a Licenciatura ou o Mestrado o melhor momento para adquirir aquelas capacidades de audição/audição/reprodução ou mesmo improvisação. Estas deveriam ser trabalhadas desde o início das aprendizagens musicais, para que se tornassem intrínsecas aos aprendizes e futuros músicos (amadores ou profissionais) e não num momento de maior especialização. Na verdade, ao chegarem ao momento da opção por essa especialização ao nível superior, deveriam os candidatos estar providos dessas ferramentas e práticas, aliás, previstas nos currículos disponíveis no site da ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional⁹⁵, para que pudessem escolher profissionalmente a área da Música ou idioma musical que preferissem, ao invés de a ele estarem condicionados.

A formação, na maior parte das carreiras profissionais, começa por generalidades que se vão afunilando em especialidades. É assim na medicina, no direito, nas engenharias... Apenas na música, na dança e no desporto de alta competição se observa uma “especialização” precoce. Na dança e no desporto compreende-se, devido a questões de físicas. Mas por que é assim nas artes, como a música? Muito embora nesta também possa

⁹⁵ <https://www.anqep.gov.pt/np4/477.html>

haver consideração por questões físicas, nada justifica a precocidade na especialização na música erudita. E porque tem esta prática de se submeter à alta competição? E na afirmação atribuída a Béla Bartók, os concursos ou competições são para os cavalos, não para os músicos.

Assim e correndo o risco de ser demasiado pessimista, o que preconizo para o futuro, pelo menos próximo, é a manutenção do *habitus* conservatorial existente, uma vez que estes alunos serão os professores da nova geração, que certamente ensinarão, grosso modo, da forma que aprenderem, tal como fizeram os seus professores. Isto não significa a ausência de uma eventual mudança, mas que sofrerá da mesma lentidão que sofreu a muito ligeira mudança a que fui assistindo ao longo dos anos, mudança ténue que posso admitir para não ser demasiado drástico no balanço que aqui deixo sobre as últimas décadas.

Apesar disso, reitero a vontade de continuar a crer numa utopia em que o EAEM seja inclusivo numa multiplicidade de aprendizagens e linguagens musicais, formando evidentemente bons técnicos, mas igualmente bons conversadores musicais, multi-idiomáticos, bons leitores, mas igualmente bons tocadores de ouvido, a improvisar, que sejam capazes de, querendo, executar as mais difíceis obras históricas para os seus instrumentos, mas também as outras, as ligeiras ou populares. Admito sempre que haja quem não o queira fazer e se satisfaça com o que aprende lendo, intelectualizando. Todavia, o que mais tenho encontrado não é quem não o quer, mas sim quem gostaria de fazê-lo e não consegue.

UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO.

Após todas estas páginas, afinal “O que forma e enforma o músico que sou?” De que é constituído o músico/professor Artur Caldeira?

O Artur criança cresceu, tornou-se adolescente, depois adulto. Entretanto deram-lhe a conhecer a Música, tornando-se um apaixonado aprendiz de músico, um sonhador no qual a Arte dos Sons se ia lentamente sedimentando grão a grão, passo a passo, nota a nota, através da transmissão de aprendizagens casuais ou informais por agentes mais velhos que foi conhecendo. O aprendiz de músico, mantendo aquela paixão e desenvolvendo-a através das mais diversas vivências musicais, mas impedido de frequentar, até determinada altura já tardia, o ensino formal no conservatório da sua cidade natal, tornou-se Músico e professor. Construiu a sua inevitável vocação, realizou e continua a realizar a sua missão de entrega à Arte dos Sons e do invisível (lembrem-se de Marsalis, na página 190?). Continua a considerar-se Músico antes de tudo, docente porque obteve certificação, mas também porque lhe agrada a tarefa de ensinar e aprender ensinando. Sobre tudo orientar outros aprendizes de músico e outros músicos, não exatamente de apenas lhes fornecer conhecimentos, mas de lhes abrir horizontes e mostrar caminhos e idiomas musicais possíveis. Gosta sobretudo de partilhar com os alunos a sua paixão pela Música, as suas experiências plurais e multifacetadas, formais, não-formais, informais. Gosta de alimentar nos alunos e nos músicos com quem toca a percepção de que a Música se aprende por descoberta e não tem fronteiras ou divisões, exceto aquelas que distinguem qualidade da falta dela que, com toda a subjetividade aqui inerente, também dependem do que se conhece e como se conhece; aliás, gostos discutem-se, sim senhor; discutem-se e educam-se.

Em *A Distinção* (2010), Bourdieu aborda a Teoria do Gosto, argumentando que o gosto não é inato, mas sim fruto do habitus social, isto é, do modo de ser e agir do sujeito, por sua vez apenas possível de observar dentro de determinado campo, com toda a sua luta de

forças entre dominados e dominantes, que vai determinar o capital cultural que cada indivíduo acumula, logo, o gosto que adquire.

Também Adorno nos diz que, com o advento do que chama de “indústria cultural”, ela própria padronizadora dos bens culturais de consumo ou mesmo criadora das necessidades de consumo cultural que ela própria vem depois a suprir, o gosto já não é próprio de cada um, mas fruto de uma manipulação mais ou menos sub-reptícia daquela indústria e do meio em que vivemos.

Se perguntarmos a alguém se ‘gosta’ de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o facto de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (Adorno, 1996 cit. in Pinto de Farias & Costa, 2015, p. 94)

Daí que, independentemente da maior ou menor manipulação exercida pela indústria cultural, só gostamos do que conhecemos, mas para isso precisamos conhecer enquanto consumidores, mas também enquanto agentes culturais e educativos, enquanto artistas, músicos e docentes.

A mais-valia de conhecer e pisar todos os terrenos musicais possíveis apenas valoriza quem o faz, quem ousa sair do cabresto programático legitimado pelos currículos dos conservatórios e navega por outras águas menos regulamentadas, mais à deriva, mas que, por isso, permitem maior espontaneidade, maior imprevisibilidade. E gosta de fazer entender que todas se completam mutuamente, sem que alguma substitua outra e num alargamento do espectro do nosso gosto, quanto possível autónomo.

Como gostaria este contínuo aprendiz, tornado Músico e professor, que este pensamento contagiasse o ensino da Música desde as escolas oficiais até aos músicos mais vadios. Sim,

porque também os há a quem a disciplina de trabalho do ensino formal faria maravilhas, ajudando-os a organizar os pensamentos e as técnicas, aguçando-lhes as potencialidades, desde que lhes não retire a espontaneidade e o rasgo. Será demasiado utópico pensar que é possível chegar a uma confluência de interesses?

Ao longo de mais de 35 anos de ensino, alguns no ensino geral, mas a quase totalidade abrangendo todos os níveis do Ensino Artístico Especializado da Música, o aprendiz tornado Músico e professor assistiu a muitas reformas e propostas de reformas que foram mudando o espectro organizacional do EAEM, mas sem nenhuma lhe mexer na essência, nas matérias a abordar, nos processos de aprendizagem, nas pedagogias a aplicar, na abertura aos mais diversos idiomas musicais que não os devidamente legitimados por uma determinada História da Música, escritos, dependentes da leitura de partituras, numa hegemonia que se perpetua, porque, mais uma vez, é mais confortável mantermo-nos neste presente do que ter o trabalho de baralhar e dar de novo para outro futuro. E não basta incluir as músicas populares nos currículos, como em algumas exceções vai acontecendo; é necessário introduzir novas propostas de aprendizagem, de forma a não se tratarem as músicas populares do mesmo modo que se tratam as eruditas.

O aprendiz que se tornou Músico e professor tocou e toca folclore, fado, pop-rock, jazz, etno-jazz, improvisa, mas também lê e interpreta repertório que se insere na legitimação dada pelos programas conservatoriais, pelo habitus conservatorial, reclamando a realidade dessa múltipla possibilidade, sem que uns idiomas possam ferir outros, antes se alimentem uns aos outros com as especificidades de cada um. Habitus esse que também veste, embora apenas parcialmente, dele se mantendo igualmente a uma distância segura, numa atitude de resistência aos seus poderes e imposições curriculares.

O aprendiz que se tornou Músico e professor continua a entender que a autodidática continua a ser a base da aprendizagem de cada Músico, sem a entender como um processo alheado da aprendizagem ou orientação com Mestres. Se tivermos em consideração o ensino formal, constatamos que cada aluno de instrumento tem uma ou duas aulas

semanais, de instrumento, estando com o seu professor um total de uma ou duas horas. Todavia, está consigo próprio e com a possibilidade de desenvolver o seu estudo todas as restantes horas de cada semana, excluídas já aquelas gastas com sono, alimentação, outras atividades, letivas ou não. Como digo sempre aos meus alunos, se não formos deveras autodidatas em todas as horas de estudo, ou seja, exigentes connosco próprios, atentos, questionadores, continuamente insatisfeitos numa contínua descoberta de processos e saberes ao invés de meros recetores desses saberes, procurando um conjunto de experiências formais, informais e não-formais que interajam e se completem, menos autónomos como músicos nos tornaremos. Isto será também aplicável a outros ramos do saber, mas não nos esqueçamos do lado performativo do músico, a maior parte das vezes apresentando-se a solo, sem qualquer rede ou proteção, onde o trabalho vale tudo naquele momento. Há pouco, dizia-me um colega que existe um perigo neste discurso de aparente desvalorização dos professores e do ensino formal: o eventual maior distanciamento dos alunos em relação à escola e à música erudita, o que traria problemas, pois precisamos de alunos para as escolas e o Ensino Artístico Especializado da Música encontra-se ancorado na música erudita. Pois concordo que precisamos de alunos para as escolas, mas daqueles que revelem apetência pela Música, que pretendam construir a sua vocação através do trabalho e da vontade e não porque passam num pretenso teste de aptidão que, mais das vezes, não foi criado para o efeito a que se destina. Mais do que isso, este teste revela muitas vezes o que o candidato já sabe, ou porque teve algumas aulas de Música, ou porque teve preparação específica para esses testes que se tornam normalizados, o que infelizmente acontece amiúde. Mas porque precisamos de alunos é que temos de lhes mostrar os diversos caminhos, ajudando-os a prosseguir na descoberta de todas as possibilidades, não apenas uma e deixando que partilhem com os professores que caminho musical preferem. Isto não significa, de todo, alheá-los do tesouro constituído pelas grandes obras dos grandes compositores legitimados pela História da Música, mas permitir-lhes outras, quiçá para que àquelas voltem ainda com mais vontade e capacidade artística, intuitiva, interpretativa, (re)creativa.

Há alguns anos, um amigo (enorme Músico) comemorava 50 anos de carreira. Dizia-me ele (e mencionava-o em concertos que viemos a realizar) que, ao chegar a esta aniversário, parou para olhar para trás a pensar no que ainda não tinha feito. Segundo ele, faltava-lhe gravar um disco de Fado com o seu instrumento a substituir o canto vocal, algo que tentou fazer numa altura em que lhe foi transmitido que outro instrumentista também o estava já a fazer, sendo desaconselhado naquela altura, pela sobreposição de trabalhos idênticos. Decidiu-se então a fazê-lo comigo para esse aniversário de carreira. Eu não comemoro agora um cinquentenário de carreira musical artística, mas, ao exercer este direito (que acaba por ser um dever de carreira docente) de realizar um doutoramento, olhei também para trás, mas com a intenção de revisitar as peripécias e atribulações da vida de um sujeito que quis ser Músico e, por consequência, se tornou professor, refletindo sobre todo um conjunto de momentos de recusa à entrada no ensino oficial de Música por excesso de idade, bem como à luta entre as forças dos campos erudito e popular e a marginalização do segundo pelo primeiro naquele ensino oficial.

Sobre a questão dos testes de aptidão e das possíveis confusões geradas entre os conceitos de aptidão e apetência. Fernandes, Ó, e Ferreira (2007), no seu Estudo De Avaliação Do Ensino Artístico, apresentam algumas reflexões. Dada a especificidade atribuída ao EAEM, são mencionadas duas consequências que se interligam à volta da questão da precocidade:

que todo o futuro artista deve ter um acompanhamento desde bastante cedo; que terá de existir um processo de selecção ou exame à entrada nas várias escolas de ensino vocacional da Música, o qual permite medir e hierarquizar qualquer tipo de aptidão artística especial. (Fernandes et al., 2007, p.113)

Apesar da instituição dos testes e todas as regras de admissão/exclusão, o insucesso verificado em muitos alunos (senão a maioria) é atribuído pelos dirigentes dos conservatórios “aos próprios alunos, referindo a sua falta de investimento no estudo, o seu desinteresse, a sua falta de aptidão ou outra qualquer razão.” (p. 61) No discurso dos

responsáveis, o que testemunhei no terreno por diversas vezes e continuo a verificar, não se questionam os métodos de ensino, os currículos, o tipo de testes de aptidão.

É recorrente no EAEM a referência ao conceito das “aptidões” e dos “talentos”, mais das vezes confundidas com competências e aprendizagens adquiridas em contexto social. E no tocante à aptidão ou talento considera-se que

a natureza do artista só pode ser perceptível e inteligível por um outro seu equivalente. Um mundo de sujeitos iluminados que se contemplam e avaliam entre si, permanecendo inteiramente imunes à análise e avaliação dos profanos. O manto de silêncio científico que cobre esta realidade do exame das aptidões musicais parece-nos que aponta no sentido de que passem despercebidas as condições históricas, sociais – em grande medida arbitrárias – sobre que foi efectivamente construída. (p. 117)

Entre os especialistas do EAEM, docentes, diretores, decisores políticos e famílias, não se produz um discurso organizado que possa dar crédito a outras possibilidades, como o desenvolvimento de aptidão face a outros agentes ou causas, familiares, sociais ou e/ou escolares. Como referem Fernandes et al.,

Este paradigma começa por radicar na crença, estruturada ao longo do processo de construção da modernidade (detectável com mais clareza em alguns círculos intelectuais a partir de finais do século XVIII), de uma demarcação entre a figura do ‘artista’ e do ‘amante da arte’: o primeiro passou então a ser visto como portador de um conjunto de dons ou competências inatas, que só excepcional e raramente se encontram no segundo e, por maioria de razão, entre o conjunto da população. Este argumento, que separa e hierarquiza objectivamente a formação estética e a educação da sensibilidade a partir do destino profissional, é particularmente hegemónico no que se refere ao ensino vocacional da Música e da Dança. (p. 240)

Continuo a não entender porque se recorre a um processo de exclusão (mais do que de admissão) de alunos para o EAEM apenas baseado em testes que, no meu entender, não servem e, segundo alguns dos seus próprios autores, como Edwin Gordon, não foram concebidos para esse efeito. Seria preferível gastar os recursos existentes dando a possibilidade a mais candidatos, preferencialmente todos os alunos do ensino geral desde os primeiros anos do ensino básico, fornecendo-lhes uma adequada formação musical que não se direccionasse de imediato para a prática de um instrumento e a aprendizagem de leitura/escrita e reprodução de determinado repertório, mas para uma série de vivências e experiências que orientassem os alunos na descoberta de diversas possibilidades discursivas musicais, na compreensão e utilização dos diversos idiomas musicais por ouvido, por audição/audiação/reprodução, por enculturação, aprendendo os ritmos com a movimentação corporal, tornando os conceitos mais intrínsecos aos próprios alunos, promovendo igualmente experiências criativas através da improvisação. Simultaneamente, teriam a oportunidade de aprender a questionar a música que ouvem, ganhando capacidade para uma melhor percepção de critérios de qualidade (discutíveis, mas, por isso mesmo, importantes) e com isso tornando-se melhores ouvintes. Depois se iria percebendo quem revelaria, mais do que aptidão, a apetência e vontade necessárias para a prossecução de estudos mais direccionados e mais especializados (sem com isto me referir já a determinado idioma ou estilo musical). Destes sairiam certamente músicos e docentes mais completos e mais bem preparados para esta atividade profissional.

Defendo a aprendizagem da Música do mesmo modo que se aprende qualquer linguagem, incluindo os processos de enculturação que lhe são inerentes ou intrínsecos. Como disse, entendo que uma aprendizagem musical por descoberta, com a devida orientação, é mais útil do que uma mera transmissão de conhecimentos. Por isso acredito, também porque as vivenciei, na importância das múltiplas aprendizagens formais, informais e não-formais para uma melhor construção dos músicos e suas personalidades artísticas. E concordo com Maria de Lourdes Martins (antes citada) quando afirma que só o professor [de música] que

sabe improvisar (eu acrescentaria: e domina diversos idiomas musicais) merece o salário que ganha.

Que mal faz a um futebolista jogar ténis ou praticar danças de salão? Que mal faz a um escanção especializado em vinho do Douro beber vinho Verde ou água tônica? Que mal faz a um transmontano experimentar ensopado de borrego? E então, porque fará mal aos alunos dos conservatórios tocar cavaquinho, viola braguesa ou triângulo num grupo folclórico? Ou bateria numa banda de *heavy metal*? Ou usar o instrumento, onde tantas horas estuda, para tocar os mais variados estilos musicais, profissionalmente ou por diversão, provando-se capaz de não ser *partiturodependente*? Porque tem o músico de se especializar numa área musical desde o primeiro ano da prática do seu instrumento? Pior, porque tem de se sentir vedado, explícita ou implicitamente, a outras experiências musicais? A transposição de conhecimentos entre estilos musicais é uma prática crucial para o desenvolvimento artístico e cultural, nomeadamente pelas seguintes razões:

- maior enriquecimento artístico: a exposição a diferentes estilos musicais permite que os músicos ampliem a sua paleta sonora. Isso pode resultar em abordagens mais ricas e inovadoras na interpretação e na composição;
- inovação e evolução musical: muitas inovações na música surgem da combinação de influências de diferentes estilos; ao transporem as fronteiras entre géneros, os músicos podem contribuir para a evolução contínua da música;
- desenvolvimento técnico: cada idioma musical tem as suas próprias técnicas e abordagens específicas; ao explorarem diferentes estilos, os músicos podem aprimorar as suas capacidades técnicas e ampliar o seu conjunto de ferramentas musicais;
- quebra de barreiras culturais: a música é uma linguagem universal e a transposição de conhecimentos entre estilos pode ajudar a quebrar barreiras culturais, promovendo a compreensão e apreciação de diversas tradições musicais presentes no mundo;

- flexibilidade e versatilidade: músicos versáteis são capazes de se adaptar a uma variedade de contextos musicais; incorporando elementos de diferentes estilos no seu repertório, os músicos tornar-se-ão mais flexíveis e versáteis nas suas performances;
- experiência auditiva diversificada: a transposição de conhecimentos entre estilos oferece aos ouvintes uma experiência auditiva mais diversificada e enriquecedora, que levará a uma apreciação mais profunda da música e ao desenvolvimento de gostos musicais mais ecléticos;
- preservação e renovação de tradições: ao incorporar elementos de estilos musicais tradicionais em contextos contemporâneos, os músicos podem ajudar a preservar e renovar tradições musicais, garantindo que essas formas de expressão perdurem ao longo do tempo.

Em resumo, a transposição de conhecimentos entre estilos musicais é fundamental para a vitalidade e a evolução da música, proporcionando benefícios tanto para os músicos como para os ouvintes.

Nos dias de hoje, com tanta informação disponível, sobretudo devido à internet, é já muito difícil criar os entraves que encontrei numa época em que era eu aluno ou imberbe docente. Mas é com tristeza que vejo ainda muitos colegas professores, alguns mais novos do que eu, a reprimirem e/ou reprovarem essas atitudes experimentais neles próprios ou nos seus alunos, o que significa que a mudança tarda em verificar-se como norma. Existem exceções, honrosas exceções, mas são isso mesmo, exceções. Note-se que muitos destes formandos virão a ser professores de Música no ensino regular, um ensino para todos e não apenas para os mais “dotados”. Estarão eles preparados para abordar pedagogias que incluam idiomas musicais impregnados no campo social em que se encontram os alunos do ensino regular? Ou

Como esperar que o professor de música respeite a diversidade musical e trabalhe o valor das várias manifestações musicais presentes no cotidiano escolar e da vida

dos alunos se sua formação foi construída a partir de valores determinados e tidos como legítimos e superiores? (Pereira, 2015, p. 121)

Penna (1995) também desenvolve uma crítica à maneira como os docentes alimentam uma continuidade nos processos pedagógicos e metodológicos de acordo com o seu próprio percurso formativo, numa perpetuação do modelo. Assim, aqueles processos

não apenas são preservados, mas correntemente aceitos e reconhecidos como o modelo do ensino “sério” de música, e desta forma orientam as ações educativas desenvolvidas em outros espaços, até mesmo nas escolas públicas, cuja clientela é distinta e tem necessidades específicas. Esse modelo de ensino é reproduzido inclusive na formação do professor nas licenciaturas plenas em E.A./Música, uma vez que as disciplinas do currículo voltadas para o domínio dos conteúdos de linguagem são, muito frequentemente, marcadas por esse mesmo modelo, carregando os seus problemas. Além disso, o currículo deixa pouquíssimo espaço para a discussão e (muito menos) para a vivência de metodologias alternativas. (Penna, 1995, p. 88)

Já o disse, não defendo uma banalização do ensino da Música, um vale tudo sem critérios. Defendo sim um alargamento desses critérios e a possibilidade de uma maior inclusão idiomática. As múltiplas aprendizagens não deviam deixar-se ao acaso que proporciona a alguns o cruzamento com outras linguagens musicais para além das que vivem no habitus conservatorial. Deviam estar previstas para que todos lhes acessem e pudessem depois optar pelo caminho que mais lhes interessa. Ninguém gostará de coentros sem saber que existem ou, sabendo que existem, sem os provar. Depois sim, até pode eventualmente afirmar que não gosta. Mas poderá vir a gostar.

Assim, reforço a ideia de que o gosto por determinados idiomas musicais também se altera e educa, consoante esses idiomas nos forem sendo dados a conhecer e a praticar. E cada um deles trará um aporte específico à formação dos músicos, até porque não estão livres de que surjam oportunidades profissionais que exijam a visita a repertórios e ambientes

de diverso capital cultural ou distinção social, que aceitarão realizar ou não consoante dominem ou não aqueles idiomas.

A aprovação dos cursos hoje ministrados, sobretudo Licenciaturas e Mestrados, exige que se demonstre a capacidade de inserção no mercado de trabalho. Na perspetiva de uma atividade profissional como Músico, as oportunidades poderão surgir em diversos quadrantes desta Arte. Para esta atividade profissional, a certificação pouco importa, mas deveras importante é a real capacidade para a mesma (não se verifica o mesmo para a atividade docente, necessitando esta de toda a certificação). Quando se detém capital social e/ou económico e simultaneamente aquela capacidade, um conjunto de condições para um capital simbólico fundamental, tudo se torna mais fácil para conseguirmos determinados objetivos, como seja singrar no meio musical erudito. Para muitos, não detentores daquele capital, tudo se torna mais árduo, com a necessidade de garantir sustento que suporte um desafio daquela natureza. Esse sustento pode passar por garantir atividade profissional através de outras linhas musicais que não a erudita, uma vez que será preferível manter-se músico, do que enveredar por outra área profissional, que progressivamente nos afastará do seu propósito. Para isso, é necessário conhecer essas linhas musicais, esses outros caminhos. E é claramente necessário conhecê-los por dentro, as suas gramáticas e sintaxes, as suas práticas, estar-se devidamente enculturado nos mesmos. Ou deve um médico especializado em doenças gástricas não ser capaz de um primeiro diagnóstico de clínica geral? Ou um arquiteto especializado em paisagismo não terá competências para realizar um projeto fora daquele âmbito? Ou um mecânico de automóveis altamente qualificado em modernas caixas de velocidades automáticas já não sabe trocar as pastilhas de travão a uma viatura dos anos 70? Sobre estas questões, vale a pena visitar um artigo de Rui Mirra, do qual transcrevo parte do seu resumo:

Num mercado de trabalho marcado pela incerteza e precariedade, emergem formas de prática musical distintas das perspectivadas ao largo do seu percurso formativo. Tal percurso é composto por uma interligada mescla de saberes de natureza técnica, interpretativa e de contextualização histórica e cultural, que

tende a influenciar a autonomia e o reconhecimento futuro que ostentará, quer no seio dos seus pares, quer na construção da imagem social que se fará do seu trabalho artístico enquanto profissão. As competências aí adquiridas, terão influência quer ao nível da criação de maiores oportunidades e possibilidades de emprego, quer no desenvolvimento de uma carreira profissional sustentada. No panorama musical atual, altamente integrado no paradigma digital, e um mercado de trabalho caracterizado pela pluriactividade e intermitência, a capacidade de adaptação acaba por se revelar um factor de contingência. (Mirra, 2022, p. 189)

Diversas oportunidades de trabalho, em concerto ou estúdio, com a Orquestra Nacional do Porto, com a Orquestra Clássica do Centro, com a Orquestra de Jazz de Matosinhos, com a Sinfonietta de Braga, com artistas de gabarito no âmbito do Fado, não poderiam ser aceites por mim se dependesse apenas das aprendizagens formais que o habitus conservatorial me forneceu, do mesmo modo que algumas não seriam possíveis apenas com as aprendizagens informais que obtive. Projetos plurais como o *Som Ibérico*, a *Inês Elétrica*, *Barcelos Para A Música*, *Harmos Plural* ou *100 Músicos para Amália* também não poderiam ser convenientemente aceites por mim sem ambas as qualificações.

Como podemos ler em Ferreira e Rabot (2017),

Uma das máximas da pós-modernidade, aplicada no discurso científico, é a eficiência. Quanto mais eficiente for melhor. “Trata-se de jogos cuja pertinência não é nem o verdadeiro, nem o justo, nem o belo etc., mas o eficiente: um ‘acto’ técnico é ‘bom’ quando realiza melhor e/ou quando gasta menos que outro” (Lyotard, 1989, p. 91). O poder está na base da produção científica. “Não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio” (p. 95). No seguimento desta linha de valorização da performance, é natural que as disciplinas intimamente ligadas com as novas tecnologias cresçam exponencialmente, tanto em termos investigativos como de valorização académica. As universidades são “solicitadas a formar competências em vez de ideias” (p. 99).

Lyotard é claro quando diz que a obsessão pela performatividade torna as instituições de ensino superior escravas dos poderes. (Ferreira & Rabot, 2017, p. 194)

Esta questão é perfeitamente aplicável ao modelo conservatorial, nomeadamente ao nível do ensino superior musical, que valoriza a eficiência (ausência de erros), uma performance “artística” virtuosística, muitas vezes confundida com o verdadeiro ou o belo. Desta forma, dá-se prioridade a uma formação desta natureza com o intuito de que os alunos atuem tecnicamente irrepreensíveis, em função de padrões também eles legitimados pelos poderes inerentes àquele modelo (como antes citado de Delory-Momberger, mais uma vez o determinismo das estruturas) participando em concursos onde se dá privilégio àquele virtuosismo algo formatado e igualmente dentro de determinados padrões, em lugar de uma capacidade expressiva individual, onde a espontaneidade tivesse mais espaço. Ficam assim os estudantes de Música reféns da necessidade de uma determinada competência (técnica, virtuosística) ao invés da capacidade de ideias interpretativas próprias, tornando o ensino da Música igualmente obsessivo na performatividade e escravo dos poderes. Devo obviamente repetir a admissão de exceções a este paradigma, honrosas e provavelmente bastantes, mas sempre exceções a uma regra que predomina. E se alguns dos próprios artistas/professores ainda arriscam ser exceção, em algum momento se verão confrontados com o poder do estabelecido pelo modelo conservatorial, acabando por ceder.

Ainda com Ferreira e Rabot, foi no século XIX que

A performance foi alvo de objetificação através da repetição exaustiva das obras, anulando a sua natureza de imprevisibilidade. Posto isto, os conservatórios de música, que surgiram também no século XIX, ao impregnar estes conceitos, deram origem, por sua vez, a que estas instituições de ensino surgissem com cânones interpretativos bem delimitados. Silva (2012) infere que os conservatórios apregoam ser os detentores do ensino de excelência da música, assumindo-se como

referência para a escolha de repertório e metodologia, ou seja, uma metanarrativa totalizante de legitimação musical. (Ferreira & Rabot, 2017, p. 195)

E continuando,

A música contemporânea não pode ser compreendida como a evolução e inovação da música erudita. Não existe mais o apelo às vanguardas e todas as manifestações musicais, na pós-modernidade, têm o seu espaço e importância. Instruir um músico com os valores da modernidade é o mesmo que dizer que só a alta cultura tem legitimidade académica e que a música vale apenas pela sua forma, portanto, deve ser apreciada pelos seus aspetos “puros”. Sendo um facto que as sociedades têm alterado o seu comportamento, chamando-lhe pós-modernidade ou não, o currículo no ensino superior de música em Portugal parece não acompanhar essas mutações. Veja-se, por exemplo, que a Unesco classificou o fado como património cultural imaterial da humanidade. É possível que algumas universidades portuguesas ministrem os seus cursos em música sem fazer referência, de forma pertinente e esclarecedora, a esse legado da música portuguesa. (p. 200)

Nesta última referência em particular, sinto-me feliz por ter conseguido tornar-me uma exceção, introduzindo na ESMAE uma unidade curricular opcional sobre Fado, já referida na página 281 e seguintes, que sucedeu a outra proposta de criação, também na ESMAE, de uma pós-graduação em Fado, aprovada em Conselho Científico, mas que não vingou por falta de um número mínimo de inscrições, o que também dá mencionei naquelas páginas. Poderia verificar-se aqui o provável arranque de uma futura licenciatura direcionada para aquele estilo poético-musical. A ressonância provocada por esta possibilidade, deu origem ao interesse pelo tema por parte de diversos alunos que frequentavam os cursos de Licenciatura e Mestrado na ESMAE, abrindo a possibilidade da criação daquela unidade curricular opcional que, até agora, foi tendo uma procura exponencial. Nesta UC, onde se trabalham as questões inerentes ao Fado, sobretudo ao Fado Tradicional, inscrevem-se alunos de todos os cursos da ESMAE, incluindo Teatro e PTM (Produção e tecnologias da

Música), participando de diversas formas: cantando, realizando acompanhamentos musicais, realizando arranjos sobre os fados, escrevendo poemas, colaborando na sonoplastia e iluminação das audições. Mas temos conseguido ir mais longe, introduzindo outros idiomas musicais populares que, de alguma forma, têm parentesco mais ou menos afastado com o Fado. Sempre com o objetivo de utilizar processos de aprendizagem que abdicuem do uso de partituras, valorizando a aprendizagem de ouvido, como é tradição nestes idiomas. Nestas aulas, que se transformam num autêntico laboratório experimental, constata-se a dependência da partitura de que a larga maioria dos alunos enferma, fruto do habitus conservatorial sobre o qual tenho vindo a escrever. Com muito agrado observo a enorme vontade que muitos deles revelam em resistir a essa dependência, passando finalmente a tocar algo captado apenas pela percepção auditiva.

Além de vivermos numa sociedade que nos conduz para hábitos de controle emocional, a controlar ou ignorar a curiosidade, também apreendemos processos que nos conduzem à autocrítica das ideias que temos, sendo levados a pensar que elementos como inspiração e criatividade, ou mesmo talento, são algo que nos é exterior e apenas se encontra num número reduzido de indivíduos mais afortunados (os génios). Stein (1974) evidenciou a importância do entorno ambiental onde nos encontramos para o desenvolvimento da criatividade, contrariando a ideia da sua existência originada por fatores intrapessoais.

Por esses motivos, não desenvolvemos as nossas ideias criativas e/ou expressamo-las com receio de serem consideradas vulgares ou mesmo ridículas. No ensino formal da Música (EAEM), os candidatos a músicos vivenciam experiências idênticas, com docentes mais apoquentados ou mesmo pressionados com o cumprimento dos conteúdos programáticos previstos, do que com a individualidade e os eventuais laivos de criatividade que os alunos possam assomar. Neste âmbito, não é anormal criticar-se duramente os alunos se não tocam determinados repertórios sob determinadas regras histórico-estéticas, cerceando-lhes a possibilidade de demonstrarem a individualidade das suas próprias ideias.

Tendo em conta o caminho que tomei, a revisitação de minha memória e a metodologia empregue, deixo para outros a possibilidade de se reverem no meu percurso, de poderem explorar as suas próprias memórias e investigar sobre os pontos reflexivos que aqui trouxe. A redação de outras autobiografias que tangenciem as questões apresentadas, enriquecerá o conhecimento coletivo e social dos períodos expostos, onde se encontrarão semelhanças, mas também dissidências que serão úteis à problematização e discussão.

No diálogo com a minha memória, ressalta a ideia de que esta se tornou de fácil consulta, pois, como já disse, todos os episódios, as vivências e ocorrências ligados à minha atividade musical, adquiriram tal importância que os vou revisitando com muita frequência, como se tratasse de um filme que passa na minha tela mental quase diariamente. São memórias que, apesar de distantes no tempo, se mantêm próximas, em virtude do que representam para mim e o meu percurso. E como disse Adorno, citado na página 32 deste documento, os vários momentos que surgem naquele diálogo entrelaçam-se como num tapete.

Houve a preocupação em investigar e expor as memórias dentro dos limites éticos que se impõem, respeitando os direitos e a dignidade dos agentes citados, com a devida autorização ou porque são pessoas públicas, isto é, continuamente expostas mediaticamente por serem também músicos e/ou conhecidos docentes. Procurei também não ceder a interesses, pessoais ou não, e possíveis vieses que alterassem a condução do meu trabalho.

Como potencialidades deste ato de investigação, destaco a pesquisa, neste caso autobiográfica, que permitiu mergulhar em muitos outros assuntos, como chave para expandir o entendimento sobre o(s) campo(s) onde me fui movimentando, aprimorando o meu conhecimento. Inevitavelmente abordei questões sociais, culturais e educativas, procurando fornecer aportes para a melhoria de alguns dos problemas apresentados. Mas a pesquisa não acontece apenas sobre o mundo ao nosso redor; também ocorre sobre nós mesmos, sobretudo quando investigamos as nossas memórias. Promoveu, por isso, o

autoconhecimento, incentivando-me a questionar as minhas próprias crenças e pressupostos.

Em resumo, a investigação é uma ferramenta poderosa que, quando conduzida com responsabilidade e integridade, tem o potencial de transformar a nossa compreensão do mundo e impulsionar o progresso em diversas áreas. No entanto, é fundamental reconhecer e lidar com os limites éticos, práticos e teóricos para garantir que a pesquisa contribua de maneira positiva para o avanço do conhecimento e do bem-estar social.

Este trabalho, através da narrativa biográfica, é um importante contributo para o conhecimento de problemáticas que se verificaram e continuam a verificar-se no Ensino Artístico Especializado da Música, procurando demonstrar a importância da interação das aprendizagens formais, não-formais e informais, do cruzamento idiomático musical e do potencial que isso pode trazer a um músico, das abordagens pedagógicas que estimulam a espontaneidade e a capacidade de improvisação. É igualmente importante para dar a conhecer um músico eclético, inicialmente rejeitado pelas instituições formais por não corresponder aos requisitos tidos como adequados, nomeadamente a idade, mas que obstinadamente perseguiu e construiu a sua vocação, nunca se rendendo às críticas implícitas ou explícitas dos pares, tornando-se profissional acreditado, no palco e na sala de aulas, subsistindo no habitus conservatorial não sem uma contínua resistência e rebeldia relativamente ao mesmo.

Não trago dados quantificáveis para análise e confirmação do que quer que seja, não trago sequer soluções para as questões em reflexão. Porém, alertei que não era essa a minha demanda. O que procurei foi apresentar uma história de vida, a minha, que revela episódios, vivências, experiências que valerá a pena revisitar para serem colocadas em discussão na possibilidade de contribuírem para uma alteração e/ou melhoria de um EAEM que exclui no lugar de incluir, que divide em vez de conciliar, que persiste num elitismo, mesmo que admitamos estar a ser progressivamente mais atenuado, ao invés de maior universalidade.

A(s) minha(s) experiência(s) não podem ser excluídas de uma discussão séria sobre o assunto, não podem simplesmente não servir para nada. Com toda a certeza, mais indivíduos existirão com a vontade de expor as suas e de se reverem nas minhas, pelo menos em parte delas. Tal como aconteceu em muitos momentos da História, grandes revoluções ou reformas ocorreram por ação de pequenas minorias. Sem me outorgar qualquer capacidade ou relevância para uma qualquer revolução, talvez a minha história e as vivências nela contidas proporcionem o início de uma discussão que leve a reformas do EAEM que, insisto, urgem.

Ferreira e Rabot (2017) emprestam-me a ideia *maffesoliana* de que “o pensamento só é interessante quando é perigoso” (Maffesoli, 2007, p. 13). Segundo aqueles autores, na obra “O ritmo da vida” (2007), Maffesoli escreve sobre

a recusa dos discursos legitimadores – discursos de poder – que caracterizam a modernidade, e que se tornaram obsoletos nas sociedades pós-modernas. Afirma que não devemos esperar que todo o nosso pensamento receba a bênção dos intelectuais, nem que isso signifique o rompimento com o poder institucionalizado. (Ferreira & Rabot, 2017, p. 194)

Desejo que o ato performativo que estou a preparar, as diversas ligações para gravações e os outros artefactos que apresento, possam substituir as palavras que eventualmente faltarem. Solicito ao leitor a possibilidade de aferir, através daqueles, se essas palavras eventualmente em falta serão mesmo necessárias, ou se devem ficar precisamente em aberto para que cada um possa formular outros pensamentos sobre o que apresento. Talvez essa possibilidade venha a contribuir para a discussão ou mesmo para contrariar (porque não?) aquilo que vou questionando ou afirmando. A minha verdade (a sê-lo) será apenas a minha verdade. Questioná-la poderá e deverá ser igualmente a missão de quem ler este texto.

Termino parafraseando Amália Rodrigues, transcrita na página 49 deste documento. Tal como ela, considero que não sou de meio [musical] nenhum. Não pertenço ao meio musical

onde “nasci”, porque a partir do momento em que obtive certificações, nomeadamente os graus académicos, sou por agentes daquele considerado um músico académico. Mas com dificuldade me afirmo no meio musical académico, porque nasci, cresci e vivo sempre ligado ao meio musical popular. À alta sociedade e aos meios mais intelectuais também não pertença, pois não sou detentor de capital simbólico, social ou económico, que o permita. Por vezes, surjo por lá, mas porque lhes é conveniente a presença de um Músico polivalente que abrilhante um ou outro evento ou momento. Mas sei que sou Músico por intenção, por vontade e por missão. Disso tenho orgulho e não pena.



Foto bónus - Artur Caldeira hoje.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, T. W. (2003). *Notas de literatura I*. Livraria Duas Cidades.
- Alencar, E. M. L. S. de. (1986). *Psicologia da criatividade*. Artes Médicas.
- Alvarenga, C. H. A. (2013). Entre o músico e o professor - quem é o professor de música?
In educacao-F. e la. Laboratorio Interfaces: arte, cultura (Ed.), *Anais do iii encontro regional sobre formação de professores para o ensino da arte e ii encontro nacional de formação docente em artes professor de artes: condições / condicionamentos / condicionantes* (pp. 675–686).
<http://laboratoriointerfaces.blogspot.com/2013/06/anais-do-iii-encontro-regional-sobre.html>
- Amaral, A. L. (2018). “O Reason not the need! da poesia, outras moradas e saberes.” *Oração de Sapiência - FLUP - Abertura Solene Do Ano Letivo 2018/2019*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Arendt, H. (2002). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar - (Abranches, A; Almeida, C. A. R.; Martins, H., Trad.)*. Relume-Dumará.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. ., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.
- Bastos, S. (2023). Entrevista a Margarida Fonseca Santos. Retrieved from DaCapo website:
<https://www.dacapo.pt/article/margarida-fonseca-santos>
- Benjamin, W. (1989). Sobre alguns temas em Baudelaire. In *Obras escolhidas, Vol. III*. Brasiliense.
- Bisseret, N. (1974). A ideologia das aptidões naturais. In *Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*. Zahar.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Washington University Press.

- Bourdieu, P. (1996). A Ilusão Biográfica. In *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. (9ª edição). Papirus.
- Bourdieu, P. (2005). *Esboço para uma Auto-Análise* (Edições 70, Ed.). Livraria Almedina.
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Editora Vozes.
- Bourdieu, P. (2010). *A Distinção - Uma Crítica Social da Faculdade do Juízo*. Edições 70.
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2014). Contributos para uma etnopedagogia musical no ensino instrumental das escolas especializadas. In M. H. Vieira & R. Soutelo (Eds.), *Percursos do Ensino da Música* (pp. 91–106). Arte Tripharia.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções - Revista OnLine, ESE - IPS, 2, nº 2*, 10–25.
- Caldeira, A. (2011). *Leo Brouwer, Figura Incontornável da Guitarra*. ESMAE.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. AAVV, *A Educação Em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação*, 159–206.
- Carvalho, M. B. de, & Paz, A. L. F. (2021). Crítica às perspectivas conservatoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil. *Per Musi, 41*. <https://doi.org/10.35699/2317-6377.2021.35689>
- Charréu, L. V. (2019). A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística. *Diacrítica - Revista Do Centro de Estudos Humanísticos, 33*, 87-103.
- Clifford, G. J. (1971). The autobiography of Sidney Leavitt Pressey: a comentary. In *Year book of the national society for the study of education, 17th. Leaders in American education* (pp. 266–276). The University of Chicago Press.
- De Mori, G. L., & Caixeta, D. M. (2020). Considerações teológico-políticas sobre nudez,

- desnudamento e vida nua em Giorgio Agamben. *REVER*•, 20, nº 1, 97–113.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23925/1677-1222.2020vol20i1a7>
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica (trad. de Anne-Marie Milon Oliveira). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 51 (Metodologias na Pesquisa Biográfica), 523–536.
- Elias, N. (1994). *Mozart, Sociologia de um génio*. Zahar.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. July 27, 2023. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edition (pp. 733–768). <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.0472a.x>
- Fernandes, D., Ó, J. R. do, Ferreira, M. B. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*. Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/5501>.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie. La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*. Librairie des Méridiens.
- Ferreira, A., & Rabot, J. M. (2017). Reflexões sobre a prática curricular: o ensino superior de música em Portugal. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão, & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas. V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 186–204). Universidade de Aveiro e Universidade do Minho / Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade – CECS.
- Ferreira, S. R., & Vieira, M. H. (2013). Práticas Formais e Informais no Ensino da Música: Questionando a Dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 87-97. <https://doi.org/10.34639/rpea.v3i1.98>

- Fossile, D. K. (2010). Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. *Revista Alpha*.
- Gordon, E. (1979). Modern Rhythmic Notation. *Journal of Research in Music Education*, 27(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3344898>
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Company.
- Guedes, R. M. (2014). Género epidítico: ferramenta da argumentação moderna. *Revista Tradução Em Revista*, 17, 69–77.
<https://doi.org/https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.23653>
- Guichard, J. . (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124. <https://doi.org/DOI: 10.1007/s10775-005-8789-y>
- Hallam, S. (2010). The Power of Music: Its Impact on the Intellectual, Social and Personal Development of Children and Young People. I. *Nternational Journal of Music Education*, 28, 269–289. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hargreaves, D. (2005). Within You Without You: Music, Learning and Identity. *Electronic Musicological Review*, IX. http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves-engl.pdf.
- Hayano, D. M. (1979). Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects. *Human Organization Published By: Society for Applied Anthropology*, 38, 99–104.
- Heider, K. G. (1975). What Do People Do? Dani Auto-Ethnography. *Journal of Anthropological Research*, 31, 3–17.
- Howe, M. J. A. (1999). *Genius Explained*. Cambridge University Press.
- Izquierdo, I. (2018). *Memória (3º edição)*. Artmed editora.

- Josso, M.-C. (2009a). Experiências de vida e formação. *Revista @mbienteducação*, 2, 2, 152–156.
- Josso, M.-C. (2009b). O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista @mbienteducação*, 2, 136–139.
- Josso, M.-C. (2010). *Caminhar para si*. EDIPUCRS.
- Josso, M.-C. (2012). O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. *Educação & Realidade*, 37, 19–31.
- Larrosa, J. (2004b). A operação ensaio. *Educação & Realidade*, 29(1), 27–43.
- Lukács, G. von. (1911). *Die Seele und die Formen [A Alma e as Formas]*. Egon Fleischel.
- Magalhães, A. M. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/17963>.
- Miranda, J. B., & Senra, L. X. (2012). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. October 5, 2023. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>
- Mirra, R. (2022). The formative paths in music at the beginning of the 21st century: Between tradition and innovation. *Convocarte — Revista de Ciências Da Arte*, 12, 189–200.
- Nietzsche, F. (2008). *A Vontade de Poder*. Contraponto Editora.
- Palha, M. H. (1984). *Rei David - Carro Dos Pastores*. Gráfica de S. Vicente.
- Paz, A. L. (2014a). *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma História de Pedagogia e do Imaginário Musical*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/18383>.
- Paz, A. L. (2014b). O Génio também de aprende: revisitação de Pierino da Gamba em Portugal (1948-1950). *DERIVAS #02 Investigação Em Educação Artística / Reraarch in*

- Art Education, Ano I : Dezembro 2014, 33–50.*
- Penna, M. (1995). Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In *Da camiseta ao museu o ensino das artes na democratização da cultura* (pp. 101–111) Editora Universitária / UFPB.
- Pereira, M. V. M. (2014). Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista Da Abem, 22*, 90–103.
- Pereira, M. V. M. (2015). O currículo das licenciaturas em música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. *Arteriais / Revista Do Ppgartes, 1*, 109–123.
- Piglia, R. (1999). *Formas Breves*. Companhia das Letras.
- Pinheiro, M. (1994). Comportamento humano: interação entre genes e ambiente. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0104-4060.126>
- Pinto de Farias, T. R., & Costa, J. H. (2015). Ensaio sobre o ‘gosto’ em Theodor W. Adorno e Pierre Bourdieu. *Acta Scientiarum. - Human and Social Sciences, 37, nº 1*, 93–101. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i1.26196>
- Rancière, J., & Valle, L. (2002). *O mestre ignorante*. Autentica.
- Resende, M. L. M. (2010). Um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. *N.D.* <http://www.profala.com/artpsico108.htm>
- Révész, G. (1953). *Introduction to the Psychology of Music*. Longmans, Green and Company.
- Rodrigues, M. N. M. (2022). *Mulheres negras compositoras na cena cultural de alagoas: modos de resistência através da música*. (Universidade Federal de Pernambuco). <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/49891>
- Rogers, A. (2014). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning1. *Investigar Em Educação, II a Série, 7–34*.

- Santos, R. M. S., Greif, E. L., Alfonso, N. R., & Simões, S. S. (2007). A dimensão cultural no composto música, educação e currículo. *Amorim, A. C. R., Pessanha, E. (Orgs). As Potencialidades Da Centralidade Da(s) Cultura(s) Para as Investigações No Campo Do Currículo. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, GT Currículo Da ANPED, 61–67.* <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidades-completo.pdf>
- Santos, V. P. dos (2005). *Amália - Uma Biografia*. Editorial Presença.
- Scribano, A., & De Sena, A. (2009). Construcción de Conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Cinta de Moebio, 34*, 1–15. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2009000100001>
- Seashore, C. E. , Saetveit, J. G., & Lewis, D. (1960). *The Seashore measures of musical talents*. Psychological Corporation.
- Sloboda, J., Davidson, J. W. ;, Howe, M. J. A. ;, & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology 87(2);, 87(2)*, 287–309. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>
- Smolka, A. L. B. (1995). Concepção de linguagem: possibilidades e limites na perspectiva histórico-cultural. *Temas Em Psicologia, 3*, http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003.
- Squire, L. R., & Kandel, E. R. (2003). *Memória - Da Mente às Moléculas*. Artmed Editora.
- Stadler, G., *et al.* (2004). Proposta pedagógica interacionista. *IV EDUCERE*, n.d.
- Stein, M. I. (1974). *Stimulating Creativity - Individual Procedures*. Academie Press.
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos formales y educación social*. Ariel.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology, 26*, 1–11.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/h0080017>

- Unesco, I. (2009). Global Report on Adult Learning and Education. In *UNESCO Institute for Lifelong Learning*.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED540497>
- Viadel, R. M. (2005). La "investigación educativa basada en las artes visuales". *Investigación En Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación Sobre El Aprendizaje y La Enseñanza de Las Artes y Culturas Visuales*, 223–274. Universidad de Granada.
- Vieira, L. B. (2000). *A construção do professor de música - O modelo conservatorial...* Universidade Estadual de Campinas.
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical, No 10/11, Jan.-Jun., IV Série, III*, 23–30.
- Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento Da Vocação Musical Em Portugal. O Currículo Como Factor De Instabilidade E Desmotivação. *Actas Do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 530–537, Universidade Do Minho.
- Vieira, M. H. (2014). Passado e Presente do Ensino Especializado da Música em Portugal: E se Explicássemos Bem o que Significa “Especializado”? *I Encontro Do Ensino Artístico Especializado Da Música Do Vale Do Sousa – Do Passado Ao Presente Impressões e Expressões*, 978–989, COnservatório de Música do Vale do Sousa.
- Villaro, A. R. S. (2021). Perfil profesional profesores de conservatorios de música. In *VIII RIDECTEI, Educación, Ciencia, Tecnología E Innovación* (pp. 87–96).
<https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/view/55/94/1116>
- Vondracek, Fred W. ; Lerner, Richard M. ; Schulenberg, J. E. ; (1986). *Career Development - A Life-span Developmental Approach*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315792705>
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância (1ª)*. Relógio d’Água.

Zöller, G. (2010). *A música como vontade e representação*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v0i16p55-80>

ANEXOS

ANEXO I - EXTRATO DA ATA Nº 445 DO CONSELHO TÉCNICO E CIENTÍFICO DA ESMAE



EXTRATO DE ATA N.º 445

Plenário do Conselho Técnico-Científico da ESMAE

Aos vinte e oito dias do mês de junho de dois mil e dezassete, pelas catorze horas e trinta minutos, reuniu o Plenário do Conselho Técnico-Científico da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, presidida por Daniela da Costa Coimbra, Presidente do CTC, com a presença dos conselheiros que constam da folha de presenças anexa. A ordem de trabalhos foi a seguinte: -----

1. (...) -----
2. (...) -----
3. (...) -----
4. (...) -----
5. Pós-Graduações; -----
6. (...) -----

Ponto cinco – Pós-Graduações. -----

Foi dado a conhecer, pelo Diretor do Departamento de Teatro e pela conselheira Manuela Bronze, a proposta de revisão das pós-graduações de Teatro e da pós-graduação em Ópera e Estudos Musico-Teatrais, face a uma necessidade crescente de articulação entre os diversos planos de estudo. Depois de apreciada, a proposta foi posta à votação, e foi aprovada por unanimidade. -----

Foi dado a conhecer, pelo Diretor do Departamento de Música e pelo Professor Artur Caldeira, a proposta de abertura de um Curso de Pós-Graduação em Fado. Depois de apreciada, a proposta foi posta à votação e aprovada por unanimidade. -----

Porto e ESMAE, 28 de junho de 2017

A Presidente do Conselho Técnico-Científico

Daniela Coimbra
(Professora Adjunta)

ANEXO II – ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 01 – Foto de Família, com meus pais e irmãos, Oeiras durante o Festival Internacional de Folclore do Inatel - FestInatel 1977	pág. 55
Fig. 02, 03 e 04 – fotos de infância entre 1967 e 1975	pág. 56
Fig. 05 – em 1973 no Colégio Teresiano com a Irmã Júlia, a minha professora do 2º ao 4º ano de escolaridade	pág. 60
Fig. 06 e 07 – fotos de meu Pai em atividades culturais do Centro Académico de Braga, 1959/1961	pág. 62
Fig. 08 – com o cavaquinho e trajado a rigor no Grupo Folclórico Gonçalo Sampaio de Braga – 1978 ...	pág. 63
Fig. 09 e 10 – Trio de Cavaquinhos Bracara Augusta em atuação, na segunda fotografia com mais convidados, incluindo o meu Pai e os meus dois irmãos mais novos	pág. 64
Fig. 11 – Grupo de Cantares de Reis	pág. 64
Fig. 12 – Postal publicitário do Ragú	pág. 66
Fig. 13 – foto tirada numa das noites de Fado do restaurante de meu Pai, com os participantes dessa noite, alguns amadores, outros profissionais	pág. 66
Fig. 14 – numa daquelas noites de Fado já como músico residente	pág. 67
Fig. 15 – Primeira Grande Noite de Fado de Braga, Cineteatro S. Geraldo, 22/11/1979	pág. 68
Fig. 16 - Três conceitos educativos segundo Trilla-Bernet	pág. 84
Fig. 17 - Três conceitos educativos segundo Gohn	pág. 84
Fig. 18 - Definição dos três conceitos educativos segundo Comissão Europeia e UNESCO - UILL, conforme publicação de Alan Rogers	pág. 85
Fig. 19 - Aplicação, pelo autor do presente documento, dos mesmos três conceitos educativos à educação/formação musical	pág. 86
Fig. 20 – foto do referido duo, esta tirada numa atuação no restaurante do meu Pai, onde se realizavam as noites de Fado	pág. 121
Fig. 21 – numa audição final de uma edição dos Cursos de Aperfeiçoamento Musical de Vila do Conde, férias da Páscoa de 1990	pág. 140
Fig. 22 – Grupo Rotação (1ª formação) em 1983, no Festival do Vestido Pintado, em Palmeira, Braga	pág. 161
Fig. 23 – Grupo Agurela em 1988, num dos festivais amadores da canção de Braga, contratado para os acompanhamentos aos concorrentes, sob a minha direção musical	pág. 162
Fig. 24 – Programa do 1º Festival Internacional de Guitarra de Aveiro	pág. 195

Fig. 25 – Crítica de Henrique Pinto para a revista brasileira Violão Intercâmbio, nº 31, ano VI, Set/Out 1998	pág. 204
Fig. 26 – Recital em Duo com o meu professor, a 24 de Abril de 1999, no Palácio Sant’Ana, S. Miguel, Açores.....	pág. 207
Fig. 27 – Cerimónia de entrega dos galardões “A Nossa Terra”, Theatro Circo, Braga. Recebi o meu das mãos de Carlos Alberto Pereira, então diretor do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	pág. 212
Fig. 28 – Capa do CD homónimo do grupo Som Ibérico	pág. 218
Fig. 29 – Capa do CD com o Concerto em Lá de Carlos de Seixas, com a minha versão para Guitarra, Editora Numérica, 2004	pág. 230
Fig. 30 – cartão de identidade do 1º FIGST em 1994	pág. 243
Fig. 31 – cartaz da Semana Cultural Moçambique – Portugal, novembro de 2018	pág. 256
Fig. 32 – foto tirada após concerto do Duo ArtDan e alunos moçambicanos, no auditório do Centro Cultural Universitário Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique – 06/11/2018	pág. 257
Fig. 33 – foto tirada no salão da Associação Mungu, uma instituição religiosa que também integrava academia de Música. Final de um concerto do Duo ArtDan, convívio e partilha de saberes com os todos os presentes - 10/11/2018	pág. 258
Fig. 34 – Capa do CD <i>Clarinete em Fado</i>	pág. 265
Fig. 35 – Capa do CD <i>Şefika plays Fado</i>	pág. 267
Fig. 36 – capa do CD <i>Saber Ouvir, obras para Guitarra Clássica</i>	pág. 274
Fig. 37 – cartaz alusivo a uma série de concertos com a Sinfonietta de Braga	pág. 277
Fig. 38 – Capa do CD Cantares do Minho, BAGT, 2023	pág. 279
Fig. 39 – Capa do CD Cantares do Alentejo, BAGT, 2022	pág. 280
Fig. 40 – cartaz sobre apresentação da UC opcional no Museu do Fado, em Lisboa	pág. 283
Fig. 41 – cartaz sobre apresentação da UC opcional em representação da ESMAE na Córsega	pág. 283