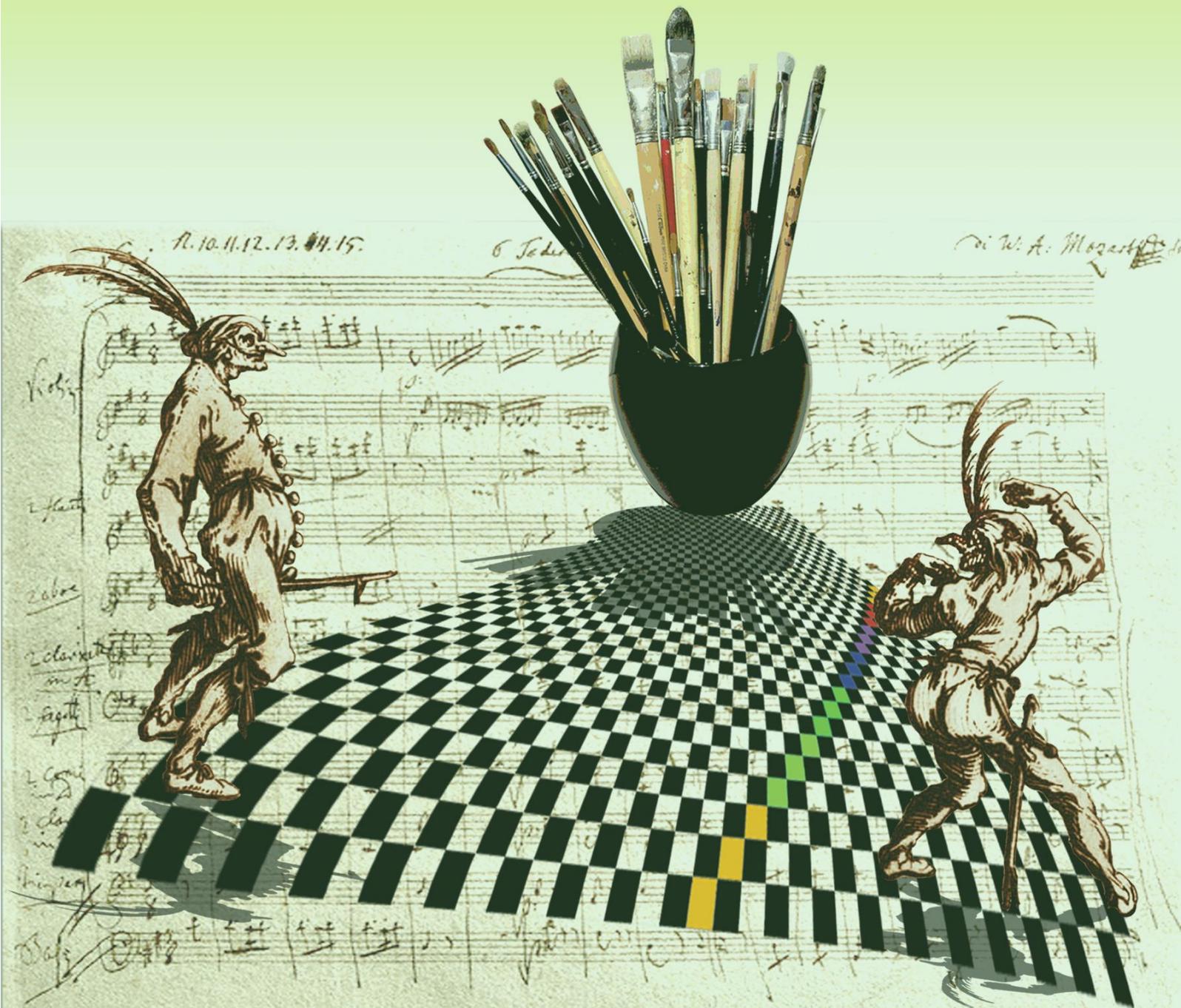




ERAS

European Review of Artistic Studies

Anuário 2020



≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2020 ≡



© ERAS

Título: ANUÁRIO 2020

Autor: AA.VV.

Editor: MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura

Coordenação: Levi Leonido

Organizadores: Elsa Morgado, Levi Leonido, João Bartolomeu e Carminda Carvalho

Capa e Contracapa: Luís Canotilho e Filipe Canotilho

Edição, Design e Execução Gráfica: Levi Leonido

Data da edição: outubro de 2021

ISBN: 978-989-53386-7-2

ISSN (online): 1647-3558 ISSN (impresso): 2184-2116

Classificação THEMA - Nível 1: A – Artes

Classificação THEMA - Nível 2: AT - Artes do espetáculo

Nota: Projeto financiado pelo PAAC (Programa de Apoio a Agentes Culturais) da Delegação Regional de Cultura do Norte.

ESTUDOS MUSICAIS

O oboé, a palheta e o oboísta

Adriana Castanheira, Maria Helena Rodrigues, & João Bartolomeu Rodrigues

[3-24]

The training paths of the accompanying pianist: the case of Portugal and Lithuania

Ausra Benataviciute

[25-37]

Música, Identidades, Comunidades - Editorial

Ângelo Martingo, Albertino Gonçalves, Carla Alexandra Paiva, & Levi Leonido

[38-39]

Princípios da identidade e da harmonia idiomática de Antonio Carlos Jobim

Celsa Bastos, & Eduardo Lopes

[40-65]

Práticas musicais através de histórias não letradas

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva

[66-76]

O ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente

Levi Leonido, & Marco Aurélio Aparecido da Silva

[77-85]

As escolas de piano europeias no século XX: personalidade e identidade estética dos intérpretes

Sofia Lourenço

[86-103]

Música mista: particularidades performativas

Henrique Portovedo

[104-112]

A presença da música nas histórias de galícia publicadas no século XIX. a busca dunha identidade

Julio C. Alonso-Manteagudo

[113-121]

Música na comunidade e intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da licenciatura em música na comunidade da ESELX/ESML em contexto de estágio (2015-2017)

Pedro Moreira, & Ana Gama

[122-137]

Biomechanical analysis and metric interpretation of 'walking' in tango dance

Alejandro Grosso Laguna

[138-157]

Música e sociedade: repercussões nas ordens sociais e mentais

Maria Beatriz Licursi, Elsa Morgado, & Levi Leonido

[158-171]

Transcrição do Vale do Ave em som: 'ver' o espaço através do 'ouvir'

Cidália Ferreira Silva, & Eugénia Aguiar Leite

[172-182]

A estética musical joanina: um estudo das influências das composições de Marcos Portugal, Nunes Garcia e Sigismund Neukomm no período joanino no Brasil

Fernando Alberto Torres Moreira, & Humberto Rodrigues Júnior

[183-206]

ESTUDOS TEATRAIS

Contextualização da formação: criação de uma personagem que emerge do Clown - parte I

Hugo Vieira

[208-231]

los procesos de acreditación de las artes del espectáculo en el espacio europeo de educación superior. la falta de criterios de evaluación para la acreditación del profesorado referentes a las artes del espectáculo. el caso de España

Ioshinobu Navarro Sanler

[232-244]

ESTUDOS EM ARTES VISUAIS

Preservação do património cultural de Moçambique o ensino de Xigubo na Escola Secundária de Cambine

Magali Freira Veríssimo, Dinis Armando Guidione, & Estela Pinto Ribeiro Lamas

[246-263]

A matemática escondida na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas: um recurso didático para a aprendizagem da função seno e a sua inversa na perspectiva da matemática realística

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

[264-277]

Imagens sonoras. danças na arte rupestre da Serra da Capivara, Piauí, Brasil – uma introdução

Tamyris da Rocha Santana Jaffe, Mila Simões de Abreu, Maxim Jaffe, & Cristiane de Andrade Buco

[278-295]

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Understanding movement from dance and music

Favio Shifres, & Alejandro Grosso Laguna

[297-315]

Dança integrativa: por uma educação do bem-estar com base na filosofia de matriz africana

Levi Leonido, & José Henrique de Souza

[316-336]

As direções do Modernismo Português - Orpheu, Presença, e as tendências na arte e no pensamento

João Bartolomeu Rodrigues, & André Ribeiro

[337-348]

Da matemática nativa presente no pensamento das autoridades tradicionais da Tribo Umbundo com respeito a forma do Ondjango no Cuito/Bié-Angola para problemas Isoperimétricos da geometria plana

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

[349-360]

O poder do sagrado na obra do compositor Luiz Costa nos 140 anos do seu nascimento (1879-1960)

Henrique Luís Gomes de Araújo

[361-372]





O oboé, a palheta e o oboísta

Adriana Castanheira, Maria Helena Rodrigues, & João Bartolomeu Rodrigues

| 3-24

The training paths of the accompanying pianist: the case of Portugal and Lithuania

Ausra Benataviciute

| 25-37

Música, Identidades, Comunidades - Editorial

Ângelo Martingo, Albertino Gonçalves, Carla Alexandra Paiva, & Levi Leonido

| 38-39

Princípios da identidade e da harmonia idiomática de Antonio Carlos Jobim

Celsa Bastos, & Eduardo Lopes

| 40-65

Práticas musicais através de histórias não letradas

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva

| 66-76

O ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente

Levi Leonido, & Marco Aurélio Aparecido da Silva

| 77-85

As escolas de piano europeias no século XX: personalidade e identidade estética dos intérpretes

Sofia Lourenço

| 86-103

Música mista: particularidades performativas

Henrique Portovedo

| 104-112

A presença da música nas histórias de galícia publicadas no século XIX. a busca dunha identidade

Julio C. Alonso-Manteagudo

| 113-121

Música na comunidade e intervenção: uma abordagem às práticas dos estudantes da licenciatura em música na comunidade da ESELX/ESML em contexto de estágio (2015-2017)

Pedro Moreira, & Ana Gama

| 122-137

Biomechanical analysis and metric interpretation of 'walking' in tango dance

Alejandro Grosso Laguna

| 138-157

Música e sociedade: repercussões nas ordens sociais e mentais

Maria Beatriz Licursi, Elsa Morgado, & Levi Leonido

| 158-171

Transcrição do Vale do Ave em som: 'ver' o espaço através do 'ouvir'

Cidália Ferreira Silva, & Eugénia Aguiar Leite

| 172-182

A estética musical joanina: um estudo das influências das composições de Marcos Portugal, Nunes Garcia e Sigismund Neukomm no período joanino no Brasil

Fernando Alberto Torres Moreira, & Humberto Rodrigues Júnior

| 183-206

O OBOÉ, A PALHETA E O OBOÍSTA

Discovering Oboé

RODRIGUES, Maria Helena¹, CASTANHEIRA, Adriana², & RODRIGUES, João Bartolomeu³

Resumo

O presente Workshop tem por objetivo a divulgação do oboé e o incentivo ao estudo, por meio da criação de um ambiente de cooperação entre professores, profissionais e alunos. Esta apresentação irá apresentar-se com uma parte teórica e uma parte prática. A metodologia usada nesta intervenção passará pelos seguintes momentos: i) iniciaremos com uma breve caracterização do instrumento, dando a conhecer de forma sumária a sua origem, história, família; características; técnica ii) será apresentada uma breve demonstração do processo que leva ao fabrico das palhetas, a amarragem e a raspagem da cana; iii) num terceiro momento será realizada a parte prática, na qual duas alunas (do 1º e 5º graus do Ensino Básico do Conservatório Regional de Música de Vila Real da classe da professora Adriana Castanheira) irão interpretar duas peças, com um grau de dificuldade diferenciada, em ordem a mostrar que o tão famigerado, quão desconhecido instrumento, pese embora a dificuldade de o tocar, pode ser tocado por todos: a singularidade do instrumento que serve de diapasão às orquestras, bem merece esta apologia.

Abstract

The purpose of this workshop is to disseminate the oboe and encourage study, by creating an environment of cooperation between teachers, professionals and students. This presentation will be presented with a theoretical part and a practical part. The methodology used in this intervention will go through the following moments: i) we will start with a brief characterization of the instrument, giving a brief summary of its origin, history, family; features; (ii) a brief demonstration of the process leading to the manufacture of reeds, the lashing and scraping of the reed; iii) in a third stage will be held the practical part, in which two students (1st and 5th grades of Basic Education of the Regional Conservatory of Music of Vila Real of the class of teacher Adriana Castanheira) will interpret two pieces, with a degree of differentiated difficulty, in order to show that the so infamous, how unknown instrument, despite the difficulty of playing it, can be touched by all: the singularity of the instrument that serves as tuning for the orchestras, deserves this apology.

Palavras-chave: *Oboé; palhetas; amarragem; raspagem.*

Key-words: *Oboe; reeds; mooring; scraping.*

Data de submissão: outubro de 2019 | **Data de aceitação:** março de 2020.

¹ MARIA HELENA RODRIGUES - Conservatório Regional de Música de Vila Real. PORTUGAL Email: maria_helena.bvr@gmail.com.

² ADRIANA CASTANHEIRA - Conservatório Regional de Música de Vila Real. PORTUGAL Email: adrianarfcastanheira@hotmail.com

³ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

INTRODUÇÃO

O consabido desinteresse do ensino formal pelo fomento de educação musical em geral, pelo menos em Portugal, tem contrastado com algumas iniciativas levadas a cabo por certas instituições de ensino não formal, com particular destaque para o contributo das bandas, conservatórios, academias e outras instituições de carácter associativo. Esse desinteresse acentua-se quando se trata do ensino de um instrumento tão *sui generis* como o oboé que para além do preço exorbitante que estes instrumentos podem atingir, desencorajando naturalmente numerosos candidatos a abraçar a carreira de oboísta: exigem do executante não só uma destreza invulgar, o que faz do oboé um dos instrumentos mais difíceis de executar, como requerem do oboísta uma grande disponibilidade mental e de tempo para fabricar as suas próprias palhetas.

Neste contexto de dificuldades acrescidas, parece-nos fértil o terreno em que a semente tem sido de forma ousada lançada à terra e essa ousadia amplia as possibilidades de esperança de que o período que decorre entre a sementeira e a colheita possa resultar em frutos temporãos que a seu tempo possam amadurecer: falamos do *I Simpósio Internacional em Arte* (2017), que decorreu numa universidade portuguesa (UTAD), cujo lastro humano e curricular que a suportava se estribava nos cursos de *Animação Cultural e Comunitária* e *Teatro e Artes Performativas* que faziam parte da oferta educativa artística desta Universidade. Foi nesse contexto de investigação que fomos desafiados a dar a conhecer o instrumento em três momentos, a saber: a primeira parte, mais de carácter teórico, centrou-se numa breve caracterização do instrumento, dando a conhecer de forma sumária a sua etiologia, história, família, características e técnica. Num segundo momento, num formato mais de Workshop, procurámos fazer uma apresentação prática do processo que leva ao fabrico das palhetas: a amarrarem e a raspagem da cana. Este momento procurou evidenciar a relação íntima entre o oboísta a palheta e a sua fabricação. Finalmente, num terceiro momento, foi levada a cabo uma performance, na qual duas alunas (do 1º e 5º graus do Ensino Básico do Conservatório Regional de Música de Vila Real) da classe da professora Adriana Castanheira) executaram algumas peças, com um grau de dificuldade diferenciada. Aquele momento foi o ponto alto do evento: cerca três centenas de participante puderam deliciar-se com as harmonias do tão notável instrumento.

A consciência de que essa iniciativa - dar a conhecer o oboé – estava incompleta, leva-nos, agora, a complementar esse trabalho apresentando-o e difundindo-o em formato de artigo, numa revista da especialidade. Assumimos como objetivo desta investigação não só aprofundar o conhecimento do oboé, como apresentar o complexo processo que envolve o fabrico da palheta e relação desta com o oboísta. Praticamente desconhecido do grande público, urge, portanto, dar a conhecer todo este processo, que não é meramente técnico, mas envolve uma componente emocional: estabelece uma relação entre as técnicas e a sensibilidade do oboísta.

1. BREVE APRESENTAÇÃO DO OBOÉ

Toda a obra de arte é uma linguagem. A música diferencia-se de outras artes, porque ela não pode ser admirada com os olhos, nem sentida com o tato ou olfato, muito menos ter a sua linguagem traduzida em palavras como a literatura. Ela só pode ser ouvida. Isso faz dela uma linguagem absolutamente *sui generis* e totalmente abstrata. O curioso é que essa abstração inerente à música sempre foi invejada pelas outras artes, ao passo que a clareza de expressão e a objetividade da pintura e da literatura sempre foram invejadas pelos compositores (Maron, 2003, p. 31).

Etimologicamente, a palavra *oboé* tem a sua origem no vocábulo francês que o designa de *hautbois*, com o significado de “madeira alta”, devido à particularidade das suas características que lhe permitem efetuar registos muito agudos. No que concerne à sua etiologia, é mais difícil saber quando e onde foi inventado, sendo os autores unânimes a reconhecer que se trata de um instrumento de sopro, cuja origem se perde na antiguidade. Numa tentativa de o situar no tempo e no espaço, Maron afirma que o oboé “tem a sua origem em tempos remotos, existindo provas de seu uso no antigo Egipto e na Grécia antiga” (Maron, 2003, p. 65).

O oboé, tal como o conhecemos hoje, é um instrumento relativamente recente, face aos seus antepassados, tendo sido criado em França em pleno século XVII, como refere Ledet:

Na metade do sec. XVII, na França, Jean Hotteterre e Michel Danican Philidor modificaram o instrumento antigo Shawm. O novo instrumento chamado Hautbois (em francês significa madeira alta) tem um furo cônico mais estreito e uma palheta nova, controlada com os lábios do instrumentista bem na ponta (Ledet, 2008, p. 36).

O Oboé contemporâneo apresenta-se como um instrumento de sopro feito de madeira, geralmente de ébano, ligadas as extremidades por um furo central cônico que o percorre do cimo ao fundo; utiliza uma palheta dupla feita de uma cana especial que é amarrada e depois raspada num formato côncavo e sobreposta a outra igual (daí o termo palheto duplo). Esta palheta é colocada no instrumento e, quando o instrumentista sopra por ela, produz uma vibração que emitirá então o som nasalado bem característico do instrumento. “É um instrumento importante na orquestra, sobretudo para passagens solo, por sua delicadeza de timbre” (Maron, 2003, p. 65). Feita a apresentação sumária do instrumento, centremos a atenção na palheta e no complexo processo que leva à fabricação da mesma.

2. A PALHETA – O CORAÇÃO DO OBOÉ: da amarragem à raspagem

A palheta é conhecida como o “coração do oboé”, pois os oboístas consideram-na como a parte mais importante do instrumento. Os oboístas profissionais confeccionam suas próprias palhetas conforme seus critérios, preferências e características individuais da embocadura. O som do oboé depende, assim, de uma palheta dupla feita da cana “Arundo Donax”.

Paulo Jorge Areias descreve a palheta dupla como uma peça normalmente composta por uma pequena e fina cana laminada [...] dobrada simetricamente em dois e atada firmemente a um pequeno tubo de metal (tudel). A parte da tira em que a cana dobra é cortada e as duas extremidades, obedecem a um delicado processo de raspagem, constituindo assim a referida palheta dupla. O tubo de metal é encastrado *a posteriori* na extremidade superior do oboé e o instrumentista, para produzir som, deve soprar fazendo o ar passar através da abertura da palheta, provocando assim a sua vibração. A palheta – refere o autor:

está para um oboísta como a voz está para um cantor, é um elemento importante e indissociável da performance do instrumento e é por esta razão que os oboístas tendem a dar-lhe especial atenção. É fundamental que o oboísta se sinta confortável com a palheta, só assim, poderá ter a confiança necessária para atingir uma performance de alto nível. A palheta deve ser um aliado do aluno e não um inimigo. No entanto, a aprendizagem da sua construção é um obstáculo difícil de transpor para muitos alunos devido à sua complexidade (Areias, 2014, s.p.).

Nnauheus, no seu *Manual de construcción de cañas para oboés*, ao falar da personalização como a principal vantagem do oboísta, invoca a autoridade de um oboísta alemão, Ingo Goritzki, nos seguintes termos:

longe de lamentar-se com os problemas que podem causar as palhetas, recordava-nos que somos afortunados porque temos a sorte de poder atingir através da construção de palhetas, uma personalidade tímbrica e musical absolutamente individualizada. A quantidade de sonoridades distintas que uma cana, segundo o seu desenho, é capaz de produzir num oboé é infinita. O timbre que alguns oboístas alcançam é tão característico que, ao escutar uma gravação, um ouvido sensibilizado o reconhece imediatamente. Como o oboé, só a voz humana tem a capacidade para alcançar esse nível de individualidade tímbrica (Neuhaus 1998, p. 30).

Estamos a falar da relação que se estabelece entre o oboísta e a palheta. A dependência do oboísta da palheta resulta do conhecimento que este vai adquirindo daquela: uma boa palheta para um oboísta não o é necessariamente para outro. O oboísta tem que começar por se conhecer a si mesmo: o conhecimento profundo da própria embocadura determina as particularidades da palheta, especialmente as nuances de que a raspagem se reveste. Daí que normalmente nenhum profissional compre palhetas já fabricadas e gaste uma parte significativa do seu tempo na confeção das mesmas. Importa ainda referir a fragilidade das palhetas, que resulta em primeiro lugar do facto destas serem construídas a partir de um material muito singelo – uma cana muito fina: basta um descuido, seguido de um toque ligeiro em qualquer superfície, para elas se danificarem; com frequência, racham sem qualquer intervenção humana, ficando completamente inutilizadas. É tão sensível, que frequentemente basta uma alteração da humidade para que a cana absorva mais ou menos humidade e provoque uma alteração significativa na vibração, comprometendo desta forma a performance. Por isso, o oboísta é, necessariamente, um escravo do clima: a palheta pode variar conforme a estação do ano, a zona geográfica, as características do edifício, enfim, do contexto musical em que atua. Daí a necessidade do oboísta de se fazer acompanhar de uma diversidade de palhetas que escolhe em função da circunstância.

Partindo destas contingências e dificuldades, pretendemos com este artigo dar um pequeno contributo, mostrando aos mais jovens que todos podemos aprender a construir uma palheta. Começaremos por referir que a arte de construir palhetas resulta, para além de tudo o que foi referido, de uma aprendizagem paciente, que vá familiarizando os aprendizes com todas as etapas deste processo.

2.1. Amarração

Três observação se impõem: a primeira serve para referir que não há um método canônico e universal de construção de palhetas; a segunda, que há diferentes tipos palhetas de palhetas: a europeia é distinta da americana; a terceira serve para dizer que há oboistas que controem as palhetas desde a fase inicial, isto é, desde o corte e a secagem da cana, outros compram as canas goivadas (prontas a amarrar), e outros compram as palhetas já amarradas, reservando para si a raspagem.

Nesta apresentação, vamos partir das canas já preparadas: são canas que se encontram à venda, nas casas da especialidade, de 10 a 11 mm de diâmetro e 10 a 15 cm de comprimento, previamente divididas de alto a baixo e raspadas no interior, ficando com uma espessura de 56 a 60 micrones (cana goivada), depois sujeita-se a cana a um molde de onde resulta a cana com uma dimensão e forma standartizada (talhada), sendo depois dobrada no centro natural da cana (Cacolani & Machado 2017, p. 140), conforme se apresenta na figura 1. Para melhor compreensão do leitor, daqui para a frente, ilustraremos toda a descrição do percurso com imagens: acessórios, instrumentos e processo.

Fig. 1 - Canas preparadas (talhadas, goivadas e dobradas).



Fonte- Internet⁴

Fig. 2 - Cana goivada, moldada e preparada com riscos pronta a ser amarrada.



Fonte- Internet⁵

⁴ <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-870276738-10-canas-estudante-para-palhetas-de-oboe-preco-especial- JM>

⁵ <https://pt.scribd.com/document/434163961/Amarracao-palhetas-oboe>

A amarração pode ser descrita como a etapa e o processo em que a cana é fixada ao tudel.

O primeiro passo a dar consiste em colocar a cana já preparada num copo de água. A cana começa por flutuar e passado cerca de uma hora, ela decanta (assenta no fundo do copo). Significa que está suficientemente humedecida para ser amarrada, sem rachar. Não deve ficar mais tempo na água sob pena de amolecer e não ter consistência para aguentar a pressão que a linha vai exercer sobre a cana.

Fig. 2 - Anel de borracha para segurar provisoriamente a cana ao tudel, para facilitar a amarração.



Fonte- Internet⁶.

Num segundo momento coloca-se um anel de latex a envolver a cana (fig. 4). A finalidade deste anel é provisória: fixar a cana ao tubo metálico do tudel, duante a medição e o inicio da amarração.

Fig. 5 - Tudel chiarugal 47 2.

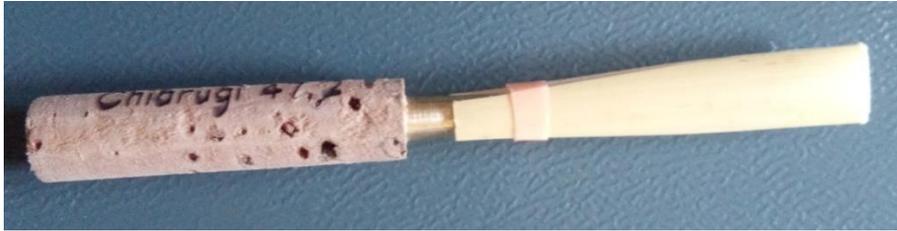


Fonte – Acervo dos autores.

⁶ <https://armazemdosopro.vtexassets.com/arquivos/ids/156293-800-auto?width=800&height=auto&aspect=true>

O tudel, conforme mostra a figura 5, refere-se a um tubo metálico, cuja parte que encaixa no oboé tem um revestimento de cortiça. A cana será amarrada no tubo metálico.

Fig. 6 - Cana pré-fixa ao tubo do tudel, pelo anel de latex.



Fonte- Acervo dos autores.

A cana dobrada e humedecida é colocada na extremidade do tubo, devidamente fixada pelo anel de latex, para poder ajustar a medida e dar início à amarragem (figura 6). Com a ajuda de um paquímetro, medem-se 74 mm, desde a extremidade da cana até à extremidade do tudel. Para a palheta americana, a medida é de 73 mm; para a alemã são 75mm.

Fig. 7 - Paquímetro: medida da palheta 74 mm.



Fonte - Acervo dos autores.

Conservando a medida, acima registada, marca-se com um lápis de carvão, na parte exterior da cana o final do tubo, conforme a figura 6 evidencia.

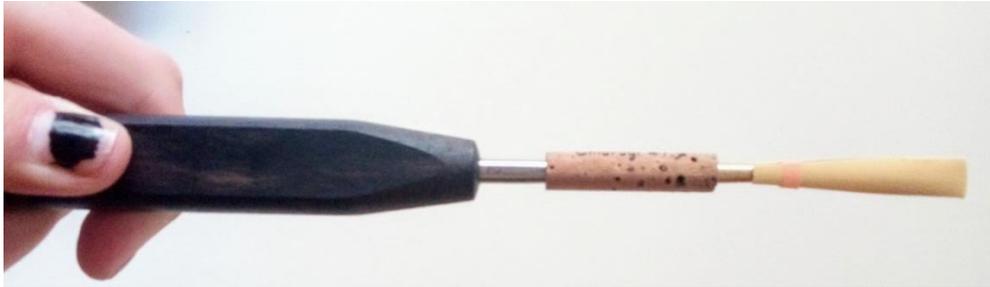
Fig. 6 - Marcação da cana.



Fonte - Cicolani e Machado (2017, p.156).

Será a partir desta marca que a a amarração terá início. A seguir, cuidadosamente, sem perder a medida feita, insere-se o todel no mandril, conforme sugere a fig. 9 .

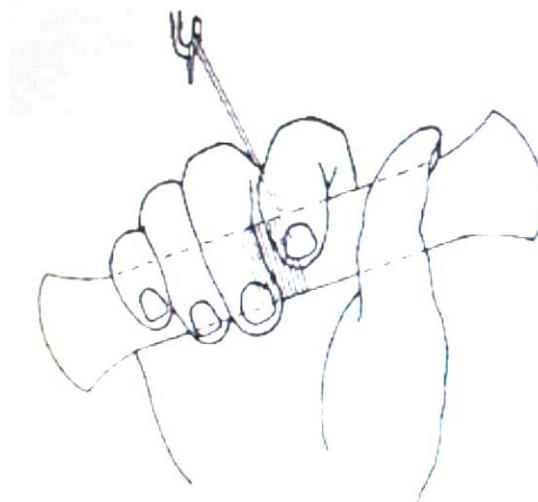
Fig. 9 - O mandril é inserido no todel e a cana marcada e acoplada no tubo.



Fonte - Acervo dos autores.

Estão assim reunidas as condições para a amarração.

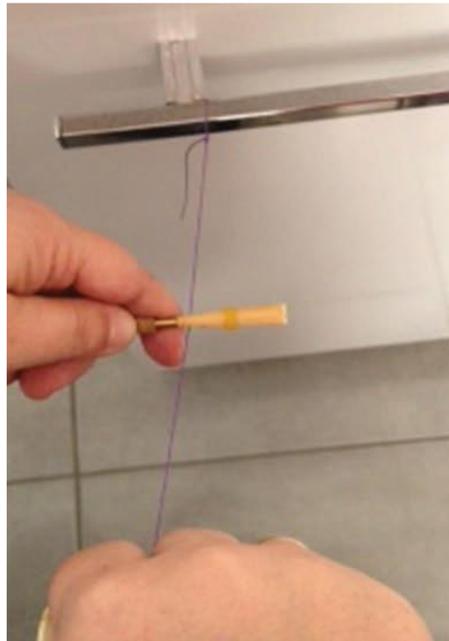
Fig. 10 - Linha sob tensão (entre o gancho e o carretel).



Fonte – Cicolani e Machado (2017, p.156).

Cacolani e Machado sugerem que se prenda a linha de nylon a uma perna de uma mesa ou a um gancho para ter sempre a linha em tensão durante a amarragem. Sugerem ainda que a linha seja utilizada num carretel, para facilitar a precisão da amarragem. O carretel deve ser usado com a mão direita, como mostra a fig. 10, fazendo passar o fio entre os dedos médio e indicador. A mão esquerda segura o mandril (Fig. 9). A amarração, propriamente dita, começa com o posicionamento da cana que está encastrada no tudel e posicionada em cima da linha, conforme a figura 11 mostra.

Fig. 11 – Início da amarração.

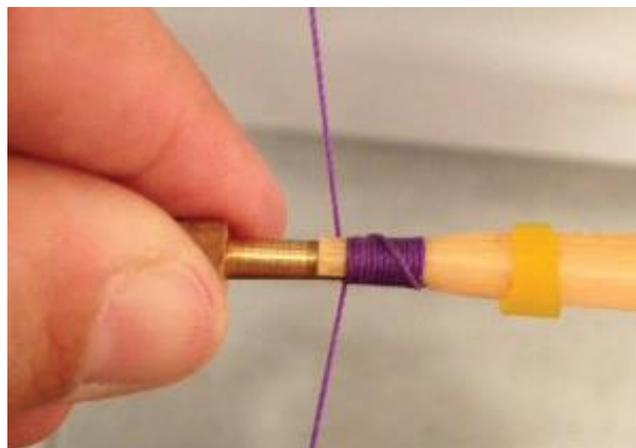


Fonte – Cicolani e Machado (2017, p.157).

Cicolani e Machado sugerem o seguinte procedimento:

E com a mão direita, dar três a quatro voltas, [no sentido dos ponteiros do relógio, na direção da ponta da pelheta], chegando até à marca que foi feita [com o lápis de carvão] indicado no final do tubo, com o intuito de fechar as laterais. Durante cada volta, certificar-se de que a cana está firme e tensionada, porém, sem força demasiada para que a linha não arrebente e se perca tudo o que foi feito. Em seguida deve-se girar a linha na diagonal, por cima da linha já amarrada [com isto inverte-se o sentido em que se enrola o fio e segue na direção oposta, ou seja na direção da cortiça] (Figura 11) (Cicolani & Machado, 2017, p. 158).

Fig. 11 - Início da amarração e inversão do sentido da linha.



Fonte – Cicolani e Machado (2017, p.158).

Deve continuar a enrolar o fio, girando a linha, agora, sem o sobrepor, até ao final do tubo.

Fig. 12 - Amarração completa.



Fonte - Conceição (2015, p. 18).

Quando estiver a 1 mm da cortiça, deverá rematar com nós e cortar os fios com uma tesoura, deixando cerca de 5 mm de linha solta, finalizando assim a amarração.

3.2. Raspagem

No que concerne à raspagem, importa começar com duas observações: a primeira, que a raspagem não é menos exigente do que a amarração; a segunda, lembrar que também na raspagem há diferenças significativas entre a palheta americana e a europeia. Feitas estas duas observações de carácter circunstancial, impõem-se uma terceira essencial: não devemos olhar para este complexo processo na perspetiva das dificuldades, mas a partir de uma ótica bem mais interessante – perceber a arte de fabricar palhetas como a oportunidade de crescimento do aluno face à destreza que se exige ao oboísta: são vários os profissionais a recomendarem que os alunos devem iniciar-se nesta praxis o mais cedo possível, como um requisito essencial para o desenvolvimento profissional na área da performance musical. Nesse contexto, Nehuau (1998, p. 30) refere

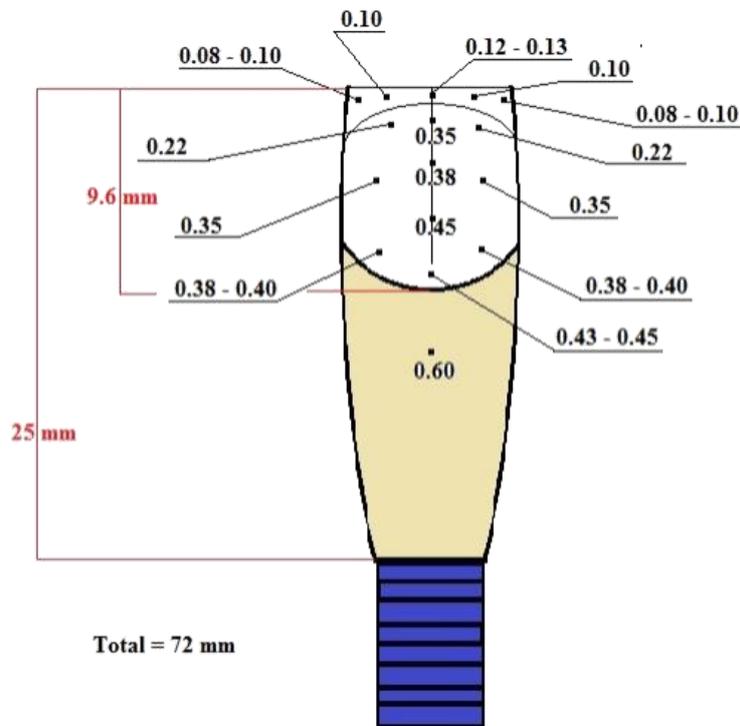
quero citar um pensamento do oboísta alemão Ingo Goritzki: longe de lamentar-se com os problemas que podem causar as palhetas, recordava-nos que somos afortunados porque temos a sorte de poder atingir através da construção de palhetas, uma personalidade tímbrica e musical absolutamente individualizada. A quantidade de sonoridades distintas que uma cana, segundo o seu desenho, é capaz de produzir num oboé é infinita. O timbre que alguns oboístas alcançam é tão característico que, ao escutar uma gravação, um ouvido sensibilizado o reconhece imediatamente. Como o oboé, só a voz humana tem a capacidade para alcançar esse nível de individualidade tímbrica.

Numa tentativa de compreender e caracterizar os conceitos subjetivos relacionados com o timbre dos principais estilos de palhetas, Ravi Domingues refere:

o estilo de tocar de um oboísta relaciona-se diretamente com o tipo de raspagem da sua palheta, na mesma medida em que sua concepção sonora irá influenciar diretamente na produção das suas palhetas. Essa relação entre a técnica e a palheta é uma via de mão dupla, pois a forma como o oboísta produz seu som (respiração, articulação, embocadura, o próprio instrumento, condições acústicas e a reação do público sob o intérprete) influenciam diretamente sua raspagem bem como os ajustes que esse realiza para produzir um determinado timbre ou determinada articulação. Em contrapartida, o material que ele utiliza para a manufatura e a raspagem da palheta influenciarão diretamente como o instrumentista toca (embocadura, técnica, respiração, articulação) podendo facilitar ou dificultar sua expressividade (2016, p. 1375).

Nesta descrição, sem prejuízo de outras possibilidades, centraremos o nosso escopo na raspagem europeia. A figura 13 apresenta as medidas indicadas para a raspagem das respectivas partes da palheta europeia.

Fig.13 - Gráfico de palheta europeia com medidas das espessuras.

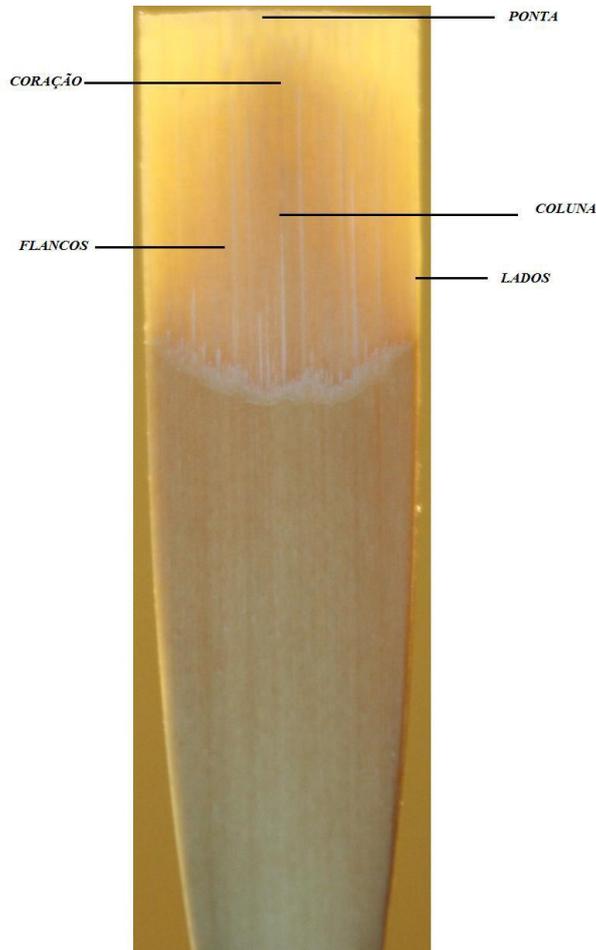


Fonte – Bojin Nedialkov.⁷

⁷ <https://www.haryschweizer.com.br/Textos/artigos.htm>

Na posse da palheta amarrada, o primeiro passo para iniciar a raspagem consiste em mergulhar a cana da palheta (até ao fio), cerca 4 minutos. Nesta descrição acompanhamos Cicolani e Machado (2017) e o *Manual de raspagem de palhetas de oboé* (2015), de Júlio da Conceição.

Fig. 14 - Estrutura da palheta raspada: secções e respetivos nomes das áreas de raspagem.

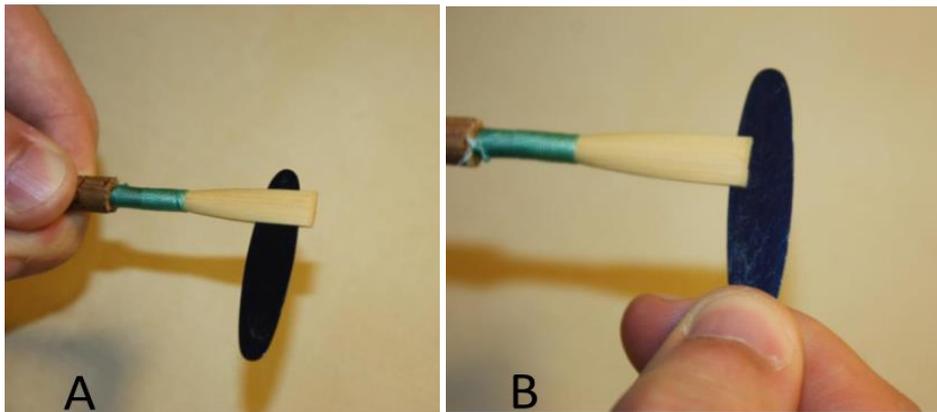


Fonte - Conceição (2015, p. 60).

A Figura 14 mostra de forma permenorizada a situação graficamente expressa na figura 13, permitindo não só interpretar a complexidade da raspagem, como executar o procedimento com uma extraordinária precisão, no respeito pelas medidas indicadas para cada zona da palheta.

Júlio da Conceição recomenda que se comece por raspar cerca de 2 mm nos dois lados da cana, a contar da ponta; no passo seguinte sugere que se insira “uma lingueta (quanto mais fina melhor) de lado entre as duas pás (fig.15 A) e com um movimento para cima abrir a ponta (15 B)” (Conceição, 2015, p. 61).

Figura 15 – Abertura da palheta com a lingueta.



Fonte – Adaptação de Conceição (2015, p.61).

O próximo passo consiste em marcar a ponta da palheta para ser raspada. Medem-se 2 mm a partir da ponta da palheta e marca-se com um lapis de carvão, procedendo-se de imediato à raspagem da ponta de onde se extrai o verniz natural da cana tal como se observa na figura 16.

Fig.16 - Raspagem da ponta.

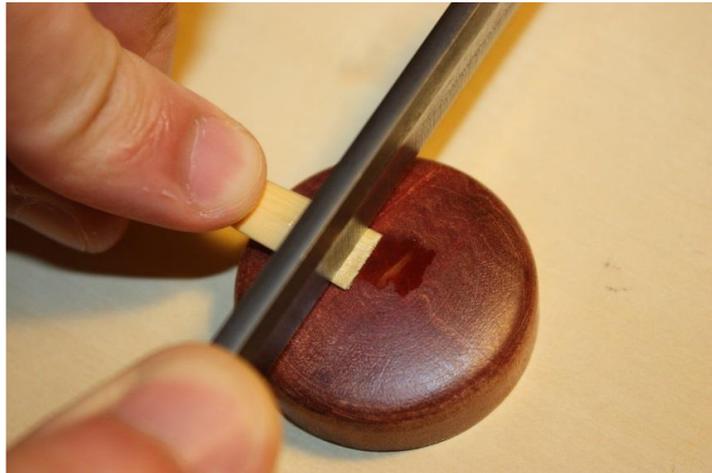


Fonte – Conceição (2015, p. 62).

Julio Conceição sugere a seguinte recomendação para manusear a faca:

A mão esquerda servirá para segurar a palheta, com ou sem mandril, mas também terá um papel muito importante no movimento da faca. Depois de termos a faca na mão direita da maneira correta, devemos encostar a lateral da lâmina ao polegar da mão esquerda. A zona da lâmina onde estiver o nosso polegar vai ser a que vamos usar para a raspagem (fig.17), esta vai variar consoante raspamos a palheta (Conceição, 2015, p. 57).

Fig. 17 - Corte da ponta da palheta



Fonte – Conceição (2015, p. 62).

O passo seguinte diz respeito ao corte da ponta da palheta. Desta operação espera-se a desconecção das duas lâminas. Volta-se a molhar a ponta da cana e medem-se 71 mm desde o início do tudel até à ponta da palheta e marca-se com um lápis o lugar do corte. Esta insere-se na guilhotina e corta-se a ponta da cana com precisão (fig. 18). Na falta de guilhotina, pode-se recorrer a uma faca apropriada, como s sugere na figura 17.

Fig 18 - Guilhotina para cortar a ponta da palheta



Fonte: Internet ⁸

O efeito que se pretende deste procedimento é a abertura da palheta, conforme se evidencia na figura 19.

⁸ <https://www.armazemdosopro.com.br/guilhotina---cortador-palhetas-oboe---rieger-/p>.

Fig. 19 - lâminas desconectadas.



Fonte – Cicolani e Machado (2017, p. 164).

O passo que se segue, consiste em medir 11mm a partir da ponta da palheta e marcar com um lápis de carvão essa zona, onde se desenha-se em forma de U aberto uma meia lua. O mesmo contorno é feito com a faca, delimitando a área onde a cana será raspada (fig. 20).

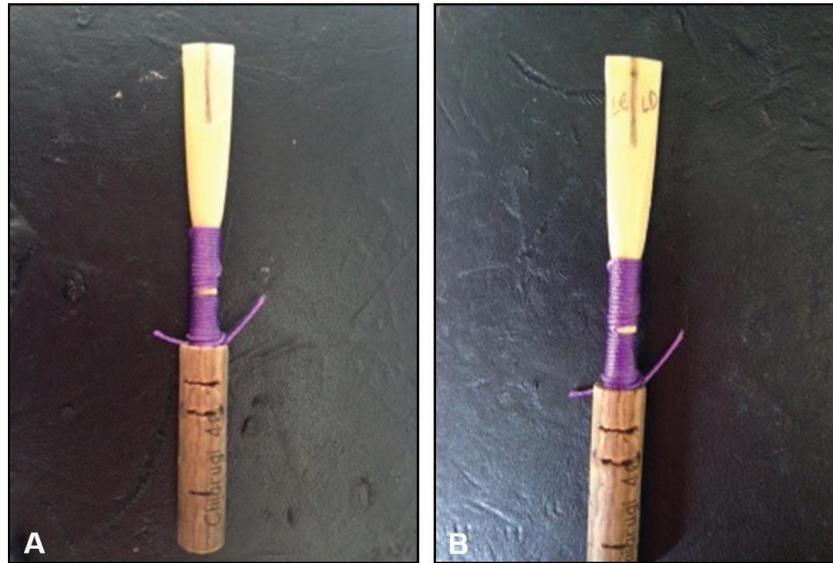
Fig. 20 - Marcação do início da raspagem.



Fonte – Conceição (2015, p. 62).

Partindo da marca assinalada com o lápis de carvão, deve retirar-se o verniz da cana em direção à ponta. No entanto, é importante que se mantenha a coluna de verniz no centro da cana, pois esta será responsável pelo equilíbrio e vibração da mesma (Figura 20).

Fig. 21 - (A) Marcação da coluna central do verniz
(B) Marcação do lado esquerdo (LE) e lado direito (LD)

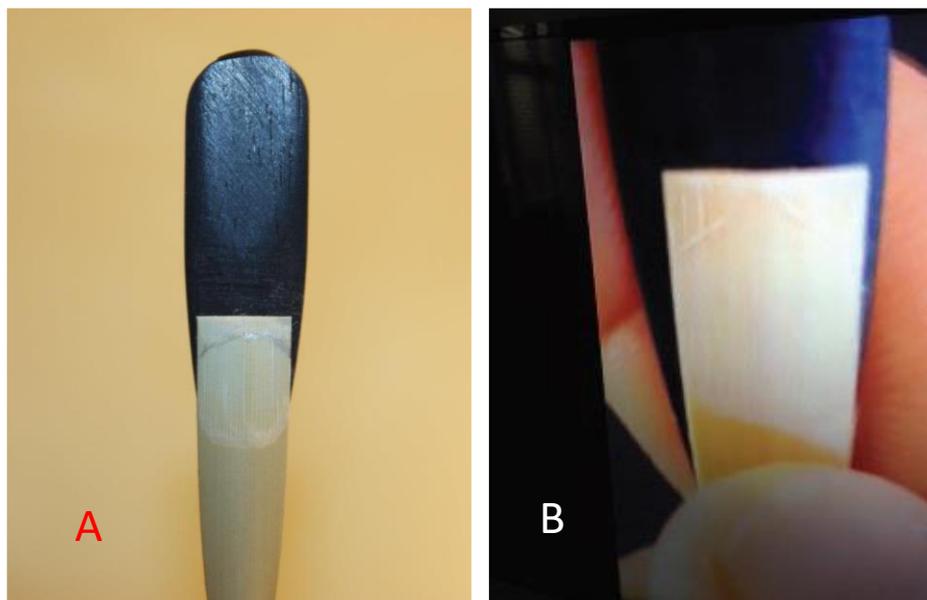


Fonte – Cicolani e Machado (2017, p. 163).

Cicolani e Machado para a raspagem das pontas sugerem o seguinte procedimento:

Tem-se a marcação feita a lápis da coluna no centro da cana, e os lados direito e esquerdo, denominados de LD e LE. Medir 2,5 mm de distância da lateral da cana até a ponta fazendo a marcação de um “V” ao contrário com a faca, delimitando onde será raspada (Figura 22) (Cicolani & Machado, 2017, p 167).

Fig. 22 - Marcação da raspagem da ponta.



Fonte – Adaptação de Cicolani e Machado (2017, p. 167) e de Conceição (2015, p. 66).

Sugerem ainda que a raspagem seja feita do centro da cana para as laterais, até atingir a espessura de 8 a 6 mm. O instrumento para obter essa precisão nas medidas anunciadas será o micrômetro (Fig. 23).

Fig. 23 - Medindo a ponta da palheta com micrômetro.



Fonte – Cicolani e Machado (2017, p. 169).

Neste procedimento é importante prestar atenção à simetria da palheta, ou seja, que a quantidade de raspo que se tira de um lado corresponda à raspagem do outro lado, ou ainda, se raspar cinco vezes do lado esquerdo, deve raspar outras tantas do lado direito. E a mesma exigência de simetria deve ser igualmente mantida em relação às duas lâminas.

Acontece com frequência que, por vezes, particularmente no início, na raspagem fica uma espécie de degraus. Importa, por isso, que na medida em que formos raspando procuremos sempre uma transição suave entre a área do que virá a ser o coração e a ponta da palheta, para que “não fique demasiado acentuada nem demasiado plana e que a distância entre o coração e o final da ponta não seja superior a 1.5 mm” (Conceição 2015, p. 65). É nesta subtilidade da raspagem que reside o segredo que estabelece o equilíbrio da sonoridade aguda, média e grave. Por isso recomendamos vivamente que nesta fase delicada sejam escrupulosamente observadas as medidas apresentadas para cada secção, conforme a grafia da figura 13 tão bem apresenta. Cicolani e Machado referem que a próxima etapa consistirá em eliminar qualquer excesso de cana das laterais, no sentido da ponta: “Raspar-se-á da “meia-lua”, já delimitada, após a raspagem da ponta, retirando a cana gradativamente, ou seja, a base do raspado será sempre mais espessa que a ponta (Fig. 24) (Cicolani & Machado, 2017, p 167).

Fig. 24 - Marcação em W.

Fonte – Cicolani e Machado (2017, p. 171).

A Fig. 24 mostra a área da cana em que se deve raspar em ambos os lados. Manter um “W” quando se raspa essa região da palheta, preservando a coluna central e as laterais.

Cicolani e Machado são contundentes ao aconselharem o leitor com recomendações muito pormenorizadas, quer das medidas finais, quer da densidade, quer ainda dos cuidados finais no aprimoramento final da raspagem, nos seguintes termos:

A medida da raspagem da base do raspado deve ser de 50 mm. Depois, devem-se seguir as medidas de 48, 30, 25 mm até a ponta com 8 a 6 mm. As medidas sugeridas irão depender da espessura e densidade da cana. Recomenda-se que a cana tenha de 56 a 60 mm de espessura e 9 a 12% de densidade. Caso obtenha essas medidas e a palheta ainda não soe como o esperado, deve-se raspar um pouco mais, sempre mantendo a coesão da base possuir mais material do que a ponta. Deve-se sempre tomar cuidado durante a raspagem em manter a coluna do início da “meia-lua” até a ponta, para que se tenha estabilidade na vibração da palheta. Neste estágio, a palheta já está quase pronta. Recomenda-se que durante o processo da raspagem, o oboísta sopre as lâminas para verificar a flexibilidade das mesmas, evitando que se retire em demasia o material da cana ou que se deixe material em excesso. Também é importante soprar a palheta junto ao instrumento durante o procedimento da raspagem para sentir como soa no mesmo (Cicolani & Machado, 2017, pp. 171-172).

Outro fator importante, para o qual as autoras alertam, referem-se aos condicionalismos climáticos em que a cana será raspada:

o calor, o frio, a muita ou pouca humidade, e ambientes com ar condicionado, fazem com que a cana reaja de maneiras diferentes. Cabe ao oboísta adequar-se às características do local onde usará a palheta. Também é importante que a raspagem seja realizada com muita cautela. Pode demorar alguns dias para que a palheta corresponda a todas as atribuições esperadas de equilíbrio timbrístico, flexibilidade e afinação (Cicolani & Machado, 2017, p. 172).

Finalmente, devemos enrolar, com o auxílio de um alicate, um fio de arame para controlar a abertura da palheta, pois esta com o tempo e com o aumento da humidade tem tendência a fechar (figura 24). Além dessa função reguladora da abertura, o arame ajuda a prolongar a vida da palheta.

Fig. 25 – Regulação e estabilização da abertura da palheta.



Fonte - Conceição (2015, p. 82).

CONCLUSÃO

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que para construir uma boa palheta o aluno deve não só conhecer detalhadamente as etapas desse processo. Mais ainda, a arte de confeccionar palhetas de oboé é uma necessidade e ao mesmo tempo faz parte do processo de crescimento do aluno em relação a técnica geral, controlo da embocadura e a criação da sua própria sonoridade. Conforme as exigências do tempo atual é altamente recomendável para o aluno de oboé começar a confeccionar as suas próprias palhetas o mais cedo possível como um pré-requisito para o seu desenvolvimento profissional na área da performance musical. A técnica vai-se aperfeiçoando com a experiência, onde a paixão aguçará o engenho e a arte.

Mais do que ensinar a construir palhetas, o presente artigo teve como finalidade a trazer para a literatura um singelo contributo que ajude a colmatar a lacuna que se faz sentir na língua portuguesa. Não espere, portanto, o leitor que depois da leitura desta investigação fique habilitado para confeccionar palhetas. A leitura de um bom artigo sobre as técnicas de natação não faz do leitor um nadador e muito menos um campeão olímpico da modalidade: pode ajudar, todavia, a apurar as técnicas daquele que pratica e se aplica nos treinos e aperfeiçoamento deste desporto. Importa, por isso, começar, experimentar, tentar, errar, insistir: só quem parte poderá um dia dizer – cheguei!

A grande conclusão é que não há uma regra rígida e ortodoxa para manufaturar palhetas, pois há uma multiplicidade de fatores que condicionam a manufatura das mesmas: a forma e velocidade com que o oboista expede o ar, as características da embocadura de cada oboista e, finalmente, as características de cada instrumento, para além condições ambientais, são algumas das muitas variáveis que concorrem para o fabrico da palheta.

“Conhece-te a ti mesmo” é o imperativo socrático que reclama de todo o homem, em geral, que se conheça a si próprio, mas ao oboista exige-se que embarque nessa odisseia de se descobrir, de se conhecer e de se revelar a si próprio: “oboista, conhece-te a ti mesmo”, poderia ser o primeiro mandamento do aspirante a oboista, na certeza que o teste que afere o conhecimento que este aficionado tem de si, se vai revelando ao longo da vida, na relação que este estabelece com a palheta nas mais variadas situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Areias, P. J. B. (2014). O ensino do Oboé na EPMVC e AMVC: a importância da escolha da palheta na aprendizagem da performance instrumental. (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Cicolani, J. N., & Machado, S. G. (2017). Palhetas de oboé: confecção, materiais e ferramentas. *Rev. Tulha Ribeirão Preto*, 3 (1), 126-174.

Conceição, J. (2015). *Manual de raspagem de palhetas para alunos de oboé do ensino básico e secundário*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Domingues, R. S. M. V. (2016). Os principais estilos de raspagem de palheta de oboé no Brasil: um estudo espectrográfico para caracterização timbrística. *Anais do IV Simpósio 2016 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, UFMG, 2016.

Ledet, D. (2008). *Oboe Reed Styles, Theory and Practice*. Bloomington: Indiana University Press.

Maron, P. (2003). *Afinando os ouvidos. Um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica*. S. Paulo: Annablume.

Nedialkov, B. *Confecção de palhetas para oboé - Princípios básicos*. Disponível em <https://www.haryschweizer.com.br/Textos/artigos.htm> Consultado em 02/04/2020.

Neuhaus, R. K. (1998). *Manual de construcción de cañas para oboés*. México: Universidad Autónoma de México.

THE TRAINING PATHS OF THE ACCOMPANYING PIANIST: THE CASE OF PORTUGAL AND LITHUANIA

The training paths of the accompanying pianist: the case of Portugal and Lithuania

BERNATAVICIUTE, Ausra⁹

Resumo

The study aims to discursively identify similarities and differences in the training path of the accompanying pianist in high music education systems in Portugal and Lithuania. In order to answer the research goals, we took a qualitative, descriptive and interpretative approach. For the comparison of the parameters of the educational system of Portugal and Lithuania we used the four stages: (i) description; (2) interpretation; (iii) juxtaposition; (iv) comparison. The results reveal some differences between the two countries in training paths of the accompanying pianist.

Abstract

The study aims to discursively identify similarities and differences in the training path of the accompanying pianist in high music education systems in Portugal and Lithuania. In order to answer the research goals, we took a qualitative, descriptive and interpretative approach. For the comparison of the parameters of the educational system of Portugal and Lithuania we used the four stages: (i) description; (2) interpretation; (iii) juxtaposition; (iv) comparison. The results reveal some differences between the two countries in training paths of the accompanying pianist.

Palavras-chave: *Pianista acompanhante; Ensino de Música; Portugal; Lituânia.*

Keywords: *Accompanying pianist; Music Teaching; Portugal; Lithuania.*

Data de submissão: maio de 2020 | **Data de publicação:** dezembro de 2020.

⁹ AUSRA BERNATAVICIUTE – Piano Department, Conservatory of Music and Dance of Bragança. PORTUGAL. Email: ausreleb@gmail.com.

INTRODUCTION

The accompanying act took on a particular and predominant role during the different periods and moments of the Western Music History. In this context, Kurt Adler (1985, p. 7) highlights that this act is “almost as old as the human species”. When we draw the timeline, its characteristics, roles and actors are visible. For example, a prehistoric man performed accompaniment through percussive rhythms. In Ancient Greece, we can find some of the principles of the accompaniment of choral music and dance. For Adler (1985, p. 7), Greece “may also be called the mother of modern choral and dance accompaniments, for which a strong incentive was provided by the Olympic games”.

In the early Middle Ages, the only music with accompaniment was popular. During the Renaissance, the lute was the most popular accompanying instrument. In the Baroque era, the art of accompaniment suffered a significant advance. Key instruments are constructed, and the encrypted bass appears. This system initiates the professional accompanist called *maestro al cembalo* (musicians who in the 17th and 18th centuries performed the continuous bass part and coordinated the interpretation of the singers of the Baroque opera.) The birth of the genre opera, baroque string sonatas with accompaniment by harpsichord reinforce the role of the accompanying pianist and show the virtuosity of the continuous bass part. In the classical period, the accompanying part becomes more rigorous. According to Dorian (1966, p. 155), with the “classical period as a turning point, the score script becomes increasingly binding. (...) What the composer wants is more and more frequently shown in detail”.

The appearance of the pianoforte elaborated by Bartolomeo Cristofori helps in the composition of classical sonatas, where the accompanist would collaborate with the instrumentalist (Chamber Music). The accompanying art culminates in the romantic period. For Dorian (1966, p. 221), Schubert “elevated the piano accompanist to the status of an interpreter, with duties and rights equal to those of the singer”. The evolution of song art (Lied) contributes to the history of piano accompaniment/collaborating pianist.

Since the pianoforte appearance, the interpreters have been divided into three categories: soloist pianist, chamber musician and accompanying pianist.

- *Chamber pianist*: dedicated to the chamber music repertoire, who plays with other soloist instrumentalists in a group and each has his part with the same degree of importance.

- *Répétiteur pianist*: this pianist works “with singers, where, in addition to performing the part of the work related to the piano, he also guides the interpreter on other issues such as pronunciation, the technical part of singing proper, presence on stage (scene)” (Coelho, 2003, p. 947).
- *Accompanying pianist*: The areas covered by the accompanying pianist are vocal, instrumental, choral and dance work, perform all types of arrangements, orchestral cuts and adaptations together with vocalists or instrumentalists. According to Martin Katz (2009, p. 3) “the word “accompanist” has been almost universally replaced. The old title seems to strike many as pejorative, demeaning, or indicative of a lack of self-esteem, as a result, a different word for this specialized art has come into common usage today: collaborative pianist”.

Concerning the primary skills of the soloist and accompanying pianist, we can indicate (1) technical mastery of the instrument; (2) knowledge of musical styles and forms; (3) quality of the tone; (4) individual study ability. These skills are essential for an accompanying pianist. Despite the current understanding that places him as a second-rate pianist or as an artist in the background, the technical and artistic performance of an accompanying pianist requires several qualities that a soloist pianist does not always exhibit. The most important are:

- Sight-reading: This competence can be acquired through daily work, developing rapid reaction, global understanding: content, form, harmony and character, rhythmic pulse, and the ability to distinguish between primary and secondary material. According to Martin Katz (2009, p. 278) “For a collaborative pianist, however, the ability to grasp things quickly and deliver an unpolished perhaps but perfect reading for a rehearsal, audition or lesson is essential. Life for a successful collaborator is life in the fast lane, which would be impossible without this special skill”.
- Ability to transpose: This skill is used in singing accompaniments, rarely in transposition instruments or in reducing orchestral scores. For the pianist and accompanist Coenraad Valentyn Bos (1949, p. 119) the “accompanist who is proficient in transposition will be in a much better position to serve the soloist than the one who does not possess talent or training for this important aspect of the art”.
- Ability to simplify: This task depends on each accompanying pianist. It is

necessary to have imagination, to know the orchestral score very well, to reduce and adapt to your technical and musical abilities. According to Gerald Moore “Some of the notes must be sacrificed, and the accompanist will not only have to practice hard, but he will also have to use great discernment in deciding what to leave out” (Moore, 1943, p. 63).

- Ability to improvise: In this critical aspect, the accompanying pianist's creativity and imagination. Here we include cypher bass and opera recitatives. Often in the score, only a harmonic skeleton appears, with no musical interest, in these situations the accompanying pianist shows his ability to improvise.
- The sound balance and acoustic aspects: For Katz (2009, p. 137) “If I cannot hear my partner, I am certainly too loud”. According to pianist and accompanist Jaime Mota (2015, p. 74) “sound balance requires constant concentration, especially in cases where the instrumental or vocal part wanders between the high, medium and low registers”. It is essential to rehearse in the auditorium before the performance. Each room has different characteristics. It is essential to know the instrument, taste the pedal, decide to open the lid of the grand piano. According to Adler (1985) differentiates three types of accompaniment according to the balance with the soloist: (a) accompanying pianist familiarizes orchestral accompaniments with timbre and instrumental articulation; (b) background accompaniment in lyrical, dance or virtuous pieces; (c) the pieces that take advantage of the possibilities of all instruments, allowing the musicians to enjoy themselves.
- Flexibility and quick reaction capacity: The accompanying pianist must always look at the soloist's melodic line and quickly react to any mistake or leap by his colleague. According to Coenraad Valentyn Bos (1949, p. 95) it “helps greatly to adopt the attitude of always ‘expecting the unexpected ’and not be disturbed when it arises. One may well remember that “anything may happen in public concert”.
- Peripheral vision and in-depth and specific knowledge of each instrument and song: Particularly the breathing, articulation, individual and particular attack of each instrument or knowledge of languages is an indisputable advantage, in the case of singing. Peripheral vision is essential to follow the breaths, the bow changes of the string instruments, the entries and the end of the sentence.

- Teamwork, communication and understanding: Be flexible and know how to deal with a wide variety of instrumentalist personalities.

The profession of the accompanying pianist has not always been adequately appreciated and valued. On many occasions humiliated and considered the shadow of the soloist. In this context, Gerald Moore (1943, p. 1) states: (...) “there is more glory and glamor in the career of a solo pianist. His name is printed in big letters, whereas the accompanist’s name is put at the foot of the bill”. Many pianists not being able to have a solo career for any reason end up dedicating themselves to accompaniment. On some occasions, these musicians do not give themselves entirely to the profession because they do not feel the taste and passion for it. Often in the concert programs, the names of the accompanying pianists do not appear. Because of this humiliation, the companions themselves are to blame. In contests and concerts, we can still hear some accompanying pianists read at first sight, without listening to the soloist. It is often a pity to see when a good soloist is disturbed, silently playing his part. Meaningful detailed and deep learning of the accompaniments, looking for time for rehearsals and improvement. A good companion is not born, but it becomes thanks to studies, a lot of practice and continues to be perfect. The pianists Samuel Sanders or Martin Katz think that the status of the accompanying pianist has not yet reached the same level in comparison to other professions. For Martin Katz (2009, p. 277) it is “almost a cliché that any text about collaborative piano will discuss the thanklessness, the inequality and the lack of appreciation inherent in this choice of career. I cannot argue with all of that, those negatives of indeed exist to the same degree, but I am also very mindful of how far we have travelled in the problems and how rewarding it can be”. On many occasions, the accompanying pianist in a short time has to prepare a considerable repertoire and with few rehearsals withstand the psychological pressure in the tests, auditions or recitals. These conditions leave at risk the profile and reputation of the accompanying pianist. According to Coenraad Valentyn Bos (1949, p. 161) the “obligations of the worthy accompanist are very great, both to the artists with whom he performs and the public. Nevertheless, the arduous work, continuous service, and great responsibilities are amply justified by rich musical experiences and human associations”.

In any music teaching school, whether conservatory or university, the accompanying pianist performs an important job and supports the preparation of works through classes with the student's teacher and rehearsals. The accompanying pianist shows the mistakes of the interpreter, helps with the rhythmic pulse, recalls the

instructions given by the teacher, expresses his opinion in the set and musical points. When performing in public, the accompanying pianist supports psychologically, encourages and guides the interpreter. In short, the accompanying pianist within an institution: (a) helps with the preparation of the repertoire; (b) guides in the tests; and (c) supports psychologically before public performances. The purpose of this study is to explore, overview and summarize the similarities and differences in the training path of the accompanying pianist in high music education systems in Portugal and Lithuania. In order to answer the research objectives, we took a qualitative, descriptive and interpretative approach. For the comparison of the parameters of the educational system of Portugal and Lithuania we used the four stages proposed by Beredy (1968): (i) description; (ii) interpretation; (iii) juxtaposition; (iv) comparison. The data collection was organized in two subheadings: (1) The High Music Education systems; and (2) piano accompanying in high music education systems.

METHODS

To carry out this study, it was necessary to take options regarding the objectives under consideration. Thus, because of the breadth of possibilities (classroom practices, didactic resources and assessment of students' knowledge), and the limitations, constraints of extension and diversity in access to each of them, an analysis focused on the programs was chosen. curricula in force in the different institutions, as they constitute the organizing element of many of the decisions / options of teachers and the authors of the various teaching resources available. This procedure of collecting data through the study of documents, "follows the same line of thought as observation and interview" Stake (2007, p. 84). Following the envisaged objectives, it was defined for this stage of the qualitative path that the population would be made up of public higher education institutions belonging to the two systems and whose characteristics corresponded to the following cumulative criteria: (1) public or private higher education institutions belonging to both countries; (2) Public or private Higher Education Institutions that present in their training offer, the cycle of studies leading to the degree or specialization on piano accompaniment. Given that in the curricular plans each institution has a set of curricular units that convey knowledge of the domain under analysis, it became necessary to proceed to a careful assessment of the guidelines enshrined in the programs of some curricular units that are part of each of the curricular plans. This assessment resulted in a

list of curricular units/subject areas whose programs were analysed. In parallel, the following sources of information were used: the database of the Directorate-General for Higher Education, available online in the year in which this empirical research was initiated - the year 2020. This database data was up to date with the most recent information on the institutions related to higher education under study, which present in their training offer study cycles in Music. These data were also complemented, crossed and confirmed with the use of consultations to the Guide to Candidacy - Public Higher Education (2020), published by the Directorate-General for Higher Education for the same year, contacts with the institutions, as well as some research on the internet for crossing and validating all information.

Because of the objectives defined for this study, it was necessary to resort to the construction and use of content analysis grids to facilitate a uniform reading of these programs. In table 1, there is a matrix of relationships between the objectives that guided this research and documentary analysis belonging to the two dimensions under study (Organizational Dimension and Curricular Dimension).

Dimension	Main Objective	Specific Objective
Organizational Dimension (I)	State of the Art of pedagogical practices in programs in the field of Accompanying Piano in Public Higher Education.	<ul style="list-style-type: none"> - Identify academic aspects. - Identify pedagogical aspects. - Conception of practices.
Curricular Dimension (II)	Determine the methodological strategies and assessment of learning most used by teachers in the field of Accompanying Piano.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprehensive training. - Evaluation;

Table 1. *Relationship between objectives and dimensions under analysis*

RESULTS AND DISCUSS

In Portugal, there are two higher education systems: universities and polytechnic. In the case of universities, there is an adoption of teaching centred on the transmission of knowledge through the study of theory (knowing how to think) and consists of three cycles: (1) Degree (6th level in European Qualifications Framework); (2) Master's degree (7th level in European Qualifications Framework); and (3) Doctoral degree (8th level in European Qualifications Framework). In the case of polytechnic institutes, there is a deeper exploration of practical issues (know-how). In polytechnics, there are only two bologna cycles: (1) Degree; and (2) Master's. In the context of Portuguese education, the prevalence of this division in the offer and academic degrees makes no sense. Currently,

there is a general convergence for the legislative change of this perspective, that is, the polytechnic institutes offer to cycle three of Bologna. These systems can be public or private. These institutions are autonomous in defining their curricular plans. However, there are a set of documents and general guidelines that must be followed. In relation to the practice and teaching of music, this artistic area exists in both the university and polytechnic subsystems (public or private). The study programs in music cover the following subjects: Music Performance; Composition, Musical Sciences, Music Education, Music Technology, Electronic Composition and Performance, Music Production, and interdisciplinary study programs. With regard to specialization in piano accompaniment, this only exists in private education and limited to the first cycle of Bologna. There are two types of higher education institutions in Lithuania: universities and colleges. A university conducts international level fundamental and applied research, experimental development and (or) creates professional art. A college carries out college studies, which are based on professional practice and applied research, experimental development and (or) professional art, provides college higher education and life-long learning (Rimsaite, 2018). Lithuanian higher education institutions are either state or non-state. University studies consist of three cycles: the first cycle to obtain Professional Bachelor's and Bachelor's degree (6th level in European Qualifications Framework); the second cycle to obtain Master's degree (7th level in European Qualifications Framework); the third cycle to obtain Doctoral degree studies (8th level in European Qualifications Framework). Colleges offer three-year bachelor's degree studies and confer professional bachelor's degrees. Universities offer at least two cycles of studies: bachelor (BA) and master (MA) studies. All higher education institutions in Lithuania are authorized to award degrees by the Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania (in the first and second study cycles), and the Research Council of Lithuania (in the third study cycle). All higher education institutions in Lithuania are autonomous in terms of curricula. However, every programme profile should be based on the national descriptors (general study requirements), and expectations of stakeholders (students, academicians, music industry). The study programmes in music cover the following subjects: Music Performance; Composition, Musical Folklore, Music Theory and Criticism, Music Technology, Electronic Composition and Performance, Music Production, and interdisciplinary study programme (master studies) like the Music Therapy. The Piano Accompaniment only exist in the master studies

Concerning the curricular dimension (Goals, Syllabus, Teaching Methods, Assessment, Teaching Materials), we observe some differences. In the case of learning objectives/results (see table 2), we see that for an accompanying pianist, it is crucial to have baggage from the vast and varied repertoire as technical and musical preparation. I agree with the expression of the pianist and composer Henry Lindo (1916) in the *The Art of Accompanying* he said:

The idea of an accompanist, as it exists vaguely in the public mind, is that he is a pianist who is not competent to play solos; that is supposed to be his chief qualification, and if any further thought were given to the matter, a certain amount of technique, the ability to read fluently and the possession of a sufficiently unobtrusive personality would be considered to be the chief factors that contribute to the making of an accompanist (Lindo, 1916, p.3).

	Portugal	Lithuania
Goals	<ul style="list-style-type: none"> • Promotion of the technical and musical domain in the accompaniment speciality. • Progressively developing musical skills that facilitate understanding of the art of accompaniment. • Musical development, versatility and adaptability in various collaboration contexts. • Offer ample opportunities for the development of a vast repertoire of vocal and instrumental accompaniment. • Show all theoretical, conceptual and experimental knowledge. • Development of the ability to accompany with style and musicality. 	<ul style="list-style-type: none"> • Provide knowledge base of follow-up repertoire. • Development of artistic skills related to vocal and instrumental accompaniment. • Make known orchestral parts of the accompaniments and characteristic Lied song. • Development of specific skills for reading at first sight. • Development of teamwork skills, detecting and solving problems in the process of creativity. • Show how to work in stages in the chosen repertoire. • Development of the ability to observe and analyse creative work and be self-critical in the results. • Show and transmit the student's most outstanding performance skills.

Table 2. Goals

From my point of view, not only repertoire of vocal and instrumental accompaniment, but also solo piano repertoire, chamber music, four-handed repertoire, choral or dance repertoire. We can all define this as reading. Convey the desire to try new scores, have the anxiety to read quickly so that you can reach your goals quickly. Before preparing the chosen repertoire, it is essential to encourage interest in comparing editions and recordings. From the orchestral works listen to orchestral and piano recordings to then be able to transmit and take the piano score articulation and phrasing of the instruments. Also develop the capacity for independence and standards like working an unknown work.

Concerning the syllabus (see table 3), there is a concern on both sides for

	Portugal	Lithuania
Program Content	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation with technical, musical and text accuracy. • Knowledge of a wide and varied repertoire. • Demonstration of stylistic awareness, sensitivity, critical and self-critical awareness. • Fast learning, reading at first sight and transposition. • Ability to reduce orchestral or choral scores. • Understanding all aspects of vocal co-competition. • Safe rhythmic basis. • Perception of the musical context of the recordings. • Comparison and perception of editions. • Ability to control the sound balance. • Advanced pedal application techniques. • Encourage the interpretation of new works in debut. • Creative and effective collaboration with soloists. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ability to professionally prepare and interpret different styles, genres and musical forms. • Ability to develop and transmit the musical phrase. • Knowledge of history and musical language in cultural contexts. • Ability to interpret in public and develop artistic practice. • Competence to know how to contact, communicate and collaborate as a team. • Critical and self-critical point of view. • Ability to work and improve independently. • Dexterity in adapting to new and varied situations and knowing how to deal with and resolve them.

Table 3. *Program Content* knowledge and interpretation of the repertoire of different styles and genres.

Ability to work in a team, not be afraid to express your opinion, have a critical and self-critical point of view. Quick learning is essential in any unknown accompaniment—ability to develop the work independently, simplifying the orchestral scores adapting the unique musical and technical possibilities.

Analysing the teaching methods (see table 4), we can see that for an accompanying pianist, it is essential to read at first sight, through different repertoire or exercises. In my indispensable opinion, I foresaw the preparation of the unknown work. Identifying more technically tricky sites, or uncomfortable passages and looking for exercises and solutions. For Kurt Adler (1985, p. 229) “I simply want to point out that there are several ways of solving a difficult technical problem. The accompanist must search for the best solution compatible with his technical limitations”. Fundamental - analysis of the new work, correct articulation depending on the style and indications of the composer, also comfortable fingering through pattern recognition (scales, arpeggios, chords). Breath marking, the definition of times and *ritenutos*, entries and terminations through rehearsals with soloists. Final objective - interpretation at public events. I think that for professional and artistic development, significant participation in competitions, lectures, masterclass.

	Portugal	Lithuania
Teaching methods	<ul style="list-style-type: none"> • Aspects of piano technique. • Sound production. • Reading at first sight. • Working techniques in duos or larger groups. • Variety of repertoire: singing, choral and instrumental. • Techniques of vocal correction and transposition. 	<ul style="list-style-type: none"> • Technical exercises. • Analysis and preparation of accompaniments. • Essay. • Discussion. • Musical performance.
Courseware		<ul style="list-style-type: none"> • Tichý, Vlastimil (1972). Blattspielen für Pianisten. Wien: Universal Edition.AG. • Kember, John (2006). Piano Sight-Reading. Mainz: Schott, vol. 1-3. • Gartenlaub, Odette (1969-1972). Préparation au déchiffre pianistique. Paris: Editions rideau rouge, vol. 1-2. • Gartenlaub, Odette (1969-1972). Préparation au déchiffre pianistique. Paris: Editions rideau rouge, vol. 2-3. <p>Note: the material is organized by semesters.</p>
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Attendance and active participation in classes. • Two evaluations: summative and formative. • Internal performance and evaluation. • External performance and evaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Correct interpretation of the musical text of the defined repertoire. • Understanding and transmitting the musical style of the work performed. • Specific understanding of vocal and instrumental accompaniment. • Professional monitoring skills. • Artistic expression. • Transmission of the style of interpretation based on historical and musical knowledge. • Ability to play together. • Creativity. • Reading at first sight.

Table 4. *Teaching methods, courseware and evaluation*

About the evaluation, an accompanying pianist, we have to see the abilities to play together, if he listens to the soloist, if he breathes with him, or is concerned only with himself. In the evaluation process, it is essential that the student not only knows his / her accompaniment part perfectly but also the soloist part. Evaluating we have to consider the technical preparation and the sound balance, parts of soloist and parts of accompaniment. Suppose the student is committed and available to carry out the tests. We cannot forget rhythmic precision, correct musical text, articulation and expression equalled with the accompanying soloist. If your participation is active and creative, you are interested in participating in concerts, contests, masterclass and other activities. Confidence and security are shown and conveyed to the soloist and the public. In my view, it would be interesting that each item of evaluation has a defined percentage and evaluated in public performance.

Analysing the programs, we see that it is imperative to know and perform the broad vocal and instrumental repertoire. In the program, it would be very advantageous to incorporate the works of the XX - XXI centuries to know specific annotation techniques and harmonies. In my view, sonatas should be part of the chamber music repertoire. I find it very important and exciting to incorporate the compositions of the national character. In my view, it would be useful to attach the list of recommended vocal and instrumental works.

FINAL WORD

Finally, we would like to leave two notes for continuous reflection and improvement of the formative and artistic path of the accompanying pianist. Thus, we would like to highlight:

- the status of the accompanying pianist must improve. We cannot forget that the accompanist first is a pianist! Iain Burnside Scottish classical pianist and accompanist said: “I hate the term accompanist. You can't deny there are connotations that it's a secondary entity. But unfortunately, I can't think of a better one. If you insist on being called a pianist, then people think that you're comparing yourself to Sviatoslav Richter. That's not what it's about: you're just asking to be taken seriously in your own right” (Service, 2012).
- it would be advantageous for the development of an accompanying pianist to have an improvisation discipline. It would be beneficial for improvising the ciphered bass, opera recitals or harmonizing a melody accompanying pianists so much need in their daily lives.

REFERENCES

- Adler, K. (1985). *The art of accompanying and coaching*. New York: A Da Capo Paperback.
- Baikštytė, I. (2015). *Pianisto akomponiatoriaus vaidmuo solisto meninėje veikloje: Fiziologiniai ir psichologiniai aspektai*. Meno doktorantūros projekto tiriamoji dalis, vadovė doc. dr. Audra Versekėnaitė, mokslinis konsultantas doc. dr. Alvydas Juocevičius. Vilnius: LMTA.
- Bereday, G. Z. F (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bos, C. V. (1949). *The well-tempered accompanist*. Pennsylvania: Theodore Presser, Co.
- Coelho, M. D. A. C. (2003). Pianista acompanhador: um estudo analítico de suas competências e ações enquanto produtor musical. *ENCONTRO DA ANPPOM*, 14, 945-961.
- Dorian, F. (1966). *The history of music in performance*. New York: W.W. Norton & Norton Company, Inc.
- Katz, M. (2009). *The complete collaborator: The pianist as a partner*. New York: Oxford University Press.
- Lindo, H. (1916). *The art of accompanying*. New York: G. Schirmer.
- Moore, G. (1943). *The unashamed accompanist*. London: Lowe & Brydone Printers, Ltd.
- Mota, J. (2015). *Notas de leitura e acompanhamento*. Porto: Editora Fermata.
- Rimsaite, R. (2018). Lithuania National Overview. Retrieved from <https://www.aec-music.eu/services/national-overviews/lithuania>
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Tom Service (2012). *Accompanist: the unsung heroes of music*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/music/tomserviceblog/2012/mar/04/accompanists-unsung-heroes-music>.

MÚSICA, IDENTIDADES, COMUNIDADES
EDITORIAL

Music, Identities, Communities

Editorial

MARTINGO, Ângelo¹⁰, LEONIDO, Levi¹¹, GONÇALVES, Albertino¹², & PAIVA, Carla¹³

As dimensões pública e privada em que se configuram as práticas musicais, e o modo como nelas se configuram processos identitários têm merecido reflexão para a qual se pretende contribuir com a presente edição. Os ensaios reunidos têm incidência, ora nas figuras do compositor e do intérprete, ora em modos de relação da música e dos músicos com uma comunidade.

A partir de *Songbook Tom Jobim e Cancioneiro Jobim*, Celso Bastos e Eduardo Lopes exploram o uso de cifras ‘aparentes’ por António Carlos Jobim que, excedendo a função de leitura, emergem como traço idiossincrático de depuração harmónica no processo composicional. Já no domínio da interpretação, Sofia Lourenço caracteriza e problematiza comparativamente, a partir de dados historiográficos, técnicos e expressivos as, assim designadas, escolas nacionais de piano, situando criticamente os seus elementos definidores e personalidades representativas. Num contexto distinto, Henrique Portovedo elabora sobre a mediação tecnológica na composição e interpretação musical, equacionando, na música mista, como *assemblage*, os processos de performance e comunicação que emergem no contexto da coexistência de instrumentos tradicionais e eletrónica.

¹⁰ ÂNGELO MARTINGO - Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. PORTUGAL. E-mail: angelomartingo@ilch.uminho.pt.

¹¹ LEVI LEONIDO - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes – Universidade Católica Portuguesa. PORTUGAL. E-mail: levileon@utad.pt.

¹² ALBERTINO GONÇALVES - Universidade do Minho / Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. PORTUGAL. E-mail: albertino@ics.uminho.pt.

¹³ CARLA ALEXANDRA PAIVA – Investigadora Independente. PORTUGAL. E-mail: psicarlapaiva@gmail.com.

Os quatro artigos seguintes exploram a relação entre música e comunidade de modos distintos. No primeiro, Alonso-Monteagudo elabora sobre a presença da música popular na historiografia galega a partir de 1840 como contributo para a construção de identidade regional. Pedro Moreira e Ana Gama, por seu lado, refletem sobre a estruturação, metodologias e resultados da “música na Comunidade” enquanto disciplina e intervenção social, tomando como estudo de caso os estágios realizados numa instituição de Ensino Superior em Portugal. Nos últimos contributos, Gomes de Araújo traça uma reflexão antropológica da identidade musical de Luís Costa a partir da ressonância que, na transformação erudita da composição, nele encontram as paisagens naturais e simbólicas do Minho, e Cidália Silva e Eugénia Leite propõem uma metodologia de transcrição do espaço que, numa leitura musical, gera uma composição, a partir de dois percursos no Vale do Ave.

No conjunto, procurou-se reunir perspectivas que, sendo distintas, convergem na possibilidade da música, na composição, práticas performativas, ou receção, materializar identidades – do compositor, do intérprete, do ouvinte, da comunidade.

PRINCÍPIOS DA IDENTIDADE E DA HARMONIA IDIOMÁTICA DE ANTONIO CARLOS JOBIM

Principles of Identity and Idiomatic Harmony of Antonio Carlos Jobim

BASTOS, Celso,¹⁴ & LOPES, Eduardo¹⁵

Resumo

Este artigo tem como objetivo demonstrar que os processos de cifragem utilizados pelo compositor brasileiro Antonio Carlos Jobim (Tom Jobim) estavam muitas vezes ligados à sonoridade almejada por ele e não apenas à facilitação de leitura para os intérpretes, apontando assim questões de uma identidade pessoal artística. Acreditamos que tal abordagem, no que concerne à harmonia, pode contribuir para futuras investigações, bem como para uma melhor compreensão da obra e do processo criativo desse que foi um dos mais importantes compositores de música popular do século XX. Os exemplos foram extraídos das canções *Corcovado* (Tom Jobim), *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Por causa de você* (Tom Jobim e Dolores Duran), *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira), *Brigas nunca mais* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) e *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça), tendo como referência as publicações *Songbook Tom Jobim* editado por Chediak, e *Cancioneiro Jobim*, concebido por Tom e Paulo Jobim, além dos manuscritos e das gravações originais do compositor. No tocante à análise harmônica, os procedimentos e a metodologia têm como referência a cifragem analítica adotada por Guest.

Abstract

This article aims to demonstrate how the chord symbols used by the Brazilian composer Antonio Carlos Jobim (Tom Jobim) were often linked to the desired sonority of the piece as to the reading facilitation for the interpreters, therefore ensuing principles musical identity. We believe that such an approach, with respect to harmony, can contribute to future investigations, as well as to a better understanding of the work and the creative process of one of the most important composers of popular music of the 20th century. The examples were taken from the songs *Corcovado* (Tom Jobim), *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Por causa de você* (Tom Jobim e Dolores Duran), *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira), *Brigas nunca mais* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) and *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça), with reference to the publications *Songbook Tom Jobim*, edited by Chediak, and *Cancioneiro Jobim*, by Tom and Paulo Jobim, Jobim, in addition to the manuscripts and the composer's original recordings. In terms of harmonic analysis, the procedures and the methodology are based on Guest analysis construct.

Palavras-chave: *Tom Jobim; harmonia; música popular brasileira; estética musical.*

Key-words: *Tom Jobim; harmony; brazilian popular music; musical aesthetics.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

¹⁴ CELSO BASTOS – Escola de Música de Brasília. BRASIL. E-mail: celsobastos@almabrasileira.com.

¹⁵ EDUARDO LOPES – Departamento de Música, Universidade de Évora. PORTUGAL. E-mail: el@uevora.pt.

INTRODUÇÃO

Formulações sobre identidade artística e estética de músicos são parte integrante da definição do génio musical, bem como parâmetro fundamental para a integração nos respetivos cânones. Músicos como J. S. Bach, L. V. Beethoven, John Coltrane e John Lennon têm em comum o reconhecimento de grandes qualidades artísticas, bem como as facilmente reconhecidas diferentes identidades artísticas pessoais entre cada um deles. Na realidade, facilmente se depreende que muito do interesse da arte passa pela inclusão de diferentes ingredientes ou características e como estes são organizados. Se assim não fosse, e a título de exemplo, não fomentaríamos ao longo da história, a inerente pluralidade e identidade dos muitos instrumentos musicais existentes (Lopes, 2013). No que respeita à composição musical, procura-se a identidade de cada compositor também da forma individual e específica como os diferentes parâmetros sonoros são edificados, podendo até chegar-se a conclusões sobre a existência de “assinaturas” composicionais: estruturas idiossincráticas de cada compositor (Lopes, 2008).

Desde o surgimento do baixo cifrado, no final do século XVI e início do século XVII, que processos e sistemas de cifragem harmónica vêm sendo amplamente utilizados como uma importante ferramenta para a otimização e a “simplificação” da notação para compositores e intérpretes. Alguns passaram por modificações ao longo dos séculos e outros caíram mesmo em desuso, ficando sua utilização quase totalmente restrita à música histórica, como é o caso do supracitado baixo cifrado. Isso se deve em parte ao facto de que no contexto das maiores densidades harmónicas surgidas a partir de meados do século XIX e, posteriormente, da música moderna, fica evidente a inadequação do sistema de baixo cifrado. Ao lidarmos, por exemplo, com as inversões dos acordes de 9^a e 13^a, chegamos a um emaranhado de números sobrepostos, que além de não evidenciarem a função do acorde, fazem com que a motivação inicial do sistema (otimização da notação) perca o sentido.

Independentemente da adequação ou não de cada um desses processos ou sistemas a determinados géneros e/ou estilos musicais, uma questão relevante é que todos eles pressupõem sempre alguma liberdade na interpretação, pois embora determinem as notas do acorde, não determinam, com exceção do baixo, a sua disposição.

A compreensão e a análise de tais processos de cifragem pode constituir uma importante ferramenta para uma melhor compreensão da obra e identidade estética de inúmeros compositores que utilizaram e utilizam cifras no processo composicional. Em

vários géneros da música popular, por exemplo, nos quais as cifras são amplamente utilizadas, analisar os processos de cifragem utilizados pelos compositores pode contribuir significativamente nesse sentido, em especial no que diz respeito à harmonia. Outro fator relevante diz respeito ao facto de que tais processos muitas vezes modificam-se ao longo dos anos, a partir de mudanças na maneira de cifrar determinados acordes, dependendo da sonoridade concebida pelo compositor. Isso fica evidente, por exemplo, quando nos deparamos com reedições de uma mesma obra, realizadas ou revisadas pelos próprios compositores.

A obra do importante compositor brasileiro Antonio Carlos Jobim (1927-94)¹⁶ está inserida nesse contexto. A maneira particular como ele lidava com a harmonia é, com certeza, uma das principais questões a serem consideradas para uma melhor compreensão de sua obra e de seu processo criativo. Nesse sentido, a análise e a abordagem dos processos de cifragem utilizados por ele são deveras elucidativas e podem dar margem a inúmeros estudos.

No âmbito deste artigo, objetiva-se demonstrar que algumas das cifras utilizadas por Tom Jobim, embora remetam inicialmente à “cifragem aparente”,¹⁷ que tem nos acordes de dominante disfarçados¹⁸ (Guest, 2006) sua principal ocorrência, estavam diretamente ligadas à sonoridade almejada e identidade do compositor e não apenas à facilitação de leitura para os intérpretes.

No tocante à metodologia, foram utilizadas a pesquisa histórica e a análise harmónica, que teve como referência o padrão adotado por Guest (2006), priorizando sempre que possível a “cifragem analítica”.¹⁹ Para auxiliar na demonstração da semelhança entre acordes com várias notas comuns, mas com muitas enarmonias, foram

¹⁶ A partir de agora iremos referir-nos a ele como Tom Jobim.

¹⁷ Cifragem na qual “a representação simbólica do acorde está relacionada à otimização da leitura de cifras e não à análise ou ao estabelecimento do endereço funcional do acorde” (Pacheco, 2010, p. 24).

¹⁸ Segundo Guest, “dominantes disfarçados” são acordes de sétima da dominante invertidos, “disfarçados” por cifras que não evidenciam, de antemão, a sua verdadeira função. A presença do trítone é que faz com que isso ocorra e, dependendo do contexto, o acorde poderá ser considerado V7 ou SubV7 (dominante substituta), primário ou secundário. O exemplo mais usual é a cifra Xm6, que muitas vezes está a disfarçar os acordes X7(9) ou X7(b9/b13), invertidos e com a fundamental omitida, remetendo muitas vezes ao acorde de dominante alterado, ou com tensões alteradas: X7(Alt) (Guest, 2006, vol. I, p. 112).

¹⁹ Padrão de cifragem utilizado por Guest (2006) na análise harmónica, constituído por numerais romanos, seguidos pelos sufixos dos acordes e por uma série de indicações, sinais e símbolos, cujo objetivo é evidenciar os caminhos harmónicos adotados pelos compositores, a partir da função harmónica assumida pelos acordes em determinado contexto.

utilizados diagramas²⁰ para a guitarra, dispostos acima do pentagrama, em algumas figuras.

Os exemplos musicais foram todos extraídos das canções *Corcovado* (Tom Jobim), *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Por causa de você* (Tom Jobim e Dolores Duran), *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira), *Brigas nunca mais* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) e *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça). Tal escolha deveu-se principalmente ao facto de que, além de serem canções extremamente representativas, constatou-se nelas a presença de cifras que denotam uma nítida intenção por parte do compositor de inserir e/ou omitir determinadas notas nos acordes.

Outra questão relevante diz respeito à constatação de que em algumas das canções analisadas ficou evidente que houve significativas alterações, ao longo dos anos, na cifragem dos acordes, o que demonstra que o compositor estava sempre em busca de uma notação que traduzisse melhor a sonoridade almejada por ele. Tais mudanças ocorreram, na maioria das vezes, em estruturas harmónicas bastante particulares, significativamente características do estilo do compositor no que diz respeito à harmonia.

Sobre essas alterações, escreveu seu filho Paulo Jobim, músico e arquiteto, que trabalhava com o pai e coordenou o processo de notação e produção de suas principais publicações:

Tudo isso foi revisto e modificado por ele à vontade, em várias etapas, com comentários e notas. Em algumas músicas, como “Samba do avião”, por exemplo, ele mudou até mesmo a harmonia quando escreveu, assim como outras sofreram alterações desde suas primeiras gravações, embora tenham sido escritas anteriormente por Claus Ogerman ou Eumir Deodato (Jobim, Paulo *et al.*, 2007).

Teve-se como fonte primordial de pesquisa as publicações *Songbook Tom Jobim* (Chediak, 1990) e *Cancioneiro Jobim* (Jobim, 2000, 2001, 2002, 2007), além dos manuscritos e das gravações originais do compositor e/ou de seus principais intérpretes.

O *Songbook Tom Jobim*, idealizado, produzido e editado por Almir Chediak (1950 – 2003), é uma importante publicação, em três volumes, que tem a particularidade de ter sido revisada pelo compositor. Nas palavras de Chediak:

²⁰ Representação gráfica do braço da guitarra.

Foram aproximadamente seis meses de trabalho, em que, diariamente, mantivemos contato. Quando começamos a trabalhar na revisão do *Songbook* da bossa nova, Tom estava nos EUA, e as partituras eram enviadas pelo correio, utilizando os serviços da Express Mail Service, que tem um sistema de entrega em casa, no prazo de 24 horas. Cada correspondência que chegava era uma nova emoção, só em saber que ali, naquele envelope, estavam as músicas revisadas pelo próprio Tom, meu grande ídolo.(...) Tom acompanhou todas as fases de produção deste *Songbook*, desde a escolha do repertório, passando pelas revisões das músicas e das letras, pesquisas de fotos, discografia, até a revisão dos textos em inglês (Chediak, 1990, Vol. 1, p. 6).

O *Cancioneiro Jobim*, em cinco volumes, foi concebido por Tom Jobim e pelo seu filho Paulo Jobim. Apesar de ter sido concluído após a morte do compositor, segundo Paulo Jobim, do total de duzentas e cinquenta músicas da edição completa, cerca de cento e vinte foram trabalhadas diretamente com Tom Jobim e tiveram no mínimo duas a três revisões cada, feitas por ele (Jobim, Paulo *et al.*, 2007, vol. 3, p. 8). Constitui, pois, uma importante referência e contém arranjos para piano, devidamente cifrados, de toda a obra gravada de Tom Jobim. São arranjos escritos por Tom Jobim, Claus Ogerman, Eumir Deodato, Paulo Jobim, entre outros, que contêm muito mais informações sobre as obras do que a simples melodia com a cifra. Sobre essa questão Paulo Jobim diz o seguinte:

Escrever a obra para piano corretamente foi sempre uma grande preocupação de meu pai, pois ela forneceria muito mais informação sobre as músicas do que uma simples melodia com cifra (Jobim, Paulo *et al.*, 2007, vol. 3, p. 7).

Em relação aos manuscritos, teve-se como fonte de pesquisa o relevante acervo que consta do portal do Instituto Antonio Carlos Jobim. Além dos manuscritos de Tom Jobim, foram também considerados os manuscritos de Claus Ogerman (1930-2016), por ter sido ele o arranjador que mais trabalhou com Tom Jobim e que, portanto, conhecia profundamente suas particularidades e características harmônicas. E não apenas isso: são arranjos que foram elaborados muitas vezes a partir dos arranjos originais do compositor (décadas de 1950, 1960 e 1970) ou mesmo em coautoria. Sobre isso, escreve Duarte:

Os arranjos que Jobim compôs nas décadas de 1950, 1960 e 1970 serviram de base para grande parte dos arranjos realizados por Ogerman em parceria com o compositor. Muitas das harmonias, dos contracantos originais, seções de introdução, *intermezzo* e coda foram preservados ou, pelo menos, retrabalhados com base no mesmo material. Os arranjos de Jobim já carregam bastante riqueza melódica e harmônica, por meio de melodias secundárias e encadeamentos, que se confundem com a identidade da própria composição (Duarte, 2010, p. 91).

Quanto às gravações, imprescindíveis referências, foram consideradas apenas aquelas que tiveram a efetiva participação de Tom Jobim, como arranjador e/ou intérprete (instrumentista/cantor).

1. A HARMONIA NA OBRA DE TOM JOBIM

Tom Jobim sempre deu especial importância à harmonia. Em palavras do próprio compositor: “Minha música é essencialmente harmônica. Sempre procurei a harmonia. Parece que eu tentei harmonizar o mundo” (Cezimbra, Callado & Souza, 1995, p. 52). Essa importância dada à harmonia se reflete numa nova relação entre melodia e harmonia, passando essa última a ser um elemento estrutural do discurso musical. Isso fica bem evidente em obras como *Samba de uma nota só* (Fig. 1) e *Corcovado* (Fig. 2), que possuem seções inteiras com a melodia baseada em uma ou duas notas. Elucidando essa questão:

Melodias que, sem a harmonia, ficam praticamente destituídas de significado – harmonias que não podem ser simplificadas sem que se altere drasticamente o sentido da composição. Nas canções de Tom Jobim, os acordes, longe de serem um adorno, assumem funções estruturais que interferem diretamente no sentido melódico (Silva, 2010, p. 120).

...as harmonias de Jobim dialogam de forma intensa com a melodia. Mais do que isso: apresentam novos caminhos possíveis, sugerem sentidos diversos. Muito mais do que simples apoio, o acorde ganha qualidade expressiva, interferindo diretamente no sentido da melodia (Suzigan, 2010, p. 111-112, *apud* Oliveira, 2008).

Moderato Bm7 Bb7(9) Am7(11) Abmaj7(#11) Ab7(#11)

Eis a - qui es - te sam - bi - nha Fei - to nu - ma no - ta só. Ou - tras
 This is just a lit - tle sam - ba Built up on a sin - gle note. Oth - er

Fig. 1 – Trecho da partitura de *Samba de uma nota só* (Tom Jobim / Newton Mendonça) (Jobim, Paulo et al., 2002, vol. 01, p. 167).

Am6

G#dim7(b13)

Um can - ti - nho, um vi - o - lã — Es - te a - mor, u - ma can - ção —
 Qui - et nights of qui - et stars — Qui - et chords from my gui - tar —

Fig. 2 – Trecho da partitura de *Corcovado* (Tom Jobim) (Jobim, Paulo *et al.*, 2002, vol. 01, p. 55).

Essa nova concepção da harmonia como elemento estrutural não surgiu ao acaso. O contato com a obra de alguns compositores eruditos da música moderna foi determinante no processo de consolidação dos caminhos harmônicos adotados por Tom Jobim. Entre eles, especial destaque a Claude Debussy e Heitor Villa-Lobos. Sobre isso, dizia Tom Jobim:

... Villa-Lobos e Debussy são influências profundas na minha cabeça.” (Chediak, 1990, vol. 2, p. 14) “... Eu gosto muito de harmonia. Estudei muito o Debussy... muito bonitas aquelas harmonias, o Villa-Lobos também tem harmonias incríveis (Jobim, 1993).

Inúmeros são os estudos e publicações que tratam da influência de Debussy na obra de Tom Jobim.²¹ São referências importantes para contextualizar os caminhos estético-musicais adotados pelo compositor brasileiro, principalmente a partir do final da década de cinquenta. Debussy, assim como Tom Jobim, sempre deu especial destaque à harmonia, “foi, como seria mais tarde Tom Jobim, antes de tudo um compositor da harmonia” (Silva, 2010).

Quanto a Villa-Lobos, há uma certa carência de estudos que tratem das semelhanças entre a sua obra e a de Tom Jobim, embora seja consenso que sua influência foi determinante no processo de definição dos caminhos estético-musicais jobinianos,²² não apenas no que concerne à harmonia. Em manuscrito do próprio Tom Jobim:

Um dia, mais tarde, apareceu lá em casa um disco, estrangeiro, dos Choros nº 10, regido pelo maestro Werner Jansen, peça sinfônica com coral mixto, obra erudita. Quando o disco começou a tocar eu comecei

²¹ Entre eles destaca-se o artigo *Comparar o incomparável: uma aproximação entre Tom Jobim, Debussy e Monet* (Silva, 2010).

²² Duas importantes referências nesse sentido são o artigo *Villa-Lobos, Tom Jobim e a bossa nova: uma análise comparativa de possíveis influências e conexões* (Ripke, 2017) e a tese de doutorado *Villa-Lobos, Antônio Carlos Jobim e Edu Lobo: trilhas de uma moderna brasilidade musical* (Dias, 2017).

a chorar. Ali estava tudo! A minha amada floresta, os pássaros, os bichos, os índios, os rios, os ventos, em suma, o Brasil. Meu pranto corria sereno, abundante, chorava de alegria, o Brasil brasileiro existia e Villa-Lobos não era louco, era um gênio. E comecei a entender mais o que o Mário de Andrade dizia, e comecei a estudar o Villa mas era tão difícil conseguir a música escrita do Villa (Jobim, 1987).

Além da influência dos compositores eruditos, Tom Jobim teve também outras influências. A tão mencionada influência do *jazz* norte-americano, não apenas do ponto de vista harmônico, sempre foi acompanhada de considerável polêmica. Sobre essa questão, dizia o compositor:

Quando esse pessoal dizia que a harmonia da bossa nova era americana, eu achava engraçado, porque essa mesma harmonia já estava em Debussy. Não era americana coisa nenhuma. Chamar o acorde de nona de invenção americana é um absurdo. Esses acordes de décima primeira, décima terceira, alteradas com tensões, com adendos, com notas acrescentadas, isso aí você não pode chamar de americano (Jobim, *apud* Chediak, 1990, vol. 2, p. 14).

O assunto, porém, é deveras complexo e foge ao propósito deste artigo um aprofundamento nesse sentido. Convém, entretanto, ponderar que mesmo se partindo do pressuposto de que a influência do *jazz* esteve presente no processo criativo do compositor brasileiro, sua obra se diferencia do gênero musical norte-americano em inúmeros aspectos. Sobre essa questão, “contrapondo” a obra de Tom Jobim e a Bossa Nova ao *jazz*, pondera Mammi (2002):

Vocação fundamental do *jazz* é a improvisação instrumental. Uma peça *jazzística* satisfatória é aquela que pode se tornar um standard, ou seja, servir de base para um número infinito de variações. Por isso, o cerne da composição é o equilíbrio da progressão harmônica, que deve ser maleável, mas solidamente estruturada, para que seja repetida sob outras linhas melódicas sem perder seus traços característicos. As frases musicais devem ser construídas de tal modo que possam ser segmentadas com facilidade e cada segmento ser substituído por outro de livre escolha, sem que o equilíbrio geral seja prejudicado. Um *jazzista* nunca escreveria uma frase longa e assimétrica como a da seção central de "A Felicidade", porque é quase impossível improvisar sobre ela. Além de ser muito comprida, sua estrutura harmônica é pouco diferenciada e muito matizada para as exigências da improvisação. Em outras palavras, há poucas mudanças de centro tonal e, em compensação, muitas alterações cromáticas dos acordes. Embora essas alterações não sejam estruturais do ponto de vista da harmonia clássica, são insubstituíveis: não há como modificá-las sem tornar irreconhecível o desenho melódico. Por isso, as improvisações sobre temas de Bossa Nova são muito tímidas, ou meramente ornamentais: os detalhes não podem ser alterados significativamente, porque o essencial está no detalhe (Mammi, 2002).

Outra questão importante diz respeito ao facto de que foi um processo recíproco, já que é notória influência que a obra de Tom Jobim, principalmente na fase da bossa nova, exerceu sobre o gênero musical norte-americano. Sobre essa questão, fazendo referência não especificamente à obra de Tom Jobim, mas à Bossa Nova, escreveu o crítico musical brasileiro Carlos Calado:

Trata-se, na verdade, de um caso de influência recíproca. Os músicos de *jazz* foram seduzidos pelo ritmo sincopado e pelas harmonias sofisticadas da bossa nova, assim como a geração de músicos e compositores que a criou, na década de 50, havia sido influenciada tanto pelo *jazz* moderno de Shorty Rogers, Barney Kessell e Chet Baker como por mestres da canção norte-americana, como Gershwin, Cole Porter e Richard Rodgers (Calado, 2008).

O interesse de nomes relevantes do *jazz* pela bossa nova e pela obra de Tom Jobim, nos anos 60, como Charlie Byrd e Stan Getz e o grande sucesso de *Garota de Ipanema* nas vozes de Frank Sinatra e Astrud Gilberto, abriram as portas do cânone (*standards*) do *jazz* à bossa nova. Bem para além de alguma utilização do ritmo da bossa nova e mesmo da guitarra de cordas de nylon dedilhada em certos temas de *jazz*, músicos brasileiros começaram também a fazer parte de bandas de *jazz* norte-americanas, como por exemplo a formação original do início da década de setenta da banda Return to Forever, de Chick Corea, que incluía os brasileiros Airto Moreira e Flora Purim.

Influências à parte, é evidente a importância da harmonia na obra de Tom Jobim, que teve seu processo criativo sempre pautado pela busca por novas soluções harmónicas ou mesmo pela utilização de estruturas harmónicas usuais de maneira particular e diferenciada.

2. OS PROCESSOS DE CIFRAGEM E A REPRESENTAÇÃO DE NOVAS SONORIDADES

A partir da análise dos manuscritos e das gravações originais de Tom Jobim, e/ou de seus principais intérpretes, bem como das publicações *Cancioneiro Jobim* (Jobim, 2000, 2001, 2002, 2007) e *Songbook Tom Jobim* (Chediak, 1990), observa-se que as cifras utilizadas pelo compositor iam muitas vezes além da simples facilitação de leitura para os intérpretes, podendo estar diretamente ligadas à sonoridade almejada pelo compositor. Isso pode ser constatado, por exemplo, a partir de modificações que algumas delas foram sofrendo ao longo dos anos, muitas vezes ligadas nitidamente à omissão de determinadas notas e/ou à inserção de outras.

Na canção *Corcovado* (Tom Jobim), os dois primeiros acordes que dão suporte à melodia, formada inicialmente por apenas duas notas que se repetem, são um bom exemplo de que a opção do compositor pela “cifragem aparente”, ao que tudo indica, não deve ter ocorrido apenas em função da facilitação de leitura. No manuscrito original, partitura para piano (JOBIM, 1963), na tonalidade de Dó maior, Tom Jobim utilizou para os referidos acordes as cifras Am6 e G#dim (Fig. 3). O primeiro tem função de dominante secundária do V7. Nesse contexto, a cifra D7(9)/A,²³ ou simplesmente D7(9), representaria melhor a função do acorde, porém iria pressupor a presença da nota Ré na harmonia, sendo que a mesma foi omitida pelo compositor, estando presente apenas na melodia.



Fig. 3 – Trecho do manuscrito de *Corcovado* (Tom Jobim) (JOBIM, 1963: c. 11 a 15).

No manuscrito do arranjo elaborado pelo arranjador alemão Claus Ogerman (JOBIM, 1963), apesar de constar a cifra D9²⁴ para o primeiro acorde, em vez de Am6, a nota Ré também não aparece em momento algum na partitura, com exceção da melodia. Relevante ainda é o facto de que na gravação desse mesmo arranjo (Jobim, *The Composer of Desafinado, Plays*, 1963, faixa 7) o próprio Tom Jobim executou as partes do piano (melodia) e da guitarra (harmonia a partir da cifra) e omitiu a nota Ré ao executar esse acorde. A partir disso pode-se concluir que a utilização por parte de Tom Jobim da cifra Am6 nesse caso está associada à intenção de evitar a presença da nota Ré na harmonia. Corroborar com isso o facto de que, no manuscrito original, doze compassos à frente da cifra inicial Am6, o compositor inseriu a nota Ré no baixo do mesmo acorde e utilizou a cifra D9 (Fig. 4, c. 25), em vez de Am6. Fica evidente, pois, que nesse caso a utilização da cifra Am6 teve um propósito musical e não se deu apenas em função da facilitação de leitura.

²³ Na edição de *Corcovado* da editora norte-americana Duchess Music Corporation (Jobim, S/D), foi utilizada a cifra D9(A Bass), que equivale a D7(9)/A.

²⁴ Essa cifra equivale a D7(9).

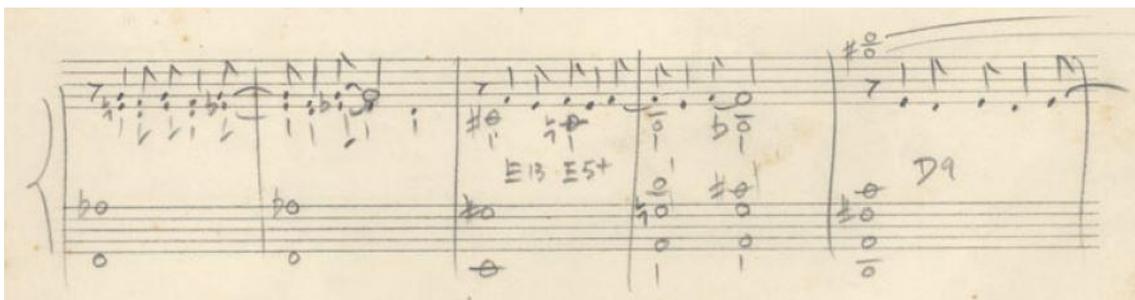


Fig. 4 – Trecho da partitura de *Corcovado* (Tom Jobim) (Jobim, 1963: c. 21 a 25).

No segundo acorde, tem-se outro exemplo de “cifragem aparente”. A cifra G#dim (G#°) na verdade está a disfarçar a dominante primária, o que pode ser justificado pelo facto do acorde G#° pertencer à mesma família que o B°²⁵, ou seja, dominante primária de Dó maior (VII°). Convém, porém, citar que tanto no *Songbook Tom Jobim* (Fig. 5), quanto no *Cancioneiro Jobim* (Fig. 6), esse acorde aparece como G#°(b13) e G#dim7(b13), respectivamente, o que possibilita também outras explicações em relação à sua função de dominante. A primeira é considerar o G#°(b13) como uma “cifragem aparente” da dominante substituta²⁶ primária, ou seja, SubV7(#9) – no caso, Db7(#9)/Ab –, na segunda inversão e com a fundamental omitida. Uma segunda possibilidade, segundo Guest, seria atribuir à “cifra prática”²⁷ G#°(b13), a “intenção” do acorde G7(b9), ou seja, V7(b9)²⁸ (Guest, 2006, vol. 2, p. 114).

Relevante o facto de que no arranjo (Claus Ogerman) e gravação (Jobim, 1963) a nota Ré também foi omitida na execução desse acorde, aparecendo apenas na melodia. Isso nos faz supor que o facto de Tom Jobim adotar e/ou concordar com a utilização da cifra G#°(b13), em vez do G#dim do manuscrito original, está, como no primeiro acorde (Am6), associado à omissão na nota Ré na harmonia.

²⁵ Devido à simetria da téttrade diminuta, formada pela sobreposição de três terças menores, as inversões tornam-se, por enarmonia, estruturas idênticas. Isso faz com que cada acorde de sétima diminuta gere outros três acordes com a mesma estrutura intervalar, formando assim uma família de acordes que se equivalem. Tendo como referência as doze notas da escala cromática, chega-se, por enarmonia, a três famílias de téttrades diminutas, cada uma com quatro acordes. Nesse contexto, o acorde B° pertence à mesma família dos acordes D°, F° e Ab° (G#°, por enarmonia), podendo, portanto, ser substituído por qualquer um deles. Convém fazer referência ao facto de que a téttrade diminuta, que possui dois trítonos, embora tenha primordialmente a função de dominante, pode ter outras funções

²⁶ Acorde de sétima da dominante a partir do segundo grau abaixado, bII, que contém, por enarmonia, o mesmo trítono que o V7, podendo, portanto, substituí-lo.

²⁷ Termo utilizado por Guest (2006).

²⁸ Convém lembrar que o V7(b9) e o VII° têm a mesma função e praticamente as mesmas notas: G7(b9), com exceção do baixo (Sol), contém todas as notas do B°: Si – Ré – Fá – Láb.

The image shows a musical score for the song 'Corcovado' by Tom Jobim. It consists of two staves. The top staff is for the vocal line, and the bottom staff is for the piano accompaniment. Chords are indicated above the notes: D7(9), G#°(b13), Am6, Gm7, C4(9), and F7M. There are triplets of eighth notes in both staves. The word 'voz' is written above the first triplet in the vocal staff.

Fig. 5 – Trecho da partitura de *Corcovado* (Tom Jobim) (Chediak 1990, vol. 3, p. 36).

The image shows a musical score for the song 'Corcovado' by Tom Jobim, including lyrics in Portuguese and English. The score is in 4/4 time and features a piano accompaniment with a vocal line. Chords are indicated above the notes: Am6, G#dim7(b13), Gm7, C4(9), Gb7(9), F6, Fm(maj7), and Fm7. There are triplets of eighth notes in both staves. The lyrics are: 'Um can - ti - nho, um vi - o - lão / Qui - et nights of qui - et stars / Es - te a - mor, u - ma can - ção / Qui - et chords from my gui - tar / Pra fa - zer fe - liz a quem se a - - ma / Float - ing in the si - lence that sur - rounds us / Mui - ta cal - ma pra pen - sar / Qui - et thoughts and qui - et dreams'.

Fig. 6 – Trecho da partitura de *Corcovado* (Tom Jobim) (Jobim, Paulo *et al.*, 2002, vol. 1, p. 55-56).

Na canção *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes), originalmente escrita na tonalidade de Lá menor, fica também bastante evidente que a utilização de determinadas cifras por parte de Jobim não ocorreu apenas em função da facilitação de leitura. Isso pode ser observado, por exemplo, quando analisamos as sutis, porém significativas mudanças que ocorreram em algumas dessas cifras ao longo dos anos. O segundo acorde, com função explícita de dominante primária – VII° ou V7(b9) na primeira inversão, que como já foi colocado se equivalem –, aparece como Abdim (G#°, por enarmonia) no manuscrito da década de 50 (Jobim e Moraes, 1958) (Fig. 7), como Fm6/Ab no *Songbook Tom Jobim*²⁹ (Fig. 10) e como Fm/Ab no *Cancioneiro Jobim*³⁰ (Fig. 9).

²⁹ As cifras que constam do *Songbook Tom Jobim* (1ª edição) não foram necessariamente escritas por Tom Jobim, mas foram revisadas por ele.

³⁰ Na gravação original de Tom Jobim (Jobim, *The Wonderful World of Antonio Carlos Jobim*, 1965, faixa 11) esse acorde aparece exatamente com as notas sugeridas pela cifra Fm/Ab.

Analisando essas três cifras, constata-se que há a mudança de apenas uma ou duas notas de um acorde para outro (Fig. 8), mas isso é suficiente para que se obtenha uma sonoridade diferenciada, apesar da função harmônica permanecer a mesma: dominante primária. A cifra Fm6/Ab está na verdade a disfarçar o acorde E7(b9/b13)/G#, com a fundamental omitida. Possui, portanto, o trítone (Sol# - Ré), o que justifica a função de dominante que possui o acorde. Já no caso da cifra Fm/Ab, o acorde assume a função de dominante mesmo sem possuir o trítone (Sol# - Ré). Na verdade, a presença no baixo da sensível da tonalidade (Sol#, por enarmonia) passa a ser o principal elemento de tensão, o que justifica a função de dominante do acorde. Além disso, tem-se a duplicação da extensão b9 (Fá), a presença da extensão b13 (Dó) e a omissão da fundamental (Mi), que possibilitam uma sonoridade diferenciada em relação ao Abdim do manuscrito do compositor.

Não temos, nem poderíamos ter, a pretensão de adivinhar as intenções de Tom Jobim ao utilizar determinadas cifras, porém nesse caso achamos provável que a opção por uma ou outra esteja relacionada à busca por sonoridades diferenciadas para a dominante em questão (VIIº no manuscrito) e não apenas à facilitação da leitura, o que nesse caso sequer se justificaria, pois trata-se de cifras de fácil leitura.

Fig. 7 – Trecho do manuscrito de *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinícius de Moraes) (Jobim, 1958).

Fig. 8 – Cifras Ab°, Fm6/Ab e Fm/Ab.

Um aspecto, porém, que deve ser levado em consideração é que, ao utilizar e/ou concordar com a utilização das cifras Fm6/Ab ou Fm/Ab, em vez de Abdim, Tom Jobim teria a intenção de evitar a nota Dób no acorde³¹ e, ao mesmo tempo, de inserir a nota Dó. A principal razão disso é o facto de que a presença da nota Dó na melodia (Fig. 9, compassos 1 e 2) “choca” com a nota Dób, fazendo com que o acorde Abdim não soe tão bem quanto os demais.

Fig. 9 – Trecho da partitura de *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) (Jobim, Paulo et al., 2001, p. 274).

Convém salientar que as cifras Fm6/Ab e Fm/Ab, nesse contexto, não estão a representar acordes menores. Na verdade são acordes de dominante, “disfarçados” a partir de cifras de acordes menores: trata-se, pois, de outros casos de “cifragem aparente”.

No terceiro compasso, no manuscrito de Tom Jobim, surge novamente a cifra Ab dim, só que dessa vez com função de dominante secundária do terceiro grau (bIII7M), o que pode ser justificado pelo facto de que o acorde Ab° (G#°) pertence à mesma família que o B°, ³² ou seja, dominante (VII°) do bIII7M (C7M). Importante salientar, porém, que a cifragem desse acorde também passou por modificações ao longo dos anos. No *Songbook Tom Jobim* aparece como G#°(b13)³³ (Fig. 10), ou seja, com a presença da nota Mi (b13), o que coincide, aliás, com a gravação original do compositor (Jobim, *The Wonderful World of Antonio Carlos Jobim*, 1965, faixa 11), na qual ele mesmo executou a parte de guitarra. Nesse contexto, tudo o que foi colocado sobre a utilização da cifra

³¹ As cifras Fm6/Ab e Fm/Ab forçosamente excluem a nota Dób.

³² Como já foi esclarecido, o acorde B° pertence à mesma família dos acordes D°, F° e Ab° (G#°, por enarmonia), podendo, portanto, ser substituído por qualquer um deles

³³ As cifras X°(b13) e Xm6, como “dominantes disfarçados”, estão entre as mais recorrentes na obra de Tom Jobim. Apesar de aparentemente distantes, entre os dois acordes há a mudança de apenas uma nota. As cifras Abm6 e Ab°(b13), por exemplo, remetem enarmonicamente às mesmas notas, com exceção do Mib – Abm6 – e do Fáb – Ab°(b13).

G#°(b13) como dominante primária na canção *Corcovado* (tonalidade de Dó maior) serve para explicar a sua utilização como dominante secundária em *Por Toda a Minha Vida*. Ou seja, na tonalidade de Lá menor, esse acorde pode ser considerado como V7(b9)/bIII ou, o que seria mais apropriado, SubV7(#9)/bIII. Trata-se, pois, de uma particularidade harmónica bastante recorrente na obra de Jobim.

The image shows a musical score for the song 'Por toda a minha vida'. It consists of two staves of music. The top staff has chords written above the notes: Am7, Fm6/Ab, Am7, Fm6, Am7, G#°(b13), C7M, and Am. The bottom staff has chords written below the notes: Em, F7M, G4, G7, Dm7, E7(b13), A4, D4, and D7.

Fig. 10 – Trecho da partitura de *Por toda a minha vida* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) (Chediak, 1990, vol. 1, p. 103).

Convém destacar que a “cifragem aparente” a partir das cifras Xm6 e X°(b13) é bastante recorrente na obra de Tom Jobim e a sua utilização, como pôde-se observar nos dois primeiros acordes da canção *Corcovado*, vai além da simples facilitação de leitura para os intérpretes. Apesar de aparentemente distantes, entre as duas cifras, a partir da mesma fundamental, há a mudança de apenas uma nota. Por exemplo: Abm6 e Ab°(b13) remetem enarmonicamente às mesmas notas (Fig. 11), com exceção do Mib – Abm6 – e do Fáb no caso Cm6 e Bbm6 – Ab°(b13).³⁴

The image shows a musical diagram for guitar. At the top, two chord diagrams are shown for Abm6 and Ab°(b13), both marked '3fr.'. Below the diagrams is a musical staff with two staves (treble and bass clef) showing the chord symbols and their corresponding notes.

Fig. 11 – Acordes Abm6 e Ab°(b13), com diagramas para guitarra.

Outro exemplo de “cifragem aparente” bastante recorrente na obra de Jobim é a utilização da cifra Xm6 como acorde de “dominante disfarçado” na preparação de acordes menores. Nesse caso, embora seja claro que a utilização da cifra contribui para a

³⁴ Convém salientar que nesse acorde recomenda-se a omissão da quinta, no caso Mibb.

facilitação de leitura para os intérpretes, não se trata apenas disso. Na canção *Por causa de você* (Tom Jobim e Dolores Duran), por exemplo (Fig. 12), na tonalidade de Lá maior, a cifra Gm6 (c. 5) surge como acorde de dominante disfarçado de Bm7 (IIm7), tratando-se, pois, de uma “cifragem aparente”. Gm6, na verdade, está a disfarçar a dominante substituta de Bm7 (IIm7), ou seja, C7(9)/G, com a fundamental omitida: SubV7(9)/II. Pode-se também atribuir a origem desse acorde (Gm6) à escala alterada de F# (dominante de Bm). Todas as notas obtidas a partir da cifra Gm6 (Sol – Mi – Sib e Ré) pertencem à escala alterada de F# (Fig. 13).³⁵ Nesse contexto, tem-se o Gm6 equivalendo não apenas ao C7(9)/G – SubV7(9)/II –, mas também ao F#(alt)³⁶ – V7(alt)/II. Sobre isso, diz Guest: “... o acorde m6 disfarça V7(alt) ½ tom abaixo ou sub V7(#11) 5j abaixo. Em tempo: o acorde m6 só não oculta um dominante se for situado no I ou IV graus” (Guest, 2006, v. 2, p. 29).

Dispostas a partir da cifra Gm6, as notas do acorde, todas pertencentes à escala alterada de F#, têm como resultado uma sonoridade significativamente diferenciada, independente do mesmo ser considerado dominante secundária ou dominante substituta do IIm7.

Fig. 12 – Trecho da partitura de *Por causa de você* (Tom Jobim e Dolores Duran) (Chediak, 1990, vol. 3, p. 87).

Fig. 13 – Escala alterada de F#

³⁵ Deve-se, nesse caso, sempre considerar a possibilidade de enarmonização de algumas notas. No tocante à escala alterada, segundo Guest, deve-se evitar apenas a enarmonização das notas do trítone (Guest, 2006, v. 2, p. 27).

³⁶ Acorde de sétima da dominante obtido a partir da escala alterada, que tem a quinta e a nona alteradas. Pressupõe a omissão da quinta justa e da nona maior, podendo ter as seguintes combinações: X7(b5/b9), X7(#5/#9), X7(b5/#9) e X7(#5/b9) (Guest, 2006, v. 2, p. 27).

Na canção *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira) (Fig. 14), num contexto muito parecido, também na tonalidade de Lá maior, surgem as “cifragens aparentes” Am6 (c. 11) e novamente Gm6 (c. 15), como dominantes disfarçados de acordes menores. Ambos têm a mesma origem que o Gm6 de *Por causa de você*, ou seja, sua função de dominante está associada à dominante substituta ou à escala alterada. Nesse contexto, o Am6 está a disfarçar a dominante substituta do C#m7 (IIIIm7), D7(9)/A, com a fundamental omitida, e todas as suas notas (Lá - Fá# - Dó - Mi) pertencem à escala alterada de G# (Fig. 15). O efeito característico do acorde Xm6 como dominante disfarçado de acordes menores fica ainda mais evidente nessas duas ocorrências, já que os acordes Xm6 são repetidos duas vezes, antecedendo sempre os acordes menores dos quais são dominantes. Embora não haja modulação, o compositor chega a sugeri-la, em dois momentos, nesse trecho.

The musical score for 'Dindi' consists of four staves. The first staff has chords A7M, G7M, A7M, Em7, and A7(9). The second staff has D7M, G7(13), A7M, and two endings: 1. G7(13) and 2. D#m7(b5) G#7(b13). The third staff has C#m7, Am6, C#m7, Am6, C#m7, and F#7. The fourth staff has Bm7, Gm6, Bm7, Gm6, Bm7, and E7(b9). Triplets are indicated with '3' and brackets over groups of notes.

Fig. 14 – Trecho da partitura de *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira) (Chediak, 1990, vol. 3, p. 45).

The musical notation shows the altered scale of G# in treble clef. The notes are G# (F#), A, B, C#, D, E, and F#.

Figura 15 – Escala alterada de G#

No manuscrito original de Tom Jobim (Fig. 16), pode-se corroborar a utilização de acordes Xm6 na preparação de acordes menores. Trata-se, nesse caso, da tonalidade de Dó maior. Embora não haja cifras no trecho (c. 2-8), as notas remetem às mesmas dominantes substitutas, do IIIIm7 (c. 2-3) e do IIm7 (c. 6-7), na segunda inversão e com a fundamental omitida. As notas correspondem, pois, às “cifragens aparentes” Cm6 e Bbm6, cuja função, como já foi dito, é de dominante substituta do IIIIm7 (Em7) e do IIm7 (Dm7), respectivamente, ou seja, F7(9)/C e Eb7(9)/Bb.

Também na tonalidade de Dó maior, no *Cancioneiro Jobim* (Fig. 17) encontramos as mesmas “cifragens aparentes” Cm6 (c. 5-6) e Bbm6 (c. 9-10), em alternância com os acordes menores que estão a preparar: Em7 (IIIIm7) e Dm7 (IIIm7). Mais uma vez, surgem cifras Xm6 a disfarçar dominantes substitutas: SubV7(9)/III e SubV7(9)/II.

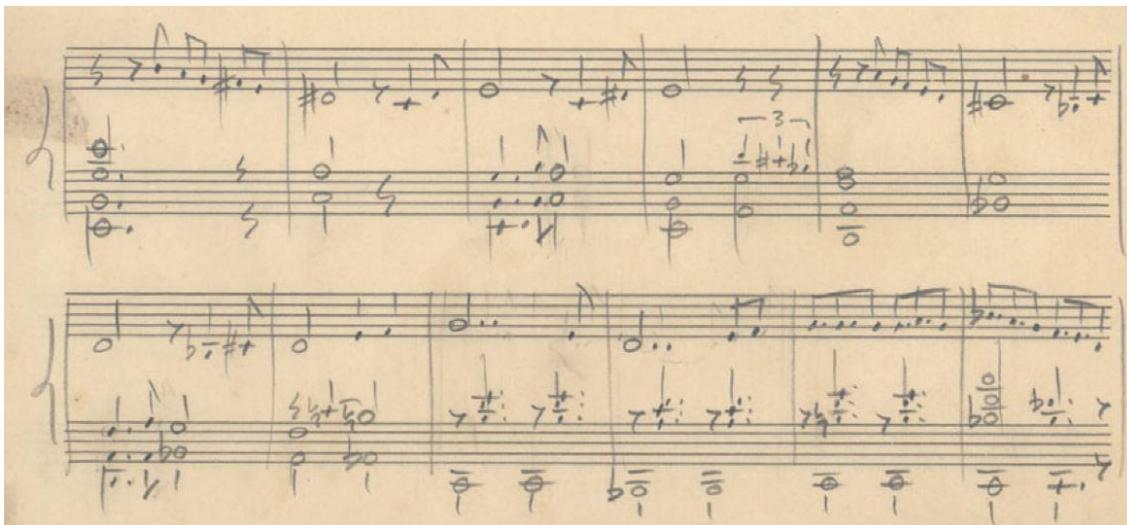


Fig. 16 – Trecho do manuscrito de Dindi (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira) (Jobim, 1964).

Fm (11maj7) Cmaj7 F#m7(b5) B7 Em Cm6

Fi - ca, Din - di O - lha, Din - di E as á - guas des - te rio Aon - de
 Hap - py, Din - di When you're with me I love you more each day Yes I

Em Cm6 Em A7 Dm Bbm6 Dm Bbm6 Dm G7(b9)

vão eu não sei A mi - nha vi - da in - teira Es - pe - rei, es - pe - rei Por vo -
 do, yes I do I'd let you go a - way If you'd take me with you Don't you

Fig. 17 – Trecho da partitura de *Dindi* (Tom Jobim e Aloysio de Oliveira) (Jobim, Paulo *et al.*, 2001, p. 251)

Um terceiro exemplo, bastante elucidativo, da “cifragem aparente” $Xm6$ trazendo uma sonoridade diferenciada a uma dominante ocorre na canção *Brigas nunca mais* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) (Fig. 18). Também na tonalidade de Lá maior, surge mais uma vez a cifra $Gm6$ (c. 6) a disfarçar a dominante substituta do acorde $Bm7(9) - IIm7(9) -$, ou seja, $C7(9)/G$. A presença do acorde $F\#7(b13)$ dois compassos antes (c. 4), também precedendo o acorde $Bm7(9)$, do qual é dominante, é mais uma confirmação de que nesse contexto a “cifragem aparente” $Gm6$ foi uma opção do compositor para obter uma sonoridade diferenciada para a dominante secundária do segundo grau. Analisando os dois acordes, $Gm6$ e $F\#7(b13)$, constata-se que possuem, por enarmonia, exatamente as mesmas notas, com exceção do baixo.³⁷ Na figura 19 tem-se os dois acordes dispostos no pentagrama com os respectivos diagramas para guitarra.

Outra comprovação da proximidade entre os dois acordes, a justificar ainda mais a presença do $Gm6$ como dominante secundária do $Bm7(9) - IIm7(9) -$, é o facto de todas as notas do $Gm6$ estarem inseridas na escala alterada de $F\#$ (Fig. 13). Essa sonoridade característica da preparação de um acorde menor a partir da “cifragem aparente” $Xm6$ é, sem dúvida, mais um elemento a caracterizar a harmonia idiomática de Tom Jobim.

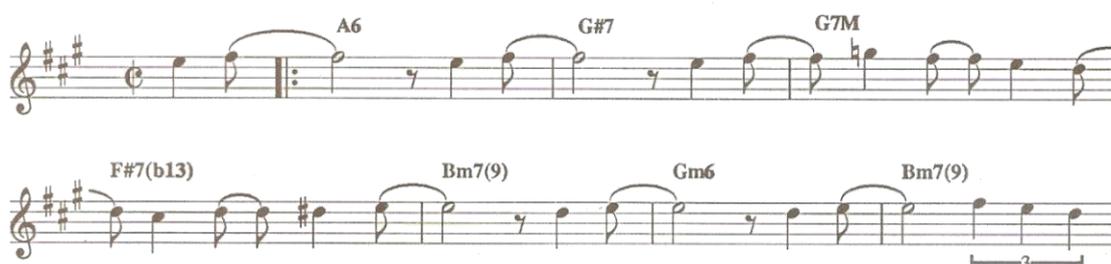


Fig. 18 – Trecho da partitura de *Brigas nunca mais* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) (Chediak, 1990, vol. 1. p. 67).

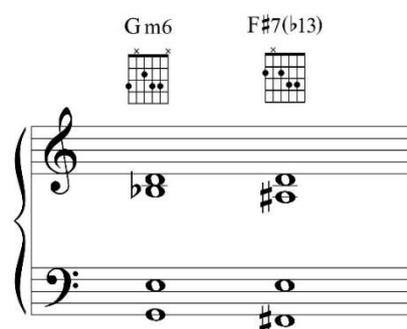


Fig. 19 – Acordes $Gm6$ e $F\#7(b13)$, com diagramas para guitarra.

³⁷ A nota do baixo (Sol) do acorde $Gm6$, caso fosse considerada no acorde $F\#7(b13)$, seria a nona menor. Como não existe quarta inversão (nona no baixo), tal abordagem torna-se inadequada, embora alguns autores recorram a ela.

Outra maneira particular de utilização da “cifragem aparente” associada à cifra Xm6, com função de dominante e com sonoridade diferenciada, é a sequência de acordes Xm6 em movimento cromático descendente, que têm entre eles a relação de dominantes consecutivas. Aparentemente trata-se apenas de uma sequência cromática de acordes menores, porém a presença do trítono deixa explícita a função de dominante de ambos os acordes. São exemplos as canções *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) e *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça).

Em *Ela é carioca*, na tonalidade de Mi maior, a cifragem aparente Dm6 surge como dominante substituta disfarçada do F#m7 (IIIm7), com a fundamental omitida – (Fig. 20, c. 6). Trata-se, na verdade, do acorde G7(9)/D, ou seja, SubV7(9)/II. Ao analisar o mesmo acorde (Dm6), Chediak atribui a ele a função de C#7(b9/b13), ou seja, V7(b9/b13)/II (Chediak, 1986, vol. 2, p. 173). A função é exatamente a mesma, pois o V7/II e o SubV7/II se equivalem, já que, por enarmonia, possuem o mesmo trítono (Mi# - Si), que pede resolução no F#m7. A única ressalva é que, sendo considerado como V7(b9/b13)/II, não se pode considerar a inversão do acorde, pois a nota do baixo passaria a ser a nona menor, Ré.

No compasso seguinte (c. 7), um semitom abaixo, surge outra “cifragem aparente”, C#m6, que está a disfarçar a dominante do quinto grau, V7(9)/V. Nesse caso, trata-se, na verdade, do acorde F#7(9)/C#. ³⁸ Uma confirmação de que a cifra C#m6 está a disfarçar a dominante F#7(9)/C# é o facto de que no *Cancioneiro Jobim*, na tonalidade de Ré maior, ou seja, um tom abaixo, em vez de Bm6, tem-se E7(9) (Fig. 21, c. 3).

The image shows a musical score for the song "Ela é carioca" in the key of E major. It consists of three staves of music. The first staff is labeled "voz" and contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the staff are chord symbols: E9, C#m7(9), and F#7(9). The second staff contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the staff are chord symbols: F#m7(9), Dm6, and C#m6. The third staff contains a melodic line with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Above the staff are chord symbols: F#m7, B7(b9), Bm7, and E7(9). There are also some rhythmic markings like "3" under some notes.

Fig. 20 – Trecho da partitura de *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinicius de Moraes) (Chediak, 1990, vol. 3, p. 47).

³⁸ Em sua análise, Chediak chega à mesma conclusão: segundo ele, nesse caso, a cifra C#m6 é uma dominante disfarçada do V7, que tem no acorde F#7(9)/C# sua verdadeira função (Chediak, 1986, vol. 2, p. 173).

Em7 Cm6 E7(9) A₇(9) A7(b9)

E nin-guém tem ca-ri-nho-as sim pa-ra dar Eu
No-bo-dy else can be-What she-is to me-I

Fig. 21 – Trecho da partitura de *Ela é carioca* (Tom Jobim e Vinícius de Moraes) (Jobim, Paulo *et al.*, 2001, p. 253).

Convém, ainda, fazer referência ao facto de que na gravação original do compositor (Jobim, *The Wonderful World of Antonio Carlos Jobim*, 1965, faixa 1), com arranjo de Nelson Riddle e a participação do compositor ao piano e à guitarra, na tonalidade de Dó maior, tem-se também, no mesmo trecho, a sequência dos dois acordes Xm6 em movimento cromático descendente, no caso Bbm6 e Am6, que como já foi visto trata-se de dominantes consecutivas.

Em *Caminhos cruzados*, tem-se outro exemplo de “cifragem aparente” a partir de acordes Xm6 em movimento cromático descendente, como dominantes consecutivas (Fig. 22, c. 5 a 7). Trata-se da tonalidade de Lá maior e as cifras Gm6 e F#m6 na verdade estão a disfarçar os acordes C7(9)/G, dominante substituta do segundo grau, e B7(9)/F#, dominante do quinto grau.

D7M G#7(13) C#7M(9) F#7(b9) F#m6

Gm6 F#m6 F°(b13) A7M A7

Fig. 22 – Trecho da partitura de *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça) (Chediak, 1990, vol. 1, p. 71).

Interessante observar que após as cifras Gm6 e F#m6 surge, também a partir do movimento cromático no baixo, outra “cifragem aparente” bastante recorrente na obra de Jobim, a já citada cifra X°(b13). Trata-se, na tonalidade de Lá maior, do acorde F°(b13) (Fig. 22, c. 8). Como já foi dito, há duas maneiras de explicar a origem desse acorde: a primeira que trata-se do VII°, já que o F°(b13) equivale ao G#° (VII°), por ser da mesma família (G#° - B° - D° - F°) e a segunda que está a disfarçar a dominante substituta primária, com a nona aumentada e a fundamental omitida: Bb7(#9)/F.

No *Cancioneiro Jobim*, no arranjo de Ricardo Gilly, os três supracitados acordes (Fig. 23, c. 5 a 8), não surgem a partir de “cifragem aparente”, o que atesta ainda mais a função atribuída a cada um deles na análise harmônica aqui apresentada. A saber: F#7(b13) equivale a Gm6; B7(13) (b13) equivalem a F#m6 e E7/4(9) E7(b9/13) equivalem a F°(b13). Apesar dessa harmonização estar correta, o que consta do *Songbook Tom Jobim* (Fig. 22) é mais característico da identidade jobiniana de harmonização. Corroboram isto duas importantes gravações de *Caminhos cruzados*. A primeira está presente no disco *Tom Jobim and Friends* (Jobim, 1996, faixa 12), com o compositor ao piano e a participação da cantora brasileira Gal Costa. A segunda, a gravação do cantor João Gilberto no disco *Amoroso* (Gilberto, 1977, faixa 6), com arranjo de Claus Ogerman (1930 – 2016), como já foi dito, o arranjador que mais trabalhou com Tom Jobim e que conhecia profundamente suas particularidades e características harmônicas. Em ambas, a condução do baixo por movimento cromático condiz com as supracitadas “cifragens aparentes” Gm6, F#m6 e F°(b13).

Fica evidente, portanto, que no caso de Tom Jobim, tais processos de cifragem vão muito além de uma simples facilitação de leitura para os intérpretes, estando a representar uma sonoridade consideravelmente diferenciada, que resulta da maneira assaz original de lidar com harmonia que é, sem dúvida, mais um elemento a caracterizar a obra do genial compositor brasileiro.

The musical score for "Caminhos cruzados" is presented in two systems. The first system covers measures 26 to 30, and the second system covers measures 31 to 35. Above the vocal line, the following chords are indicated: G#7(13), C#maj7(9), F#7(b13), B7(9), and F#7(b13). Above the piano accompaniment, the following chords are indicated: B7(13) (b13), E7(9), E7(13/9), Amaj7(9), A7(9), and D6/A. The piano part features complex chord voicings and triplets in the right hand, while the left hand provides a chromatic bass line.

Fig. 23 – Trecho da partitura de *Caminhos cruzados* (Tom Jobim e Newton Mendonça) (Jobim, Paulo *et al.*, 2007, p. 195).

Cifragem aparente

A seguir, será apresentado um quadro contendo todos os exemplos de “cifragem aparente” analisados no presente artigo. Tem como objetivo dar maior clareza às análises harmônicas apresentadas. No caso de mudanças de tonalidade de uma fonte para outra (manuscritos, *Songbook Tom Jobim*, *Cancioneiro Jobim*), manteve-se uma das tonalidades como referência, tendo sido feitas as devidas observações.

Canção	Tonalidade	“Cifragem aparente” / “Cifragem prática”			Função / Cifragem analítica	Cifragem a partir da função
		Manuscrito	<i>Songbook Tom Jobim</i>	<i>Cancioneiro Jobim</i>		
<i>Corcovado</i>	Dó maior	Am6	Am6	Am6	V7(9)/V	D7(9)/A
		G#dim	G#º(b13)	G#dim7(b13)	SubV7(#9)	Db7(#9)/Ab
<i>Por toda a minha vida</i>	Lá menor	Abdim	Fm6/Ab	Fm/Ab	V7(b9/b13)	E7(b9/b13)/G#
		Abdim	G#º(b13)	G#dim	SubV7(#9)/bIII	Db7(#9)/Ab
<i>Por causa de você</i>	Lá maior	-	Gm6	Em7(b5)	SubV7(#9)/II	C7(9)/G
<i>Dindi</i>	Lá maior	-	Am6	Am6*	SubV7(9)/III	D7(9)/A
		-	Gm6	Gm6*	SubV7(9)/II	C7(9)/G
<i>Brigas nunca mais</i>	Lá maior	-	Gm6	Gm6**	SubV7(9)/II	C7(9)/G
<i>Ela é carioca</i>	Mi maior	-	Dm6	Dm6	SubV7(9)/II	G7(9)/D
		-	C#m6	F#7(9)***	V7(9)/V	F#7(9)/C#
<i>Caminhos cruzados</i>	Lá maior	-	Gm6	F#7(b13)	SubV7(9)/II	C7(9)/G
		-	F#m6	B7(13) (b13)	V7(9)/V	B7(9)/F#
		-	Fº(b13)	E7/4(9) E7(b9/13)	SubV7(#9)	Bb7(#9)/F

**Dindi*, no *Cancioneiro Jobim* está na tonalidade de Dó maior, portanto esses dois acordes aparecem como Cm6 e Bbm6.

** *Brigas nunca mais*, no *Cancioneiro Jobim* está na tonalidade de Dó maior, portanto esse acorde aparece como Bbm6.

****Ela é carioca*, no *Cancioneiro Jobim* está na tonalidade de Ré maior, portanto esse acorde aparece como E7(9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de exemplos extraídos de canções deveras representativas, constatou-se que o estudo dos processos de cifragem utilizados por Tom Jobim ao longo de sua trajetória como compositor pode contribuir consideravelmente para uma melhor compreensão de sua obra no que diz respeito à harmonia e à sua identidade como compositor.

Os exemplos apresentados são pertinentes na demonstração que determinadas cifras utilizadas por Jobim estão muitas vezes associadas a uma sonoridade específica, indo, portanto, muito além da simples facilitação de leitura para os intérpretes. Nesse sentido, a “cifragem aparente”, consideravelmente recorrente em sua obra, deve ser abordada atentamente, levando-se sempre em consideração a possibilidade de sonoridades diferenciadas, a partir da inserção e/ou da omissão de determinadas notas nos acordes.

Conscientes também da relação entre técnicas específicas de instrumentos e processos de composição, futura pesquisa abordando até que ponto idealizações harmônicas em composições de Tom Jobim tiveram gênese em realizações técnicas idiossincráticas de determinados instrumentos - como por exemplo em relação à interpretação de cifras na guitarra ou no piano - poderá também desvendar outros aspectos de relevância para os estudos em Música e Musicologia (Marques e Lopes, 2013).

Concluindo, esperamos que este artigo possa fomentar outras investigações e contribuir efetivamente para uma melhor compreensão do processo criativo e dos caminhos estético-musicais desenvolvidos por Tom Jobim e que são parte integrante da sua identidade artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calado, C. (10 de julho de 2008). Um cantinho, um mundo. *Folha de São Paulo*.
- Cezimbra, M., Callado, T., & Souza, T. (1995). *Tons sobre Tom*. Rio de Janeiro: Revan.
- Chediak, A. (1986). *Harmonia e improvisação* (2ª ed., Vols. 1-2). Rio de Janeiro: Lumiar.
- Chediak, A. (1990). *Songbook Tom Jobim* (Vols. 1-3). Rio de Janeiro: Lumiar.
- Dias, C. E. (2017). *Villa-Lobos, Antônio Carlos Jobim e Edu Lobo: trilhas de uma moderna brasilidade musical*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
- Duarte, L. C. (2010). *Os arranjos de Claus Ogerman na obra de Tom Jobim: revelação e transfiguração da identidade da obra musical*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Guest, I. (2006). *Harmonia: método prático* (Vols. 1-2). Rio de Janeiro: Lumiar.
- Jobim, A. C. (1963). *Corcovado*. Manuscrito. Acervo do Instituto Antonio Carlos Jobim.
- Jobim, A. C. (1963). *Corcovado (Tom Jobim)*. Manuscrito. Arranjo: Claus Ogerman. Acervo do Instituto Antonio Carlos Jobim.
- Jobim, A. C. (1963). *The Composer of Desafinado, Plays*. Nova York: Verve Records V6-8547.
- Jobim, A. C. (1987). *Manuscrito - Caderno 19*. Acesso em 27 de maio de 2018, disponível em Instituto Antonio Carlos Jobim: <http://www.jobim.org/jobim/handle/2010/7782>
- Jobim, A. C. (20 de dezembro de 1993). *Entrevista - Programa Roda Viva*. São Paulo: TV Cultura.
- Jobim, A. C. (S/D). *Corcovado*. New York, EUA: Duchess Music Corporation.
- Jobim, Paulo *et al.* (Org.). (2000). *Cancioneiro Jobim: 1971 - 1982* (1ª ed., Vol. 4). Rio de Janeiro: Jobim Music; Casa da Palavra.
- Jobim, Paulo *et al.* (Org.). (2001). *Cancioneiro Jobim: 1959 - 1965* (1ª ed., Vol. 2). Rio de Janeiro: Jobim Music.
- Jobim, Paulo *et al.* (Org.). (2002). *Cancioneiro Jobim: obras escolhidas* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Jobim Music.

Jobim, Paulo *et al.* (Org.). (2007). *Cancioneiro Jobim: 1947 - 1958* (2ª ed., Vol. 1). Rio de Janeiro: Jobim Music.

Jobim, Paulo *et al.* (Org.). (2007). *Cancioneiro Jobim: 1966 - 1970* (2ª ed., Vol. 3). Rio de Janeiro: Jobim Music.

Lopes, E. (2013). *Pluralidade no ensino do instrumento musical*. Évora: Fundação Luís de Molina.

Lopes, E. (2008). Rhythm and meter: compositional tools in a Chopin's waltz. *Ad Parnassum Journal*, 6(11), 64-84.

Mammi, L. (2002). Prefácio. Em P. Jobim, *Cancioneiro Jobim: obras escolhidas* (Vol. 1 e 2). Rio de Janeiro: Jobim Music.

Marques, M., & Lopes, E. (2013). O Género musical na identidade dos instrumentos: o saxofone no séc. XX. In Eduardo Lopes (coord.), *Pluralidade no Ensino do Instrumento Musical* (pp. 149-175). Évora: Fundação Luís de Molina.

Pacheco Júnior, G. d. (2010). *Que acorde é esse aí? Pluralidade: o processo criativo da re-significação de estruturas melódicas e harmônicas*. Brasília: Universidade de Brasília.

Ripke, J. (2017). Villa-Lobos, Tom Jobim e a Bossa Nova: uma análise comparativa de possíveis influências e conexões. *Anais do III Simpósio Villa-Lobos - ECA/USP*.

Silva, P. d. (2010). Comparar o incomparável: uma aproximação entre Tom Jobim, Debussy e Monet. *Alea*, 12(1).

Suzigan, M. L. (2011). *Tom Jobim e a moderna música popular brasileira – os anos 1950/1960*. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP.

PRÁTICAS MUSICAIS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS NÃO LETRADAS

Music practices by non-lettered stories

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da³⁹

Resumo

Este relato descreve duas Oficinas realizadas no Estado de Roraima - Brasil, que tiveram como objeto de trabalho o desenvolvimento de práticas e elementos musicais para crianças e interessados, não musicalizados. A primeira oferta das Oficinas aconteceu em 2014 durante o evento Expressão 2014, do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes da Universidade Federal de Roraima (UFRR), como público alvo alunos dos Cursos de Letras e Música, ambos Cursos de Licenciatura - que objetivam a formação de professores para a educação básica. Já a segunda oferta das Oficinas aconteceu em 2015, na Escola Municipal Vovó Dandae (Boa Vista - Roraima), como público alvo alunos da educação infantil, de 7 a 8 anos. Ambas as Oficinas tiveram participação de acadêmicos da Licenciatura em Música da UFRR como forma de orientação de práticas de ensino em espaços formais e não formais, possibilitando a estes a experiência mais rica desta profissão, o fazer docente, através da supervisão e autonomia da prática docente. O suporte metodológico para as Oficinas foram Fonterrada (2008), Albano (2010), Paynter (1970), Swanwick (1979) e Penna (2008). As Oficinas tinham como objetivo desenvolver uma atividade lúdica que trabalhasse histórias infantis ilustradas que não apresentem textos, juntamente com alguns elementos básicos provenientes na música: como timbres, intensidade, altura, duração, densidade e leitura. Buscou-se trabalhar nas Oficinas aspectos envolvidos na percepção, na exploração sonora, no improviso e na expressão musical.

Abstract

This report describes two Workshops held in the State of Roraima - Brazil, whose object of work was the development of musical practices and elements for children and interested parties, not musicalized. The first offer of the Workshops took place in 2014 during the Expressão 2014 event, from the Center for Social Communication, Letters and Arts of the Federal University of Roraima (UFRR), as target audience students of the Letters and Music Courses, both undergraduate courses - which aim to teacher training for basic education. The second offer of the Workshops took place in 2015, at the Municipal School Vovó Dandae (Boa Vista - Roraima), targeting children from 7 to 8 years old. Both workshops were attended by academics from the Music Degree at UFRR as a way to guide teaching practices in formal and non-formal spaces, enabling them to have the richest experience of this profession, teaching, through the supervision and autonomy of teaching practice. The methodological support for the Workshops was Fonterrada (2008), Albano (2010), Paynter (1970), Swanwick (1979) and Penna (2008). The Workshops aimed to develop a playful activity that worked with illustrated children's stories that do not present texts, along with some basic elements from music: such as timbres, intensity, height, duration, density and reading. We sought to work in the Workshops on aspects involved in perception, sound exploration, improvisation and musical expression.

Palavras-chave: *Educação musical; musicalização; Formação de professores; Música; Roraima.*

Key-words: *Musical education; musicalization; Teacher training; Music; Roraima.*

Data de submissão: setembro de 2019 | **Data de publicação:** março de 2020.

³⁹ JEFFERSON TIAGO DE SOUZA MENDES DA SILVA - Universidade Federal de Roraima, BRASIL. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. E-mail: jtamancio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A música e o seu ensino por muitas vezes parecem ser difíceis no primeiro olhar de uma pessoa leiga na linguagem musical, mas assim como qualquer outra linguagem é necessário desmitificar seus códigos, compreender suas ligações e aos poucos qualquer pessoa é apta a ler uma partitura e/ou executar uma música. Para não fluentes na linguagem musical o primeiro passo seria o entendimento de que os signos musicais estão presentes no nosso dia-a-dia e o que precisamos fazer é fomentarmos nossa expressividade, saber escutar estes signos, repeti-los e praticá-los, um processo que pode ser praticado desde a nossa infância.

O que a criança aprende – nossos dados assim o demonstram – é função do modo em que vai se apropriando do objeto através de uma lenta construção de critérios que lhe permitam compreendê-lo. Os critérios da criança somente coincidem com os do professor no ponto terminal do processo (Ferreiro apud Piletti & Rossato, 2015, p. 131).

Para Araújo (2005, p. 51) “a Educação Infantil tem a função de proporcionar à criança educação a partir do contato com um mundo de aprendizado de sua cultura, incluindo as letras e a arte”.

Encontramos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no segmento da Educação infantil que “por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2018, p. 41), questões de comunicação e expressão corporal são ferramentas essenciais na música, e

o ensino de música para as crianças pequenas é percebido por autores como Carl Orff e Hans Koellreuter e Murray Shaeffer, como um processo não de ensino da técnica musical, mas de educação musical, ponte para o desenvolvimento humano amplo amparado na sensibilidade que a arte musical pode oferecer (Araujo, 2005, p. 56).

Kelly Werle em sua pesquisa de doutorado intitulada “*Infância, música e experiência fragmentos do brincar e do musicar*” (2015), cujo objeto é compreender de forma as crianças experimentam e protagonizam o envolvimento musical nesta etapa na educação básica, identifica que “as crianças brincavam e sonorizavam o tempo todo, em todos os espaços, até mesmo, de modo concomitante às atividades dirigidas pelos professores” (Werle apud Bellochio, 2017, p. 246).

Buscar ferramentas para sistematizar e canalizar a energia das crianças de forma ativa é uma das principais dificuldades que os professores da educação infantil encontram, muita das queixas são de que as crianças são muito barulhentas e acabam por não conseguir exercer um domínio na sala de aula. Como alternativa para esta problemática muitas escolas e professores utilizam atividades lúdicas e de exercícios físicos que possam realizar um “cansaço” nas crianças, práticas paliativas que muitas das vezes não levam ao desenvolvimento cognitivo e educacional dos mesmos.

Neste segmento pode-se realizar práticas de iniciação musical através de livros e histórias infantis não letradas, uma vez que a música pode ser entendida como uma ferramenta para “um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (Brito, 2015, p. 46), além do processo de aprendizagem e reforço dos campos de experiências previstas na BNCC de: “corpo, gestos e movimentos”, “traços, sons, cores e formas”, “escuta, fala, pensamento e imaginação” – elementos essenciais na aprendizagem da criança.

Pelo que “O ensino de música e artes na Educação Infantil ajuda a criança a expressar o que sente, a viver e lidar com suas questões individuais e em grupo, algo que vai muito além da técnica e do aprendizado instrumental” (Araujo, 2005, p. 58). É comum durante as aulas e leituras em casa a prática de sonoplastia para interpretação das histórias infantis, a partir da relação imagem e som a criança passa perceber o significado do texto, reproduz o som já apresentando parâmetros musicais como altura, dinâmica, timbre e duração, o que educador necessitaria seria organização destes parâmetros para um vivência e entendimento para o processo inicial da musicalização.

1. DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS

Como descrito este trabalho apresenta um relato de duas experiências vivenciadas nos anos de 2014 e 2015, com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Recém-criado em outubro de 2013 a Licenciatura em Música da UFRR objetiva

formar um profissional que possa articular os saberes demandados em seu campo de atuação, sem deixar de valorizar as experiências trazidas pelos alunos, além de capacitá-lo para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais e de execução instrumental, da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, com aptidões indispensáveis à atuação profissional nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas inerentes à área (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017).

Buscando atingir estes objetivos foi realizada duas Oficinas, em 2014 e 2015, que apresentava como proposta uma atividade lúdica que se trabalhe histórias infantis ilustradas que não apresentem textos, juntamente com alguns elementos básicos provenientes na música: como timbres, intensidade, altura, duração, densidade e leitura. Trabalhou-se nas Oficinas aspectos envolvidos na percepção, na exploração sonora, no improviso e na expressão musical.

OFICINA DE 2014

A Gestão (2012-2015) do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes Visuais (CCLA), espaço o qual a Licenciatura em Música da UFRR é lotada tinha como uma de suas propostas a realização de atividades de extensão que integrasse todos os cursos lotados no CCLA, sendo assim realizou em janeiro de 2014 a ação “Expressão 2014 - Representações Culturais e suas linguagens”, que

teve como ênfase a integração entre pesquisa e extensão. No evento a comunidade acadêmica envolvida teve a oportunidade de relatar as experiências de ações de extensão e investigação de cunho científico que estão sendo realizadas pelos Curso do Centro de Comunicação Social, Letras e Artes, como também propor discussões dinamizar atividades integradas entre professores, alunos, técnicos administrativos e comunidade externa nas suas diversas áreas do conhecimento como: Comunicação, Letras, Artes Visuais, Música e Libras (Padilha, 2014).

Uma das ações da atividade foi a realização de Oficina para a formação dos alunos do CCLA e comunidade em geral, neste segmento foi proposta a ação “Musicalizando: através de histórias”, com carga horária de 8 horas, a atividade foi dividida em:

Tab.1 – Descrição das Atividades

Item	Descrição das Atividades	Dia	
		1º Dia	2º Dia
1	Apresentação da história em formato de livro	X	
2	Catálogo dos sons presentes na história	X	
3	Exploração dos sons presentes no ambiente	X	
4	Sonorização da história	X	
5	Reformulação da Sonorização		X
6	Ensaio para apresentação Final		X
7	Apresentação dos trabalhos realizados na Oficina		X

Fonte: Elaboração própria.

A Oficina contou com 10 participantes dos Cursos de Letras e Música e mais dois alunos da Licenciatura em Música que participaram como auxiliares das atividades como objetivo fomentar e desenvolver a sensibilização e experiência docente. Foram utilizados 2 livros como ferramentas de sonorização das histórias, “*Encantador de serpentes*” (Rogério Borges) e “*Malagueta em um Elefante*” (Cláudia Ramos), ambos os livros foram escolhidos por trazerem elementos sonoros que poderiam ser trabalhados ao se contar seus enredos. O *Encantador de serpentes* trás o personagem de um indiano que ao tocar sua flauta permiti que uma cobra possa sair de seu cesto, ele tenta numa dinâmica *piano* e não consegue, então vai aumentando a dinâmica até um *fortíssimo* e ainda sim não consegue realizar a subida da cobra, até perceber que a cobra está com fone de ouvido, o que impossibilitaria ela não perceber o som.

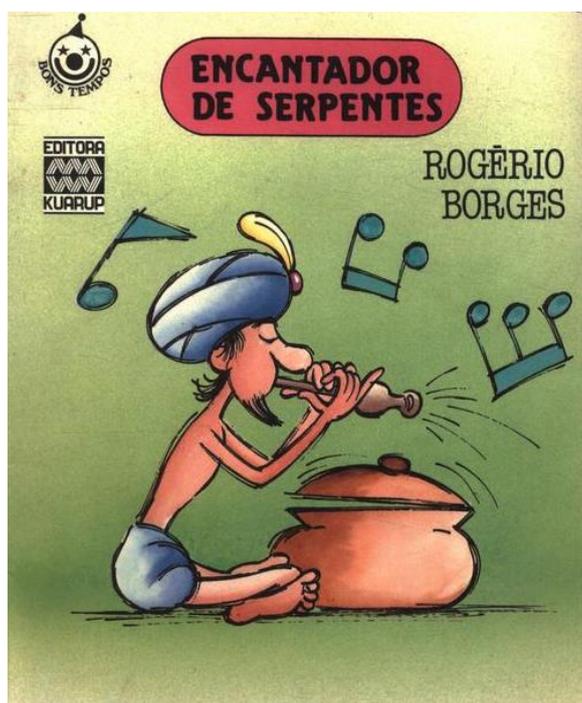


Fig. 1 - Capa do livro “O Encantador de Serpentes”.

Foram trabalhos com os participantes a relação timbre e altura, dinâmica e silêncio através de sons corporais, objetos presentes da sala e uma flauta doce. Este livro conta uma história com elementos musicais claros e fáceis de serem percebidos pelas crianças, com a presença de uma flauta e notas musicais nas suas ilustrações, a medida que o Encantador busca realizar sua atividade as notas musicais vão ficando cada vez maiores, o que dá a interpretação do aumento de dinâmica na história.

O *Malagueta em um Elefante* conta a história de uma criança que passa por dois animais, um Elefante e uma Foca, os animais estão se divertindo, sendo que a Foca brinca com uma bola no nariz, a medida que a história se passa a bola cai e vai diminuindo de tamanho, o que faz com que Malagueta pegue a bola e coloque no teu nariz. A Foca e o Elefante não gostam que o Malagueta pegue a bola e saem correndo atrás dele, o menino para se esconder entra dentro do chapéu de um mágico, finalizando assim a história.

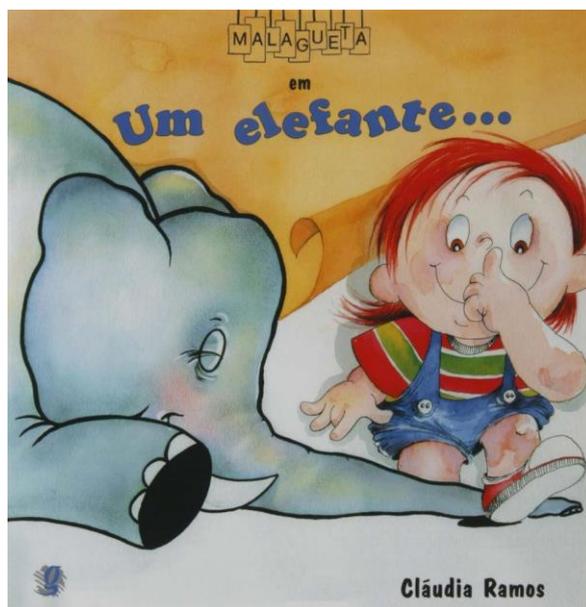


Fig. 2 - Capa do livro “Malagueta em um Elefant”.

O Livro permite a interpretação de elementos como o timbre forte para o elefante, timbre médio para a foca e um timbre mais leve para a criança, os timbres são apresentados de maneira separada e em conjunto à medida que os 3 personagens estão presentes em cena. A dinâmica de *fortíssimo* para quando a bola está maior e *pianíssimo* para quando a bola está pequena. Já o andamento pode ser trabalhado quando há a fuga de Malagueta na perseguição do Elefante. Foi trabalho os elementos musicais com objetos presentes na sala de aula e sons corporais.

OFICINA DE 2015

Em 2015, o *CRUVIANA: grupo de estudo e pesquisa sobre educação, arte e intercultura*⁴⁰ foi convidado por uma das professoras da Escola Municipal Vovó Dandae, Boa Vista - Roraima - Brasil, para ministrar uma série de Oficinas de artes, nos meses de junho e julho de 2015, para alunos da educação infantil.

Na área de música foi ofertada a Oficina de “Musicalização com histórias infantis”, em moldes da Oficina ministrada no ano anterior no evento Expressão 2014. Para a Oficina na Escola Vovó Dandae foram convidados 4 alunos da Licenciatura em Música para participarem comoicineiros, sendo estes na ocasião também bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência (Pibid).

Dois dos alunos participantes comoicineiros tiveram a oportunidade de relatar a experiência vivida durante a Oficina, que ficaram surpresos com a organização metodológica para as atividades

Inicialmente a proposta era auxiliar o professor nas tarefas, contudo ao chegarmos a Escola nossa surpresa foi que ele iria nos supervisionar e nós teríamos que dar a Oficina, desenvolvendo nossa prática de improvisação para os imprevistos que por ventura iremos encontrar na vida profissional...

O professor propôs que o tema da Oficina fosse “Paisagem Sonora” através de livros aletrados, no qual os alunos escolheriam qual o livro que mais os cativassem e através de sons do corpo e percussivos de objetos como talheres, copos, prato e alguns instrumentos musicais contariam a história do livro escolhido (Lima & Lima, 2015, p. 49).

A Oficina proposta na Escola Vovó Dandae tinha 2 objetivos, o primeiro trabalhar com os alunos da educação infantil parâmetros musicais através da vivência do conto de livros não letrados, apresentando de certa forma os elementos musicais ainda não conhecidos pelas crianças, num processo inicial de musicalização. O segundo motivo era de auxiliar os alunos pibidianos na supervisão da improvisação de uma aula não preparada, desenvolvendo o senso de improviso da docência num plano de aula.

⁴⁰ O Cruviana é um grupo de estudos e pesquisas criado em 2013 por professores do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFRR, ele busca desenvolver ações de pesquisa e extensão que fomentem as discussões sobre o ensino da arte no Estado de Roraima e contribua com a formação inicial e continuada dos arte-educadores.

Os alunos da educação infantil participantes era crianças de 7 a 8 anos, totalizando 35 alunos em 4 turmas, 2 no período matutino e 2 no período vespertino, numa carga horária de trabalho de 3 horas em cada turno.

As 4 turmas tinham uma série de livros para escolherem qual gostariam de musicalizar e por coincidência todas as turmas escolheram o mesmo livro Abaré (Graça Lima). “Acreditamos que por estarmos em Roraima⁴¹ onde o contexto indígena é muito forte e a mata está no dia a dia dos alunos é muito mais fácil se identificar com a floresta e a aldeia do que a praia, o mar e os animais marinhos” (LIMA; LIMA, 2015, p. 49).

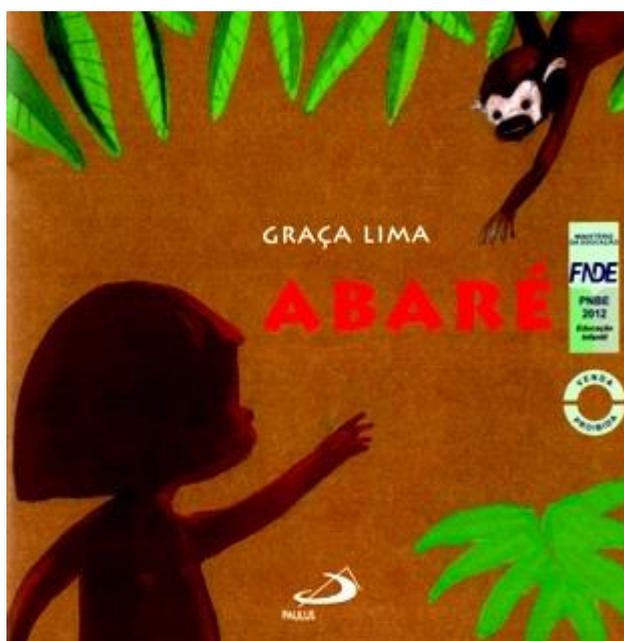


Fig. 3 - Capa do livro “Abaré”.

Abaré significa “amigo” em tupi-guarani. Esse é o nome que recebe um indiozinho muito especial, personagem central do nosso livro. A obra conta, por meio de belas ilustrações, a história desse indiozinho curioso e esperto que adora conhecer novos lugares e descobrir as diferenças que existem em cada espécie. Os caminhos por onde ele passa, os animais que ele encontra e até as surpresas que ele vê, tudo isso ensina e ajuda o nosso amigo a amadurecer. De todas as descobertas, a maior delas será a amizade, sentimento para ser levado vida afora (LIVRARIA TRAVESSA, 2019).

⁴¹ Roraima proporcionalmente é o estado com maior concentração de população indígena Brasil, contando também com o maior número de reservas indígenas demarcadas por território. Fonte: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2013/04/proporcionalmente-roraima-tem-maior-populacao-indigena-do-pais.html>

Cada bolsista do Pibid pode organizar sua Oficina de forma independente com as metodologias que achassem mais convenientes, o objetivo final era realizar para o restante da Escola uma apresentação contando a história vivida pelo índio Abaré.



Fig. 4 - Pibidianos realizando as Oficinas de musicalização.⁴²

Para as Oficinas foram utilizados a voz, corpo, instrumentos de percussão que a Escola contava em seu acervo, além de latas, panelas e outros objetos encontrados na Escola. Cada turma teve liberdade de criação para a sonorização da história do indiozinho, finalizando com 4 apresentações musicais.

⁴² Para preservação da imagem das crianças foram utilizados os *emojis*.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados destes trabalhos as Oficinas tiveram participação de acadêmicos da Licenciatura em Música da UFRR como forma de orientar as práticas de ensino em espaços formais e não formais, possibilitando a estes a experiência mais rica desta profissão, o fazer docente, através de supervisão e autonomia da prática docente. Na Oficina realizada no evento Expressão 2014 possibilitou os futuros professores com práticas e sensibilização de iniciação musical que podem ser trabalhadas na Educação Infantil. Em ambas as Oficinas 2014 e 2015 buscou-se trabalhar parâmetros musicais de altura, duração, densidade, timbre, intensidade, dinâmica, andamento, prática de leitura musical através das imagens e gestual dos professores oficinairos.

Do ponto de vista da expressão, com o trabalho de arte na Educação Infantil, a criança pode escolher formas de “falar de si”, de exprimir sentimentos, esperanças, contrariedades. De mostrar como ela, criança, compreende o mundo. Sobretudo, a criança pode perceber que há outras formas de se mostrar ao mundo, utilizando outros recursos além da fala (esta sim, aprimorada nos adultos e crianças mais velhas, e dependente da experiência e da escolarização) (Araujo, 2005, p. 62).

Na Oficina da Escola Vovó Dandae foi permitido as crianças vivenciarem a iniciação musical de forma lúdica através da sonorização do livro Abaré, com a experimentação corporal e performance de instrumentos convencionais e não convencionais.

Raisa Lima e Celso Lima, oficinairos na Escola Vovó Dandae, publicaram um relato de experiência no evento Expressão 2015, do CCLA, possibilitando a estes dois bolsistas o desenvolvimento crítico de suas ações como professores, iniciação a pesquisa e participação de um evento científico.

Os objetivos e metas traçadas para as Oficinas foram concluídas com êxito, com bons resultados dos alunos da Licenciatura em Música participantes, fazendo com que vivenciassem de perto as experiências da docência com o apoio de um professor supervisor.

As crianças que participaram das atividades em seus relatos demonstraram entusiasmos na realização das atividades, comprovando experiências indicadas por Araújo (2005), Bellochio (2017), Brito (2003), entre outros tantos educadores musicais que indicam a importância da sensibilização e prática musical desde a primeira infância até a fase adulta.

Espera-se que outras atividades como está possam ser realizadas no âmbito do Curso de Licenciatura em Música da UFRR como ferramenta auxiliar das atividades docente de formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, A. L. C. (2005). Música e cultura infantil: uma breve revisão bibliográfica para a educação infantil. *Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitoria da Conquista*, 4, 49-65. Disponível em:

http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3809/pdf_136

Bellochio, C. R. (2017). *Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência*. (1.^a ed.). Porto Alegre: Sulina.

Borges, R. (1997). *Encantador de serpentes*. (5.^a ed.). Porto Alegre: Ed. Kuarup.

BRASIL (2018). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.

Brito, T. A. (2015). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. (9.^a ed.). São Paulo: Petrópolis.

Lima, R., & Lima, C. (2015). Relato de experiência: atividade musical realizada na Escola municipal de ensino básico Vovó Dandae. *Anais do Expressão 2015*, Boa Vista, 2015, Brasil.

Livraria Travessa. *Abaré*. Disponível em:

<https://www.travessa.com.br/abare/artigo/f7dd4a41-c228-436d-be8c-5941ed13c692>.

Padilha, S. C. (2014). *Expressão 2014: Representações Culturais e suas linguagens*. Universidade Federal de Roraima. Boa Vista.

Piletti, N., & Rossato, S. M. (2015). *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto.

Ramos, C. (1998). *Malagueta em Um Elefante*. São Paulo: Global.

Universidade Federal de Roraima (2017). *Coordenação do Curso de Licenciatura em Música. Sobre o Curso*. Disponível em:

http://ufr.br/musica/index.php?option=com_content&view=article&id=61&Itemid=71

**O ENSINO DE MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM A PAISAGEM SONORA
COMO INSTRUMENTO NA CONSTRUÇÃO DE UMA AUDIÇÃO
INTELIGENTE**

*The teaching of music and its relation to the soundscape as a tool in the construction
of an intelligent listening*

DA SILVA⁴³, Marco Aurélio Aparecido, & LEONIDO, Levi⁴⁴

Resumo

Esta investigação científica trata da indissociável relação entre música e ambiente, entendendo que o Ensino de Música ocupa primordial lugar na relação entre poluição sonora e a falta da audição seletiva. Tivemos como objetivo, construir o conceito de *Audição Inteligente*, entendendo a relação entre Ensino de Música e Paisagem Sonora a partir do aporte teórico de Raymond Murray Schafer, a compreensão e análise da relação indústria cultural e meio social a partir do pensamento filosófico de Theodor Wieselgrund Adorno. Estabelecemos análise do conceito adorniano de Indústria Cultural, entendimento do conceito de “Paisagem Sonora” e reflexão sobre o lugar a se constituir pelo educador musical. A Pesquisa Participante com paradigma qualitativo, constituiu-se como princípio metodológico adequado às nossas necessidades de investigação. Concluímos que o conceito de *Audição Inteligente* construído nesta pesquisa, tem fundamento, relevância e se traduz em profícuo caminho a ser utilizado pelos professores de educação musical.

Abstract

This scientific research deals with the inseparable relationship between music and the environment, understanding that Music Teaching occupies prime place in the relation between noise pollution and the lack of selective hearing. We aimed to build the concept of Intelligent Hearing, understanding the relationship between Music Teaching and Sound Landscape from the theoretical contribution of Raymond Murray Schafer, the understanding and analysis of the relationship between cultural industry and social environment from the philosophical thinking of Theodor Wieselgrund Adornment. We established an analysis of the Adornian concept of Cultural Industry, understanding of the concept of "Sound Landscape" and reflection on the place to be constituted by the musical educator. The Participatory Research with a qualitative paradigm was constituted as a methodological principle adequate to our research needs. We conclude that the concept of Intelligent Hearing built in this research has foundation, relevance and translates into a useful way to be used by music education teachers.

Palavras-chave: *Ensino de música; indústria cultural; paisagem sonora; audição inteligente.*

Key-words: *Music teaching, cultural industry, sonorous landscape, intelligent hearing.*

Data de submissão: maio de 2019 | **Data de publicação:** março de 2020.

⁴³MARCO AURÉLIO APARECIDO DA SILVA – Universidade Federal do Maranhão, BRASIL. E-mail: marcoareliomusica@icloud.com.

⁴⁴LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA - Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes – UCP. UTAD, PORTUGAL. E-mail: levileon@utad.pt.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste estudo é, numa primeira visão, contribuir para a ampliação da percepção e sensibilização sonora do ambiente social. Para tal, percebemos como nossa contribuição inerentemente fundamental ao nosso lugar social, enquanto educadores, prescinde de fomento a reflexões acerca desta temática.

Ambiente sonoro! Este é nosso ponto de partida e de chegada. Nosso “périplo”. A ele estamos expostos 24 horas do dia, queiramos ou não. Conhecer tem sido nosso esforço primordial neste percurso sônico que norteia a falta de educação musical sistêmica no Brasil e iluminados por Adorno, percebemos que: “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele” (Adorno, 1985, p. 21). Vivemos tempos de “surdez voluntária” que por décadas precisa ser combatida com educação sonora, isto, se quisermos mudar algo no panorama sônico de nosso ambiente. Schafer fala-nos de “limpeza de ouvidos”. Sem estrutura para o ensino de música no Brasil e com sua ausência nas escolas por aproximadamente 40 anos, tal tarefa torna-se imprescindível. Aliás, na prática, o ensino de música continua negligenciado. A partir deste cenário, provavelmente, questões ligadas à falta de audição seletiva, no Brasil, ocorrem porque não se privilegia tal competência nas escolas; não somos educados a ouvir e necessitamos “(...) aprender a ouvir. Parece que esquecemos este hábito” (Schafer, 2009, p. 17); assim, anterior ao “(...) treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los” (Schafer, 1991, p. 67). Este é o ponto crucial, pois comumente, não julgamos necessário fazê-lo. Erro crasso e assim, não sendo educados a “ouvir”, negligenciamos a audição seletiva e cuidadosa de forma contínua e perigosa.

O século XXI, já caminha ao fim de sua segunda década e ainda há lugar, ao nosso olhar, equivocado, para o uso do termo meio ambiente, associando-o a espaços e paisagens rurais ou simplesmente ligadas à fauna e à flora; prevalece, ainda, uma visão naturalizada de meio ambiente. Certamente estas imagens fazem parte do ambiente, porém, não são únicas; estas imagens compõem o complexo que se consubstancia no termo “ambiente”. Morin, contribui para o entendimento do termo "complexo" como abordamos nesta tese; Segundo ele, “(...) a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas (...)” (Morin, 2011, p. 13).

Assim, o ambiente contemporâneo é formado por todos os elementos que nele estão contidos – sejam agradáveis ou não – e nós, seres humanos, que talvez sejamos os maiores responsáveis por significativas transformações, fazemos parte dele. A Paisagem Sonora, seus desdobramentos sociais e artísticos, se torna, para nós agentes deste processo de ensino e pesquisa, ferramenta significativa na construção de uma relação ecológica entre Educação Musical e Educação Ambiental. Os desdobramentos deste processo levaram-nos à construção de um conceito que terá profícua aplicação para a Educação Musical; é ele o conceito de *Audição Inteligente*. Esta terminologia, ou melhor, este conceito, foi cuidadosamente construído na tese de Doutorado que nos fornece aqui, elementos científicos.

Tratando-se este artigo, de parte descritiva de uma pesquisa *Stricto Senso*, colocamo-nos à construção conceitual que se torna imprescindível para que reflexões sobre o tema encontrem sólida fundamentação partindo do seio acadêmico. Portanto, na investigação empreendida, tivemos como objetivo geral, construir o conceito de *Audição Inteligente*, entendendo a relação entre Ensino de Música e Paisagem Sonora a partir do aporte teórico de Raymond Murray Schafer, na compreensão e análise da relação Indústria Cultural e meio social a partir do pensamento filosófico de Adorno e da análise do ambiente sonoro de parte delimitada do ambiente sonoro de uma capital Brasileira.

Sabendo que o processo de investigação não é um cofre lacrado, buscamos preparo e apoio em nosso aporte teórico e metodológico para a condução do caminho de pesquisa de forma mais organizada possível, sem nos engessarmos em propostas e caminhos pouco flexíveis. Assim, a pesquisa proposta de onde este *paper* tem base, encontra no seio acadêmico, especialmente no Brasil, ainda pouca acolhida no universo de ensino musical; isto, por si só, já nos mostra enorme lacuna que limita o aprofundamento de questões ligadas a esta temática. Perceber o vínculo que se estabelece entre ensino de música e poluição sonora, levando-nos a uma reflexão educativa e musical, não é caminho dos mais simples. “*Paisagem Sonora*”, termo este cunhado pelo compositor e pesquisador canadense Schafer, levou-nos a evidenciar o problema central da investigação. A paisagem sonora, apesar de estar diretamente relacionada a poluição sonora e ligada à vida em sociedade, parece-nos porém, um tema de estudo pouco abordado no âmbito da pesquisa em Educação, em especial, no ensino de música.

Sim, tem-se falado mais em Paisagem Sonora, em acuidade sonora, especialmente no Brasil, onde o ensino de música ainda é carente de recursos e professores preparados, contudo, boa parte da comunidade acadêmica não entende a educação sonora como etapa anterior ao ensino sistêmico de música; talvez, por não querer aceitar que houve um retrocesso em nosso sistema de educação musical. Mas, são as dificuldades, incentivo a busca de novos caminhos, novas sendas a percorrer e a isto temos dedicado mais de uma década de estudos.

1. METODOLOGIA

Para a realização desse estudo, julgamos ser mais adequado às nossas necessidades de investigação, adotar os procedimentos da pesquisa participante, como aporte metodológico qualitativo. Buscando, a partir do axioma proposto, estabelecer e reconhecer elo entre episteme e ação, procuramos desde o primeiro momento, contar com a participação dos atores que, direta ou indiretamente, estariam envolvidos no processo de pesquisa; isto fez-se, inexoravelmente significativo, para que a escolha do percurso metodológico fosse a mais adequada às necessidades de investigação na pesquisa proposta e empreendida.

Partimos a evidenciar a pergunta que nos levou ao problema central da investigação. *Como a interface existente entre o Ensino de Música e a Paisagem Sonora pode contribuir para a construção do conceito de Audição Inteligente a partir do pensamento adorniano de Indústria Cultural?*

O processo de investigação aplicado a esta pesquisa tem, apoiado na observação, coleta, interpretação, argumentação e construção do processo epistemológico, intrínseca relação com as bases da pesquisa participativa, onde há a flexibilidade necessária para a construção do saber, sem o processo de engessamento tão característico em técnicas e aportes metodológicos que não resultam em retorno à sociedade do que foi investigado, construído e aplicado no seio social.

Gil (2014, p. 31) nos mostra que: “Tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante se caracterizam pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa”, e este retorno mencionado acima, configura-se em elemento de atração e talvez, por isso, este tipo de pesquisa venha sendo cada vez mais desenvolvido

na área educacional e nas Ciências Humanas. Portanto, o aporte metodológico da Pesquisa Participante (dentro do paradigma qualitativo) forneceu-nos, de forma profícua, flexibilidade necessária à coleta, análise e interpretação dos sons do ambiente cotidiano que puderam, por sua vez, tornar-se atraente forma de difusão dos resultados conquistados na pesquisa. Durante o processo de investigação, entendemos que, a pesquisa participante, apesar de relativamente recente nas pesquisas acadêmicas no Brasil e Europa, tem-se configurado em relevante aporte metodológico cada dia mais utilizado no âmbito das pesquisas em Educação.

2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Procedemos a investigação a partir dos pressupostos metodológicos da pesquisa participante e, como corolário desta questão, investigamos de que modo, pela pesquisa de campo e dos estudos em grupo, construir uma escuta sensível em alunos do curso de licenciatura em música durante seu período de formação, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora-GEPES, de modo a habilitá-los a empreender trabalhos de educação musical interligados às questões da paisagem sonora e seus desdobramentos educativos e sociais, com o propósito de construção conceitual do termo *Audição Inteligente*.

Nossos objetivos específicos, juntamente com nossas hipóteses serviram-nos de categorias de análise dos dados recolhidos. Com efeito, a construção de tal conceito, motivou-nos por se configurar uma forma cientificamente comprovada de tomada de consciência por parte dos educadores musicais, acerca do importante lugar a se ocupar e que se consubstancia na ampliação de que conteúdos devemos abordar em nossos planos de aula em música. Não obstante que, “(...) reconhece um limite do próprio conhecimento. A própria dialética só seria ultrapassada pela práxis transformadora” (Adorno, 2015a, p. 85).

As etapas da pesquisa, seguiram o percurso metodológico exploratório de difusão dos resultados, percurso este inerente aos pressupostos da pesquisa participante onde, “De acordo com o princípio da participação, são destacadas as condições da colaboração entre pesquisadores e pessoas ou grupos envolvidos na situação investigada” (Thiollent, 2002, p. 49). Vejamos:

A. *Estudo bibliográfico*

Começamos o processo de pesquisa, propriamente dito, pelo estudo bibliográfico, pois, “Organizar a bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora” (ECO, 2003, p. 42). Entendendo que nossos alunos, aqui pesquisadores/participantes, não tinham conhecimento sistêmico prévio estabelecido sobre o tema e seu objeto de estudo, colocamo-nos a conhecer mais sobre a pesquisa em si.

B. *Pesquisa de campo*

Estabelecemos um recorte do ambiente a ser estudado, em seguida, passamos à pesquisa de campo, onde empreendemos visitas ao cenário proposto para entrevistas, com questionário semiestruturado e aferições em decibéis - dB(A), com auxílio de um decibelímetro.

B¹ Aplicação e análise da entrevista por questionário, aferições - Foi aplicado um questionário a 332 pessoas que transitavam diariamente pelo ambiente pesquisado e realizadas 45 aferições de dB(A), com auxílio de um decibelímetro, em dias e horários diferentes.

C. *Fase de divulgação dos resultados*

A fase de divulgação dos resultados começa já com a publicação do primeiro editorial, lançado em dezembro de 2010, que divulga o início do processo de investigação e apresenta o GEPES à sociedade; segue, oficialmente, todo o ano de 2011, com a publicação dos 3 (três) editoriais do GEPES, entrevistas em jornal impresso, publicações online na página da UFMA e entrevista de rádio.

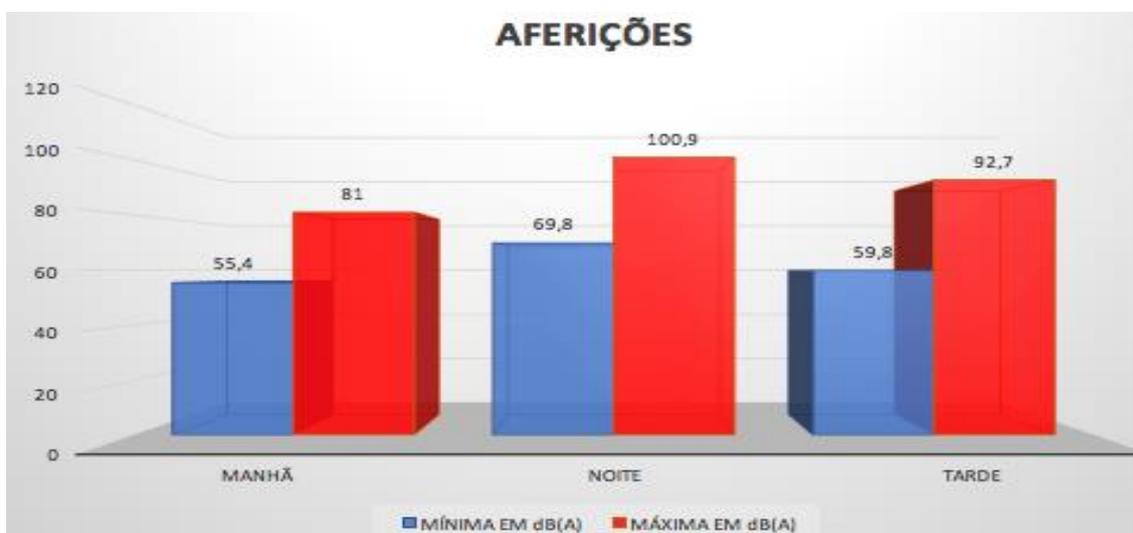
Resultados sobre o estudo⁴⁵

OUVINTE	INDÚSTRIA CULTURAL	AUDIÇÃO INTELIGENTE
	Sem Ensino Musical	Educação Sonora Ensino Musical
	Alienação	Tomada de consciência
	Manipulação	Poder de escolha
	Mercado de consumo	Liberdade artística
	Ignora o ambiente sonoro	Atento à paisagem sonora

⁴⁵ Aferições dB(A), com auxílio de um decibelímetro.

Observemos o quadro analítico comparativo das atribuições sonoras e seus desdobramentos a partir dos conceitos de Indústria Cultural, cunhado por Adorno, e *Audição Inteligente*, construído por nós na Tese, respetivamente.

Fig. 1 – Atribuições sonoras.



Fonte: Própria.

Entendemos que ninguém deva ser obrigado a ouvir algo que não selecionou para ouvir, ou seja, algo que por vezes é ruído para si. A questão, primordialmente delicada, deste princípio é a falta educação sonora; falta alfabetização sonora por grande parte da sociedade.

2. CONCLUSÕES

Constatamos em nosso percurso de investigação e estudo que, o ser humano pouco atento aos sons que houve é como alguém que enxerga, mas, não vê, nós educadores, temos uma tarefa maior do ensinar rudimentos teóricos sobre nossa arte ou ciências. Percebemos que “A prioridade universal do todo sobre as suas partes deveria resolver as antinomias da análise classificatória da consciência” (Adorno, 2015a, p. 261), contribuindo assim, para a sua tomada em toda a plenitude.

Neste percurso, como nos mostra Fonterrada - tradutora dos livros de Schafer para o português, no Brasil, e grande estudiosa do autor na América Latina -, percebemos que “Como o autor é conhecido no Brasil apenas em círculos restritos, há necessidade de apresentá-lo ao leitor” (Fonterrada, 2004, p. 20).

Em relação a Adorno, vasta bibliografia contribuiu proficuamente para a construção de nossas ideias, conceitos e para o trabalho de forma ampla e geral. A aplicabilidade cada vez maior, contudo, ainda incipiente, da metodologia de pesquisa participante, se configurou em limitação ao estudo e levou-nos a destacar o pesquisador francês Michel Thiollent, referência em estudos sobre pesquisa participante e pesquisa-ação, contribuindo por tanto, profundamente como interlocutor para o entendimento e aplicabilidade de tal aporte metodológico em nossa pesquisa. No que concerne ao trabalho de campo, houve a necessidade de delimitação mais específica do ambiente a ser investigado.

Assim, propusemos de imediato um recorte delimitando a área a ser investigada. Imaginar a Educação Sonora como simples conteúdo a ser tratado na Educação Musical, seria possível no Brasil, se não tivéssemos negligenciado durante décadas, o ensino de música nas escolas em nosso país. Educação musical e poluição sonora têm intrínsecas relações, pois, se somos educados a ouvir, a valorizar o sentido da audição, seremos capazes de combater o excesso de decibéis - dB(A) - ao qual somos expostos dia a dia. É fato que: “A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são sons que aprendemos a ignorar. (...) Precisamos procurar uma maneira de tornar a acústica ambiental um programa de estudos positivo” (Schafer, 2001, p. 18) e na busca pelo conhecimento científico, onde a filosofia, “(...) baseia-se no sentido consolidado no final do século XIX, como triunfo de um trabalho de pesquisa sólido sobre a ilusão dialético-especulativa(...) (Adorno, 2015b, p. 99), percebemos que a partir desta pesquisa, a busca pela audição proposta é fundamental para o desenvolvimento do ensino de música no Brasil.

Assim, concluímos que, a Educação Musical, nos dias atuais, prescinde de um estágio anterior, onde constatamos ter havido um retrocesso e se faz, inexoravelmente importante, ensinar a sociedade a “ouvir”; não somente ou especificamente, música, mas, "ouvir" de forma significativa e com orientação, o mundo ao seu redor. Educar para a audição atenta e seletiva, deve ser a próxima luta a ser travada. Hoje, Educação Sonora é, primordialmente, levar a acuidade sonora ao alcance da sociedade; a isto se põe a *Audição Inteligente e (...)* se o que é real entrou nos conceitos, neles se legitima e os fundamenta de modo inteligente” (Adorno, 2010, p. 21), é a *Audição Inteligente* o próprio poder de discernimento auditivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Adorno, T. W. (2015b). *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora UNESP.

Adorno, T. W. (2015a). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.

Adorno, T. W. (2010). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.

Eco, H. (2003). *Como se faz uma tese*. (18.^a ed.). São Paulo: Editora Perspectiva.

Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Fonterrada, M. T. O. (2004). *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP.

Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. (4.^a ed.). Porto Alegre: Editora Sulina.

Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos.

Thiollent, M. (2002). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez.

AS ESCOLAS DE PIANO EUROPEIAS NO SÉCULO XX: PERSONALIDADE E IDENTIDADE ESTÉTICA DOS INTÉRPRETES

European Piano Schools in the 20th century: Personality and aesthetic identity of the interpreters

LOURENÇO, Sofia⁴⁶

Resumo

O objetivo deste estudo é a caracterização de *performances* representativas de pianistas, através da aferição de linhas essenciais e principais tendências da prática performativa, referenciadas como Escolas Nacionais de Piano. Estudos e investigação prévia demonstram a existência de tradições nacionais de práticas interpretativas específicas de comunidades definidas de pianistas, os quais partilham características similares, de ordem estética, técnica, histórica e de repertório. Foram analisadas fontes primárias, nomeadamente, literatura de pedagogia de piano, em articulação como uma metodologia de análise empírica de exemplos áudio e a aplicação de uma grelha de avaliação de âmbito qualitativo. As principais Escolas Nacionais de Piano dividem-se em três núcleos principais: a Escola Russa, a Escola Francesa e a Escola Alemã. A sua identificação e o seu estudo sistemático protegem e valorizam a herança do património imaterial da música de origem Europeia na compreensão de processos de identificação, mediação e hibridação na prática e comunicação musical.

Abstract

The aim of this study is to characterize representative *performances* of pianists, by assessing essential lines and main trends in performative practice, referred to as National Piano Schools. Studies and previous research demonstrate the existence of national traditions of specific interpretative practices of defined communities of pianists who share similar characteristics, of an aesthetic, technical, historical and repertoire nature. Primary sources were analyzed, namely, piano pedagogy literature, articulated as a methodology for empirical analysis of audio examples and the application of a qualitative evaluation grid. The main National Piano Schools are divided into three main groups: the Russian School, the French School and the German School. Its systematic identification and study protect and value the heritage of the intangible heritage of music of European origin in the understanding of processes of identification, mediation and hybridization in musical practice and communication.

Palavras-chave: *Música; Escolas de Piano Europeias; performance musical; identidade estética.*

Key-words: *Music; European Piano Schools; Music Performance; aesthetic identity.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020

⁴⁶ SOFIA LOURENÇO – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto/INET-MD, Universidade Nova de Lisboa/ CITAR, Universidade Católica Portuguesa. E-mail: lourenco09@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha aprendizagem da técnica pianística e formação como intérprete, constatei de forma inequívoca a coexistência de diferentes tendências na tradição da interpretação pianística, que me permitiram o privilégio de ser eu própria, na minha *performance* ao piano, o resultado da interação de várias dessas tendências. É por demais evidente a conotação nacionalista da tradição associada à *performance*, sendo comuns as designação de “escola russa”, “escola alemã”, “técnica russa”, etc., em termos da definição de uma determinada tradição de abordagem do repertório geral e/ou específico, sonoridade característica, predileção por determinado repertório, andamentos, uso (ou não uso) do pedal, preferência por determinadas marcas de construtores de pianos, métodos pedagógicos, perspectivas técnico-interpretativas (uso do *rubato*, insistência na clareza polifónica). Muitos destes elementos são sobretudo perpetuados e transmitidos pela tradição oral, pela demonstração do conceito de *techné*, o “saber fazer”, pelo “mestre”, entidade de autoridade máxima da arte da interpretação.

Assim, propõe-se neste artigo a demonstração da existência de Escolas de Piano Europeias nas primeiras 5 décadas do século XX, baseando-a na análise das diversas tendências nacionais da interpretação (com especial incidência no período da 1ª metade do século XX). Esta análise incidiu metodologicamente no dissecar dos componentes expressivos da interpretação da obra musical e no seu estudo comparativo através de gravações em suporte áudio, disponíveis no mercado comercial com repertório *mainstream* dos intérpretes e potenciais representantes das grandes Escolas de Piano Europeias, e será, certamente, imbuída de alguns elementos do foro subjetivo, não mensuráveis, inerentes à atividade, características e gostos próprios do intérprete de piano, no sentido do enriquecimento do projeto e respetivas conclusões. Procurei valorizar a minha experiência enquanto intérprete e docente, através do contacto direto com o repertório pianístico, não se tratando este projeto de um trabalho musicológico, movimentando-se antes no âmbito da musicologia aplicada.

Considero que este conceito de escola pianística carece de ser problematizado e discutido, e irei admiti-lo como instrumento de trabalho, num esforço de sistematização de análise ao qual não pode ser aplicado o preconceito do rigor absoluto e científico. A relação privilegiada professor-aluno, através da transmissão de abordagens interpretativas, de repertório e de recursos técnicos, pode sustentar a definição de uma

determinada escola pianística. Acabaremos por fazer uma proposta final sobre este conceito, sobretudo relativizando-o.

É essencial assegurar desde já que este conceito de escola pianística não coincide necessariamente com o conceito de nacionalidade, muito embora as escolas estejam localizadas em áreas geográficas determinadas, pelo menos até aos anos 50, ao longo do século XX. Isto significa que pianistas de uma nacionalidade podem pertencer a outras escolas, que não as das suas regiões de origem ou de formação musical. A partir de 1950, com o acréscimo de mobilidade, considero que o conceito de “escola pianística” tende a ser mais difuso nas suas características.

1. A TENDÊNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS NACIONAIS PIANÍSTICAS: a identidade nacional e formação de linhagens pianísticas

A teoria segundo a qual “o determinante primário do carácter e destino humano, e o primeiro fundamento de lealdade social e política é a nação particular à qual um indivíduo pertence” (Taruskin, 2004),⁴⁷ associa o nacionalismo às teorias culturais e ideológicas mais importantes do final do século XVIII, exercendo grande influência política desde o final do século XIX. Conceito complexo, muito caro à corrente estética literária do Romantismo, o nacionalismo é problematizado por muitos e relevantes autores, como é o caso de Richard Taruskin, que no seu seminal artigo sobre a temática do nacionalismo, nos indicia nessas peculiaridades estilísticas:

Tal como sempre existiram nações antes de que existisse nacionalismo, a música sempre afirmou traços nacionais e locais (por vezes, mais óbvios para estrangeiros do que para os próprios). Nem o nacionalismo musical se dedica a exhibir ou a valorizar invariavelmente peculiaridades estilísticas. Nacionalidade é uma condição; nacionalismo é uma atitude (Taruskin, 2004).⁴⁸

Como afirma C. Dahlhaus (1989, p. 33):⁴⁹

⁴⁷ Taruskin (2004): “(...) the primary determinant of human character and destiny, and the primary object of social and political allegiance, is the particular nation to which an individual belongs.”

⁴⁸ Taruskin (2004): “Just as there were nations before there was nationalism, music has always exhibited local or national traits (often more apparent to outsiders than to those exhibiting them). Nor is musical nationalism invariably a matter of exhibiting or valuing stylistic peculiarities. Nationality is a condition; nationalism is an attitude”.

⁴⁹ Dahlhaus (1989: 33): “Der “französische Stil”, den Lully begründet hatte, war im 17. und 18. Jahrhundert eine verfügbare Schreibweise, die sich jeder Komponist, unabhängig von ethnischen Rücksichten, zu eigen machen konnte, ohne daß, falls er Deutscher oder Italiener war, der Verdacht eines Mangels an

O estilo francês que Lully tinha fundado, era ao longo dos séculos XVII e XVIII uma forma de escrita disponível, à qual cada compositor tinha acesso, independentemente de considerações étnicas, sem que, pelo facto de ser alemão ou italiano suscitar qualquer tipo de falta de autenticidade. Escolhia-se entre a *Manier* francesa e italiana, como se escolhia entre a atmosfera bucólica ou elegíaca: não se acreditava que uma obra musical contivesse um carácter nacional, de substância étnica (...). É diferente no século XIX, quando se começou a compreender o nacionalismo não como escrita possível, mas antes como dote do “espírito popular”.

Ainda no seguimento do mesmo autor, a hipótese do “espírito popular” (*Volksgeist*), originária de Herder, junta-se ao nacionalismo político que se forma na época das revoluções liberais (de 1848). Este nacionalismo tinha como princípio que era à Nação que o cidadão devia a sua mais profunda lealdade – não à confissão religiosa, à classe social ou à realeza ou dinastia. O motivo antropológico e político mistura-se com a ideia estética da originalidade, que já no *Sturm und Drang* do final do século XVIII aparecia em latente erupção, conseguindo uma junção de ideários complexos de conceitos de originalidade, nacionalidade e autenticidade. Robert Schumann só podia imaginar música “original” ou “autêntica” desde que tivesse raízes nacionalistas (e não era um chauvinista). “O estilo dos italianos e franceses agrada muito pouco aos alemães, e o dos alemães raramente satisfaz os italianos e os franceses”, afirma Athanasius Kircher, em 1650 em *Musurgia universalis* (Lourenço, 2012, p. 57). Mas se a nível musical alguma coisa influenciou definitivamente a *Aufklärung* alemã, a qual coincide com o Iluminismo francês, foi o tratado de 1752 de Johann Joachim Quantz – *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* – (Lourenço, 2012, p. 57), onde o autor afirma as virtudes do gosto alemão, pois eles sabem “como seleccionar com a devida cautela entre os diversos gostos dos variados povos, aquilo que é melhor em cada um” (Lourenço, 2012, p. 57), integrando estes elementos em unidades mais alargadas. A noção da superioridade do gosto musical germânico, seria na 2ª metade do século XIX implementada, paralelamente à noção de universalidade.

“Authentizität” entstanden wäre. Man wählte zwischen der französischen und der italienischen “Manier”, wie man zwischen dem bukolischen und dem elegischen Ton wählte: Von einer ethnischen Substanz, die von innen heraus ein Stück Musik mit Nationalcharakter durchdrang, war nirgends die Rede(...) Anders im 19. Jahrhundert. als man anfang, das Nationale in der Musik, nicht als wählbare Schreibweise, sondern als Mitgift des “Volksgeistes” zu begreifen”.

Enquanto que Alfred Einstein em *Music in the Romantic Era* afirma que “nos inícios do século XVIII a Europa reconhecia somente duas nações musicais: a italiana e a francesa” (Einstein, 1947, p. 183), na segunda metade do século XIX a Alemanha irá ocupar um lugar próprio ao lado dessas duas, através da música de Joseph Haydn, na qual o elemento de inspiração popular nacional, não só austríaco como boémio, croata, etc, tem uma importância considerável. A arte da música, com o seu internacionalismo do século XVIII (nomeadamente com o internacionalismo do estilo italiano – e em menor grau, do estilo francês – exportado e adotado com intensidade diversa na cortes europeias, já que as relações de parentesco propiciam esse intercâmbio), torna-se no século XIX, o centro das artes, proporcionando ao artista Músico uma nova versatilidade. Existe como que uma obliteração de fronteiras entre as diversas artes, sobretudo entre a música e a literatura, e o ainda o surgimento de um novo fenómeno apelidado de “double talent”, como é o caso de Carl Maria von Weber, e sobretudo, de Robert Schumann (Einstein, 1947, p. 25).

2. NACIONALISMO/COSMOPOLITISMO: PARIS-VIENA-BERLIM-S. PETERSBURGO-MOSCOVO

2.1. A consciência da tradição

Em 1911, Ravel afirma que “a escola de hoje cresceu da escola eslava e escandinava, assim como esta escola foi precedida da escola alemã, e a alemã pela italiana” (Taruskin, 2004). Arnold Schönberg refere-se a este comentário com a famosa declaração sobre a música dodecafónica a Josef Rufer, em 1921, “hoje fiz uma descoberta que assegurará a supremacia da música alemã para os próximos cem anos.⁵⁰ Até à 2ª metade do século XX a hostilidade entre as tendências nacionalistas concentra-se portanto em dois polos: a França e a Alemanha. Alguns autores consideram que a música alemã, por volta de 1933, deixava definitivamente de ser *the voice of Europe's soul* (Taruskin, 2004), chegando a música francesa a uma liderança e preponderância clara. Os destinos da música atonal eram ainda imprevisíveis, mesmo para os próximos cem anos, e com eles, o recuo da hegemonia germânica no âmbito da criação musical da 2ª metade do século XX.

⁵⁰ Cf. <https://austria-forum.org/>.

2.2. A tradição germânica

De entre as fontes e tratados teóricos sobre interpretação e *performance* ao piano publicados após 1850/60, deve ser evidenciado *Über die Kunst des Gesanges auf dem Pianoforte op. 70*, de Sigismund Thalberg (1850) (Rattalino, 2001[1992], pp. 221-224), ou ainda, de Adolph Kullak (1994[1876]), *Ästhetik des Klavierspiels*, considerado pelo prefaciador Martin Gellrich como “die wichtigste Schrift über Klavierspiel und Klavierpädagogik, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verfaßt wurde”.⁵¹

Kullak fala da sonoridade musical cultivada através da pressão nas teclas, em vez do movimento vertical dos dedos, afirmando a importância do peso do braço, o qual ajuda à aplicação desta pressão e, como consequência, à produção de uma sonoridade *cantabile*. O autor salienta ainda a necessária flexibilidade do movimento do pulso para que este efeito se produza. Tem uma atitude genérica sobre a técnica do piano, afirmando que uma das maiores exigências da técnica pianística é a capacidade de produção da dinâmica de *piano dolce*. Grande parte dos seus textos é dedicada à discussão dos valores estéticos, estilo interpretativo na literatura diversa, acentuação, controle da dinâmica e controle dos andamentos, salientando o equilíbrio na transmissão da forma musical (como a Fuga, a Sonata, etc) e dos andamentos, assim como uma procura de plasticidade da dinâmica musical extremamente variada, sempre adequada ao estilo composicional da obra em causa, centrada na estrutura da dramaturgia implícita.

Ludwig Deppe (1828-1890), o verdadeiro criador do conceito de técnica (a que chamaremos) do peso do braço, encontra nas descrições por Amy Fay (1886), em *Music-Study in Germany*, uma explicação das suas opções técnicas. Este compositor e maestro alemão estava na frente do movimento do estudo e aplicação do peso e do relaxamento do braço e das costas na interpretação do piano, que imbuía as escolas pianísticas do final do século XIX.

Igualmente fundamental é a essencial figura do génio pianístico e da composição F. Liszt (1811-1886), que se muda com a família para Viena em 1821, onde estuda com Carl Czerny (1791-1857), seu principal professor, sendo que grande parte dos pianistas do séc. XIX e XX descendem diretamente da sua influência imensa e relevante. O famoso Theodor Leschetizky (1830-1915) nasceu na Áustria polaca e estudou igualmente com

⁵¹ Tradução do autor: “é a mais importante obra compilada no século XIX sobre pianismo e pedagogia do piano”.

Carl Czerny em Viena, tendo vivido e exercido a sua atividade como pianista e pedagogo durante 16 anos em S. Petersburgo (1862) e outros 40 anos em Viena, a partir de 1878. Este importantíssimo pedagogo polaco do séc. XIX, que rivalizava com F. Liszt no ensino, foi professor de Ignacy Paderewski. Embora não tenha deixado nenhum registo escrito sobre a sua própria pedagogia, é sabido através do livro da sua discípula Malwine Brée, *The Leschetizky Method*, que baseava o seu método de acordo com as características e necessidades individuais de cada aluno, numa atitude de monitorização personalizada (Brée, 1997, p. 14).

Rudolf Maria Breithaupt (1873-1945) é igualmente um estudioso dos movimentos dos pianistas que se dedicou à publicação aprofundada das suas teorias em *Die Natürlische Klaviertechnik* (publicando a 1ª parte, em alemão em 1905; a 2ª parte em alemão, francês e inglês em 1907; e a 3ª parte, em 5 volumes de exercícios, em 1912).

Na última década do século XIX, uma nova tendência da pedagogia-interpretação do piano começou a emergir na Alemanha. Os escritos teóricos de Breithaupt representam um resumo da utilização e emprego do peso do braço ao teclado (e não só dos dedos e das falanges). De Karl Leimer (1858-1944) e Walter Giesecking (1895-1956), *Piano Technique*, publica-se em 1930, com nova edição em 1972, e inspira-se fortemente na técnica tradicional do uso do peso, enfatizando os fatores de audição atenta e de intensa concentração, sem intervenção inicial do trabalho ao teclado. A metodologia passa pela análise da partitura, quando o estudante aborda pela primeira vez a obra, conduzindo os resultados do estudo à produção de uma imagética musical bastante clara, rápida memorização e total segurança, coadjuvando posteriormente a prática ao teclado. Na mesma linha de estudos escritos sobre metodologias que se referem ao emprego do peso do braço são de referir Tobias Matthay (1858-1945), com o *The Act of Touch in all its Diversity* (Londres, 1903), e ainda as duas obras concomitantes de Otto Rudolf Ortmann (1899-1979), docente do Peabody Conservatory of Music em Baltimore (Maryland/EUA) com o *The Physical Basis of Piano Touch and Tone* de 1925 e, em 1929, *The Physiological Mechanics of Piano Technique*, situando-se no ponto de equilíbrio entre a tradição germânica de Kullak e Deppe e os apelidados “novos” conceitos de relaxamento, rotação e emprego do peso do braço.

A tradição francesa

Sobre pedagogia-interpretação pianística imputados à tradição francesa, salienta-se desde logo o nome de Charles Hanon (1820-1900). Este sugeria que se executasse o seu livro de exercícios todos os dias, e prometia que os dedos começariam a funcionar com segurança e igualdade. Os métodos e exercícios baseados no treino dos dedos para serem fortes, independentes e leves (*souples*) eram particularmente importantes. Henri Herz (1803-1874), que inventou o Dactylion, Louis Plaidy (1810-1874), Josef Pischna (1826-1896), Isidor Philipp (1863-1958), Alfred Cortot (1998[1934]), em *Curso de interpretação*, Marguerite Long (1956), em *Le Piano*, marcam ainda indelevelmente a tradição pianística francesa, com conselhos práticos e interpretativos. No caso da obra de Cortot, a abordagem é mais genérica sobre o pianismo, incluindo no seu manual indicações estilísticas e de repertório, para além das inúmeras edições do repertório *mainstream* na editora Salabert (é o caso dos Estudos op. 10 e op. 25 de F. Chopin, dos *Estudos de Execução Transcendente* de F. Liszt, entre muitas outras revisões detalhadas, que incluem dedilhações, sugestões de exercícios ou de interpretação aplicada às obras em apreço). *Le Piano*, da famosa pianista francesa Marguerite Long, é uma obra indispensável que inclui exercícios e ainda indicações de interpretação, ainda que muito desconhecida e desaparecida dos meios da pedagogia do piano erudito.

2.3. A tradição russa

A origem da tradição nacionalista musical russa, quer no âmbito da composição, quer no âmbito da interpretação parece ser menos antiga do que as tradições germânica e francesa, afirmando-se com muita relevância a partir da 2ª metade do século XIX. Existe pouco material musical ou literatura crítica sobre interpretação pianística traduzido do russo, mantendo-se até hoje como expoente máximo e revelador da técnica e espírito da escola pianística russa, *The Art of Piano Playing* de autoria do grande pianista e pedagogo Heinrich Neuhaus (1884-1964), publicada em 1967. O volume parece não oferecer uma metodologia sistemática e organizada, exaltando a importância da clareza da conceção musical como a chave da interpretação pianística, a perceção auditiva interior, o trabalho com a partitura sem teclado, a reflexão sobre o conteúdo emocional e intelectual da música, ensaiando dirigir as obras que se interpreta.

3. A PROCURA DA IDENTIDADE E FILIAÇÃO ESTÉTICA

A tentativa de determinar estilos nacionais pianísticos pode ser à primeira vista problemático, pois em cada grande centro de educação musical trabalham em comunidade docentes e discentes em diversos países e continentes. No entanto, como refere Mahler (2012, p. 10):

ainda existem certos ideais de interpretação que são fortemente influenciados por escolas nacionais de outros tempos. Embora estes princípios orientadores, possam muitas vezes parecer clichês, o requinte francês da sonoridade, o temperamento e o entusiasmo do pianismo Português e Espanhol, o rigor e a perfeição da tradição alemã, a intensidade dos artistas russos (...) seria questionável negar os vínculos de estilos de interpretação nos padrões culturais de formas de vida nacionais. (...) Sofia Lourenço demonstrou no seu trabalho não só as peculiaridades nacionais de artistas famosos, mas também as influências mútuas das “Escolas” nacionais e da possibilidade de formação de uma síntese entre elas.

A problematização dos conceitos de escola de nacional de piano demonstrou que existem grandes grupos, apresentando-se em anexo as “árvores genealógicas pianísticas” identificáveis nas diversas tradições referenciadas na literatura crítica. São constituídos de forma genérica, contendo um grupo muito grande de personalidades artísticas muito diversas. Como nos diz Rui Nery (2012, p. 13):

Neste contexto, “escola”, numa aceção mais restrita, pode corresponder muito especificamente ao sistema de produção concreto que dá origem a cada obra em particular, e em que muitas vezes, por detrás do traço genial do Mestre podem estar incorporadas contribuições, muitas vezes significativas, de vários dos seus aprendizes e oficiais do seu atelier. Mas o termo pode aplicar-se, por extensão, para lá da referência a um espaço físico e institucional concreto, a cada um destes agregados de artistas que num determinado local e durante um período relevante, partilham uma mesma tradição, muitas vezes transmitida ao longo de várias gerações, em que se combinam um habitus cultural, um percurso formativo e um corpo de convenções estéticas comuns.

Foi possível aferir que a escola russa caracterizada pela sonoridade grandiosa, a implicação de um fisicalidade assumida por parte dos seus principais representantes, pois, como diria Vitaly Margulis (2001, p. 70) “ ‘A intensidade do ritmo é proporcional ao número de músculos empregues’, a maior liberdade na leitura e na interpretação do texto musica”, que contrasta com “a predileção da escola francesa pela sonoridade brilhante mais próxima da tradição cravística francesa, pelo *jeu perlé*, pela *elegance*, *clarté*, pela transparência; o respeito pelo texto musical, o equilíbrio formal e depurado do lirismo contido dos intérpretes da linha da escola germânica”.

Por outro lado, na prática, as categorias não se confundem com as nacionalidades, uma vez que quando se assiste a um recital de piano é a personalidade artística individual que sobressai e não uma determinada escola interpretativa. Acresce ainda a circunstância da realidade da carreira individual de cada artista internacional, ou seja, de personalidades interpretativas contrastantes com frequente contacto com diversificadas influências culturais, levou-nos a outra verificação importante, relativamente à categorização e agrupamentos genéricos que referi. Os casos tornam-se, por vezes, híbridos, pois a circulação inevitável devido aos vários fatores já referidos, assim o determina. Aqui se inserem conclusões relativamente aos cruzamentos (como é o caso de uma possível “Escola alemã mista”, “Escola francesa mista”, ou ainda “Outras escolas”). E de novo, sob o olhar de Rui Vieira Nery:

A partir dos anos 80 e 90, já se torna difícil falarmos de escolas verdadeiramente estanques entre si, e a tendência é de novo no sentido da individualidade artística de cada pianista emergir por si própria, numa síntese pessoal única de tradições e influências, ainda que encontremos igualmente numerosos casos de fidelidade mais evidente a uma das anteriores escolas (Kissin, por exemplo, é um claro herdeiro da tradição russa oitocentista).(...) A tese de Doutoramento de Sofia Lourenço (...) é uma das reflexões mais interessantes que conheço sobre esta questão, na busca de critérios analíticos objetivos que possam fundamentar uma tipificação das principais escolas de Piano europeias” (Nery, R. v., 2012, p. 16).

Assim, as afinidades e as influências estéticas pertencem por vezes a diferentes escolas, gerando transversalidades inesperadas e únicas, perturbadoras das estatísticas (Lourenço, 2012, p. 156) e algumas contaminações surpreendentes de ordem interpretativa. Sob o ponto de vista do repertório, poderíamos citar alguns pianistas da escola russa, nos seus mais carismáticos representantes, pois enquanto quase todos se dedicam ao repertório clássico, romântico e a obras de compositores russos, (como é o caso de Sviatoslav Richter (1915-1998), pianista de gosto universal e eclético, que tocou todo o repertório, incluindo muitas obras contemporâneas), constata-se que no âmbito do repertório preferencial de cada um dos intérpretes das diferentes escolas pianísticas, a forma de interpretar ao piano obras dos estilos musical barroco e clássico se revela mais definidor da direção interpretativa de cada um deles, distinguindo-os (Lourenço, 2012, p. 156).

Na procura de uma síntese essencial, pode-se afirmar que as escolas pianísticas existem, mas que a elas se sobrepõem as personalidades artísticas. É possível fundamentar a existência de escolas nacionais pianísticas com base em tendências nacionalistas de tradição interpretativa de fundo, agrupando pianistas no final do século XIX, início do século XX. O importante é, de facto, o adequado exercício analítico realizado. Sempre dentro de uma certa e determinada tradição interpretativa, as escolas pianísticas só nos interessam como conceito operatório ou instrumento analítico, pois não é possível aplicar esta categoria genérica a cada um dos génios do piano. As escolas constituem pontos de referências, categorias genéricas que não têm existência real na caracterização de cada artista. Neste sentido, a procura da identidade e filiação estética consoma-se em tempo real, nas interpretações ao vivo e/ou registadas em suportes multimédia. Cada uma delas irrepitível, personalizada e única.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

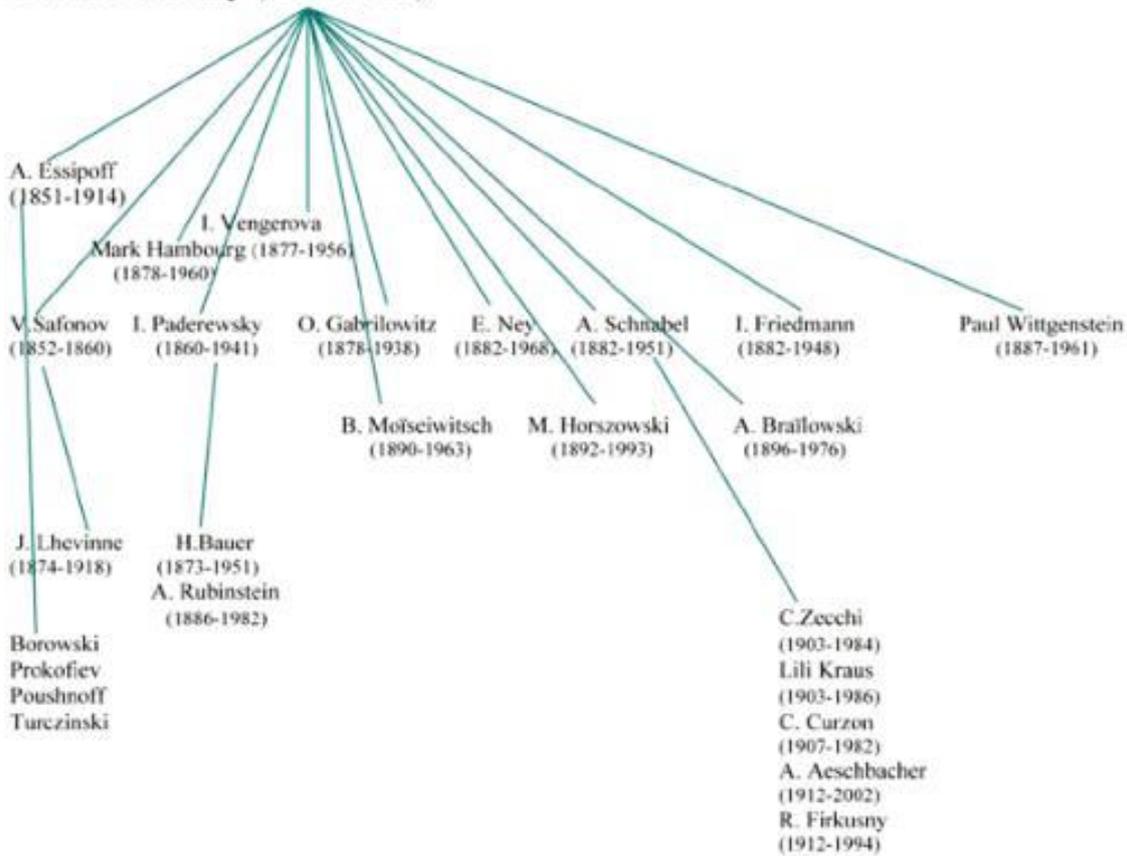
- Brée, M. (1997[1913]). *The groundwork of the Leschetizky method*. New York: Dover Publications.
- Breithaupt, R. M. (1921). *Die natürliche Klaviertechnik, Handbuch der Modernen Methodik und Spielpraxis*. Leipzig: C. F. Kahnt,
- Breithaupt, R. M. (1909) *Natural piano-technique: school of weight touch - practical preliminary school of technic teaching the natural manner of playing by utilizing the weight of the arm*. Leipzig: C. F. Kahnt Nachfolger
- Cortot, A. (1998[1934]). *Curso de interpretación*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Dahlhaus, C. (1989). *Die Musik des 19. Jahrhunderts* (Vol. 6). Laaber: Laaber-Verlag.
- Einstein, A. (1947). *Music in the romantic era*. New York: Norton
- Kircher, Athanasius (1650). *Musurgia universalis* (2 vols.). Roma: Francesco Corbellotti
- Fay, A. (1886). *Music study in Germany: from the home correspondence of Amy Fay*. Chicago: A. C. McClurg & Company.
- Kullak, A. (1994[1876]). *Ästhetik des Klavierspiels*. (Ed. Martin Gellrich). Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Leimer, K., & Giesecking, W. (1998[1930]). *Modernes Klavierspiel*. Mainz: Schott.

- Long, M. (1956). *Le piano*. Paris: Salabert
- Lourenço, S. (2012). *As escolas de piano europeias: tendências nacionais da interpretação pianística do século XX*. Porto: Universidade Católica Editora.Porto.
- Mahlert, U. (2012). Prefácio. In Lourenço, S. (2012), *As escolas de piano europeias: tendências nacionais da interpretação pianística do século XX*. Porto: Universidade Católica Editora.Porto.
- Matthay, T. (1903). *The act of touch in all its diversity: an analysis and synthesis of pianoforte tone-production*. London: Bosworth & Co.
- Margulis, V. (2001) *Bagatelas op. 6*. Tradução, Prefácio e Notas de Sofia Lourenço. Vila Nova de Famalicão: Quase Edições.
- Neuhaus, H. (1981[1967]). *Die Kunst des Klavierspiels*. Köln: Gerig.
- Nery, R. V. (2012). Prefácio: Nacionalismo, vida e talvez morte das escolas de piano europeias: o olhar de uma pianista inteligente. In S. Lourenço (Ed.), *As escolas de piano europeias: tendências nacionais da interpretação pianística do século XX*. (pp. 4-10). Porto: Universidade Católica.
- Pâris, A. (1985). *Dictionnaire des interprètes et de l'interprétation musicale au XXe siècle*. Paris: Robert Laffont.
- Ortmann, O. R. (2011[1925]). *The physical basis of piano touch and tone: an experimental investigation if the effect of the player's touch upon the tone of the piano*. Lake Stevens: Foster Press.
- Ortmann, O. R. (1929). *The physiological mechanics of piano technique*. London: Kegan, Paul, Trench, Truber & Co.
- Rattalino, P. (2001[1992]). *Le grandi scuole pianistiche*. Milano: Ricordi.
- Quantz, Johann Joachim (1752). *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*. Berlin: Johann Friedrich Voß.
- Thalberg, S. (1850). *L'art du chant appliqué au piano, Op.70. Quatuor: de l'opera I Puritani de Bellini: op.70*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Taruskin, R. (2004). Nationalism. *Grove Music Online*. Ed. L. Macy. Disponível em: <http://grovemusic.com> (acedido a 22 Agosto 2004).

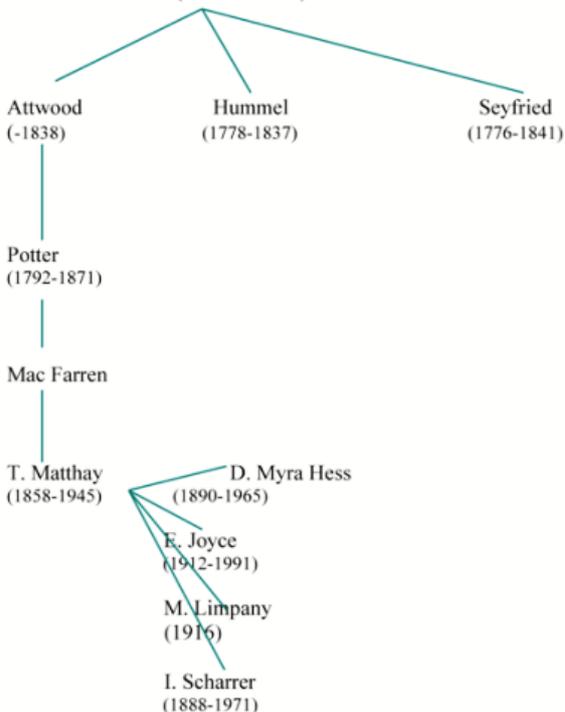
ANEXO: Genealogia das escolas de piano alemã, russa e francesa (adaptado de Pâris, 1985).

ESCOLA ALEMÃ

Th. Leschetizky (1830-1915)

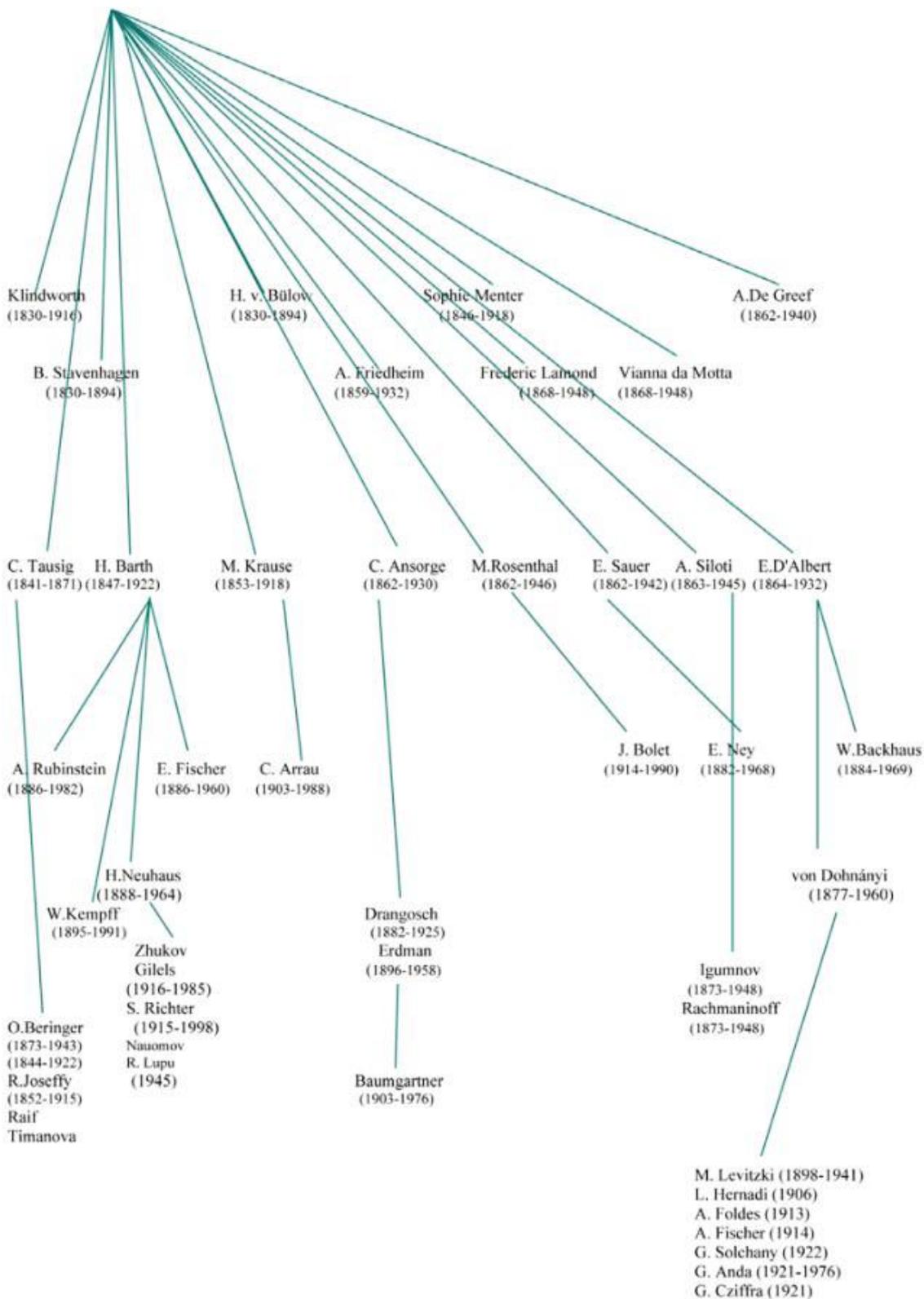


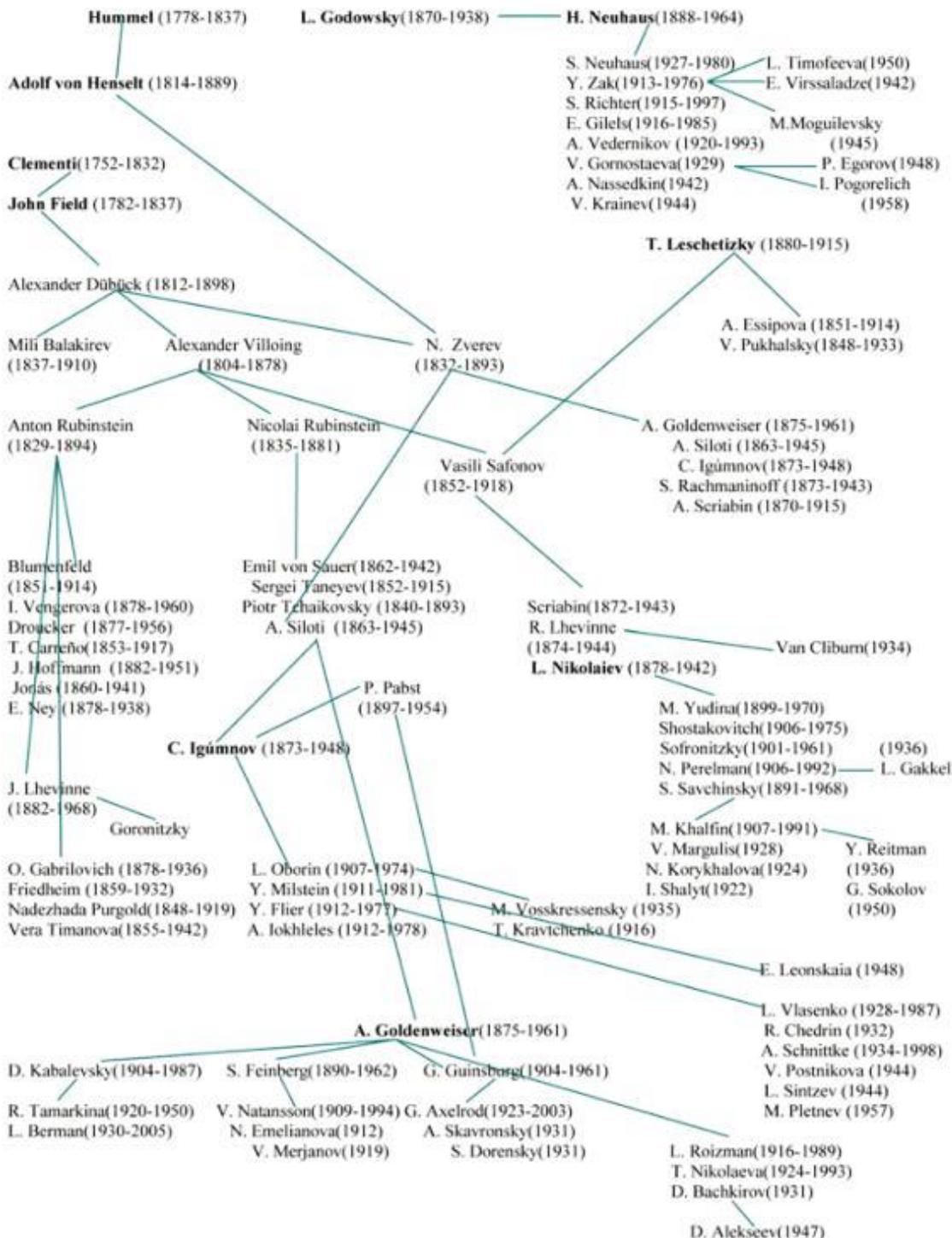
W. A. Mozart (1756-1791)



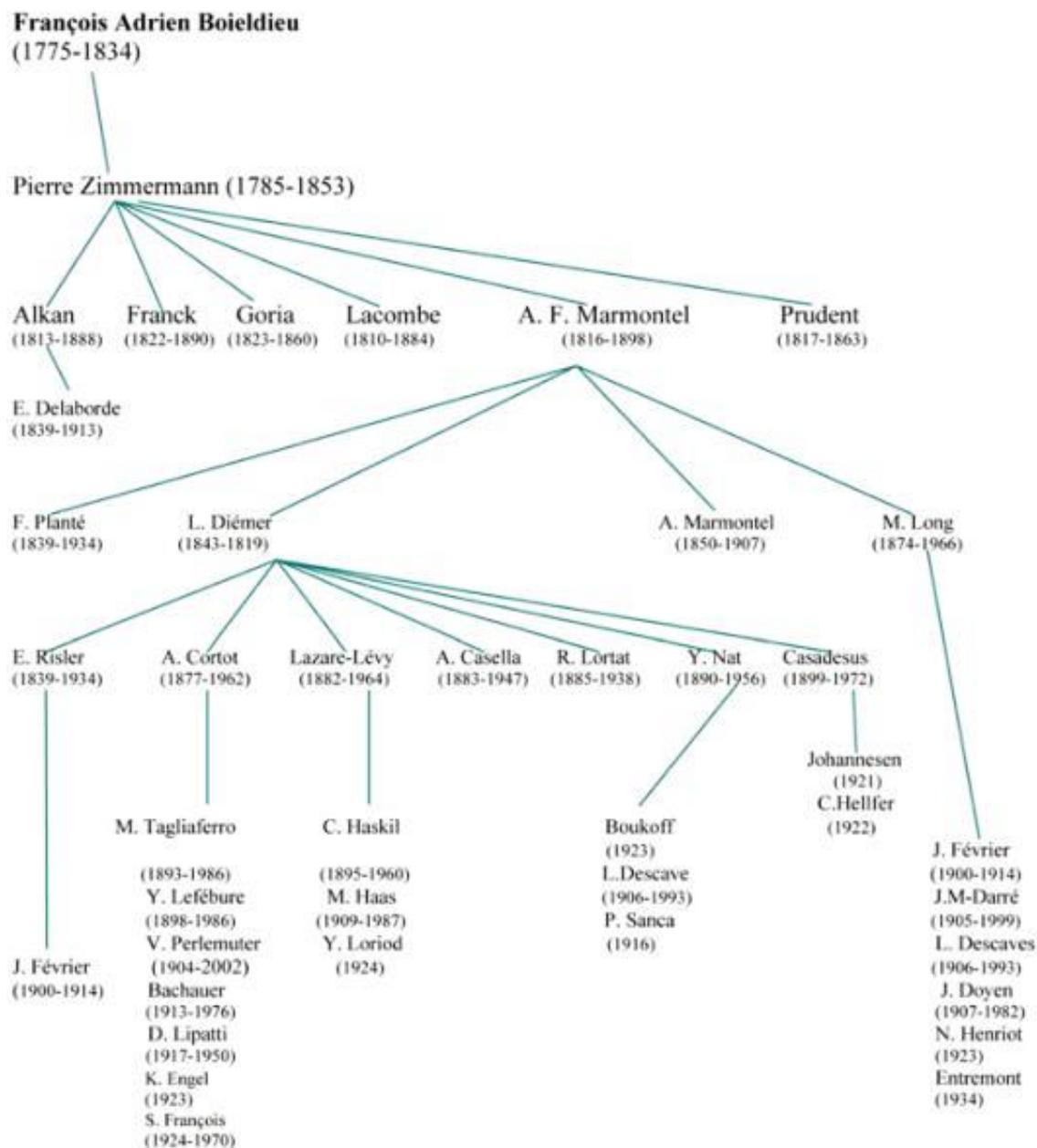
ESCOLA RUSSA

F. Liszt (1811-1886)

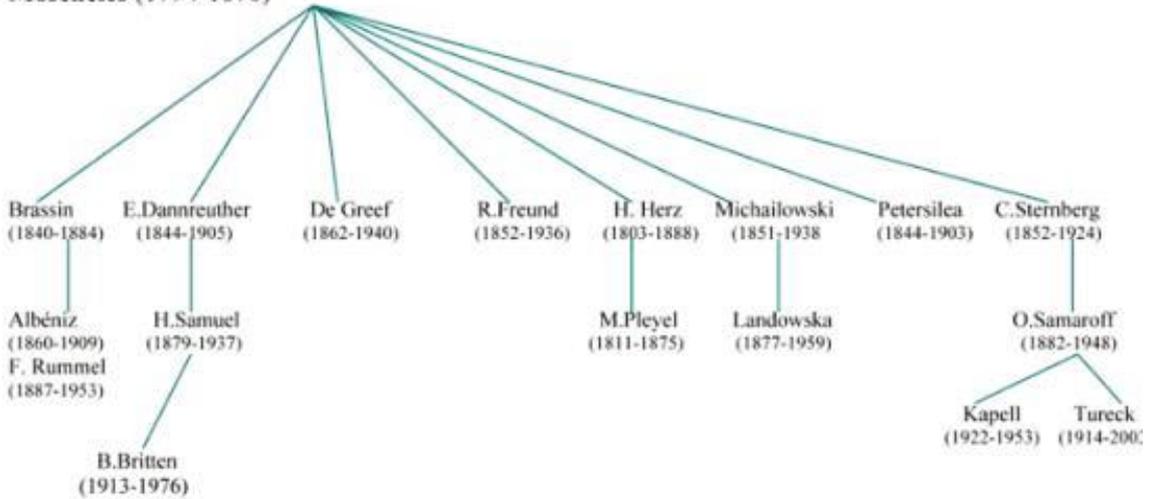




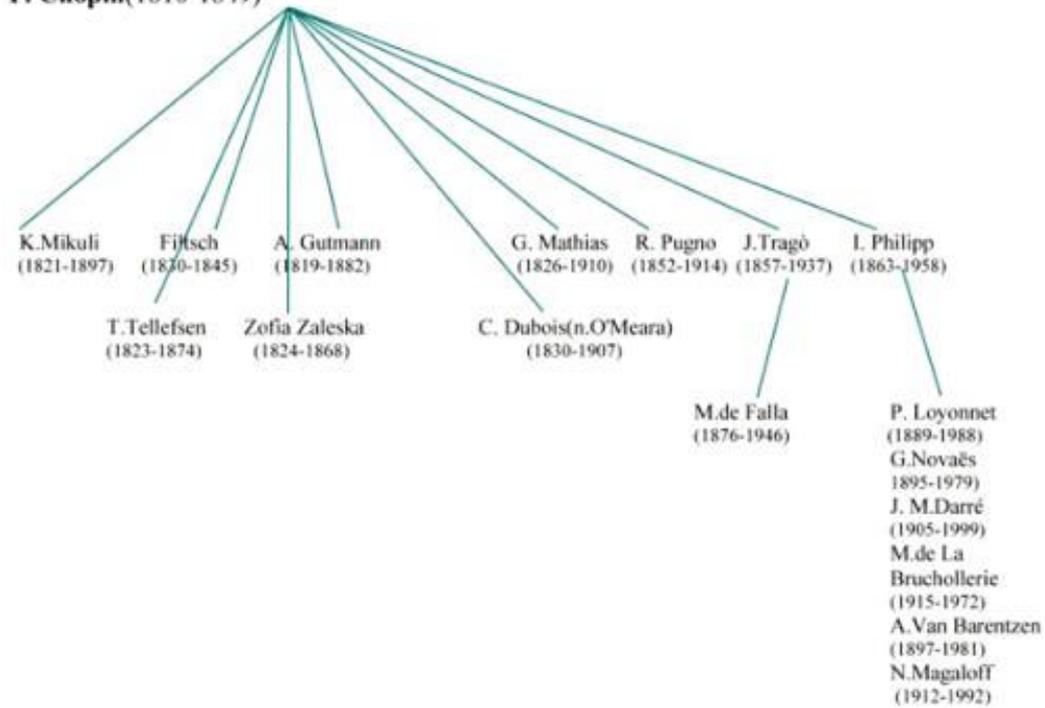
ESCOLA FRANCESA

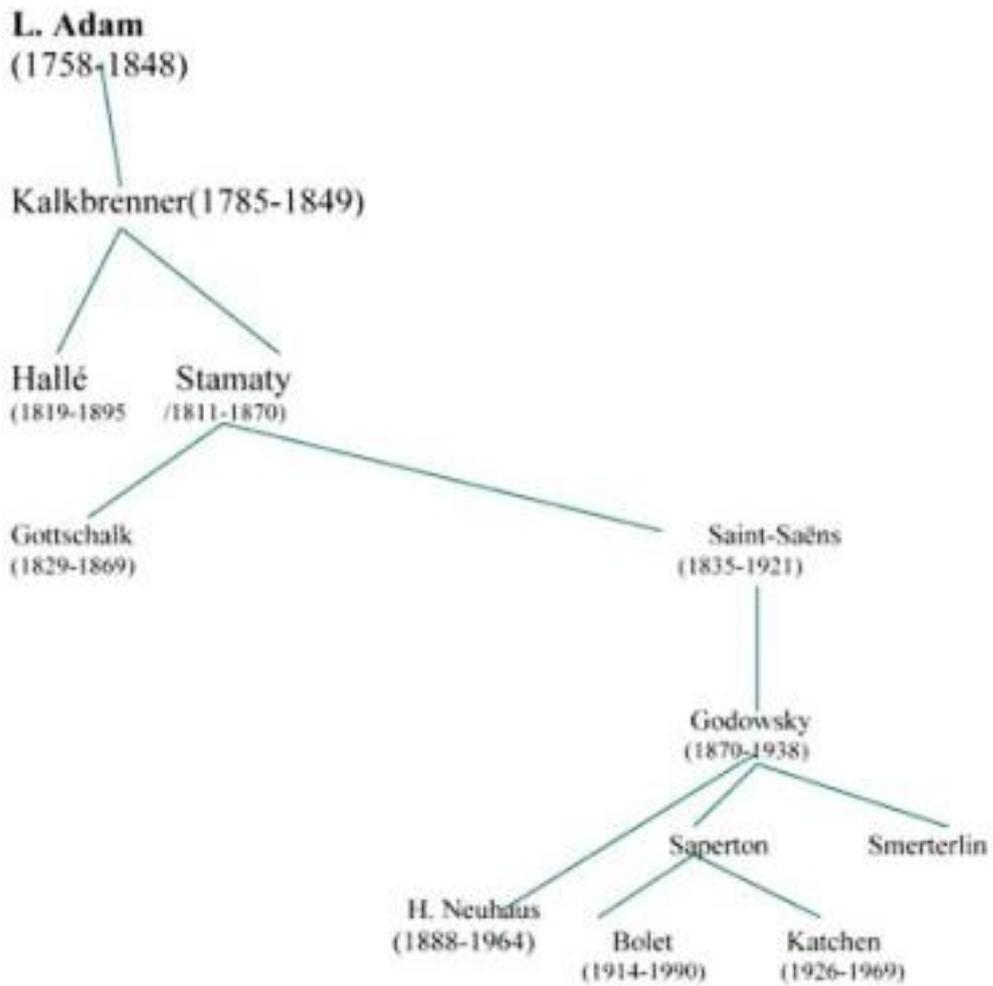


Moscheles (1794-1870)



F. Chopin (1810-1849)





MÚSICA MISTA: PARTICULARIDADES PERFORMATIVAS⁵²

Mixed Music: Performative Particularities

PORTOVEDO, Henrique⁵³

Resumo

No discurso artístico, os fenómenos musicais têm tendencialmente vindo a ganhar uma forma abstrata, quer em termos técnicos, quer em termos da sua terminologia, refletindo a transição do mundo analógico e concreto para o universo digital e abstrato. O presente artigo explora processos de criação e *performance* no universo da música mista. As manipulações do campo sonoro oferecem ao instrumentista a extensão das possibilidades expressivas e composicionais, bem como uma fluidez entre estes dois domínios. Através da análise da interatividade, do uso de eletrónica em tempo real e em tempo diferido, bem como de questões relacionadas com a perceção e notação, conclui-se que tais processos configuram uma *assemblage* em que a tecnologia musical tem um papel mediador.

Abstract

In artistic discourse, musical phenomena have tended to be described in an abstract way, both in technical terms and in terms of their terminology, reflecting the transition from the analogue and concrete world to the digital and abstract universe. This article explores mixed music creation and *performance* processes. The manipulations of the sound allows an extension of expressive and compositional possibilities, as well as a fluidity between these two fields. Through the analysis of interactivity, of the use of electronics in real time and deferred time, as well as of issues related to perception and notation, it is concluded that such processes configure an *assemblage* in which musical technology has a mediating role.

Palavras-chave: *Performance; Eletroacústica; Interactividade; Notação;*

Key-words: *Performance; Electroacoustic; Interactivity; Notation.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

⁵² Partes do artigo são retiradas integralmente da Tese de Doutoramento de Henrique Portovedo com o título *Performance Musical Aumentada: Prática Multidimensional Enquanto Co-Criação e Hybrid Augmented Saxophone of Gesture Symbiosis*.

⁵³ HENRIQUE PORTOVEDO - Universidade Católica Portuguesa. PORTUGAL. E-mail: henriqueportovedo@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração a evolução da música de cariz eletroacústico, o diálogo entre instrumentos acústicos e sons eletroacústicos tornou-se uma importante área da composição e da *performance* musical contemporânea que muitíssimos compositores e instrumentistas procuram explorar, praticamente, desde o aparecimento dos próprios meios eletrónicos.

“Interação” é um conceito comum a muitas formas de arte e deve ser vista como um atributo da esfera da própria vida, podendo ocorrer em níveis quase imperceptíveis ou de forma perfeitamente reconhecível. O conceito tem sido amplamente explorado no que toca à programação de algoritmos dedicados a sistemas musicais e ao *design* de instrumentos de carácter digital. O desenvolvimento tecnológico tem também dotado os *performers* de uma certa liberdade na tomada de decisões, podendo recorrer a uma panóplia de ações possíveis, influenciando, ou alterando, o curso da *performance*, ou a própria criação da obra em tempo real. Face a esta ainda recente realidade musical, novos processos de análise, de notação e até de perceção surgem, permitindo uma maior riqueza na ação expressiva, quer performativa, quer composicional.

O conceito de “*assemblage*”, introduzido por Deleuze e Guattari (1987), que viria a influenciar várias áreas das ciências humanas sociais, e pode ser descrito como “*a multiplicity which is made up of many heterogeneous terms and which establishes liaisons, relations between them*” (Deleuze & Parnet, 2007, p. 63), é útil para entender a identidade musical no contexto da multiplicidade de possibilidades associadas ao campo tecnológico. Sobretudo os mecanismos de desenvolvimento e estabelecimento de uma identidade musical não deverão ser analisados apenas pelas suas características técnicas, mas também por uma série de variáveis incluindo a prática musical, a estética, os ambientes institucionais, as ideologias sociais e os próprios discursos em que estes se suportam.

1. HUMAN COMPUTER INTERACTION

Desde meados do século XX que se tem assistido a um grande desenvolvimento de sistemas capazes de analisar, produzir e difundir elementos sonoros. Esse desenvolvimento está diretamente relacionado com os conceitos de *live electronics* e *interactive music systems*.

A ideia de um efeito bidirecional é essencial no conceito de interação, aplicável na música na relação humano-computador, ou humano-humano, mediada através de um computador, ou uma série de computadores em rede interagindo uns com os outros.⁵⁴ Tendo em conta que qualquer som digital pode ser criado e modificado de forma completamente independente da técnica instrumental, deixa de haver limites para a experimentação de carácter inovador ao nível da interacção entre o ser humano e o computador.⁵⁵

Interactive computer music pode ser considerada um sub-género daquilo que se designa por *performance oriented computer music*, ou seja, qualquer *computer music* que pressuponha uma componente performativa, sendo esta categorizada por requerer pelo menos um *performer* ao vivo em conjugação com materiais gerados ou modificados por meios computacionais. O género incorpora, deste modo, tanto as obras para *tape* e instrumento solista, como obras que recorrem a sistemas musicais interativos, quer seja o material pré-composto, improvisado, gerado aleatoriamente ou uma mistura de ambos.

Neste âmbito, a interação comporta dois aspetos: as ações do *performer* afetam o *output* do computador, e as ações do computador afetam o *output* do *performer*. Neste sentido, escreve Garnett (2001, p. 21):

One aspect of interactive computer music that has an impact on aesthetics is the capability of the computer to become an extension of the *performer* in a ‘*cyber performance*’.

A inclusão de um intérprete num sistema interativo, para além de contribuir com a incorporação de atividade gestual, reintroduz elementos na música de origem computacional que foram removidos da própria música eletrónica. Esses elementos são introduzidos pela ênfase da *performance* humana, presentes desde os primórdios da produção musical.⁵⁶ Por outro lado, os meios computacionais têm a capacidade de ampliar as características musicais do próprio *performer*, permitindo um aumento de

⁵⁴ Deve-se notar que, em conexão com a música eletrónica, e particularmente, com a música eletroacústica envolvendo instrumentos e eletrónica, há outro termo usado frequentemente – interatividade. É comum assumir-se uma distinção entre os termos *Interaction* e *Interactivity* – enquanto o primeiro é comum a muitas formas de arte, o segundo é utilizado, particularmente, na música eletroacústica.

⁵⁵ No contexto dos instrumentos digitais ou híbridos, as possibilidades de *mapping* abrem portas a um universo quase infinito de possíveis relações entre técnica instrumental e resultado sonoro.

⁵⁶ A interação homem-computador deverá ser observada sobre dois prismas: por um lado, a *performance* humana enriquece a máquina através da incorporação do seu gesto e conseqüente contribuição para um processo de humanização tecnológica; por outro lado, o computador permite o aumento das possibilidades performativas, fornecendo também recursos disponíveis para a composição.

possibilidades que podem ir do timbre a inúmeros aspetos do tratamento sonoro, mantendo ao mesmo tempo o controlo sobre esses parâmetros de aumentação. É sobretudo necessário e importante que os recursos tecnológicos sejam colocados ao serviço da extensão de possibilidades da *performance* humana. Não é pouco frequente encontrar obras em que o processo tecnológico se torna mais relevante do que o resultado final, contribuindo este facto para o distanciamento de múltiplos intervenientes da cultura musical em relação a esta estética de base tecnológica.

2. ACÚSTICO E ELETROACÚSTICO

Na música instrumental, lidamos principalmente com sons, cuja natureza e fonte somos capazes de reconhecer. Na *praxis* convencional, é frequente identificar sons instrumentais e reduzi-los a notas, portadores básicos de informação. Na análise de uma obra mista, é muitas vezes difícil reduzir o elemento eletroacústico a notas e identificar as unidades a partir das quais ele é construído. Deste fenómeno, resultam estratégias de análise de música eletroacústica como a Escuta Reduzida proposta por Schaeffer.⁵⁷ Em alguns casos, é também útil aplicar estratégias com semelhante carácter ao elemento instrumental (reconhecimento da fonte sonora e modo de produção), para a análise da estrutura e dos elementos morfológicos que constituem a obra. Uma perspectiva de análise multidimensional é fundamental na abordagem integrada dos aspetos relativos à música mista ou eletroacústica, que pela sua natureza diferem da música puramente acústica (Menezes, 1997, p. 3),⁵⁸ tendo sido proposto nesse entendimento o método dos Quatro Modos de Audição: Ouvir, Perceber, Audição e Compreender, introduzido por Pierre Schaeffer (Schaeffer, 1966), e posteriormente desenvolvido por Chion (1995) e Smalley (1996).

⁵⁷ Quer Pierre Schaeffer, quer Michel Chion se debruçaram sobre o conceito de Escuta Reduzida, enquanto modo de audição que trata o som como um objeto observável independentemente da sua causa ou significado.

⁵⁸ In electroacoustic music [...] musical material acquires a double function: on the one hand, it preserves and develops its relational character (although now independently of a notational process), in that it continues to elaborate the temporal discourse of musical form as a correlation of the elements with which it orders the time; on the other hand, musical material is introduced into the constitution of the sound spectra themselves. Therefore, electroacoustic music, unlike instrumental music, first constitutes its own sounds (Menezes, 1997, p. 3).

3. *LIVE E NON LIVE*

Na *performance* de obras eletroacústicas ou mistas, a parte eletrónica é estruturada em tempo real ou em tempo diferido, consoante seja produzida no momento da *performance*, ou pré-produzida. Interessa assim analisar as duas perspetivas da utilização dos sistemas eletrónicos desenvolvidos para produção de música mista. Ambas as estratégias oferecem, naturalmente, vantagens e constrangimentos. Em tempo diferido, o compositor detém o controlo do material musical, sobretudo a partir da parte eletrónica. Segundo José Luís Ferreira (2014, p. 12):

Este universo aberto, permite-lhe [ao compositor] a livre manipulação de sons independentemente da sua natureza, a utilização de qualquer método de síntese que tenha ao seu dispor e a possibilidade de utilização de qualquer paradigma de espacialização. A textura sonora da eletrónica pode ser criada com o intuito de contrastar ou fundir com a parte instrumental, sem (uma vez) mais qualquer restrição da utilização de material sonoro.

Neste contexto interessa também referir que o sincronismo entre eletrónica e texto musical a ser produzido pelo instrumentista poderá ser facilitado pelo uso de *click track*, sinais musicais ou eventos em forma de notação expressiva⁵⁹ na partitura. Da minha experiência enquanto intérprete, considero esta abordagem menos flexível, pelo facto da pulsação ou tempo interno do *performer* ser obstruído pelo tempo imposto pela eletrónica. A falta de flexibilidade e de variação da pulsação que o *click track*, ou outros sinais musicais, impõem, dificulta a concretização de uma *performance* orgânica e obriga a uma memorização minuciosa de todos os eventos sonoros da obra.

No caso da eletrónica em tempo real, embora os materiais não sejam necessariamente gerados integralmente em tempo real, são despoletados de forma sucessiva ao longo da *performance*, enfatizando os gestos do *performer*, sejam eles físicos ou musicais. As transformações controladas por computador em tempo real proporcionam correlações diretas e estreitas entre sons instrumentais e a sua transformação eletroacústica. No passado, essas possibilidades sonoras eram relativamente limitadas, já que as estruturas do som eletroacústico dependiam grandemente do som instrumental, sendo o som produzido pelo instrumentista transformado em tempo real numa sonoridade eletroacústica através de diferentes manipulações realizadas ou assistidas pelo computador.

⁵⁹ O termo “notação expressiva” surge aqui com o significado de uma notação não convencional, associada a partituras gráficas ou notação do gesto musical como efeito sonoro.

Existem obras que fazem uso das duas tipologias de tempo e obras que simulam uma e outra. Do meu ponto de vista, enquanto *performer*, não é relevante distinguir entre obras com eletrônica em tempo real ou em tempo diferido, mas avaliar a técnica composicional em função do modo como potencia a *performance*, favorecendo um discurso musical orgânico e fluído.

4. PROBLEMAS ANALÍTICOS, NOTAÇÃO E PERCEÇÃO

Na análise da música instrumental tradicional, a partitura é habitualmente o material – a análise ocorre sobre as notas, sinais e símbolos presentes na partitura. Já as abordagens fenomenológicas da música instrumental consideram a obra musical como um *intentional object* (Ihde, 2007), descrevendo a estrutura percetiva e experiencial dos processos psicológicos e dos eventos musicais (Pike, 1966). Denis Smalley (1977), em *Spectromorphology*, enfatiza a importância da terminologia na descrição da experiência auditiva e na análise de uma peça eletroacústica, referindo:

How we are to explain and understand electroacoustic music? Music is not created from nothing. If a group of listeners finds a piece of electroacoustic music ‘rewarding’, it is because there is some shared experiential basis both inside and behind that music. We need to be able to discuss musical experiences, to describe the features we hear and explain how they work in the context of the music (Smalley, 1997, p. 107).

A introdução da tecnologia em diferentes fases de desenvolvimento da música eletroacústica, sobretudo a partir do final da década de quarenta, não trouxe apenas um enriquecimento da paleta sonora, mas também uma reflexão teórica sobre como classificar e analisar elementos sonoros e obras (Camilleri & Smalley, 1998) que não podem ser descritos através do léxico e das metodologias existentes, por mais avançadas que sejam.

A notação procura, através de uma redução, fixar, da forma mais generalizada possível, elementos de tempo, altura ou timbre (Nattiez, 1990, p. 56).⁶⁰ Na música eletrônica, porém, muitas vezes não há notação e se há uma partitura, como no caso da

⁶⁰ “If we conceive of the work as an entity comprised of relations that are fixed by the score, the graphic sign (the score) is the work, and the esthetic process begins at the instant the *performer* interprets the work, in both senses of the word: (a) the *performer* performs the work, (b) the *performer* makes a personal selection of interpretants, from the moment of the first reading of the work (i.e., he or she gives the work a meaning)” (Nattiez, 1990, p. 56).

música eletroacústica mista, esta representa apenas um aspeto parcial da peça. Vários compositores recorrem à notação dos elementos eletrónicos, procurando uma tradução dos eventos sonoros em altura de som, duração e ritmos, entre outros. Em todo o caso, a notação das partes eletrónicas de uma obra eletroacústica serve essencialmente de instruções para o *performer*, reduzida a propósitos de sincronização através de linhas de tempo ou notação gráfica expressiva de alguns sons e/ou eventos musicais importantes.

A busca de formas de representação gráfica dos sons eletroacústicos não aconteceu apenas nos últimos anos, mas desde o início da era eletroacústica. Stockhausen usa nas suas primeiras peças, como *Kontakte*, marcas de tempo bastante precisas, e desenvolve notação gráfica de eventos sonoros para melhor sincronizar a *performance*: It was necessary for the composer of electronic music to have found an adequate form of graphic notation, in order to describe all the details of sound production and assembly (Stockhausen, 1958, p. 8).

É, pois frequente, em obras de música mista atuais, encontrar modelos híbridos de notação, através da coexistência de grafismos, ou indicações simbólicas não convencionais, que visam representar determinado gesto ou efeito sonoro, e de elementos de notação padronizada ou tradicional. Se, por um lado, a maturidade de determinada estética musical também se traduz na padronização de elementos notacionais, por outro lado, a exploração de campos sonoros aumenta a dificuldade de estabilizar uma linguagem simbólica, residindo aqui uma das maiores dificuldades inerentes à *performance* e ao estudo da nova música.

CONCLUSÃO

A composição eletroacústica, sobretudo com as possibilidades da crescente velocidade de processamento computadorizado, transformou a noção de obra, acompanhou o desenvolvimento de novos instrumentos e interfaces, e alterou os paradigmas performativos. Paralelamente, a música acústica revelou-se permeável aos novos sons criados pelos meios eletrónicos, como patente na música de Ligeti ou Nono, ou na abordagem performativa de Cage.

Por outro lado, o desenvolvimento da tecnologia digital veio facilitar o processamento de diferentes tipos de informação, e desenvolver diferentes modos de perceção que, quando perfeitamente sincronizados, no caso do áudio e vídeo, abrem caminho para uma expressão artística aumentada, sinestésica e imersiva.

Outra das questões fundamentais, no que toca à *performance*, é o desenvolvimento e de novos instrumentos e potencialidades instrumentais, que incluem os instrumentos aumentados. Nesse contexto, não só a definição de instrumentalidade necessita a cada passo ser revista, tornando possível o enquadramento de tais novidades. O conceito de *assemblage* abrange essa reformulação de critérios, considerando não apenas as características técnicas instrumentais, mas também as próprias práticas performativas numa perspetiva sociocultural, refletindo a identidade próprias da contemporaneidade como incorporação de diferentes processos e reconfiguração de conceitos e práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilleri, L., & Smalley, D. (1998). The analysis of electroacoustic music: introduction. *Journal of New Music Research*, 27(1-2), 3-12.

Chion, M. (1995). *Guide des objets sonores: Pierre Schaeffer et la recherche musicale*: Paris: Buchet Chastel.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.). New York: Columbia University Press.

Ferreira, J. L. C. M. (2014). *Música mista e sistemas de relações dinâmicas*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa).

Garnett, G. E. (2001). The aesthetics of interactive computer music. *Computer Music Journal*, 25(1), 21-33.

Ihde, D. (2007). *Listening and voice: phenomenologies of sound*. Albany: Suny Press.

Menezes, F. (1997). Aspects of the interaction between instrumental and electronic compositional methods. *Leonardo Music Journal*, 7, 3-10.

Nattiez, J.-J. (1990). *Music and discourse: toward a semiology of music*. Princeton: Princeton University Press.

Pike, A. (1966). The phenomenological approach to musical perception. *Philosophy and Phenomenological Research*, 27(2), 247-254.

Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux*. Paris: Éditions du Seuil.

Smalley, D. (1996). The listening imagination: listening in the electroacoustic era. *Contemporary Music Review*, 13(2), 77-107.

Smalley, D. (1997). Spectromorphology: explaining sound-shapes. *Organised sound*, 2(2), 107-126.

Stockhausen, K. (1958). Electronic and instrumental music. In C. Cox & D. Warner (Eds.), *Audio culture: readings in modern music* (pp. 370-380). New York: Continuum.

A PRESENZA DA MÚSICA NAS HISTORIAS DE GALICIA PUBLICADAS NO SÉCULO XIX. A BUSCA DUNHA IDENTIDADE

*The presence of music in the Histories of Galicia published in the nineteenth century.
Looking for an identity*

ALONSO-MONTEAGUDO, Julio⁶¹

Resumo

No século XIX prodúcese un cambio de paradigma nas Historias publicadas en Galicia; cambio que estará influído pola incorporación das novas ideas románticas e pola aparición nos anos 40 do provincialismo. Este novo tempo iniciase coa Historia de Galicia de Verea e Aguiar (1838), quen exporá a través do seu traballo unha nova visión da historia galega marcada pola aparición do Celtismo, e terá como máximo representante a Manuel Murguía.

Estas novas Historias, non só se van centrar nos feitos históricos, senón que tamén van tratar de recoller as “tradicións” e “costumes”, na liña do que está xa, nesta altura, sucedendo noutros países de Europa, e que se coñecerá como “folclore”. Pois ben, dentro destes “costumes” aparecerán as referencias á música e ao baile, que van ter un tratamento ben diferente segundo os autores.

Abstract

In the nineteenth century, there was a paradigm shift in history books published in Galicia; change that would be influenced by the incorporation of new romantic ideas and the emergence in the 40s of provincialism. This new time begins with the History of Galicia by Verea e Aguiar (1838), who exposed through his work a new vision of Galician history marked by the appearance of Celtism, having Manuel Murguía as the most representative.

These historical accounts not only focused on historical facts, but also sought to collect "traditions" and "customs", in line with what was already happening in other European countries, and which would be known as "Folklore". Then, within these "customs" there will be references to music and dance, which will be treated very differently by the authors.

Palavras-chave: *Música galega; Gaita; Muiñeira; Alborada; Alalá.*

Key-words: *Galician music; Bagpipe; Muiñeira; Alborada; Alalá.*

Data de submissão: febreiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

⁶¹ JULIO C ALONSO-MONTEAGUDO - Conservatorio Superior de Música de Vigo; Universidade de Vigo. ESPANHA. E-mail: julioalonso@edu.xunta.es.

1. PRIMEIRAS REFERENCIAS COÑECIDAS DE MÚSICA GALEGA

Para atopar as primeiras fontes que posibiliten o estudo da música popular en Galicia temos que remontarnos a finais do século XVIII, coa aparición dos primeiros exemplos de música galega notada. O máis antigo que coñecemos, polo de agora, pertence ao organista e mestre de capela Diego Antonio Machado, e trátase dunha alborada (*Alborada q[u]e se toca en las funciones de Galicia comp[ues]ta p[ar]a piano forte p[or] Diego Ant^o. Machado, M[aest]ro. de capilla y org[anis]ta de la Sta. Yglesia Colegial de La Coruña*) e unha muiñeira (*Muyeira comp[ues]ta p[or] el mismo autor*).⁶² Grazas á información que nos aporta o título da Alborada, podemos datar as obras no período de maxisterio de Diego Antonio Machado na Colexiata de A Coruña, entre 1786 e 1800 (Díaz Pazos, 2016, pp. 70-75). Posiblemente, este interese dos organistas e mestres de capela pola música galega teña relación coa composición de vilancicos para as celebracións relixiosas, xa que, é precisamente con estas obras, coas que se introducen os ritmos e melodías populares autóctonas nas catedrais, e tamén a lingua galega. Na Biblioteca Nacional de España consérvase outra peza manuscrita de principios do século XIX, con ritmo de muiñeira: *La Gaita Gallega*. Aparece dentro dun caderno que leva por título *Música manuscrita. Tomo 2º, Piezas de piano*.⁶³ Caderno que consta de 172 follas e está dedicado á danza. En total reúne cento corenta danzas, na súa maioría de importación, coma *Wals, minuets, alemandas*, etc; pero tamén danzas populares españolas coma *boleras, fandangos, zortzicos*, e, coma xa dixemos, unha muiñeira. Este inicial interese pola música popular galega, fundamentalmente muiñeiras e alboradas, entre finais do século XVIII e principios do XIX non vai ter continuidade; pois ata mediado o século non volveremos atopar novas fontes musicais. A Guerra da Independencia de 1808, as circunstancias sociais e políticas do momento, o declive das capelas catedralicias, son algúns dos factores que afectaron decisivamente neste terreo.

No que se refire aos escritos sobre música popular, estes están ligados á aparición das primeiras historias de Galicia de carácter *reivindicativo* (Barreiro Fernández, 1993, pp. 185-186), como a de Veree e Aguiar, de 1838; Martínez Padín, de 1849; ou, sen dúbida a máis importante, de Manuel Murguía, en 1865; pero, tamén, ao

⁶² Estas dúas obras atópanse na Biblioteca Nacional de España, coa referencia MC/4420/22. Pódese consultar unha copia dixitalizada na Biblioteca Digital Hispana.

⁶³ Na Biblioteca Nacional de España, coa referencia M/2232. Pódese consultar unha copia dixitalizada na Biblioteca Digital Hispana.

desenvolvemento dos primeiros xornais e revistas.⁶⁴ Destas sementes xermolará un crecente interese pola música popular galega que levará, xa na segunda metade do século, á aparición dos primeiros recompiladores e a creación dos primeiros cancioneros galegos.

2. A MÚSICA NAS HISTORIAS DE GALICIA PUBLICADAS ATA OS ANOS 80

Centrémonos nas Historias. Estas, ata os inicios do século XIX, caracterizaranse “polo uso da historia como un instrumento de rehabilitación das clases sociais preeminentes, mediante unha *historia apoloxética* das mesmas” (Barreiro Fernández, 1993, p. 183). Segundo Barreiro Fernández (1993, p. 184), estes traballos apoloxéticos atenden a unhas finalidades que condicionan a estrutura das Historias de Galicia, e que non son outras que: demostrar a antigüidade da poboación galega, emparentando aos primeiros poboadores galegos cos patriarcas bíblicos; demostrar a orixe apostólica da Igrexa Galega, con Santiago como referente absoluto; e demostrar que a aristocracia galega é a máis antiga de España. O resultado son, unhas historias fantasiosas e noveladas, cheas de heroes e de acontecementos ficticios, que teñen coma única pretensión a creación dun relato interesado, e nas que non atopamos ningunha referencia á música popular.

Durante o século XIX prodúcese un cambio de paradigma nas Historias publicadas en Galicia, que virá dado pola incorporación das novas ideas románticas e pola aparición, nos anos 40, do provincialismo:

Frente ó despedazamento de Galicia en catro provincias, os historiadores de século XIX defenderon teimosamente a unidade do Reino, fundamentándoa na unidade racial: *na raza celta*. E así cómo o celtismo convírtese no elemento nuclear da nosa historia: unha raza, unha cultura e unha historia propia (Barreiro Fernández, 1993, p. 186).

O encargado de abrir esta vía de pensamento é Vereá e Aguiar, coa publicación en 1838 da súa *Historia de Galicia*. O autor expón na súa obra cales son os motivos que o levan a realizar este traballo:

Dos cosas á mí, como gallego, me han movido á escribir una historia semejante circunscrita à la Galicia; primera, el hallarse muy maltratada esta en los historiadores, siendo así que tiene tantos fundamentos para la celebridad, como la mas ensalzada: segunda, la observacion de ser esta provincia tan desconocida del resto de los españoles, siendo una de las primeras de la monarquía, mas hermosas y mas cultas, segun irémos viendo (Vereá y Aguiar, 1838, p. 68).

⁶⁴ No presente traballo, debido ás limitacións de espazo, só nos referiremos aos libros de historia.

Para acadar estes obxectivos vai estruturar a súa obra de modo que “se divide en tres partes; á la primera pertenecerán las antigüedades; á la segunda la historia mas conocida, desde el establecimiento del cristianismo, con la noticia de los hombres célebres que haya producido este país en todos géneros; y la tercera comprenderá la descripción física, civil, moral, y económica” (Verea y Aguiar, 1838, p. 75). Dentro desta última parte, máis concretamente dentro do apartado moral, Verea e Aguiar (1838, p. 71) inclúe, entre outros moitos aspectos, as festas, os traxes, a música e os bailes. Vai ser, polo tanto, nesta Historia onde nos imos atopar coas primeiras referencias á gaita galega como instrumento común aos pobos considerados celtas:

Lo han sido, y aun son en el día iguales las costumbres de la Galicia, y de una parte de Francia. No solo en Asturias y en parte de Alava, sino tambien en la baja Bretaña, hay la gayta gallega, instrumento antiquísimo, que tambien se conserva en la Irlanda, y en la Escocia (Verea y Aguiar, 1838, p. 35).

E tamén, coas primeiras referencias ao alalá e á muiñeira:

La Galicia en la que, al lado de la mas fina civilizacion moderna, se conservan los usos y memorias de la mas remota antigüedad, sin necesidad de violentar ó desfigurar sentidos históricos ni rebajar las glorias de otras provincias para elevar las suyas, tiene otros dos testimonios solemnes de su derivacion Fenicia. El primero es el famoso nombre de la Torre de Hércules, [...] El segundo es el *Alalala*, con que los gallegos del campo concluyen sus cantares (Verea y Aguiar, 1838, pp. 157-158).

La danza gallega que en tiempos modernos se le dió el nombre impropio de muiñeira tiene alguna señal de origen griego. El hombre se presenta primero bailando solo, y luego sin perder compás hace una sumision brincando una rodilla delante de la joven que escoge para su pareja, como hacian los griegos: esta danza con la mayor compostura y pudor en todos sus pasos y giros, al mismo tiempo que el hombre apura una multitud de figuras y movimientos variados, pues este baile admite las de todos. Los que, sin ser gallegos hayan visto los contrapagos de las Mariñas, y las ribeiranas del Avia y del Miño, no pueden menos de confesar que este baile es tan alegre como el fandango, y gracioso y amoroso como el bolero. Y en los campos, en las romerías, en las tardes de fiesta es constante esta diversión al son alegre de la gaita, instrumento antiquísimo, variándose todos los años sus composiciones musicales. Es verdad que ahora en algunos parages bailan las mugeres de paso alto, dejando aquella rigurosa modestia que representaba la hermosura de la virtud antigua. Puede ser esta danza de origen griego, y tambien céltico, pues yo la supongo tan antigua como la misma gaita (Verea y Aguiar, 1838, p. 202-203).

A seguinte Historia na que atopamos referencias á música é a de Pascasio de Seguin. Publicada orixinariamente en 1750, en 1843 nunha nova edición, corrixida e aumentada por D. Bernardo Antonio Lluch y D. Santiago Aenlle, engade un apéndice titulado “Adición a la Historia del Reino de Galicia. Desde el año de 1800, hasta el de 1843”. E vai ser nesta Adición onde apareza unha pequena referencia á música: “Los aldeanos gallegos son frugales y muy sóbrios, alegres y festivos, aunque sea en el trabajo, su instrumento favorito es la gaita, tamboril y castañuelas. El primero de estos sonoros instrumentos es de tiempo inmemorial” (Lluch & Aenlle, 1847, p. 58). E continúa sinalando que “Las mugeres son agraciadas, festivas, alegres, agasajadoras, muy inclinadas al baile y á las canciones propias del país” (p. 58).

En 1849, Leopoldo Martínez Padín, publica o primeiro e único tomo da súa *Historia política, religiosa y descriptiva de Galicia*. Nel atopamos un apartado titulado “Diversiones de los campesinos de Galicia” (pp. 213-214), no que fala de: os bailes e instrumentos; cantos e xogos; e romerías. Entre estas diversións están o que el denomina “filazones” nocturnas, reunións de mulleres para fiar o liño, das que comenta que:

asisten los hombres de todas edades á estas reuniones y bailan con algunas de las concurrentes, mientras las demas, sin dejar de hilar, cantan acompañadas de los panderos, sonajas ó flautas, que tocan las ancianas y los mozos cuando no hay en la reunion la gaita con su inseparable tamborino. Los hombres llevan castañuelas de boj, y son exagerados en todos sus ademanes, en tanto que las mugeres bailan con mas mesura, apenas mueven los pies y sus manos casi no se separan del pecho. Los bailes son, la muiñeira, y una especie de fandango que llaman contrapaso (Martínez de Padín, 1849, p. 213).

Martínez Padín, ao igual que Vereá e Aguiar, atopa similitudes entre os pobos que forman parte do ámbito celta: “La gaita, las canciones en coro cantadas por los campesinos, que terminan por unos gritos guturales y fuertes, de que hemos hablado, son comunes á los escoceses y á los gallegos.” (Martínez de Padín, 1849, p. 263)

O seguinte traballo a salientar é o titulado *Bosquejo histórico político y religioso del Antiguo Reino de Galicia, desde los tiempos mas remotos, hasta fines del último siglo*. Neste traballo, ao referirse aos costumes de Galicia, sinalase:

examinad sus cantos, sus danzas y hasta sus instrumentos músicos; y descubriréis en todos ellos los rastros de un origen tan antiguo, que se pierde ya en la oscuridad de los tiempos. Ved esa Moyñeira tan comun, y usual entre nuestros labriegos; esa distraccion inocente de una clase humilde y abatida, condenada á vivir siempre entre el polvo como el insecto, y á respirar el ambiente de una atmósfera infecta y corrompida; y notaréis desde luego, en la variedad de sus figuras, la expresion viva

de los mas castos sentimientos del corazon humano: veréis en ella el símbolo de aquella dulce expansion con que los Egipcios saludaban el Arca santa de la alianza; y hallaréis en fin, una muestra palpable de aquella hermandad, de aquella mancomunidad de familias, que debió ecsistir, en tiempos remotos, entre Asturos y gallegos, á poco que juzguéis entre ella, y la tan celebrada Guiraldilla, de los primeros. Y ese Alá Alá Alaaláh, que forma el ritmo de todas, y cada una de sus rimbombantes églogas ¿qué es sinó la salutacion de un Islamita, invocando al Dios omnipotente? Ahora pues; si queréis saber el origen de la Gaita, de ese instrumento mágico, de esa encantadora Sirena de las selvas, cuya armonía, difundiéndose, cual chispa eléctrica, esparce el júbilo por todas partes, y convierte en mansiones de placer, de felicidad y de amor, hasta los páramos mas desiertos y solitarios, en cuyo derredor se agrupan jóvenes, ancianos, mugeres, y niños, registrad las cenizas de vuestros padres, preguntádselo con ahinco, que tal vez solo ellos sean los únicos, que puedan satisfacer vuestra curiosidad (D.J.A., 1854, p. 65).

Xa na década dos 60, publícanse as dúas Historias máis renomeadas do século XIX, como son a de Vicetto e a de Murguía. A primeira, máis fantasiosa e polémica; a segunda, referente indiscutible de todos os traballos posteriores. En ambas vai ter presenza a música. Na Historia de Vicetto atopamos referencias ao aturuxo, a gaita, a muiñeira, a alborada, ao alalá, etc. Transcribimos a modo de exemplo a descrición que fai Vicetto da gaita:

La gaita es el aura de nuestras montañas, la armonia de nuestros valles, el eco vivo de los arenales de nuestras costas. Atravesar unas pendientes, salvar una pradera y descansar en los peñascales de la playa sin oír el sonido tronante y vibrador de la gaita, parecerá imposible. La gaita es la tradicion armoniosamente céltica de Galicia. Preguntad á nuestros montañeses quien inventó la gaita, y os contestarán que nació con ellos ó con sus rocas.

La gaita no es invencion de otro pueblo que de nuestros primeros pobladores, los céltigos: si existe en alguna nacion, como luego hablaremos al reseñar la explotacion fenicia, esa es la huella que dejaron nuestros brigantinos y hiernios en ella; por alli pasaron.

La gaita es la espresion armónica de Galicia, bajo su manto de brétama; es su carácter, su símbolo, su síntesis histórica; y en language poético, su respiracion.

La gaita no es instrumento de salon como el laud, el arpa, el piano, etc., la gaita necesita otros horizontes mas inmensos, los horizontes donde nació, nuestras montañas, y donde no morirá jamás por muchas transformaciones que sufran las costumbres de nuestros Ceil-fors.

Arrancadle á ese pueblo la gaita, y caerá de rodillas asido á los flecos del roncon; porque la gaita es á su organizacion moral mas que á su organizacion musical: es el lenitivo de sus dolores, la esperanza de otro mundo mejor; por mas que parezca paradógica esta ideología á los espíritus fuertes.

Ah! si en medio de un pueblo de nuestras colonias de América, se tocára de repente la gaita, y tocara la alborada, conoceriais al instante los que eran hijos del pais: todos aquellos que vierais llorar, suspirar, ó estremecerse profundamente conmovidos; fuere cual quisiere su educacion y posicion, aquellos eran gallegos; y aquellos que eran gallegos sentirian la gaita en sus entrañas, en toda su enervacion como la voz de una madre querida. La gaita es la voz de Galicia para el hijo ausente, devórele ó no le devore la nostalgia; esa otra condicion moral que hemos inoculado en las venas del pueblo inglés.

La gaita es, pues, la tradicion armoniosamente céltica de Galicia (Vicetto, 1865, pp. 99-100).

Murguía, pola contra, presenta un traballo máis serio e rigoroso, no que incluso se atreve a facer unha primeira clasificación da música galega: “Divídiremos los cantares en varios grupos, que los mismos campesinos distinguen con los nombres de *Muiñeiras*, *Cantar de pandeiro*, *Alalás*, *Ani-novo*, *Mayos*, etc., siendo los mas característicos de todos ellos los dos primeros” (Murguía, 1865, p. 252). Ademais, na súa Historia aparecen recollidos, ao final de libro, catro “Cantos populares (del pais de la Ulla)”, na seguinte orde:⁶⁵ A-la-lás I: Na alma se me clavou á rais do teu querer; A-la-lás II: A Dios non, ti non m’o digas; Cantar do pandeiro: Veñ’o pandeiro e a ruare; Cantinelas I: Uns corren para Castilla. E, no tomo II, aínda que no texto non aparece ningunha referencia á música, tamén ao final do libro, aparecen transcritos outros catro “Cantos populares”, na seguinte orde:⁶⁶ Ani-novo: Despedida d’ano vello; Muiñeira: No te quero por bonita; Cantinelas II: Nena, que vende las peras; Cantinelas III: A sobra d’un limoeiro.

Estas pezas, que atopamos transcritas na Historia de Murguía, atribúenselle a Marcial Valladares Núñez, autor do traballo de recolección de música tradicional máis antigo do que temos constancia en Galicia, datado cara ao ano 1865 (Do Pico Orjais & Rei Sanmartim, 2010, pp. 43-46). Este traballo, aínda que non se chegou a publicar ata o ano 2010, foi coñecido, circulando en varias copias manuscritas polas mans dos diferentes estudiosos da música galega do século XIX.

Xa para rematar,⁶⁷ temos que sinalar o traballo de Leandro de Saralegui y Medina, *Estudios sobre la época céltica en Galicia* (1867), e tamén, o de Ramón Barros Sivelo, *Antigüedades de Galicia* (1875). En ambos, tamén imos atopar referencias á música, seguindo a influencia celtista.

⁶⁵ Estas pezas correspóndense cos números I, IV, XVIII e XI do cancionero de Marcial Valladares.

⁶⁶ Estas pezas correspóndense cos números XXVIII, XXII, XIII e XIV do cancionero de Marcial Valladares.

⁶⁷ Para podernos adaptar as dimensións de espazo do presente traballo rematámolo na década dos 70, antes da aparición, na década dos 80, do movemento Rexionalista.

3. CONCLUSIONES

A finais do século XVIII atopamos os primeiros exemplos de música popular galega escritos en notación musical. Concretamente, unha muiñeira e unha alborada, do mestre de capela e organista Diego Antonio Machado. Estas pezas son o reflexo da iniciativa de determinadas elites musicais eclesiásticas, e teñen unha relación directa coa aparición do Vilancico en Galego nas diferentes Sés. Pero, o inicial interese por este repertorio non vai ter continuidade, debido ás circunstancias sociais e políticas do momento, que levan ao declive destas institucións.

Xa no século XIX, ese interese pola música e o baile popular vai estar presente nas Historias de Galicia de novo cuño. Nadas baixo a influencia do romanticismo e o provincialismo, incluírán non só datos históricos, senón tamén informacións sobre os costumes e tradicións, na busca da consolidación dunha identidade que parte dos presupostos celtistas. Á primeira destas publicacións, de Vereá e Aguiar (1838), seguirán outras, coma a de Manuel Murguía (1865), que marcará un fito dentro da disciplina e que inclúe como apéndice oito pezas recollidas previsiblemente por Marcial Valladares no Val do Ulla. Estas serán as primeiras obras publicadas en Galicia como froito do traballo de recollida directa a través do contacto cos aldeáns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreiro Fernández, X.R. (1993). A historia da historia. Aproximación a unha historiografía galega: De Murguía a Risco. En J. G. Beramendi (Coord.), *Galicia e a historiografía* (pp. 183-186). Santiago de Compostela: Tórculo edicións.

Barros Sivelo, R. (1875). *Antigüedades de Galicia*. Coruña: Imprenta de D. Domingo Puga.

D.J.A. (1854). *Bosquejo histórico político y religioso del Antiguo Reino de Galicia, desde los tiempos mas remotos, hasta fines del último siglo*. Pontevedra: Imprenta de la viuda de Vereá é hijos.

Do Pico Orjais, J. L., & Rei Sanmartim, I. (2010). *Ayes de mi País: O cancionero de Marcial Valladares*. Baiona: Dos Acordes.

Díaz Pazos, A. (2016). Tres pezas de música tradicional galega de fins do século XVIII descoñecidas. *ADRA. Revista dos socios e socias do Museo do Pobo Galego*, 11, 53-85.

Lluch, B. A., & Aenlle, S. (1847). Adición a la Historia del Reino de Galicia. Desde el año de 1800, hasta el de 1843. En Pascasio de Seguin. *Historia General del Reino de*

Galicia: Idea de las Grandezas, Excelencias e Historia Eterna de Dicho Reino (Tomo II). La Habana: Imprenta del Faro Industrial.

Martínez de Padín, L. (1849). *Historia Política, Religiosa y Descriptiva de Galicia* (Tomo I). Madrid: Establecimiento tipográfico de A. Vicente.

Murguía, M. (1865). *Historia de Galicia* (Tomo I). Lugo: Imprenta de Soto Freire.

Murguía, M. (1866). *Historia de Galicia* (Tomo II). Lugo: Imprenta de Soto Freire.

Saralegui y Medina, L. (1867). *Estudios sobre la Época Céltica en Galicia*. Ferrol: Nicasio Taxonera.

Verea y Aguiar, J. (1838). *Historia de Galicia. Primera parte, que Comprende los Orígenes y Estado de los Pueblos Septentrionales y Occidentales de la España Antes de su Conquista por los Romanos*. Ferrol: Imprenta de D. Nicasio Taxonera.

Vicetto, B. (1865). *Historia de Galicia* (Tomo I). Ferrol: Nicasio Taxonera.

MÚSICA NA COMUNIDADE E INTERVENÇÃO: UMA ABORDAGEM ÀS PRÁTICAS DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM MÚSICA NA COMUNIDADE DA ESELX/ESML EM CONTEXTO DE ESTÁGIO (2015-2017)

Community Music and intervention: an approach to the practices of ESELx

Community Music students during their internship (2015-2017)

MOREIRA, Pedro⁶⁸, & GAMA, Ana⁶⁹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas e intervenções dos/das estudantes que frequentaram a Licenciatura em Música na Comunidade, da ESELx/ESML, no âmbito dos estágios realizados nos anos letivos 2015-2017. A partir da problematização de conceitos como Música na Comunidade ou Intervenção, procuramos situar os estágios e refletir acerca da metodologia que subjaz às intervenções realizadas pelos alunos. Neste sentido, destacamos a Metodologia de Projeto como a principal metodologia utilizada, nomeadamente nas fases de planeamento, implementação e avaliação. A análise realizada permite-nos caracterizar as intervenções ao nível dos contextos de estágio, públicos-alvo, assim como quais os objetivos e estratégias dos projetos. Neste sentido, através da análise dos dados, é possível identificar a flexibilidade desta metodologia, pensada para ir ao encontro às características de cada contexto e agindo como catalisador da energia criativa dos diferentes públicos-alvo. A pesquisa permitiu-nos concluir que as intervenções no contexto em análise estão intimamente ligadas à metodologia de projeto, refletindo as diferentes fases em que esta se estrutura, e que, no contexto dos estágios em análise, constituem uma referência metodológica central no âmbito da Música na Comunidade.

Abstract

This article aims to analyze the practices and interventions of the Community Music Degree students from ESELx / ESML in the context of their internship during the academic years 2015-2017. Following recent theoretical discussions on concepts such as Community Music or Intervention, we seek to situate the internship interventions and reflect on the methodology used by the students. In this sense, we highlight the Project Methodology as the main used methodology, namely in the planning, implementation and evaluation phases. The analysis allows us to characterize the interventions in terms of the internship contexts, target audiences, as well as which are the objectives and strategies of the projects. Through data analysis, it is possible to identify the flexibility of this methodology, designed to meet the characteristics of each context and acting as a catalyst for the creative energy of the different target audiences. The research allowed us to conclude that the interventions in this context are closely linked to the project methodology, reflecting the different phases in which it is structured and that it constitutes a central methodological reference in the scope of Community.

Palavras-chave: *Música na Comunidade; Intervenção; Metodologia de Projeto.*

Key-words: *Community Music; Intervention; Project Methodology.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

⁶⁸ PEDRO MOREIRA - Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa; Universidade do Minho; Universidade de Évora. Portugal. E-mail: pfrmoreira@gmail.com

⁶⁹ ANA GAMA – Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal. E-mail: agama@eselx.ipl.pt.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos da Música na Comunidade (MC) tem-se afirmado nos últimos anos com um importante aparato crítico que reflete acerca das suas definições e limites, impacte social das intervenções e os seus contextos, dimensão profissional e perfil de um facilitador em música na comunidade, interseções disciplinares, entre outros temas (Bartleet e Higgins 2018). As diferentes abordagens, bem documentadas por vários autores (Mullen, 2002; Koopman, 2007; Higgins 2012; Higgins & Willingham, 2017, Bartleet e Higgins 2018) visam refletir acerca do papel das práticas musicais na sociedade à luz das diferentes necessidades e desafios sociais atuais. Apesar de aparentemente consensuais, algumas vozes questionam e trabalham o conceito na relação com outras áreas disciplinares (e.g., Educação Musical, Etnomusicologia, Musicoterapia), colocando a MC num mapa de interdisciplinaridade que permeia a sua essência disciplinar. Neste sentido, alguns autores veem nessa mesma essência o reduto “radical”⁷⁰ nascido no quadro do movimento das artes comunitárias de influência marxista e neomarxista que está marcado na gênese desta área disciplinar e que tem norteado várias intervenções e projetos (Kertz-Welzel 2016; Higgins, 2012, p. 40).

Tem sido abordado, num âmbito mais geral, qual o papel da MC no mundo académico e em particular a sua relação com a investigação científica. Este tema tem gerado alguma discussão, sobretudo pelas reservas que são levantadas a abordagens oriundas de académicos/intelectuais (Higgins 2010) sem ligação ao contexto prático e de intervenções,⁷¹ não dotando, por seu turno, os facilitadores das ferramentas metodológicas necessárias para conduzirem a sua pesquisa científica a partir da sua própria prática (Kertz-Welzel, 2016).⁷²

⁷⁰ Alguns autores têm questionado o papel ideológico da área da Música na comunidade na sua vertente prática e no posicionamento que esta ocupa no mundo académico. Apesar de existir uma oferta de vários cursos superiores nesta área (Coffman, 2013) uma publicação internacional de referência, o *International Journal of community Music*, e um referente institucional onde a MC se insere, a *International Society for Music Education*, há uma ampla discussão sobre a relação entre esta área e a investigação académica. A este propósito ver Kertz-Welzel (2016), que refere a ideia de “community music as a concept could be understood as an ideology in terms of offering a set of basic beliefs and values which have an impact on how people see the world”, podendo muitas vezes gerar uma visão “romantizada” desta área (p. 118).

⁷¹ Os percussores académicos desta área disciplinar tendem a situá-la enquanto uma prática à margem dos cânones académicos, evitando que esta fosse “colonizada”, nas palavras de Higgins “por investigadores e pensadores que têm pouca ou nenhuma relação com a prática de fazer música com as pessoas” (Higgins 2010, citado em Kertz-Welzel 2016, p. 11).

⁷² Um contributo recente para o desenho de pesquisas no âmbito da Música Comunidade é o livro de Alicia de Bánffy-Hall que propõe as ferramentas da metodologia de pesquisa da *Action Research* (Investigação-Ação), partindo da análise do contexto alemão (Bánffy-Hall, 2019, pp. 75 e segs).

No âmbito do curso de Licenciatura em Música na Comunidade do Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação de Lisboa e Escola Superior de Música de Lisboa) têm surgido, em várias unidades curriculares orientadas para a preparação do/a facilitador/a em Música na Comunidade, enquanto investigador, várias questões que se prendem com uma tentativa de sistematização do conhecimento nesta área e com as necessárias ferramentas metodológicas que orientem o seu trabalho e investigação.

O presente artigo procura problematizar a relação entre a prática e a investigação em MC, sublinhando sobretudo a dimensão metodológica que orienta o trabalho dos/das alunos/as em contexto de estágio curricular. Por isso, no presente artigo partimos de três questões basilares à luz da atual discussão nesta área – Como é refletida na prática a noção de Música na Comunidade nas intervenções levadas a cabo pelos/as estudantes da Licenciatura em Música na Comunidade da Escola Superior de Educação de Lisboa/Escola Superior de Música de Lisboa no contexto dos seus estágios curriculares (2.º e 3.º anos);⁷³ Como são definidas metodologicamente essas intervenções e; Quais as estratégias que os/as estudantes mobilizam e a sua relação com o quadro teórico da MC.

O artigo encontra-se organizado em cinco secções. Na primeira, contextualizamos teoricamente o artigo tendo em consideração o nosso posicionamento conceptual em torno de Música na Comunidade e Intervenção. Segue-se a segunda secção, na qual é realizada a contextualização sobre a questão da metodologia no âmbito da MC, focando em particular a dimensão associada à metodologia de projeto utilizada pelos/as estudantes na planificação, concretização e avaliação dos estágios curriculares. A metodologia utilizada neste artigo para analisar os dados empíricos é abordada na terceira secção, seguindo-se a apresentação e análise dos dados realizada aos relatórios dos/as estudantes que frequentaram as UC de estágio nos anos letivos 2015-2017. Por fim, na quinta secção apresentamos as conclusões do trabalho desenvolvido.

Música na Comunidade e Intervenção

A definição de Música na Comunidade, a par da delimitação do próprio campo, é fluída e engloba múltiplas práticas e dimensões sociais, culturais e políticas, existindo

⁷³ A Licenciatura integra uma componente de estágio, que ocorre nos 2.º e 3.º anos, nas unidades curriculares Prática Musical em Escolas do Ensino Básico e Prática Musical em Contextos Comunitários, respetivamente. Estas práticas são orientadas por uma equipa de quatro docentes (dois da área da música - um especialista a nível vocal e outro a nível instrumental; um da área de teatro; e um da área de intervenção comunitária) que pretende favorecer a interdisciplinaridade e um cruzamento artístico, tão relevantes no âmbito da mediação social/comunitária.

alguma resistência (ideológica) a uma definição única e oficial (Higgins, 2012, p. 3; Higgins & Bartleet, 2018, pp. 2-3). Higgins e Bartleet (2018) referem que “the term community music can be understood in a variety of ways, reflecting a myriad of possible contexts and musical situations” (p. 2) sendo necessário partir das principais definições aceites e pensar numa redefinição conceptual para o séc. XXI, situando também o facilitador que atua nesta área. Tal como referido por Higgins (2012), à luz da ideia de democracia cultural, o facilitador em música na comunidade afirma-se como um agente de mudança social, com a capacidade de realçar o papel das comunidades e dos indivíduos, as suas práticas e energia criativa. É neste sentido, que este autor defende que a música na comunidade é “uma intervenção ativa entre um líder ou líderes musicais e participantes” (Higgins, 2010, p. 9) que se operacionaliza a partir de uma abordagem de prática musical ativa e de conhecimento musical fora de situações de ensino e aprendizagem formais.

Consideramos, tal como Mullen (2002), que as atividades no âmbito da Música na Comunidade não visam o ensino e, embora a aprendizagem esteja presente nas mesmas, ela não é o foco principal. O cerne da questão é o envolvimento e a transformação que a intervenção pode realizar junto dos grupos/comunidades, tendo como pilares o desenvolvimento comunitário, o crescimento pessoal e o fazer música colaborativamente (Koopman 2007). A intervenção deve ter uma perspetiva baseada no/na facilitador/a em Música na Comunidade como alguém que trabalha “na”, “da”, “para” e “com” a comunidade, desenvolvendo processos que impliquem a sua efetiva participação e os tornem geradores de cultura (Vieira *et al.*, 2016).

Como sublinham Bartleet e Higgins (2018, pp. 6-8), a noção de intervenção, em sintonia com a posição sobre a qual perspetivamos este artigo e a nossa análise, deve implicar uma atenção cuidada em virtude dos seus diferentes significados e contextos. Destacando a perspetiva da transformação do presente através da introdução de algo novo, como avançada por Homi K. Bhabha (1994), Higgins e Bartleet (2018) exploram outros significados de intervenção presentes no campo, como a dimensão interativa e dialógica, debruçando-se sobre exemplos específicos nos quais o conceito apresenta diferentes fronteiras e práticas. É neste ponto que os estudos académicos acerca da Música na Comunidade nos devem fazer pensar criticamente sobre as implicações e limites das intervenções, refletindo acerca das metodologias utilizadas e resultados alcançados, através de análises sistematizadas. O entendimento da relação entre Música

na Comunidade e mudança social, que é fundamental para o desempenho da profissão de facilitador nesta área, deve ser questionado a partir dos “objetivos, estratégias, ações e resultados de uma atividade em Música na Comunidade, assim como os seus desafios, complexidades e oportunidades” (Bartleet & Hignins, 2018, p. 7, tradução nossa).⁷⁴ Neste sentido, a análise dos relatórios de estágio dos/as alunos/as que faremos no ponto 5 visa contribuir para a discussão da noção de intervenção, procurando caracterizar, no contexto institucional do curso de licenciatura em Música Comunidade, a tipologia de práticas adotadas.

Transformação e metodologia de projeto

As metodologias desenvolvidas por um/a facilitador/a em Música na Comunidade revelam um leque alargado de possibilidades conforme o contexto e tipologias de públicos a que se destinam. Recentemente, Schippers (2018) referiu três contextos chave de ação da Música na Comunidade na primeira década do séc. XXI: 1) “Música na comunidade como um fenómeno ‘orgânico’.” 2) “Música na comunidade como intervenção”. 3) “Música na Comunidade Institucionalizada” (p. 24, tradução nossa).⁷⁵ Dos três contextos chave apresentados por este autor, partimos da dimensão da Música na Comunidade como Intervenção, como será explicado, pois interessa-nos perceber como são construídas metodologicamente as intervenções dos nossos/as estudantes.

Os/as estudantes da licenciatura em Música na Comunidade têm oportunidade de intervir em diversos contextos e instituições (centros sociais, agrupamentos de escolas, juntas de freguesia, associações, entre outras) e com públicos diversos (crianças, jovens, pessoas adultas e pessoas mais velhas). A sua intervenção sustenta-se, tal como acontece noutras licenciaturas ministradas pela ESELx (p.ex. Animação Sociocultural ou Mediação Artística e Cultural), na Metodologia de Projeto (Guerra, 2007), na qual os/as estudantes criam um projeto que emerge a partir das necessidades e das potencialidades da comunidade/contexto/grupo, e no qual a comunidade deve ter uma participação ativa. Deste modo, e segundo Guerra (2007, p. 126), consideramos que um projeto:

⁷⁴ “... goals, strategies, actions, and outcomes of a community music activity, as well as its challenges, complexities, and opportunities” (Bartleet & Hignins, 2018, p.7).

⁷⁵ “Community Music as a ‘organic’ phenomenon”; “Community Music as an intervention”; “Institutionalized community music” (Schippers, 2018, p. 24).

é a expressão de um desejo, de uma vontade, de uma intenção, mas é também a expressão de uma necessidade, de uma situação a que se pretende responder. Um projeto é, sobretudo, a resposta ao desejo de mobilizar as energias disponíveis com o objetivo de maximizar as potencialidades endógenas de um sistema de ação garantindo o máximo de bem-estar para o máximo de pessoas.

Partindo da grelha conceptual da Metodologia de Projeto, destacam-se as fases de planeamento, implementação e avaliação. Neste sentido, segundo Guerra (2007, p. 128), o planeamento passa por um conjunto de etapas que visam garantir um sentido para o projeto, nomeadamente: 1 - Identificação dos problemas e diagnóstico; 2 - Definição dos objetivos; 3 - Definição das estratégias; 4 - Programação das atividades; 5 - Preparação do plano de acompanhamento e de avaliação do trabalho; 6 - Publicitação dos resultados e estudo dos elementos para a prossecução do projeto. Apesar de estas etapas serem apresentadas de uma forma linear, aquando a intervenção, elas vão sendo construídas de uma forma orgânica, resultando do “diálogo” entre as mesmas.

A fase de identificação dos problemas e diagnóstico, com enfoque na participação efetiva dos grupos e das comunidades no processo – diagnóstico participativo – requer a utilização de uma variedade de técnicas de recolha de dados, quer sejam mais tradicionais, quer sejam mais participativas. Por um lado, esta co-construção torna-se fulcral porquanto dota o/a facilitador/a de um conhecimento mais profundo da realidade social, cultural, económica da comunidade e dos grupos e, por outro lado, mobiliza-os para a reflexão e para a ação, tornando-os parte da solução (Fundação Aga Khan Portugal, 2017). A análise dos dados recolhidos permite estabelecer os objetivos gerais e específicos da intervenção e delinear as estratégias a utilizar para responder a esses mesmos objetivos.

As atividades são planificadas no decorrer da implementação do projeto, à medida que o facilitador interage com o grupo/comunidade, reestruturando o projeto em função dos dados recolhidos durante a intervenção, rentabilizando da melhor forma a energia criativa do grupo. Assim, as atividades são subsidiárias de todo este processo reflexivo e de adaptação, levando ao questionamento acerca do porquê de determinada atividade no quadro dos objetivos e estratégias definidos. O modelo aplicado é, no entanto, observado com grande flexibilidade em cada uma das fases de implementação, abandonando qualquer rigidez de aplicação (Martinez, 2004). A metodologia que os alunos desenvolveram no âmbito das suas intervenções, espelhada na elaboração dos relatórios, permite assim estabelecer um sentido para o trabalho a desenvolver, ao promover um processo de transformação proporcionado pelo trabalho com a comunidade.

Metodologia

Durante os anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, vinte e oito estudantes frequentaram as unidades curriculares de estágio, nomeadamente: dezasseis a UC Prática Musical em Escolas do Ensino Básico – 2.º ano; e doze a UC Prática Musical em Contextos Comunitários – 3.º ano. Tendo como base os relatórios produzidos pelos/as estudantes sobre o projeto de intervenção, iremos apresentar a análise realizada aos mesmos, tendo em conta as seguintes categorias: caracterização dos contextos de estágio; objetivos e estratégias do projeto; áreas integradas na intervenção (para além da música).

Seguindo uma abordagem qualitativa e descritiva, nesta investigação “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador (...) que são identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2014, p. 43). A análise documental foi a técnica mobilizada para a recolha do material empírico, a partir da qual constituímos um *corpus* documental. Para caracterizarmos as instituições, realizámos uma análise à base de dados dos estágios. No sentido de se manter o anonimato em relação a estas instituições, foi criada uma tipologia para os vários tipos de entidades, nomeadamente: Agrupamento de Escolas; Junta de Freguesia; Empresa; Misericórdia; Centro Social; Associação; e Organização Não Governamental. Para analisar os relatórios, a técnica que utilizámos para o tratamento dos mesmos foi a análise de conteúdo. Inicialmente realizámos uma *leitura flutuante* (Esteves, 2006), que nos possibilitou começar a construir as categorias de análise. Tendo em conta que esta operação é um processo através do qual os dados “são classificados e reduzidos (...) de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (Esteves, 2006, p.109), as categorias foram sendo construídas tendo em conta as questões de investigação. Para além disso, e tal como defende Laurence Bardin (2004), consideramos que neste processo “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo”, existindo “regras base”, sendo “reinventado a cada momento” (p. 26).

Análise dos Contextos e Práticas de Intervenção

Os contextos de estágio

No início do ano letivo os contextos de estágio são selecionados pelos/as estudantes a partir de uma bolsa de instituições com as quais a Escola Superior de Educação de Lisboa tem parcerias no âmbito da licenciatura em Música na Comunidade. É a partir da ação de cada instituição que os/as estudantes

começam a realizar a sua intervenção no sentido de construírem o diagnóstico e de definirem os objetivos e estratégias do projeto. Neste sentido, torna-se essencial caracterizar os respetivos contextos de estágio de modo a podermos, posteriormente, proceder à análise das estratégias desenvolvidas. No que diz período em análise (2015-2017) identificámos dezassete instituições cooperantes nos dois anos letivos. Na tabela seguinte (Tabela 1), apresentamos a sua categorização, tendo em conta sector a que pertencem.⁷⁶

Ano da UC no ciclo de estudos	Número de organizações cooperantes por sector			Total
	1.º Sector	2.º Sector	3.º Sector	
2.º	3	-	2	5
3.º	1	1	10	12
Total	4	1	12	17

Tabela 1 – Sector a que pertencem as instituições que receberam estágios (2.º e 3.º anos).

Analisando os dados da tabela é possível evidenciar que a maioria das organizações cooperantes pertence ao 3.º sector (organizações sem fins lucrativos), existindo uma menor representatividade de organizações do 1.º sector (Estado, administração central, regional e local) e sendo quase inexistente organizações do 2.º sector (empresas com fins lucrativos). A especificidade de cada instituição origina a que a intervenção dos/as estudantes possa ocorrer numa diversidade de respostas sociais/estruturas/ projetos. Assim, e de acordo com a análise realizada, apresentamos na Tabela 2 o tipo de resposta onde os/as estudantes desenvolveram o seu estágio.

Sector	Tipo organização	Resposta social/estrutura/projeto	Número de estudantes (2015/2016)		Número de estudantes (2016/2017)	
			2.º	3.º	2.º	3.º
1.º	Agrupamento de Escolas	Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	5		2	
	Junta de Freguesia	Atividades de Animação de Apoio às Famílias (nas escolas)	4		2	
		Centro de Artes e Formação (equipamento da junta)			1	

⁷⁶ Segundo Quintão (2011), o 1.º sector diz respeito ao Estado, administração central, regional e local, o 2.º sector diz respeito às empresas com fins lucrativos e o 3.º sector diz respeito às organizações sem fins lucrativos.

2.º	Empresa	Lar		1		
3.º	Misericórdia	Projeto na escola			1	
		Centro de Dia/Lar		1		2
	Centro Social	Centro de Dia/ Lar				1
		Creche				1
	Associação	Diversas			2	4
ONGD	Centro Acolhimento de Refugiados				1	
Total			9	3	7	9

Tabela 2 – Tipo de organização e resposta em que os/as estudantes realizaram o seu estágio (2.º e 3.º anos).

A partir dos dados da tabela é possível evidenciar que a maioria (96,4%) dos estudantes realizaram o seu estágio em organizações do 1.º sector e do 3.º sector e apenas um numa organização do 2.º sector. Esta situação ocorre porque a maioria das instituições parceiras no âmbito do curso Música na Comunidade são do 1.º e 3.º sectores. Um dos requisitos dos contextos de estágio para os/as estudantes do 2.º ano é que os mesmos ocorram em escolas do ensino básico, o que permite um melhor entendimento dos dados da tabela e perceber o porquê de todos/as os/as estudantes desenvolveram a sua intervenção nas mesmas.

Devemos, no entanto, destacar que a forma como “entram” neste contexto é realizada a partir de diferentes organizações e respostas sociais. No caso dos agrupamentos de escolas, os/as estudantes estão alocados a estruturas de apoio aos alunos, por exemplo, os Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família. No caso de estarem alocados às Juntas de Freguesia, a intervenção dos/as estudantes ocorre nas escolas do ensino básico mais precisamente no âmbito das Atividades de Animação de Apoio às Famílias (AAAF). Outros casos presentes na tabela são os estágios realizados através de uma Santa Sasa da Misericórdia, no âmbito de um projeto que esta desenvolve num agrupamento de escolas, e numa associação que tem um colégio para crianças com necessidades educativas especiais.

No que diz respeito às instituições cooperantes da UC de 3.º ano, é possível evidenciar a diversidade de instituições cooperantes, tais como: associações, Instituições Particulares de Solidariedade Social, misericórdias, Organização Não Governamental de Desenvolvimento, uma freguesia e uma empresa que presta serviços a pessoas idosas.

Esta multiplicidade de instituições cooperantes evidencia que os estudantes realizam a sua intervenção numa panóplia de contextos com problemáticas diversificadas, o que significará, como veremos a adoção de Objetivos diferentes e de uma diversidade de estratégias de intervenção que emergem do diagnóstico realizado e das respetivas problemáticas. A análise realizada também permitiu identificar que existiram alguns projetos que mobilizaram mais do que um público-alvo. Deste modo, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 3) o número de projetos e o respetivo público-alvo.

Público interveniente nos projetos	Número de projetos	Participação estudantes da UC Prática Instrumental de Conjunto (número de projetos)
Crianças e jovens	6	1
Crianças	4	1
Jovens	1	-
Crianças/adultos	1	-
Adultos	1	1
Jovens/Adultos	1	-
Idosos	2	1
Idosos/jovens	2	1
Idosos/crianças	3	1
Total de projetos	21	6

Tabela 3 - Número de projetos e o respetivo público interveniente nos projetos.

A partir dos dados é possível evidenciar que o público-alvo “Crianças e jovens” foi aquele que esteve presente no maior número de projetos (6), seguindo-se as “Crianças” em quatro projetos e “Idosos e crianças” identificado em três projetos. Para além disso, também é possível destacar que a maioria dos projetos mobilizaram diferentes grupos etários (13 projetos), o que nos permite destacar que os mesmos visaram a promoção da intergeracionalidade. Um outro dado que emergiu diz respeito à mobilização de outros estudantes do curso nos projetos. Foi possível identificar seis projetos em que ocorreu um trabalho de articulação entre o projeto de estágio e o projeto desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Prática Instrumental de Conjunto. Esta articulação traduziu-se na gestão dos dois projetos, por parte de cada um dos estudantes,

que visou a gestão do trabalho desenvolvido com o seu público alvo e com o grupo de estudantes. Durante o processo, ocorreram sessões com cada um dos grupos, mas em certos momentos deste processo foram realizadas algumas atividades conjuntas e no final uma apresentação.

Mapeando os objetivos e as estratégias dos projetos

Tal como referido anteriormente, antes dos estudantes formularem os objetivos e as estratégias do seu projeto, têm de passar por uma fase de diagnóstico onde realizam a caracterização do contexto, da instituição e do público alvo e identificam as potencialidades e fragilidades dos mesmos. É a partir daqui que definem os objetivos do seu projeto. Na tabela 4, apresentamos as categorias de objetivos dos projetos analisados.

Categorias/subcategorias	Frequência	Total Frequências
Objetivos Musicais		
Práticas musicais de conjunto e individuais	10	
Expressividade e movimento corporal	8	
Exploração de diferentes repertórios, estilos musicais e domínios expressivos	12	
		30
Objetivos Sociais		
Desenvolvimento pessoal	10	
Relações interpessoais	18	
Integração	3	
		32
Total		62

Tabela 4 – Categorias/subcategorias dos objetivos dos projetos.

A partir da análise realizada foi possível identificar duas categorias de objetivos, nomeadamente: objetivos musicais e objetivos sociais. Os objetivos sociais são aqueles que se destacam nos projetos analisados, tendo sido 32 objetivos promovidos na área social. No que diz respeito aos objetivos promovidos na área musical identificámos 30.

No que diz respeito aos objetivos musicais, a subcategoria que engloba a exploração de diferentes repertórios, estilos musicais e domínios expressivos é a mais expressiva. A subcategoria com maior expressividade é a que visa promover práticas musicais de conjunto e individuais. A categoria expressividade e movimento corporal, embora tenha menor frequência, ainda assim, tem um papel relevante nos vários projetos. Na categoria dos objetivos sociais, estes centram-se, maioritariamente, nas relações interpessoais (18), sendo evidente que estes objetivos estão relacionados com a melhoria da relação entre o mesmo grupo, ou com uma maior interação entre o grupo ou grupos. Também é evidente que os objetivos que visam o desenvolvimento pessoal têm relevância nos projetos. A integração foi a menos mobilizada na conceção dos objetivos dos projetos analisados.

Uma outra fase da metodologia de projeto (Guerra, 2007) é a definição de estratégias que visam responder ao “Como se pretende atingir os objetivos?”. Assim, apresentamos na tabela seguinte (Tabela 5) o tipo de estratégias que foram criadas pelos/as estudantes para a implementação dos seus projetos.

Categorias/subcategorias	Frequências	Total Frequências
Estratégias musicais		
Arranjo e criação de repertório	9	
Cooperação musical	14	
Exploração de repertório	12	
Escuta ativa	3	
Integração de outros domínios expressivos	15	
		53
Estratégias organizativas		
Organização de dinâmicas de grupo	11	
Interações e parcerias	14	
Estruturação das atividades	6	31
Estratégias de apresentação		

Formato multimédia	10	
Eventos esporádicos	5	
Evento final	15	30
Total		114

Tabela 5 – Categorias/subcategorias das estratégias dos projetos.

A análise realizada aos projetos permitiu-nos identificar três tipos de estratégias, nomeadamente: estratégias musicais, organizativas e de apresentação. A partir dos dados da tabela é evidente que o maior número de estratégias utilizadas foram as musicais, como é expectável, com a frequência de 53, seguindo-se as estratégias organizativas (31) e as apresentações públicas com 30 estratégias.

Nas estratégias musicais, a estratégia mais mobilizada foi a integração de outros domínios expressivos, para além da música. Os domínios expressivos foram: teatro, literatura, movimento. A cooperação musical foi outra estratégia que foi mobilizada em vários projetos. Esta cooperação passou pela prática de conjunto, quer em formato de coro, *Drum Circles*⁷⁷ ou a criação de grupos de percussão. A exploração de repertório é uma outra estratégia que foi mobilizada em vários projetos. O repertório explorado foi selecionado tendo em conta a faixa etária do público-alvo. Assim, nos projetos em que o público-alvo foram crianças identificamos repertório específico para esta idade. No que diz respeito ao repertório trabalhado com outras faixas etárias identificamos outras tipologias, nomeadamente: popular, tradicional e de outras culturas. Para além de alguns estudantes terem explorado apenas determinado repertório, foi possível identificarmos que, em alguns projetos, foram mobilizadas estratégias que visaram o arranjo e criação de repertório (9). A estratégia com menor frequência diz respeito à escuta ativa, envolvendo uma escuta atenta que pressupõe uma reação afetiva e expressão de movimentos (Willems, 1970, pp. 56-57). Relativamente à categoria das estratégias organizativas, os dados da tabela evidenciam que as interações e as parceiras são as estratégias mais mobilizadas, sendo estas realizadas com outras instituições (p.e., creches, jardins de infância).

⁷⁷ Existem vários livros que explicam a prática de Drum Circle (Stevens 2003), assim como artigos que abordam esta prática, em contextos específicos no âmbito da música na comunidade (Laurila e Willingham 2017).

As interações e as parcerias são o conjunto de estratégias que foram mais identificadas. Relativamente às parcerias, foram realizadas com várias instituições, como por exemplo, Componente de Apoio à Família, creches e jardins de infância. Ainda no campo organizativo, as dinâmicas de grupo e a estruturação de atividades foram estratégias mobilizadas por alguns/mas estudantes. A estruturação de atividades também foi uma estratégia mobilizada em alguns projetos.

Por fim, e embora tenhamos categorizado as apresentações públicas separadas das estratégias musicais, consideramos que as mesmas visam apresentar o trabalho musical desenvolvido. Assim, e de acordo com os dados da tabela foram realizadas 30 apresentações, entre eventos esporádicos e finais (20), mas também resultados em formato multimédia (10).

Conclusão

O presente artigo pretendeu contribuir para uma reflexão (em construção) acerca da relação entre intervenção e música na comunidade num contexto de formação no qual os/as estudantes são dotados/as de competências que permitem uma prática perspetivada a partir dos quadrantes da democracia cultural e da mudança social. Considerando os seus relatórios de estágio, foi possível situar, na linha da problematização de Bartleet e Higgins (2018), o âmbito da intervenção na relação com o contexto, intervenientes, objetivos, estratégias e atividades. No que diz respeito ao sentido dado ao conceito de “intervenção” nos relatórios, ele está intimamente ligado à metodologia de projeto e é subsidiário da sua organização, tendo em vista um entendimento flexível do trabalho a realizar em co-colaboração com os intervenientes a partir das suas práticas, formas e energias criativas (Higgins, 2010). Uma parte significativa das suas práticas têm lugar no denominado 3.º setor (organizações sem fins lucrativos). Os intervenientes destes projetos, ainda que variados, incidem mais sobre crianças e jovens, destacando-se também as abordagens intergeracionais, entre crianças/jovens e idosos. Tendo em consideração os intervenientes, concluímos que os objetivos musicais, sendo os mais relevantes, se equilibram com os objetivos sociais, promovendo assim a mudança social em diversos níveis das comunidades. Neste sentido, as estratégias desenvolvidas partem essencialmente de atividades musicais, como seria expectável, em diálogo com as estratégias organizativas e de apresentação adaptadas à especificidade de cada contexto de estágio. Tendo em conta que cada indivíduo, grupo e comunidade tem especificidades (interesses, necessidades e potencialidades, entre outras), a intervenção de alguns/mas estudantes não visou apenas a reprodução de obras já existentes, mas a adaptação das

mesmas em função das características dos grupos/comunidades com os quais trabalharam (Koopman, 2007). Conscientes de ser este um trabalho em construção e panorâmico, destacamos a maior necessidade de reflexão acerca das perspectivas e dialéticas subjacentes às intervenções no âmbito de programas de formação em Música na Comunidade; dos limites e âmbito da categorização e subcategorização das estratégias e atividades; do pensamento intrincado e complexo que subjaz à relação entre “música na comunidade como intervenção” e “mudança social”. Estas constituem algumas temáticas que esperamos abordar e aprofundar noutras publicações a partir de estudos de caso que nos permitam entrar em maior detalhe nas intervenções realizadas neste âmbito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Bánffy-Hall, A. (2019). *The development of community music in Munich*. Münster/New York: Waxmann.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bartleet, B., & Higgins, L. (2018). *The Oxford handbook of community music*. New York: Oxford University Press.

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London; New York: Routledge.

Coffman, D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, 6(3), 273-280.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fundação Aga Khan Portugal (2007). *Diagnósticos participativos: guia de apoio à implementação*. Lisboa: Fundação Aga Khan Portugal.

Guerra, I. (2007). *Fundamentos de uma Sociologia de acção: o planeamento em ciências sociais*. Estoril: Príncipia

Higgins, L. (2010). Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista ABEM*, 23, 7-14.

Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. New York: Oxford University Press.

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in community music: an introduction*. New York: Routledge.

Laurila, K., & Willingham, L. (2017). Drum circles and community music: reconciling the difference. *International Journal of Community Music*, 10(2), 139-156.

Quintão, C. (2011). O terceiro sector e a sua renovação em Portugal: uma abordagem preliminar. In C. Parente (Ed.), *IS Working Papers* (pp. 3-18). Porto: Instituto de Sociologia.

Kertz-Welzel, A. (2016) Daring to question: a philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review*, 24(2), 113-130.

Koopman, C. (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-163.

Mullen, P. (2002). We don't teach, we explore: aspects of community music delivery. International Society for Music Education. Community Music Activity Commission Conference. Disponível em:

https://www.academia.edu/34407737/WE_DONT_TEACH_WE_EXPLORE_ASPECTS_OF_COMMUNITY_MUSIC_DELIVERY (Consultado em 17/02/2019).

Schippers, H. (2018). Community music contexts, dynamics, and sustainability. In B. Bartleet, & Higgins, L. (Eds.), *The Oxford handbook of community music* (pp. 23-41). New York: Oxford University Press.

Stevens, C. (2003). *The art and heart of drum circles*. Milwaukee, WI: Hal Leonard.

Vieira, N., Gama, A., Marques, M., & Garcia, C. (2016). As práticas dos/as estudantes do curso “Música na Comunidade”: a música como meio. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira & C. Loureiro (Eds.), *Atas do VII encontro nacional/II encontro internacional estética e artes na educação* (pp. 9-20). Lisboa: IPL/CIED/ESELx. ISBN: 978-989-95733-7-6.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BIOMECHANICAL ANALYSIS AND METRIC INTERPRETATION OF ‘WALKING’ IN TANGO DANCE

LAGUNA, Alejandro⁷⁸

Resumo

During the 20th century, tango dancers affirmed that their choreographic figures were an extension of the “spontaneous street walk” further adding that it was important to “walk with cadence” and know how to “keep the beat of the music”. In this paper we try to address the *material* meaning of these valuable popular assertions that, to this date, have not merited sufficient substantiated research. We comparatively analyze the cycle of human walking and tango walking from a biomechanical and kinesthetic perspective. Preliminary results show that (i) the tango step has a particular internal rhythm and micro timing that can be characterized by the periodic alternation of a series of dichotomous categories; (ii) there is a biomechanical foundation for a strong-weak hierarchy in the structure of the gait and its relation to the isochronous marking of its music. These findings have implications in the teaching and learning of tango, in that they contribute to improve the way in which we observe, analyze and metrically situate details of the tango walk. Finally, evidence is presented that reveals that walking structure was an antecedent of the isochronous marking of tango music.

Abstract

Durante o século XX, os bailarinos de tango afirmaram que as suas figuras coreográficas eram uma extensão do ‘caminhar espontâneo da rua’, acrescentando que era necessário ‘caminhar com cadência’ e saber manter o compasso’ da música’. Neste artigo tentaremos abordar o significado ‘material’ dessas valiosas afirmações populares que à data não têm merecido suficiente investigação fundamentada. Analisamos comparativamente o ciclo da marcha humana e do caminhar do tango desde uma perspectiva biomecânica e cinestésica. Mostramos que (i) o passo do tango tem um ritmo interno particular e um *micro timing* que pode ser caracterizado pela alternância periódica de uma série de categorias dicotômicas; (ii) há um fundamento biomecânico para uma hierarquia forte-fraca na estrutura do passo e sua relação com a marcação isócrona da sua música. Estas descobertas têm implicações no ensino e na aprendizagem do tango, na medida em que contribuem para melhorar a forma como o fazemos, analisamos e situamos metricamente detalhes do ‘caminhar’ do tango. Finalmente, são apresentadas evidências que revelam que a estrutura deste caminhar foi um antecedente da marcação isócrona da música tango.

Palavras-chave: *Tango dança; Metro musical; Gait cycle; Análisis Biomecânico y Cinestésico.*

Key-words: *Tango dance; Musical meter; Gait cycle; Biomechanic analysis; Kinesthesia*

Submission date: Month and Year | **Publication date:** Month and Year.

⁷⁸ ALEJANDRO GROSSO LAGUNA. PhD-University of Évora. Musical education degree.

Professional tango dancer. Dance musician. Post doctoral researcher “Communication aspects of multimodal expressive performance. Crossing issues between propositional and not propositional content”. This work was financed by funds from the government of Portugal through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., within the scope of the SFRH/BPD/109712/2015 project. Directors Jorge Salgado Correia Institute of Ethnomusicology - Music and Dance Studies, management unit University of Aveiro and Favio Shifres, Laboratory for the Study of Musical Experience. Department of music, Faculty of Arts, National University of La Plata. ARGENTINA. E-mail: cultura@netcabo.pt

BRIEF ONTOLOGY OF TANGO

From the ontological perspective proposed by historian José Gobello (1980), tango dance “is nothing but the Africanization of the mazurca and the milonga; Tango in its origin is not a dance, but a different way of dancing what was already being danced”. On the other hand, Gobello adds that the “African characteristics (...), in this manner of dancing, were *el corte y la quebrada*⁷⁹ (p.18). Around 1870, *criollo*⁸⁰ *compadrito*⁸¹ appropriated these African gestures, adding to them the couple dances embraced, settling on the Habanera pattern (composed of 4 beats which in written representation consists of a dotted crochet-quaver-crochet-crochet). One of the first recordings of the tango *Emancipación* by Juan Maglio ‘Pacho’ from 1912 demonstrates the rhythmic accompaniment based on the habanera. <https://www.youtube.com/watch?v=Wj0-vjScBMY>.

According to ‘Viejo Tanguero’ (Diario Crítica of September 22, 1913), tango dance, in its origin, was of “soft undulation, rhythmic and daring”. It is also stated that “it has its own meter and time signature within which performers must adjust to the special swing set by the music. Flexion is one of the most determining details. If the dancer fails to imprint this cadence within its true timing, the piece lacks interest” (p.4).

The Habanera accompaniment was exclusive to all of the so-called tangos of Río de la Plata until the end of the period designated as *Guardia Vieja* which finished at the end of the 1920’s.

However, since the end of the first decade of the 20th century, tango underwent great innovations, changing not only its figures, but also its elasticity and flair, which was originally its main characteristic. Interpreted by women, mostly Italian, “they did not adapt themselves to the movement imprinted in it by the native criollo and thus it was given the name of *tango liso*⁸² [emphasis added] (...) losing its primitive air” (p.4).

⁷⁹ *Quebrada* (break) is the wiggling of the hips and *corte* (cut) is a pause or interruption in the dancing “walk” (Petit de Murat 1968)

⁸⁰ people born in Río de la Plata, of Spanish descent.

⁸¹ *Compadrito* (or handsome) is a young man of modest social status who lived on the shores (suburbs) of the city of Buenos Aires, Rosario and Montevideo in the second half of the 19th century. Cutler, provocative, boastful and quarrelsome. One of the protagonists in the creation of Tango.

⁸² smooth tango.

In 1920, *Orquesta Select* introduced a new marking pattern - known as *marcato en cuatro*⁸³ - played at a slower tempo and built upon an isochronous rhythm in which the first beat of a series of four feels accentuated. This new rhythmic marking can be seen in the tango *El Marne* performed by the *Orquesta Select* in 1920. <https://www.youtube.com/watch?v=a9Hobu1KGwk>.

Years later, in 1935, Juan D'Arienzo's tangos adopted a very energetic marking, staccato and at a faster tempo. A very dance-oriented way of playing that earned him the nickname 'The King of of the Beat' and other descriptions such as D'Arienzo "would return the tango to the dancers' feet." (Retrieved from <http://www.todotango.com/creadores/biografia/32/Juan-D'Arienzo/>).

An example for this is the tango *Tinta Verde* from 1935 performed by his typical orchestra <https://www.youtube.com/watch?v=G0w5Vs2B0fw>.

In the 1940s, dance finds its golden era. During this period, popular narratives about the essence of dance speak in terms of knowing how to walk with the beat, cadence and elegance, stepping on the times, dancing the silences and doing all of this with the same ease with which we walk in the Street. There is a use of musical terminology that alludes to a dance gesture clearly defined by the action of walking.

Taking as a starting point previous works (Grosso Laguna, 2019, 2018; Laguna, 2018; Laguna Grosso & Shifres, 2018) the present study investigates how the mechanism of human gait could be transformed into an aesthetic, expressive and rhythmic elaboration of dance and tango music.

BACKGROUND

Dance: Walking and the embodied perception of the beat

The bipedal locomotion process is probably the most widely used and developed movement pattern in dance. All dance styles use the step pattern one way or another. These notions were already familiar to dancer and choreographer Doris Humphrey (1959)

⁸³ *Marking in four*. This denomination is currently widely used by the Argentine musician Ignacio Varchausky in his work *The Fundamental Styles of Tango*. Additionally we point out that the emphasis placed on the isochronous rhythm of the first notes of the tango *La Cumparsita* (1915-16) by Gerardo Matos Rodriguez is a precedent for *marcato en cuatro*.

who considered that the most important source of rhythmic organization for the dancer was motor rhythm (compared to that of breathing, heartbeat, and emotional rhythm) describing it as “the propelling mechanism, the legs, which man discovered would support him, one after the other, while moving in space, and which provided also a conscious joy in beat as the weight changed” (Humphrey, 1959, p.105). Furthermore, “this is where the origin of dance begins - with the feet - and this is where it is mainly maintained”, emphasizing that the “awareness of the accent [and] the pronounced energy of the beat comes only from the weight shifting in dance” holding that such consciousness “would not exist in music, language and the visual arts if it had not been established by man’s foot” (Humphrey, 1959, p.105). In addition, Humphrey (1959) describes in a very interesting way the mechanism of walking which

consists of a balance on one leg while the other is lifted and advanced by the muscles. As the descent of this leg begins, force is no longer necessary. Gravity takes over, and the foot strikes the surface with only a braking action, which results in the familiar “footfall”. The down stroke can be emphasized and reinforced by energy (...) Nevertheless, it is gravity which provides the beat potential (Humphrey, 1959, p.106)

Humphrey concludes by stating that the key pattern of the walking mechanism is a fall and recovery, the give and take rebound from gravity, a gesture that manifests itself primarily in walking and is the very core of all movement. In dance this process is highly specialized and amplified, from it emerging all qualities of accents. The Portuguese dancer and rehearsal director Vítor García makes an interesting observation about walking in dance: “dance is a sophisticated way of walking” (June 2011, in private conversation).

Biomechanical structure of the gait cycle

Locomotion is probably the most common everyday activity of higher animals, including humans. It is defined as a motor action during which the location of the whole body in the environment changes. There are many types of locomotion such as crawling, flying, swimming, hopping, walking, and running (...) I consider mostly walking and running as the two most common modes of locomotion used by humans (Latash, 1998, p.172).

One of its fundamental principles is the *automatic and* balanced control of postural activity during body movement. Jacquelin Perry (1992), a pioneer in the biomechanical research of gait, states that walking forward on ground level is the basic pattern of bipedal locomotion which consists of a:

repetitious sequence of limb motion to move the body forward while simultaneously maintaining stance stability (...) as the body moves forward, one limb serves as a mobile source of support while the other limb advances itself to a new support site. Then the limbs reverse their roles (...) A single sequence of these functions by one limb is called a gait cycle (p3).

During gait the leg movement flows smoothly in order that any event could be considered as a specific starting or ending point. Several authors (Perry, 1992; Murray, Drought, & Kory, 1964) have considered that the easiest event to observe is the *initial contact* of the foot with the ground (onset) and therefore adopted this location as the beginning of the gait cycle. Accordingly, the successive contralateral initial contact defines the *step* and the following ipsilateral contact defines the *gait cycle* (or stride).

Repetition of this sequence of lower movements involves a series of interactions between two multisegmented limbs (toes, heel, knee, hip) and total body mass, therefore the identification of the numerous events that occur within each cycle requires the step to be observed from different approaches such as variations of reciprocal support of the contralateral feet, the qualities of the step with respect to time and distance, functional meaning of the events that occur in the gait cycle and the intervals that occur between them (Perry, 1992). The same researcher describes that when walking “a change in direction increases the requirements. Stairs and rough terrain further the demand. Running and the various sports present even greater needs. Despite these variations in complexity, there are underlying functional patterns common to all” (Perry, 1992, p.19).

This statement is particularly relevant to our study for it allows us to extend biomechanical analysis of gait towards the study of the tango *walking* pattern. The gait cycle (see Figure 1A) is divided into two periods that describe the total activity of one leg between two ipsilateral contacts: the stance period and the swing period. The stance period designates the time during which one foot or both feet are in contact with the ground. It begins with the initial contact of the heel and ends when the big toe of the ipsilateral foot lifts off the ground.

The swing period refers to the period during which the foot is in the air and moving forward (or going back in case the action is performed backwards). It begins when the big toe is lifted off the ground (toe-off) and ends when the ipsilateral heel makes contact with the ground. According to the Rancho Los Amigos the categorization, the gait cycle (GC) is divided into 8 functional phases, (1) initial contact, (2) loading response, (3) mid stance, (4) terminal stance, (5) pre swing, (6) initial swing, (7) mid swing, (8) terminal swing (see Figure 1A).

Figure 1A. Phases of the GC between two ipsilateral contacts of the right leg.



Source: Image from the author.

Gait Cycle Description

The gait cycle begins when the heel (right in this case) rests (heel strike) on the ground (0-2% GC) and the body enters a bilateral support situation called initial double stance (see Figure 1A). At this moment the loading response phase (2), (0-10% GC) occurs. When the foot of the contralateral leg loses contact with the ground (toe off) the body enters the first half of the single limb support (2-3), (10-30% GC) extending itself until the body weight is aligned vertically on the forefoot and finds its state of greatest balance (3). During the second half of the single limb support the body moves out of its base of support and when the heel loses contact (heel off) with the ground the body is in its terminal stance (4), (30-50% GC) which ends when the opposite leg rests on the ground and the body is in its second double stance situation (terminal). This moment in which the right leg prepares itself to move forward is called the pre-swing phase (5), (60-73% GC). When toe-off (6) occurs, (60-73% GC) the initial swing phase begins. The knee is raised

and advances until the swinging limb is opposite the stance limb (7), (73-87% GC). The mid swing phase ends when the tibia is vertical. The terminal swing phase is the last phase of the right leg's GC, beginning at the vertical tibia (8), (87-100% GC) and finishing once the foot concludes its advance when making contact with the ground.

In the sequential combination of the limb movement, three basic tasks are distinguished: weight acceptance (1-2), single limb support (2-4) and limb advancement (5-8) (see Figure 1A). Weight acceptance occupies the first two phases of the gait cycle: initial contact and loading response. It is the most demanding task in the gait cycle and involves three functional patterns: shock absorption, initial limb stability, and the preservation of progression. It extends from the initial contact (heel strike) until the 5 distal phalanges of the contralateral foot lose contact (toe off) with the ground. The main challenge of weight acceptance is the abrupt transfer of body weight onto a limb that, as it finishes swinging forward, has an unstable alignment (1-2).

Single leg weight bearing (2-4) continues until initial opposite leg contact occurs. During this interval the supporting limb has the responsibility of supporting the body weight in the sagittal and coronal planes while body progression develops during the mid stance phase and terminal stance phase.

Advancement of the contralateral limb (5-8) starts being prepared at the terminal double limb support (pre-swing phase) and takes place during the single limb support period. During the swing period the limb rises, moves forward and prepares for a new rest during the initial phases of initial swing, mid swing and terminal swing.

Analysis of bipedal locomotion divides the body into two units, the *passenger* and the *locomotor system*. The first is made up of the head, neck, trunk, pelvis, and arms (70% of the body's weight). The second unit is made up of the lower extremities as well as the pelvis, which plays a double role by establishing, on the one hand, a mobile connection with the lower extremities, and on the other, being the lower segment of the *passenger* who 'rides' on the coxofemoral joints of the hip. The functions of the locomotor system are propulsion, stance stability, shock absorption, energy conservation. Each function depends on different movement patterns representing complex series of interactions between the body mass and the multi-segmented movement of the lower limbs.

In terms of durations in a gait cycle, 40% of the time is dedicated to the middle stance phase and swing period while 10% of the time is devoted to each double stance interval (initial and terminal). These percentages vary according to the speed rate of the walk. When the step speed is increased, the resting period and swing period reverse their durations until the double support phase is lost when running (Bramble & Lieberman, 2004).

The tango music of the Guardia Nueva

As we have seen, since 1920 the rhythmic uniformity of the habanera accompaniment gives rise to a new rhythmic pattern called *marcato en cuatro*. The experience of tango music is organized in a 4-beat *metric structure* (Lerdahl & Jackendoff, 1983; Fitch, 2013; Shifres & Burcet, 2013; London, 2012) of binary subdivision. In this structure - mental and made up of pulse levels of different tempi - the sounds that correspond to the base pulse of beats one and three occupy strong metric positions and those that correspond to beats two and four to weak metric positions. In terms of written representation tango is written in a 4/4 time signature. One of the most prominent characteristics of the style is its performance of rhythmic, dynamic, articulatory, timbral contrasts and the expressive use of rubato. The regular flow established by *marcato en cuatro* is usually 'interrupted' by beat and bar syncopations, orchestra contrasts between tutti-solo as well as legato sections that alternate with staccato sections.

There are several types of *marcato en cuatro*: the 4 beats are accentuated with the same intensity (phenomenal accents), the first beat is accentuated, or the first and third beats are accentuated, or the second and fourth. In this last example the weak metric positions are accentuated producing a displacement of the accent with respect to the strong metric position.

In terms of rhythmic contrasts, we suggest listening to the tango *La Bicoca* performed by the Juan D'Arienzo orchestra in 1940.

<https://www.youtube.com/watch?v=3511dfBkTVw>

Other essential aspects of this evolution, such as instrumental development from sextet to orchestra, the singers and the arrangements, are not here referred as they exceed by far the scope of this work.

OBJECTIVES

This work aims at demonstrating that there is a biomechanical and kinesthetic foundation that indicates a metric hierarchy - strong-weak relationship - in tango walk.

Provide evidence that the hierarchical periodicity of walking could have led the tango accompaniment towards the *marcato en cuatro*.

MAIN CONTRIBUTION

Part A - Embodied approach

Street walking vs tango step

Four professional tango dancers (two female and two male) performed self-observation tasks in order to test the functionalities of the biomechanical analysis here presented (periods, phases, tasks) in their own movements. Three meetings were held, spread over two weeks. Participants were encouraged to perform their steps in different directions (forward, backward, sideward, changes of direction) and dynamics (attack, fluidity, speed) individually as well as coupled, with tango music and without music, and to transform street walking into tango walking (and vice versa). At the end of each meeting, they were asked to describe their experiences in *kinesthetic* terms (Sheets-Johnstone, 2010, 2011). The empirical observations of the participants presented strong coincidences:

- The GC phases can be identified in tango mode both in forward and backward movement. Regarding the backward step, participants noticed that foot supports are reversed (phalanges-metatarsal-plantar-heel).
- In street mode "we put the weight offload in the heels and hips, as if the trunk were behind or above the heel". "Knee flexion and the extension from leg to foot reaches its limit automatically. We are not aware of the use of our body center". On the other hand, when tango walking "we control those limits, the body is more aligned", "we control all parts of the body, the knee, how and when I stretch, where my center is".
- Walking as a couple is presented as "a new system of locomotion". It is much more than "two bodies and four legs" that move in the opposite direction. "My body includes the other, we have to learn to walk together".
- By transforming the street step into a tango step, a significant reduction of steps per minute (SPM) is produced. According to the measurement done by participants when tango walking, they performed between 60-72 SPM, a notably lower value (75%) than the one we adopt when walking down the street which varies between 105-120 SPM (Perry, 1992).

- They observed that in street mode the body moves at a constant speed, uniformly and without impulses. “The rhythm of the step feels as if it were always in each resting point”. “The middle of the step [middle phase] is unnoticed as a sensation because” one simply goes through it. On the other hand, when tango walking “one feels this middle phase as a retention, a preparation, an intention of tango”. Body speed is not uniform, because in each step we feel it moving “faster and slower as we get closer to or away from the axis” [mid stance].
- The participants explained that (when tango walking) they intentionally reconfigure the muscular arrangement of the body through stretching, oppositions and spirals.
- In tango mode the extension of the individual step is approximately 20% greater than in street mode (measurements between initial contacts made by participants). Figure 1B shows the 8 phases of the GC in tango walking, where the difference in step extension, with respect to walking in street mode, can be seen. (Compare with Figure 1A).

Figure 1B. Phases of the GC in ‘tango mode’ between two ipsilateral contacts of the right leg. The eight phases and three basic tasks are identical to street mode.



Source: Image from the author.

In summary, the participants mainly agreed that street walking consists of a series of automatisms that are lost when we start walking in tango mode. And when lost, we become aware that we need to control a series of variables — such as weight shifting, balance, direction — that were masked in those automatisms. The tempo variable acquires a qualitative, expressive and intentional dimension. In addition, our movements become synchronized to an external musical stimulus with a tempo rate significantly lower than that of street mode and all this we have to organize ‘between two’ walking embraced, and in doing so we have to add a new direction we are not used to. Walking backwards.

Part B - Biomechanical approach

Rhythm, periodic alternation and symmetry in gait

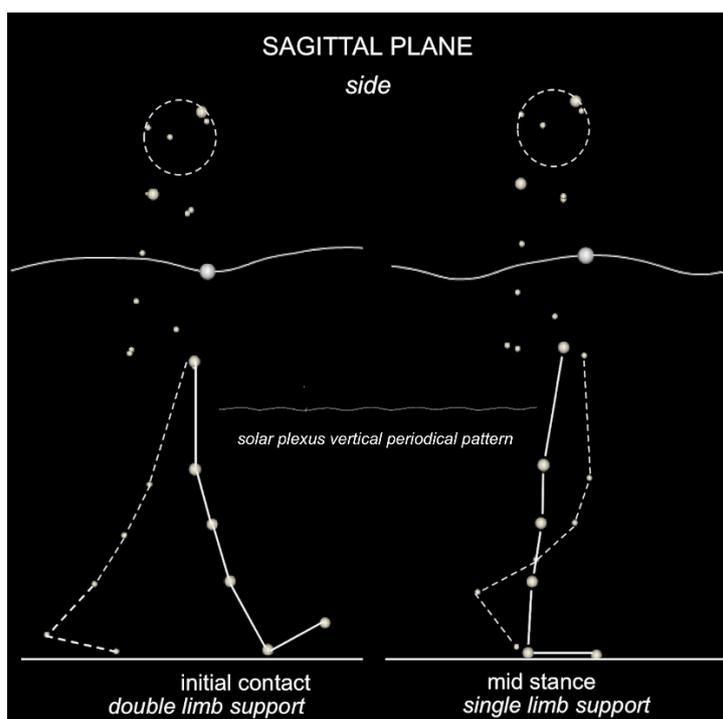
During the gait cycle, a series of rhythmic patterns of movement are produced by the hip, knee, and ankle, which are a consequence of the selective advancement of the limb segments and of the various changes in alignment between the trunk, the hip and the kickstand. Large arcs of motion occur in the sagittal plane although there are subtle actions that occur in the coronal and transverse planes. These adjustments generate patterns of variation in height, lateralization, contralateral rise-and-fall of the hip and rotation of the pelvic girdle with respect to the shoulder girdle. These are slight adjustments which produce shifts in the gravity center (located around the solar plexus) in the line of gait progression (Perry, 1992).

How are these body adjustments related to the GC phases? How are these rhythms felt as part of the step?

In a laboratory environment, we analyzed these questions by recording, through 18 position sensors, the walk in both street mode and tango mode (with music) of a dancer (one of the participants) using the VICON Motion Capture system. From the set of 18 sensors, we take as a reference only those that, due to their location, are essential to define the phases and adjustment patterns. These are the heel to identify the initial contact (heel stroke), the big toe of both extremities to identify entry in the middle phase (toe off) and the upper center of the head for longitudinal alignment with the forefoot (division of the step in two). The body adjustments referred by Perry (1992) were observed by the marker trajectory length left by the solar plexus and the superior iliac crests.

The participants were confronted with the 3D recording of the dancer's movement in different planes and were asked to describe what they felt. We further describe the adjustment patterns in street mode. Vertical rhythm. Figure 2 shows that the body (and the GC) reaches its greatest height in the mid stance phase (longitudinal alignment of the body on the forefoot) and its lowest value in the initial contact phase.

Figure 2. (Street mode). Vertical rhythm in the sagittal plane.

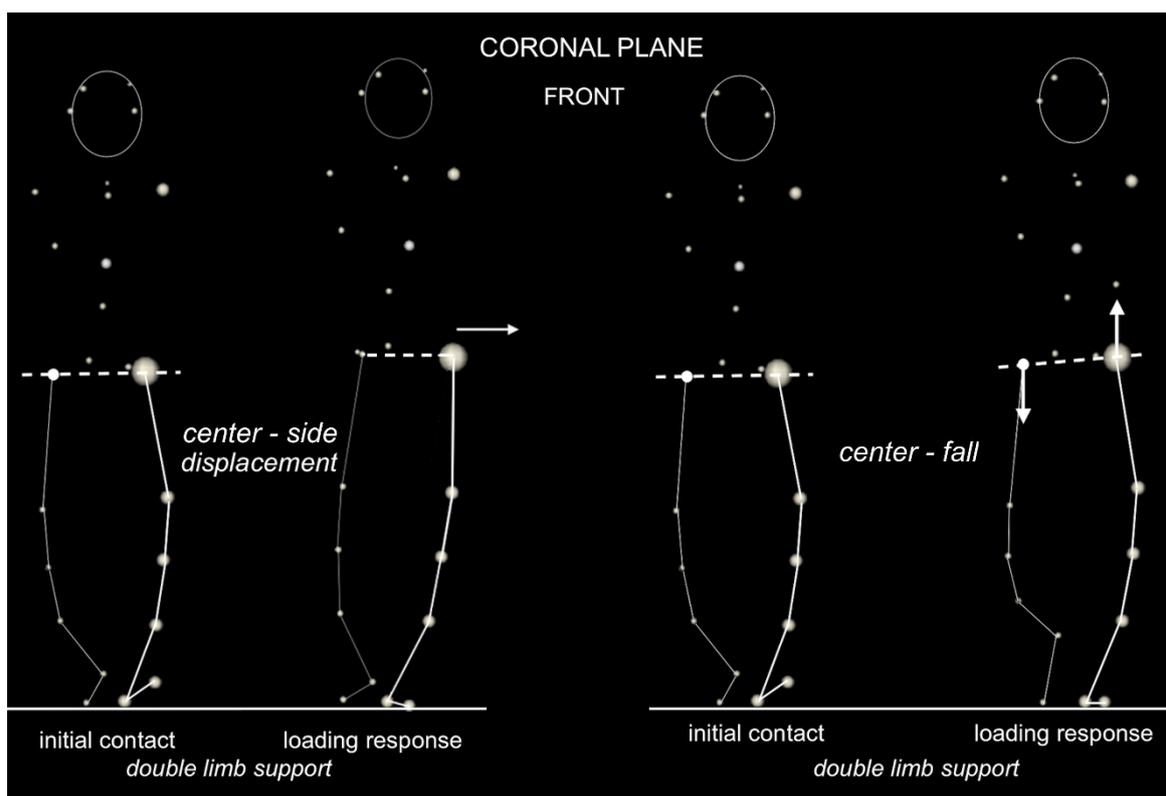


Source: Image from the author.

Lateral rhythm of the pelvis (see Figure 3 Left). During the loading response phase, the pelvis deviates laterally in the direction of single limb support.

Rhythm of elevation and contralateral fall of the hip (see Figure 3 Right). As the body advances, during the interval of initial contact-loading response phase the iliac crest sensor corresponding to the pelvic side of the supporting limb rises while the opposite side (iliac crest sensor) descends. During mid stance the pelvis is leveled and the process is repeated from the next initial contact.

Figure 3. (Street mode). Left panel. Rhythm of lateral displacement in the middle phase of the pelvic lateral rhythm support period. Right panel. Rhythm of Contralateral rise-and-fall of the hip in loading response.



Source: Image from the author.

Rhythm in the transverse plane. It consists in the rotation of the pelvis in the direction of the swinging limb displacement. The rotation starts from the mid swing phase and ends when the limb completes its swing and rests (pre swing phase).

Analytical observation of the four rhythms produced in each step cycle shows that these are periodically articulated between the phases of initial contact and mid-stance. Each step is made up of two levels of periodic regularity. The first establishes a cycle every two consecutive initial contacts (step) and the second divides the step cycle into two equal halves (end of the first half of the mid stance phase). The superposition of levels (see Figure 4) produces a metric hierarchy of periodicities that establishes a superordinate relationship - subordinate between the phases of initial contact and mid stance. Accordingly, by nature we will feel the heel strike as the most accentuated instance of the step and the mid stance ('half' of the step) as the least accentuated instance.

Regarding the experience of having observed the walk from the sensors' perspective, the participants explained that they were not aware that when they walked these adjustments took place and, even less, that they had such a rhythmically defined evolution. They reported, on the other hand, that the 'technological' observation of

movement allowed them to identify and explore those patterns in their bodies. One of the participants pointed out that “when they teach us how to dance tango they tell us that we cannot go up and down, or that the hips do not move sideways” however, our body does this naturally and this shows us that there are beliefs that are not consistent with the measurement”. Finally, they pointed out that the observation of the walk through sensors and at different levels, puts in evidence that our body movement results from a *symmetric, equidistant and periodic organization*.

The biomechanical analysis and empirical accounts thus far presented, indicate that the rhythmic nature of walking shares characteristics with the *metric structure* of tonal music, understood as the regular, hierarchical scheme of beats that the listener relates with the music he perceives (Lerdahl & Jackendoff, 1983) .

We will now present that during the walk, periodic alternations of another nature reinforce the hierarchical structure of the gait (strong weak) that we have described. According to Bramble and Lieberman (2004) the action of walking behaves like

an 'inverted pendulum' in which the center of mass vaults over a relatively extended leg during the stance phase, efficiently exchanging potential (E_p) and kinetic energy (E_k) out -of-phase with every step (...) between heel strike (HS) and MS [mid stance], the exchange is reversed between MS and TO (Bramble & Lieberman, 2004, pp.345-346).

In other words, there is an alternation between maximum E_k the instant the foot touches the ground (and therefore the GC acquires greater speed) and maximum E_p when the body aligns itself on the forefoot (where the GC finds its lowest speed).

Already in relation to dancesport, Mora (2013) states that in a sequence of steps in the same direction, the speed of the body center is not uniform, but it oscillates between higher and lower values, with one oscillation for each walk. This entails that the acceleration oscillates between positive [impulse] and negative values [braking].

Resuming to comparisons made by participants, we were struck by the contrast they established between street mode, the body moves uniformly and at a constant speed, and tango mode, the sensation of going “faster and slower as we move closer to or away from the axis”. This suggests that the hierarchy of periodicities is perceived in a more accentuated manner in the tango step.

Probably when the alternation of energy (kinetic-potential) occurs at a compatible speed with the temporal range of the *pulse perception* (best resonance around 500-550ms) (See Van Noorden & Moelants 1999) the dancer can feel and control the alternation of energy of his body in a 'more musical way'. That is, there is a greater resonance of the strong weak relationship in the dancer's body when walking in tango mode (every single step in 60 SPM rate is equally divided in two 500ms periods).

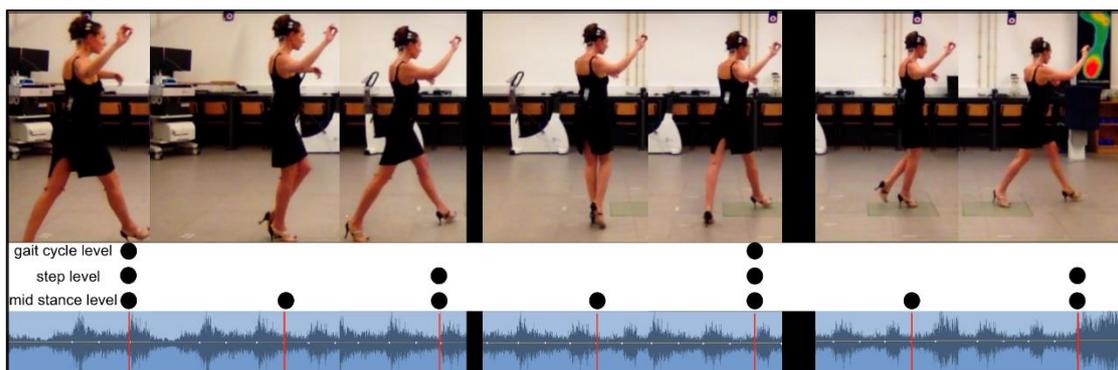
Metric interpretation of the step in tango music

As previously mentioned, Humphrey (1959) refers to the importance of walking to dance and the idea that the body's perception of the beat is associated with the resting foot added to the weight shifter and the force of gravity.

We do not know of objective studies on the relationship between musical meter and tango walk. However, the *milonguera praxis* in its social context (the milonga) indicates that the tango step is 'visually demonstrated' in the music's strong metric position (in its written representation, on beats one and three). As an example we analyze the phases of the tango walk by a professional dancer with respect to the music's strong and weak beat (in Adobe Premiere CS6 software). In figure 4 it can be seen that the dancer makes the initial contact of her foot coincide with the strong metric position and the second half of the single limb support (mid stance) with the weak metric position.

Considering the variations in speed and energy inherent in the gait process, we can affirm that the dancer reaches the strong position of the music with maximum E_k (impulse) and the weak metric part of the music with maximum E_p . The movement thus understood is prepared in the weak metric position. This is the instance of greatest communicative activity of the tango couple and it coincides with what in tango is called 'the mark'.

Figure 4. Music strong-weak metric position correspond to biomechanical initial and mid stance phases. Mid stance level corresponds to tactus level. The superposition of the periodicity levels of the step indicate vertical structures with different hierarchies.



Source: Image from the author.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

This work produced theoretical and kinesthetic evidence that there is a hierarchy of periodicity and a strong weak relationship in the walking structure of tango which is strongly linked to the metric structure and the *marcato en cuatro* of tango music.

Starting from the biomechanical analysis of the gait cycle, we demonstrated that the tango step can be characterized by the periodic alternation of a series of dichotomous categories (Impulse-Braking; Imbalance-Equilibrium; Potential energy-Kinetic energy; Articulatory rhythm up-down / center- side) that are supported by the symmetry and equidistance of the body design. In this alternation we identify the superposition of three levels of regularity. The GC level between two consecutive ipsilateral impacts, the step level between two consecutive contralateral impacts, and the step division level between the initial contact and the end of the first half of the mid stance phase (see Figure 4).

This work addressed the relationship between the instrumental human movement (locomotional, operative) and the human movement as an aesthetic expressive elaboration. We observed that the human gait is organized by a series of *automatisms* that regulate and control the body's balance when moving. There is an automated interrelation between the distance of the step, its speed, the inertia that is generated as a result of the movement of the body weight (impulse and brake) and the body adjustments in each step. In their comparison, the participants pointed out that when walking in tango mode, the automatisms that govern human gait are lost due to the *expressive intentionality* of the dance. There is an expressive use of time therefore one walks slower, the body becomes more elongated, the weight is moved farther, and the body speed alternates noticeably between a maximum magnitude (initial contact) and minimum magnitude (end part of the

first half of the mid stance phase) which implies a greater use of muscular force to expressively model inertia. The complexity of this dynamic is even greater if we consider that we are regulating a step that is done within an embrace, where the other body functions as the extension of our own body, and in which the couple needs to communicate non-verbally in order to coincide their movements with the temporal and dynamic structure of the musical stimulus.

This study gathered preliminar evidence that reinforces the influence of body gestures in the evolution of the rhythmic accompaniment of tango. According to Gobello's (1982) hypothesis, tango began as a different way of dancing to music that already existed. In this sense, we have seen that the *compadrito* (since 1865?) danced, with *corte y quebrada*, European musical styles such as the chotis, mazurka, polka and waltz (see Vega, 2016; Novati, 1980). Around 1880, a new music - tango - built upon the rhythmic of the Habanera became the source and interpretation of the *compadrito's* dance. Three decades later, due to a series of circumstances such as the success of tango dance in Paris and the growth of the immigration flow (half of the population in Buenos Aires was immigrant), tango dance spread into the tenements, family homes and social ballrooms. Dancing tango begins to be accepted as long as, according to a series of institutional ordinances, 'no *corte y quebrada* are done' (its native *criollo* and primitive characteristics). The *compadrito's* original flexed, lopsided, crouched, crude dance gave way to this new social reality adopting a smoother performance. Meanwhile its music continued to be played to the rhythm of the Habanera.

In 1920 tango definitively abandoned the Habanera rhythm, giving its place to the *marcato en cuatro*. Surprisingly, the 'contributed' gestures of the smoother and more paced tango was mimicked in the isochronous musical pattern of the *marcato en cuatro*.

That is, the gestural change of the dance (1910) anticipates the gesture of the musical marking (1920). Gobello's hypothesis confirms itself.

Regarding pedagogical implications, this work presented research alternatives that help improve the way in which we carry out the observation, study and analysis of dance based on walking its music.

For example, by putting procedural knowledge and objective analysis in dialogue, we indicate a path to study the experience of movement according to the different 'moments' and types of energy that arise during the phases of each step and contextualize them metrically.

The methodological development and analysis here presented reinforce the pedagogical conceptions that support a multimodal-transdisciplinary approach to the teaching and learning of dance.

ACKNOWLEDGEMENTS

Special thanks for their contribution to dancers Magdanena Guitierrez (World Tango Pista Champion 2017) and Monica Marcich, and the Human Movement Laboratory, School of Health Sciences of the University of Aveiro.

REFERENCES

Anonymous (pseudonym Viejo Tanguero). (22 de Septiembre de 1913). El Tango su evolución y su historia. Historia de tiempos pasados-Quienes lo implantaron. *Diario Crítica*. (Archivo personal de José Gobello de la Academia Nacional del Lunfardo).

Bramble, D. M., & Lieberman, D. E. (2004). Endurance running and the evolution of Homo. *Nature*, 432, 345-352.

Gobello, J. (1980). *Crónica general del tango*. Editorial Fraterna: Buenos Aires.

Grosso Laguna, A. C. (2019). Cuando el cuerpo es música al bailar . *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 7(2), 012.

<https://doi.org/10.24215/18530494e012>

Grosso Laguna, A. C. (2018). Fundamento biomecánico para el compás musical y el caminar en el tango. In N. Alessandroni & M.I. Burcet (Eds.), La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas. *Actas del 13.º Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música* (pp. 234-249). Buenos Aires: SACCoM.

Humphrey, D. (1959). *The art of Making Dances*. Ed Barbara Pollack. New York, Toronto Rinehart & Comapny, Inc.

Fitch, T. (2013). Rhythmic Cognition in Humans and Animals: Distinguishing Meter and Pulse Perception. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 7 (68), 1-16.

<https://doi.org/10.3389/fnsys.2013.00068>

- Laguna, A. (2018). Participatory Embodiment of the Musical Metric in Argentinian Tango. In Richard Parncutt and Sabrina Sattmann (Eds.). *ICMPC15/ESCOM10: Abstract book (electronic)*.(p.60). Graz, Austria: Centre for Systematic Musicology, University of Graz.
- Laguna Grosso, A., & Shifres, F. (2018). La huella del timing antiguo. Un estudio sobre el viejo estilo de “Villa Urquiza”. In M. F. Bordolli & S. M. Santos (Eds.), *Música, sonido, danza y movimiento en América Latina y el Caribe. ICTM. Primer Simposio* (pp120-121). Uruguay: Universidad de la Republica.
- Latash, M., L. (1998). *Neurophysiological basis of human movement*. (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Madrid: Akal.
- London, J. (2004). *Hearing in Time: Psychological Aspects of Musical Meter*. Oxford: Oxford University Press.
- Murray, M. P., Drought, A. B., & Kory, R. C. (1964). Walking Patterns of Normal Men. *The Journal of Bone And Joint Surgery*, 46, 335-360.
- Mora, X. (7 November 2013). *Rhythmic quality in dance is more objective than it seems*. Word Dance Council. <https://wdced.com/2013/11/rhythmic-quality-dance-objective-seems-xavier-mora/>
- Perry, J. (1992). *Gait Analysis. Normal and Pathological Function*. Thorofare, New Jersey: SLACK Incorporated.
- Petit de Murat, U. (1968). *Presencia viva del tango*. Buenos Aires: Selecciones de Reader’s Digest.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Kinesthetic experience: Understanding movement inside and out. *Body Movement and Dance in Psychotherapy Movement and Dance in Psychotherapy*, 5 (2), 111-127. <https://doi.org/10.1080/17432979.2010.496221>
- Sheets-Johnstone, M. (2011). From movement to dance. *Phenomenology and the Cognitive Science*, 11 (1), 39-57. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9200-8>
- Shifres, F., & Burcet, M. I. (2013). *Escuchar y Pensar la Música. Bases Teóricas y Metodológicas*. La Plata: EDULP.
- Van Noorden, L., & Moelants, D. (1999). Resonance in the perception of musical pulse.

Journal of New Music Research, 28 (1), 43-66.

<https://doi.org/10.1076/jnmr.28.1.43.3122>

Vega, C. (2016). Estudios para los orígenes del tango argentino [en línea]. Buenos Aires : Universidad Católica Argentina. Instituto de Investigación Musicológica “Carlos Vega”.
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/libros/origenes-tango-argentino-vega.pdf>

Novati, Á., J (1980)(coord.) *Antología del tango rioplatense. Desde sus comienzos hasta 1920*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Musicología “Carlos Vega”.

MÚSICA E SOCIEDADE: repercussões nas ordens sociais e mentais⁸⁴

Music and society: repercussions on social and mental orders

LICURSI, Maria Beatriz⁸⁵, LEONIDO, Levi⁸⁶, CARDOSO, Mário⁸⁷, & MORGADO, Elsa⁸⁸

Resumo

Foi objetivo geral desse artigo, compreender como a música repercute nas ordens sociais e mentais dos homens. Foi realizada uma revisão de literatura e os dados foram interpretados pelo método qualitativo. Concluiu-se que a música tem grande repercussão na vida social humana, pois os ajuda a manter a capacidade de se conectar com os sistemas emocionais profundos, gerando sentimentos relacionados à capacidade de inter-relações sociais e atividades em equipe. Ouvir música cria estímulos nas áreas do cérebro que são comumente ativadas para entender os sentimentos subjetivos e os pensamentos de outras pessoas.

Abstract

The general objective of this article was to understand how music affects social and mental orders. A literature review was carried out and the data were interpreted by the qualitative method. It was concluded that music has great repercussions on human social life, as it helps human beings to maintain the ability to connect with deep emotional systems, generating feelings related to the capacity for social interrelationships and team activities. Listening to music creates stimuli in areas of the brain that are commonly activated to understand other people's subjective feelings and thoughts.

Palavras-chave: *Música; Sociedade; Relações Sociais; Repercussões Mentais.*

Keywords: *Music; Society; Social relationships; Mental repercussions.*

Data de submissão: maio de 2020 | **Data de aceitação:** dezembro de 2020.

⁸⁴ O presente artigo (versão alargada) resulta da apresentação oral no INNODOCT 2020.

⁸⁵ MARIA BEATRIZ LICURSI CONCEIÇÃO – Universidade Federal do Rio de Janeiro. BRASIL. Email: musicafeliz@terra.com.br

⁸⁶ LEVI LEONIDO – CITAR- Universidade Católica Portuguesa, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. Email: levileon@utad.pt.

⁸⁷ MÁRIO ANIBAL CARDOSO – Instituto Politécnico de Bragança. PORTUGAL. E-mail: cardoso@ipb.pt.

⁸⁸ ELSA GABRIEL MORGADO – Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos. Instituto Politécnico de Bragança. PORTUGAL. Email: elsa.morgado@ipb.pt.

INTRODUÇÃO

A arte musical é revelada como uma disciplina eminentemente social, uma vez que foi criada ao longo da história, por e para grupos de pessoas que assumem diferentes papéis sociais. O fenômeno musical não é apenas importante por seu valor cultural, mas também por ser um elemento dinâmico que participa da vida social e gera repercussões mentais na mente dos sujeitos. Os especialistas em neurociência têm investigado como e por que a música influencia a mente. Estudos da última década mostram que a música estimula várias regiões do cérebro, incluindo aquelas que envolvem emoções, memória, movimento, tempo e idioma: enquanto a letra de uma música ativa o idioma central na mente, outras áreas do cérebro conectam a música a momentos do passado, como um primeiro beijo ou eventos da infância (Sousa & Ivenicki, 2018). “Entendendo a música como um fazer que se constrói pela ação do sujeito em relação com o contexto histórico-cultural, entendemos o sujeito como constituído e constituinte do contexto no qual está inserido” (Wazlawick, Camargo, & Manheirie, 2007, p. 106). Logo “manifestações culturais derivam da atividade humana conjunta, assim como as características singulares do sujeito, sendo social e historicamente constituídas” (Wazlawick, Camargo, & Manheirie, 2007, p. 106).

A música desperta quase todas as áreas do cérebro; o que não parece uma surpresa, pois faz as pessoas moverem os pés ao ritmo da música, promove a conexão interior com as emoções do passado e tem o potencial de modificar o estado mental do sujeito. Estudos indicam que o ato de ouvir música ativa mais partes do cérebro do que qualquer outro tipo de estímulo conhecido (Silva, 2014). Wazlawick, Camargo, e Manheirie, (2007, p. 112) referenciam que “As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana juntamente com o agir e o pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e com sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências”

Nesse cenário, esse estudo se justifica, pois visa compreender como a música influencia a mente humana e como ela interfere no processo de desenvolvimento do sujeito em sociedade. Parte-se do pressuposto que são necessárias mais pesquisas sobre por que e como a música se tornou um fenômeno de mudança e de criação de identidade cultural nas sociedades antigas, acredita-se que com esse entendimento seja possível uma melhor compreensão de quais repercussões mentais e sociais a música possui na sociedade atual.

Dessa forma, o objetivo geral desse artigo é compreender como a música repercute nas ordens sociais e mentais do homem. São objetivos específicos: Abordar a música como característica humana universal. Analisar o papel fundamental da música no desenvolvimento das sociedades humanas e refletir como a música é um meio de convergência e ressonância da informação na sociedade atual. Será realizada uma revisão de literatura.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 *A música como característica humana universal*

Desde que o poeta Henry Wadsworth Longfellow, membro da Academia Americana de Artes e Ciências declarou em 1835 que “*a música é a linguagem universal da humanidade*”, tanto a literatura popular quanto a científica assumiram que a música é uma linguagem universal com profundas semelhanças entre sociedades de diferentes lugares ou períodos históricos (Tyler, 1920). Nesse sentido, a musicalidade está inserida na biologia do *Homo sapiens*. A música é uma característica inerente ao ser humano, como resultado de uma adaptação evolutiva ou como subproduto de adaptações individuais para percepção auditiva, controle motor, linguagem afetiva ou alguma amálgama de todas elas (Silva, 2014). A música aparece em todas as sociedades e que a variação nas músicas pode ser limitada com base em três parâmetros: formalidade, excitação e religiosidade (Sousa & Ivenicki, 2018).

Estudos apontam que a música é regularmente associada a contextos como educação, movimento e sentimento. A análise do conjunto de registros mostrou que as características acústicas identificáveis das músicas - sotaque, andamento, tom etc. - predizem seu contexto (Geertz, 1994). Outra investigação identificou grupos de diferentes culturas com as características contextuais de um conjunto de músicas fora de seu grupo social. Foram inclusos no estudo músicas de mais de 300 sociedades tradicionais em todo o mundo, entre elas: o Wolof da África Ocidental, o Guarani da América do Sul, as vilas agrícolas da Coreia do Sul e os Escoceses das *Highlands*. As características acústicas identificáveis das músicas, como o sotaque, o andamento do tom, predizem o contexto da música. Assim, por exemplo, os ouvintes do Mafa dos Camarões descreveram exemplos de música ocidental como "felizes", "tristes" ou "perturbadores" de maneira semelhante aos ouvintes canadenses. Em outra ocasião, os ouvintes americanos e de Kreung, uma

vila rural no Camboja, foram convidados a criar músicas que soariam "zangadas", "felizes", "pacíficas", "tristes" ou "suspensivas" e gerariam melodias semelhantes, que foi posteriormente identificado e classificado por grupos de pessoas de outras culturas nas mesmas categorias. Esse estudo sugere que a música está sistematicamente relacionada aos seus efeitos afetivos e comportamentais de maneira semelhante em todas as culturas (Geertz, 1994).

A música é universal: existe em todas as sociedades - com e sem palavras - e varia mais dentro de cada sociedade do que entre sociedades, apóia regularmente certos tipos de comportamento e possui características acústicas que são sistematicamente relacionadas aos objetivos e respostas de cada um (Hall, 2014). Mas a música não é uma resposta biológica fixa com uma única função prototípica de adaptação, pois ela ocorre mundialmente em vários contextos comportamentais que variam em forma, grau de excitação ou religiosidade. A música parece estar ligada às faculdades perceptivas, cognitivas e afetivas específicas, incluindo linguagem (todas as sociedades colocam palavras em suas músicas), controle motor (pessoas de todas as sociedades dançam), análise auditiva (todos os sistemas musicais têm assinaturas de tom) e estética (suas melodias e ritmos são equilibrados entre a monotonia e o caos) (Sousa & Ivenicki, 2018).

2.2. O papel fundamental da música no desenvolvimento das sociedades humanas

Para o homem primitivo, havia dois sinais que evidenciavam a separação entre vida e morte: o movimento e o som. Os ritos da vida e da morte se desenvolvem nessa chave dupla. A dança e a música se fundem como símbolos da vida. Quietude e silêncio como símbolos da morte. O homem primitivo encontrou música na natureza e em sua própria voz. Ele também aprendeu a usar objetos rudimentares (ossos, juncos, troncos, conchas) para produzir novos sons. Há evidências de que, cerca de 50 séculos atrás, na Suméria, eles já tinham instrumentos de percussão e cordas (liras e harpas) (Hall, 2003).

No Egito (Século 20 a.C.), a voz humana era considerada o instrumento mais poderoso para alcançar as forças do mundo invisível. O mesmo aconteceu na Índia. Enquanto na Índia ainda hoje essa ideia é mantida, no Egito, pela influência da Mesopotâmia, a música adquire nos séculos seguintes um caráter profundo, concebido como expressão das emoções humanas. Por volta do século 10 a.C., na Assíria, a música profana adquire maior destaque graças às grandes festas coletivas (Silva, 2014, p.30).

É muito provável que no século VI aC, na Mesopotâmia, eles já conheciam as relações numéricas entre os comprimentos das cordas. Essas proporções, 1: 1 (uníssonos), 1: 2 (oitava), 2: 3 (quinto) e 3: 4 (quarto), e suas implicações harmônicas foram estudadas por Pitágoras (século IV aC) e levadas para a Grécia, de onde a teoria musical se espalhou por toda a Europa (Hall, 2005).

O termo "música" vem do grego "musiké" (das musas). É por isso que a paternidade da música, como é conhecida hoje, é atribuída aos gregos. Na mitologia grega, as musas tinham nove anos e tinham a missão de proteger as artes e as ciências nos jogos gregos (Silva, 2014, p.12).

Na Grécia antiga, a música também abrangia poesia e dança. Sabe-se que tanto a dança quanto o atletismo têm seu acompanhamento musical no tempo de Homero. No início do século V aC, Atenas se tornou o principal centro de poetas-músicos que criaram um estilo clássico, que teve sua expressão mais importante no ditirambo⁸⁹ (Silva, 2009).

A partir do século IV a.C., o músico começou a se considerar mais como artista do que como autor. O resultado foi o nascimento do virtuosismo e o culto aos aplausos. A música, em geral, tornou-se entretenimento, de modo que o músico perdeu muito de seu status social. O ensino musical marcou um grande declínio nas escolas, e os gregos e romanos das classes altas consideraram degradante tocar um instrumento. A divisão entre o cidadão e o profissional causou o divórcio social e artístico que em nossos dias ainda afetam a profissão de música (Sousa & Ivenicki, 2018).

Analisando a música da Antiguidade até os dias de hoje, atesta-se que ela não foi apenas diferenciada por quantidade, mas basicamente por ter levantado novas direções nos comportamentos humanos. Desde 2.500 anos atrás, a música tem sido considerada uma força tão poderosa e influente na sociedade "até mesmo os principais filósofos e políticos lutaram por seu controle", mesmo através da constituição de sua nação. Foi o caso de Esparta e Atenas. Outras culturas antigas, como as do Egito, Índia e China, expressaram preocupações semelhantes (Santos et al., 2012). Hoje, esse controle legislativo ou governamental seria quase inconcebível, mas mesmo neste século, existem governos que adotaram leis para controlar a música, podendo a liberdade dos homens em se expressarem.

⁸⁹ O ditirambo se originou no culto de Dionísio (Baco). As obras - tragédias e comédias - eram essencialmente peças dramáticas-musicais. A Poesia, a música e a dança eram combinadas e as peças eram representadas nos anfiteatros por cantores-atores-dançarinos. A poesia foi modulada e acentuada por sílabas e interpretada indistintamente em prosa comum, recitada e cantada. A melodia era condicionada, em parte, pelos sotaques da letra, ou seja, pela melodia inerente à letra, e o ritmo musical foi baseado no número de sílabas. É duvidoso que houvesse uma diferença real entre ritmos musicais e medidores poéticos (Silva, 2009).

2.2.1 A música e a construção da identidade cultural

Estudos mostram que jovens constroem sua identidade com os figurinos, o penteado, a linguagem, bem como com a apropriação de certos objetos emblemáticos, neste caso, os bens musicais, pelos quais se tornam sujeitos culturais, de acordo com a maneira de entender o mundo e de vivê-lo, de se identificar e se diferenciar (Schafer, 2012).

Os jovens constituem um grupo. Os amigos são o núcleo onde são gerados os padrões de comportamento que o adolescente pretende seguir. O desejo de ser independente da família o substituirá pela dependência de um grupo. Lá, serão escolhidos os significados sociais atribuídos aos bens culturais que eles consomem (Lima, 2015, pp.15-16).

O consumo cultural cria identificação, ditando padrões de comportamento, códigos, formas de aprender, incluindo uma linguagem enraizada nos objetos que consomem. Em suma, um sistema de crenças é estabelecido. Os membros do grupo agem seguindo essas crenças. Nos grupos em que o elemento de coesão é a música, crenças são geradas a partir dela. É ela quem determina a maneira de se vestir, pentear, se mexer, a maneira de falar. Esse conjunto de crenças constrói a identidade desse grupo de pertencimento. Não é por acaso que a população mais jovem, que inicia seus próprios processos de modelagem de identidade, é a que apresenta o mais alto nível de compra de material de fonográfico, pois é necessário possuir uma série de bens culturais para fazer parte da comunidade cultural (Schafer, 2012).

Agora, o que leva os indivíduos a adotarem essas crenças em comum? Qual é a ameaça que eles enfrentam e o que resulta nesse "acordo" de crenças? Talvez seja a intenção de ser alguém nesta sociedade de massa. Em um mundo que tende a extrema homogeneidade, a música parece ser a última saída para mostrar a diferença. Seja original, independente ou rebelde. Talvez seja procurar uma identidade diferente a de seus pais, ou talvez apenas ocupar seu tempo livre, ou abafar a sensação de solidão. O fato é que uma das atividades que a maioria dos adolescentes faz é ouvir música. A música une indivíduos de diferentes pontos da sociedade. De um neohippie belga com piercing no nariz a um dançarino de break em Tóquio, com tranças rasta e jeans largos. Pessoas que não estão próximas no espaço social podem, assim, conhecer e interagir, pelo menos brevemente, tendo algo em comum. Música é ao mesmo tempo estilo de vida, vínculo

social e força espiritual. A música orienta os sujeitos na busca de autonomia e fornece meios de expressão (Lima, 2015).

Isso não é ignorado pelas gravadoras, que têm um mercado claro, principalmente os jovens. Esse tipo de indústria aprendeu que pertencer à nova comunidade de valores culturais envolve necessariamente a posse, o conhecimento e o domínio de bens simbólicos específicos, um dos quais gira em torno da música e de seus produtos. Em muitos países, a participação da indústria da música na economia atinge grandes proporções, tornando-se um pilar importante em várias nações. Por esse motivo, a preocupação em buscar, manter e expandir um mercado consumidor é lógica (Zan, 2001).

Nesse processo, conhecer e, por sua vez, moldar, mas também se adaptar às preferências musicais tem um papel essencial nas estratégias das empresas. Para isso, a mídia desempenha um papel muito importante, seja para reforçar essa ideia de que para pertencer, é necessário, também, gerar novos mercados, atribuindo valores diferentes à música que lhe são estranhos. Portanto, a música tem um aspecto sociológico. Ela faz parte da superestrutura cultural, um produto das classes sociais, mas também dos meios de produção. A sociedade gera música como seu produto cultural. Por sua vez, esse produto modifica a própria sociedade, porque a música agrupa os sujeitos de diferentes maneiras, gerando grupos de membros, produzindo alienação, implantando valores, ideais, espalhando-os, gerando modelos e ídolos, inserindo novos atores sociais, novas crenças são geradas, tudo com a consequente ressignificação da música, formando um ciclo de constante ressignificação. Tópicos que não foram discutidos antes, como crime, drogas, alcoolismo, sexo precoce, acrescentam à lista de questões presentes nas letras das músicas, como satanismo ou violência (Schafer, 2012).

Mas não é apenas a estrutura social que manipula a música. Os meios de produção também o fazem, e não apenas com a música, mas a sociedade é moldada para consumir determinados produtos, outros os consideram de baixa qualidade. A indústria fonográfica faz parte dos meios de produção. E, portanto, a música é a matéria-prima com a qual eles trabalham. A música pode afetar os meios de produção, assim como a estrutura social? Só é preciso lembrar a luta das grandes gravadoras contra a pirataria na Internet. Embora, nesse aspecto, outros fatores intervenham, como sistemas de computadores, o produto comercializável seja a música, e é isso que faz as gravadoras tremerem, enquanto as vendas continuam a diminuir gradualmente (Contier, 2015).

A música também produz um impacto na mente humana. Ou seja, não apenas produz mudanças nos comportamentos do homem e na sociedade, mas também mudanças internas. Por que a música atrai o sujeito? Para responder a essa pergunta, é necessário primeiro definir que tipo de impacto a música é, para onde aponta a memória genética, valores, julgamentos ou opinião. Certamente, na memória genética, deve haver um lugar para a música. Assim como o fogo convoca, é possível que a música também tenha algum efeito semelhante. Se assim fosse, toda a estrutura psicológica interna seria modificada, porque se a memória genética e os impulsos primários fossem os pontos mais estáveis, eles modificariam todos os outros segmentos e verificaria se a música tem uma influência muito alta na vida humana. Agora, se a música pretende impactar os valores, o efeito seria menor, embora também fosse de grande importância (Lima, 2015).

Como esses valores são profundamente formativos, certamente seriam muito mais importantes em tenra idade, onde a música poderia determinar a ideia de bem e mal, honra, moralidade, e esses valores permanecem implantados no indivíduo. Então, se o tema da música fosse direcionado a esses valores, certamente haveria uma identificação pelo indivíduo, com o consequente reforço deles. A música também pode impactar os julgamentos, e é provável que seja assim, uma vez que os julgamentos são adquiridos e culturais e, portanto, seu efeito sobre o indivíduo seria menor. Ou simplesmente produza opiniões nas pessoas. Parece que neste caso a influência da música nos indivíduos poderia ser explicada dizendo-se que atinge a parte mais profunda da mente humana (Levitin, 2010).

2.3. A música como meio de convergência e ressonância da informação no mundo atual

A indústria da música evolui em um ritmo bastante rápido. A cada ano que passa, vemos como novas plataformas e mídias alcançam fama, estabelecendo seu lugar na indústria e mudando a maneira como o público se conecta com a música e com os artistas (Rausini et al., 2018).

Ao mesmo tempo, estão surgindo novas tecnologias que oferecem mais ferramentas para pessoas que antes não tinham acesso a elas. Tentar prever o futuro da influência da música em um ambiente tão dinâmico é complicado. O desenvolvimento da inteligência artificial automatizará o processo de criação e promoção da música, economizando tempo e custos de produção, eliminando intermediários e democratizando a produção e o acesso às músicas. As ferramentas de inteligência artificial que permitem

criar composições juntamente com sínteses de voz mudarão a maneira como a distribuição da música funciona, tornando-a mais fácil e acessível a milhares de músicos em todo o mundo (Pinheiro & Barth, 2014).

É uma transição do consumo em massa para a criação em massa. A inteligência artificial proporciona ferramentas mais criativas para criar novas produções musiciais. Nesse sentido, atualmente a tecnologia capacita pessoas que nunca se consideraram "artistas" - para que possam fazer música pela primeira vez com a ajuda da inteligência artificial. Essas tecnologias incluem síntese de voz e a composição fornecida pela Inteligência Artificial que permitirá que as pessoas passem do mundo da criação para a distribuição e monetização em tempo recorde. Em resumo, a tendência aqui é a crescente democratização da criação de músicas por meio de software de alta qualidade, disponível em dispositivos móveis a preços baixos ou em navegadores da Web, e geralmente inclui assistência com Inteligência Artificial, facilitando a criação de algo que soa bem. A inteligência artificial também tornará mais fácil criar e enviar a mensagem perfeita para o público perfeito no momento perfeito. No lado comercial da música, isso ajudará os artistas a alcançar seu público com mais eficiência, o que gerará mais receita (Rausini et al., 2018).

Tendo visto o que é capaz de fazer em publicidade e marketing, a Inteligência Artificial terá um papel mais importante na perfeição das campanhas publicitárias, oferecendo assim mais lucros aos artistas. Os anunciantes podem aproveitar o poder da inteligência artificial para melhorar e adaptar os anúncios às preferências e gostos dos clientes. Os algoritmos usarão informações do consumidor para exibir anúncios vinculados ao horário, local e usuário específicos, tornando o conteúdo conforme os padrões de consumo. A publicidade personalizada gerará mais retorno do investimento e lucros para os artistas que ajustam as comunicações, de modo a alcançar os melhores públicos no melhor momento (Pinheiro & Barth, 2014).

O conteúdo pode ser recomendado ao usuário, com base no que as pessoas ao seu redor estão ouvindo, com base na proximidade ou dia da semana ou hora do dia. Ou seja, um usuário não pode ouvir o EDM às 7 da manhã de uma quarta-feira, quando está se preparando para ir trabalhar, mas ele já o ouve na sexta à noite. Eles seriam os padrões comportamentais dos usuários. É por isso que cada vez mais publicidade se torna mais inteligente e o conteúdo da publicidade se torna muito melhor e mais relevante (Rausini et al., 2018).

O consumo de música controlada por voz e alto-falantes inteligentes mudará a maneira como consumimos música. Os comandos de voz permitirão que os ouvintes ouçam músicas que se ajustem facilmente às suas preferências, sem precisar interagir com interfaces de texto, além de poderem explorar álbuns ou listas. A atual democratização que impulsiona as tendências de streaming será associada aos mercados locais. Nestes territórios em desenvolvimento, o consumo de música será diferente do que vemos hoje. Esse novo fluxo de usuários de todo o mundo aumentará o foco da indústria na música local. O próximo "bilhão" de consumidores de streaming não virá dos mercados ocidentais ou das cidades urbanas desenvolvidas, mas das áreas rurais da Ásia, África e América Latina, onde há um interesse maior no repertório e no talento local. Os serviços de streaming e registro precisarão reconfigurar suas propostas, estrutura de preços e experiência do usuário para atender a essas diferentes necessidades (como planos de baixo consumo, diferentes níveis tarifários, idiomas regionais e / ou locais, etc.) (Pinheiro & Barth, 2014).

Alguns dos mercados locais sofrerão mudanças repentinas e rápidas alterações devido à complexidade do seu sistema atual. Por exemplo, apesar de quão difícil e complexo é o mercado da música no Japão, com sua língua, sua cultura e todas as suas diferenças, as mudanças acontecerão. É inevitável, então a questão é como isso vai acontecer. No Japão, ninguém sabe, mas todo mundo está tentando se posicionar. As listas contextuais mudarão a maneira como descobrem a música, e a música gerativa ou geradora (música criada por algoritmos e sistemas computadorizados) satisfará os consumidores que estavam procurando listas de reprodução com base em seu humor. As pessoas estão usando a música para melhorar seus momentos e dias. Isso nos leva a novas oportunidades e desafios. A música gerada continuará a melhorar cada vez mais à medida que mais empresários e investidores se interessarem neste espaço, vendo uma oportunidade. Aplicativos como o Endel tornaram-se populares no Japão, e especialistas prevêem que outras opções surgirão, por exemplo, aplicativos para meditar que poderiam usar algoritmos gerados para aumentar suas listas de músicas ambientais. As barreiras existentes entre diferentes mídias e indústrias, como música, moda e cinema, agora estão desaparecendo, e essa tendência se acelerará no futuro (Calheiros, 2015).

As gravadoras estão investindo mais em documentários sobre seus artistas (como aconteceu com o *Bohemian Rhapsody*); empresas de videogame estão se juntando a artistas para fazer shows em seus jogos (como aconteceu com a aparição de Marshmello

em Fortnite); os grandes artistas estão criando suas próprias marcas de moda (como Rihanna fez com a Fenty); de fato, existem artistas que estão fazendo seus próprios programas de culinária (como no mix com Matt FX). Plataformas como Amazon e Apple não apenas transmitem música, mas também programas de televisão e filmes (que começam a reservar estúdios tradicionais junto com a Netflix). As novas marcas musicais estão quebrando o molde das gravadoras tradicionais, unindo diferentes áreas e disciplinas criativas no mesmo ramo da arte (Pinheiro & Barth, 2014).

Gravadoras e produtoras sempre tiveram o poder (ou pelo menos a influência) de tomar decisões artísticas. No entanto, as redes sociais capacitaram os artistas a criar uma identidade pessoal, permitindo que eles se conectassem diretamente com seus fãs sem a necessidade de interferência de uma gravadora. Isso fará com que as gravadoras se encarreguem mais dos aspectos financeiros, enquanto os artistas (e seus gerentes) se concentram na direção artística (Pires & Reichelt, 2012).

A inteligência artificial permitirá que jovens estrelas pop sejam descobertas antes e possa comunicar exatamente o que estão sentindo e dizendo. Isso poderia nos levar a uma nova indústria pop. Essas estrelas também precisarão de gravadoras para obter exposição e gerenciar suas carreiras. Redes sociais e serviços de streaming como Spotify e Pandora tiraram o poder das gravadoras e o devolveram aos artistas. Por esse motivo, os gerentes começarão a trabalhar em mais aspectos da carreira do artista. No novo ecossistema musical, os gerentes aumentarão o escopo de seu trabalho no desenvolvimento de um artista, trabalhando como promotor e diretor artístico adicional (em vez de apenas promover os interesses do artista). Cada vez mais gerentes têm o poder de fazer as coisas diretamente, e isso é algo que os fez perceber que suas operações precisam de um suporte e estrutura sólidos. Ter acesso a esse lado trabalhista e organizacional pode mudar drasticamente a situação financeira de muitos artistas (Pereira de Sá, 2003).

Em apenas 20 anos, a internet mudou completamente o mundo da música e estamos apenas no início dessa transformação. A democratização e colaboração serão o pão do dia-a-dia: os artistas podem fazer música profissional rapidamente. O streaming continuará a dominar os novos mercados, oferecendo música ilimitada a milhões de pessoas. A tendência da democratização será aprimorada pelos mercados emergentes e não tanto pelos que já estão dominando. Os artistas vão se conectar com novos públicos de diferentes áreas. A música será usada de maneiras mais criativas e únicas. As velhas

barreiras entre a mídia desaparecerão. Todos esses processos já estão em andamento. Olhar para o futuro é apenas uma questão de entender as mudanças que estão acontecendo atualmente (Tonelli, 2016). Compreender essas tendências e como elas mudarão a maneira como a música é criada, promovida e consumida é extremamente importante. Este é o contexto em que a indústria da música se desenvolverá - e ter um bom entendimento dessas mudanças é essencial para compreender como esse novo ambiente influenciará o sujeito, a sua identidade e sua cultura (Rausini et al., 2018).

CONCLUSÃO

A música historicamente uniu as pessoas a cantar, dançar ou celebrar rituais, reforçando a interação social. A música esteve na maior parte da história da humanidade, executada fisicamente na presença de outras pessoas. Antes da linguagem falada, as primeiras pessoas usaram gestos visuais simples e sinais vocais para se comunicar. Esses sinais provavelmente estavam ligados a uma emoção diferente. Assim que o raciocínio baseado na linguagem falada se desenvolveu, os seres humanos tiveram a possibilidade de diferenciar ideias, conceitos e sentimentos.

A música tem grande repercussão na vida social humana, pois ajuda os seres humanos a manter a capacidade de se conectar com os sistemas emocionais profundos, gerando sentimentos relacionados à capacidade de inter-relações sociais e atividades em equipe. Ouvir música cria estímulos nas áreas do cérebro que são comumente ativadas para entender os sentimentos subjetivos e os pensamentos de outras pessoas. “As emoções e os sentimentos, integrantes da atividade humana juntamente com o agir e o pensar, configuram a construção dos significados singulares da música, de acordo com a vivência do sujeito e com sua própria reflexão acerca de si e de suas experiências” (Wazlawick, Camargo, & Manheirie, 2007, p. 112).

A música desempenha um papel importante em todas as sociedades e existe em um grande número de estilos. A música é para todos os tipos de pessoas, independentemente de sexo, idade, posição social, etc. Uma vez que é um meio de expressão, uma arte que deve ser apreciada. Assim como a música é dividida em gêneros, o clima das pessoas também é. Então, uma maneira de expressar esse estado de espírito é através da arte chamada música. Tão grande é a influência da música nos seres vivos, que

tem sido usada tanto para aumentar a agressão quanto a tranquilidade, assim como é usada para dormir, relaxar, estimular ou concentrar-se.

Graças à música, pessoas formam seu modo de pensar e sua ideologia de vida e sua identidade cultural. Esse processo ocorre, pois ela é capaz de evocar emoções de uma maneira poderosa. Isso é intrigante, uma vez que a música, diferentemente de outros estímulos capazes de evocar emoções, como cheiros, sabores ou expressões faciais, não possui, pelo menos obviamente, um valor biológico ou de sobrevivência intrínseco. Esse estudo não pretende limitar esse assunto, pois algumas das respostas fisiológicas que ocorrem em resposta à música ainda foram caracterizadas, dessa forma sugere-se que estudos mais aprofundados investiguem os correlatos neurais das respostas emocionais à música, relacionando os aspectos da percepção musical ou com outras formas de emoção.

REFERÊNCIAS

- Calheiros, E. (2015). *Mercado Fonográfico mundial e brasileiro 2015*. Disponível em : https://www.pro-musicabr.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MERCADO_FONOGRAFICO_BRASILEIRO_E_MUNDIAL_2015_FINAL_PDFSITE.pdf
- Contier, A. (2015). *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas.
- Geertz, C. (1994). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1994.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: dp&a.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Wazlawick, P., Camargo, D., & Maheirie, K. (2007). Significados e sentidos da música: uma breve "composição" a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 105-113. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000100013>
- Hall, S. (2014). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (p.15). Rio de Janeiro: Ed. Petrópolis.
- Levitin, D. J. (2010). *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro : Civilização brasileira.

- Lima, L. C. (org.) (2015). *Teoria da cultura de massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Pinheiro, C., Leie, L., & Barth, M. (2014). A indústria da música como promotora de entretenimento. *Revista Temática*, 10(1), 3-10.
- Pires, D., & Reichelt, V. (2012). O novo paradigma do mercado fonográfico e a mudança no core business dos principais stakeholders desta indústria. *XXXVI Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro*, 2012.
- Pereira de Sá, S. A (2006). *A nova ordem musical: notas sobre a noção de “crise” da indústria fonográfica e a reconfiguração dos padrões de consumo*. Niterói: UFF - PPGCOM.
- Rausini, A, Gelinski, L., Ferreira, M., & Souza, M.W. (2018). Indústria fonográfica: análise de crescimento pós streaming. *Cadernos de Iniciação científica*, 3(1).
- Schafer, R. M. (2012). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.
- Silva, T. T. (2009). *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do Currículo*. Belo Horizonte : Autentica.
- Silva, T. T. (2014). A produção social da identidade e diferença. In T T. Silva (org.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Sousa, R. S. de, & Ivenicki, A. (2018). Cultura, currículo e identidade (cultural): conceitos-base para uma educação musical multicultural. *OuvirOUver*, 14(2), 438-450. doi : 10.14393/OUV23-v14n2a2018-13
- Santos, R. M. S., Didier, A. R., Vieira, E. M., Alfonzo, N. R. (2012). Pensar música, cultura e educação hoje. In R. M. S. Santos (Org.), *Música, Cultura e Educação: Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina.
- Tonelli, M. (2016). O boom dos produtos e serviços de entretenimento nos celulares e o impacto sobre a produção e distribuição da música neste contexto. *Sonora*, 1, 1809-1652.
- Tyler, E. (1920). *Primitive cultures: researches into the development of mythology, philosophy, religion language, art and custom*. London: John Murray, Albermaly street.
- Zan, J. R. (2001). Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. *EccoS Revista Científica*, 3(1), 105-122.

TRANSCRIÇÃO DO VALE DO AVE EM SOM: ‘VER’ O ESPAÇO ATRAVÉS DO ‘OUVIR’

Transcribing Vale do Ave into sound: ‘seeing’ space through ‘listening’

SILVA, Cidália⁹⁰, & LEITE, Eugénia⁹¹

Resumo

A transcrição do ‘Vale do Ave em som’ surge do cruzamento da representação do território com a representação sonora, enquanto ferramenta operativa de interpretação de duas amostras do Vale do Ave — o centro de Guimarães e ‘entre Brito e Silveiras’ —, através da criação de notações gráficas ambivalentes, que simultaneamente representam o espaço e o som. Neste artigo, apresenta-se o raciocínio base do processo de transcrição criado, o qual tem como questão geradora: *como transcrever o espaço urbano em som?* Reconhecendo-se que tanto o som como o espaço são passíveis de representação gráfica, o processo de investigação gerou uma linguagem de intersecção entre o espaço ‘real’, das amostras selecionadas, e a composição sonora correspondente. *Qual a sonoridade dos espaços de cada lugar? Como encontrar uma linguagem comum?* Os experimentos desenvolvidos foram elaborados no sentido de dar resposta a estas questões, permitindo avançar com a investigação sobre a intersecção entre a representação da composição do território e a composição sonora e respetiva construção da metodologia de transcrição, apoiada em estratégias operativas. Estratégias estas, que se aproximaram tanto à compreensão dos vínculos ‘entre’ espaço e som, sistematizados na linguagem explorada através da gramática e do abecedário de intersecção criados, como no desdobramento do método de transcrição aplicado às amostras selecionadas, o qual teve como resultado a criação de composições sonoras originais correspondentes ao espaço investigado.

Abstract

Transcription of 'Ave's Valley in sound' is generated through the intersection of territory representation with sound representation, as an operative tool for interpretation of two samples of Ave's Valley — the centre of Guimarães and 'between Brito and Silveiras' —, through creating ambivalent graphical notations, which represent both the space and the sound. In this paper, we present the reasoning of the transcription process crafted, which has as generating question: *how to transcribe the urban space in sound?* Recognizing that both the sound and the space are susceptible of graphic representations, the outlined process generates a language of intersection between the ‘real’ space, of the selected samples, and the corresponding sound composition. *What is the sound of each place's spaces? How to find a common language?* Developed experiments were carried out in order to address these issues, making research progress on the intersection between the representation of the composition of the territory and the sound composition, through the transcription methodology constructed, based on operative strategies. These strategies, came not only from understanding the linkages 'between' space and sound, systematized in a language, explored through the grammar and the created alphabet, but also by unfolding the transcription method applied to the selected samples, which resulted in original sound compositions consequent to the investigated space.

Palavras-chave: *Transcrição; Gramática; Território; Som; Espaço.*

Key-words: *Transcription; Territory; Sound; Space.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

⁹⁰ CIDÁLIA FERREIRA SILVA - Universidade do Minho. PORTUGAL. E-mail: cidalia@arquitectura.uminho.pt.

⁹¹ EUGÉNIA AGUIAR LEITE - Universidade do Minho. PORTUGAL. E-mail: eugeniaaleite@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A transcrição do ‘Vale do Ave em som’⁹² surge do cruzamento da representação do território com a representação sonora, enquanto ferramenta operativa de interpretação de duas amostras do Vale do Ave — o centro de Guimarães e ‘entre Brito e Silveiras’ —, através da criação de notações gráficas ambivalentes, que simultaneamente representam o espaço e o som. Neste artigo, apresenta-se o raciocínio base do processo de transcrição criado, o qual tem como questão geradora: *como transcrever o espaço urbano em som?* Reconhecendo-se que tanto o som como o espaço são passíveis de representação gráfica, o processo de investigação gerou uma linguagem de interseção entre o espaço ‘real’, das amostras seleccionadas, e a composição sonora correspondente. *Qual a sonoridade dos espaços de cada lugar? Como encontrar uma linguagem comum?* Os experimentos desenvolvidos foram elaborados no sentido de dar resposta a estas questões, permitindo avançar com a investigação sobre a intersecção entre a representação da composição do território e a composição sonora e respetiva construção da metodologia de transcrição, apoiada em estratégias operativas. Estratégias estas, que se aproximaram tanto à compreensão dos vínculos ‘entre’ espaço e som, sistematizados na linguagem explorada através da gramática e do abecedário de interseção criados, como no desdobramento do método de transcrição aplicado às amostras seleccionadas, o qual teve como resultado a criação de composições sonoras originais correspondentes ao espaço investigado.

1. APROXIMAÇÃO À LINGUAGEM COMUM: encontrar os vínculos entre espaço e som

Como criar uma linguagem comum, que simultaneamente represente o espaço duma amostra de território e seja passível de ser uma notação gráfica sonora? Cedo se entendeu a impossibilidade da notação musical convencional (pauta) representar o território, uma vez que esta usa um sistema de símbolos que apenas correspondem ao som, sendo assim unilaterais. O primeiro desafio da linguagem a ser criada estabelecia-se na necessidade de esta ser bilateral, ou seja, ser o ‘entre’ o espaço e o som, o vínculo espaço-som.

⁹² Este artigo é escrito com base no trabalho de investigação realizado no âmbito da tese do Mestrado Integrado em Arquitectura (Leite, 2014).

Qual o primeiro vínculo encontrado? O Percurso tornou-se o recurso dos ensaios de intersecção, pois assim como um Percurso é uma sucessão linear de acontecimentos no espaço, vividos no tempo, ao ser percorrido, uma Sonoridade é uma sucessão linear de acontecimentos no tempo, vividos no espaço ao ser ouvida. Assim o tempo é o primeiro vínculo, uma vez que tanto o caminhar no espaço, como a música, são processos lineares no tempo. Como refere Hanoch-Roe (2007, p. 77) “as sequências lineares incorporam noções de movimento, percepção móvel e ritmo, que tornam a sua experiência semelhante à de outras artes como a música, dança e cinema”.

O processo de transcrição adotou, assim, como análise focal a interpretação de dois Percursos (Fig. 1 e Fig. 2), cada um encontrado pela ação de percorrer o espaço de cada amostra selecionada. Por sua vez, as amostras escolhidas decorrem do reconhecimento da variabilidade morfológica do Vale Ave, caracterizado por dois modelos de povoamento⁹³: o compacto e o difuso (Silva, 2007: 4). Assim do tecido compacto do Vale do Ave, selecionou-se o centro de Guimarães⁹⁴ (Fig. 3), enquanto do tecido difuso selecionou-se a amostra ‘entre Brito e Silvares’⁹⁵ (Fig. 4).

Fig. 5 – Fotografias do Percurso no centro histórico de Guimarães.



⁹³ Segundo Cidália Silva (2007) o Vale do Ave tem dois modelos de povoamento, a saber: o modelo compacto e o modelo difuso. O modelo compacto corresponde ao tecido urbano das sedes de concelho (Guimarães, Vila Nova de Famalicão, Santo Tirso, Vizela e Trofa) e o modelo Difuso, corresponde ao tecido urbano ‘entre’ as sedes de concelho. A seleção das amostras para esta investigação resulta deste reconhecimento, garantindo não só a sua relevância para o aprofundamento do estudo deste território, como a possibilidade de criar uma linguagem que integra um leque mais diverso de morfologias urbanas, revelando consequentemente o seu potencial de aplicabilidade a outros lugares do urbano contemporâneo.

⁹⁴ O tecido compacto do centro de Guimarães caracteriza-se essencialmente pela sua malha densa e hierarquizada, assim como pelas frentes edificadas contínuas a caracterizar o seu espaço público, nomeadamente, praças, ruas e jardins.

⁹⁵ Em ‘entre Brito e Silvares’ identificam-se as características preponderantes do tecido difuso, nomeadamente, o facto da edificação não ter a preponderância na ocupação do território. Esta é implantada numa rede infra-estrutural densa, e resulta da proximidade entre atividades – indústria, habitação com atividades complementares e agricultura —, as quais se apropriam dos recursos do território, nomeadamente da água e do solo, nas suas vocações específicas. A parcela tem uma capacidade generativa neste tecido urbano, sendo que o sistema de relações morfológicas no difuso é descrito pela articulação entre parcelas agrícolas, habitacionais e industriais, assim como espaços florestais nas cotas mais elevadas.



Fig. 2 - Fotografias do Percurso 'entre Brito e Silvares'.



Fig. 3 - O percurso seleccionado no centro de Guimarães inclui a Rua D. João I, O Largo do Toural, a Rua de S. António, a Rua Vale Donas, Rua João Lopes de Faria, Praça Santiago, Largo da Oliveira, Alameda de S. Dâmaso, Largo da Condessa do Juncal, Largo 25 de Abril e termina no fim da Avenida D. Afonso.

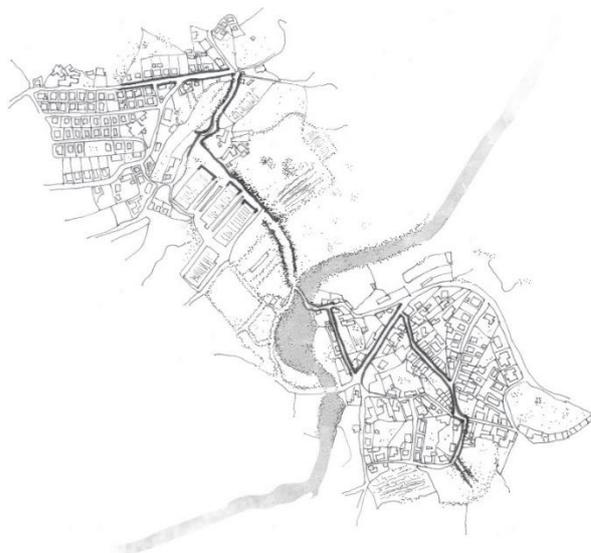


Fig. 4 - O percurso selecionado ‘entre Brito e Silvares’ inicia na Rua do Rio Ave, Rua da Liberdade, Travessa das Bouças, atravessa o Rio até chegar à Rua dos Moinhos, continua pela Avenida 25 de Abril, Rua 1º de Maio, Rua dos Moleiros e termina numa parcela agrícola.

A escolha do Percurso, como princípio do método de transcrição, revela-se fulcral em dois fatores transversais à investigação, a saber: o primeiro remete para o facto de permitir um olhar específico sobre o território, uma vez que o observador possui um papel ativo no processo, pois a recolha de informação é feita a partir do ato de percorrer o lugar *in situ*; o segundo fator confere “tempo” ao espaço, uma vez que o Percurso é percorrido ao longo de um determinado intervalo de tempo; enfatizando-se assim que “o olho parado não vê” (Pimenta, 1993: 4), a complexidade do lugar-território.

Neste artigo, apresenta-se o raciocínio base que levou à criação desta linguagem de transcrição, estruturada em três pontos: (1) a gramática; (2) o abecedário; e (3) a metodologia de aplicação, exemplificada numa fração do percurso ‘entre Brito e Silvares.’

1.1. A gramática

Para fazer a transcrição do território em som cria-se uma gramática, definindo um sistema de regras, as quais operativamente permutam informação entre a organização do espaço e a composição sonora (Fig. 5).

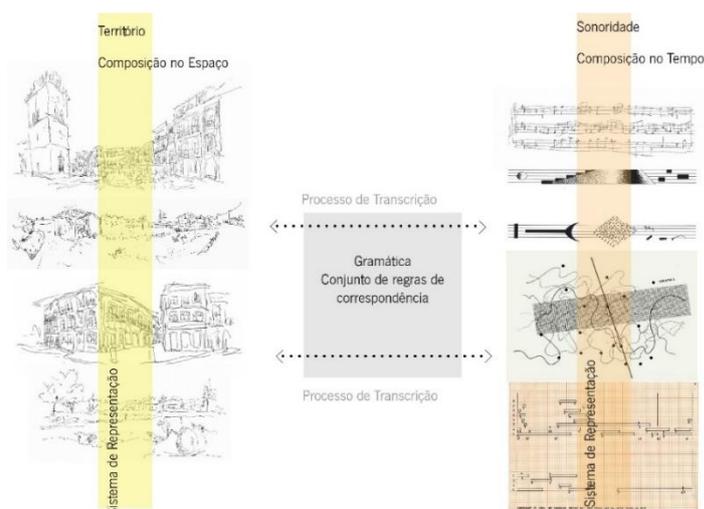
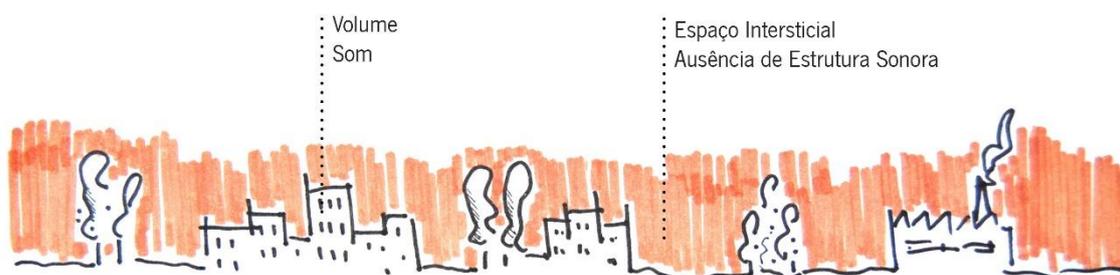


Figura 5 - Esquema representativo da função da gramática, enquanto elemento comum entre a representação do território e a representação sonora. Esquerda: Desenhos elaborados em visitas ao território em estudo. Direita: notação gráfica.

Para delinear a gramática é necessário estabelecer os parâmetros de **correspondência**, entre os elementos constituintes do território e os elementos estruturais de uma composição sonora, encontrando assim os vínculos ‘entre.’ Destes selecionam-se, a título de exemplo, *a que elementos sonoros correspondem os volumes e espaços intersticiais do território?* Um percurso urbano é conformado por **volumes** construídos, como edifícios, muros, etc., e por **espaços intersticiais**, como praças, jardins, espaços ‘entre’ volumes. Assim, fez-se corresponder o ‘volume’ ao ‘som’ e os ‘espaços intersticiais’ à ‘ausência de estrutura sonora,’ ou seja ao silêncio (Fig. 6).

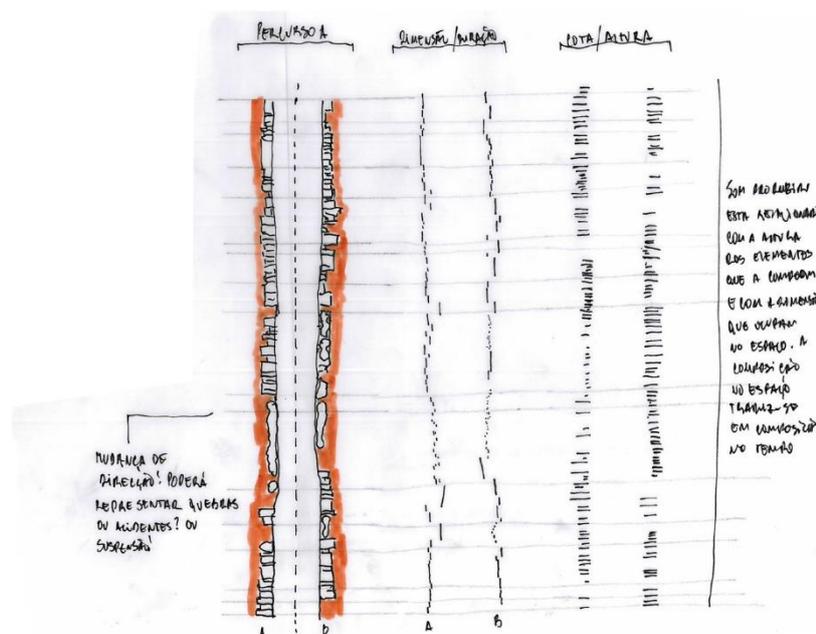
Fig. 6 - Desenho esquemático da correspondência de elementos estruturais do território, neste caso volume e espaço intersticial, com elementos compositivos sonoros, som e ausência de estrutura sonora.



Os vínculos encontrados são aplicados aos dois alçados do Percurso. O Percurso é composto por duas frentes de informação, o lado direito e o lado esquerdo, que organizam e acompanham o espaço percorrido, cada um com as suas especificidades. A transcrição dos alçados corresponde às dinâmicas de **stereo**. O stereo caracteriza-se por uma representação tridimensional do som que é reproduzido por duas fontes de áudio diferentes e sincronizadas. O **objetivo é conferir tridimensionalidade ao som**, através

da distribuição dos mesmos em tempo real, proporcionando a **sensação espacial**. Assim, cada Percurso tem dois alçados a serem transcritos, resultando em **duas sonoridades**, que correspondem a **dois canais de áudio**. Os dois alçados, sincronizados, acordam o seu contributo para a construção de uma composição sonora, de forma a reproduzir a atmosfera espacial do espaço (Fig. 7).

Fig. 7 - Alçados direito e esquerdo do Percurso e ensaios de decomposição correspondentes.



1.2. O abecedário

Uma vez definidos os parâmetros de correspondência, é necessário criar uma representação gráfica dos elementos do território e atribuir-lhe um som, ou seja, desenhar as ‘letras’ do território e dar-lhe a sua fonética. Da mesma forma como o ‘a’ corresponde a um som, permitindo a sua transmissão, também os elementos gráficos desenhados, correspondem a uma sonoridade (Fig. 8). Das ‘letras’ sistematizadas (Leite, 2014: 180-181) seleciona-se como exemplo a trama preta, a qual é utilizada para a representação de um volume edificado e corresponde a um som mais denso, enquanto que a trama de pontos representa árvores e corresponde a uma sonoridade mais fluida. Pretende-se que a diferenciação, nas sonoridades e timbres reproduzidos, permitam identificar os diferentes elementos que compõem o território, assim como as consequentes correspondências.

Fig. 8 - Exemplo do sistema de representação dos elementos transcritos. Relação entre composição compacta e porosa e respectiva sonoridade correspondente (aqui descrita textualmente).



O abecedário é o conjunto de elementos base da linguagem comum entre espaço e som. Como as letras formam palavras, que formam frases, também este abecedário permite formar as frases, parágrafos, e finalmente o ‘texto’ – notação gráfica ambivalente –, simultaneamente passível de representar o espaço e o som. Em síntese, o abecedário é “a escrita e o som,” o qual materializa a representação (visual-sonora) da gramática de correspondências definida e permite a transcrição das amostras de território selecionadas, através da metodologia de transcrição, seguidamente explicitada.

1.3. A metodologia

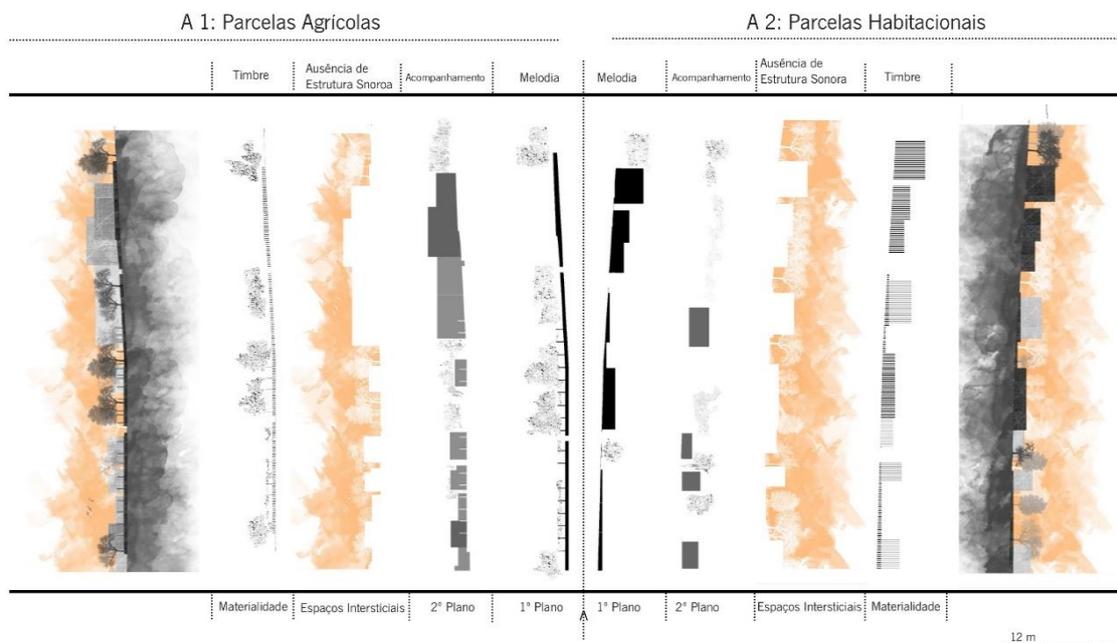
Encontrados os parâmetros de correspondência e a sua escrita espaço-sonora, define-se a **Metodologia de Transcrição**, ou seja, a sistematização da aplicação da gramática e do abecedário.

Esta metodologia é composta por três categorias: o alçado, a planta e a experiência vivida. Cada uma destas categorias é subdividida em estratos que representam diferentes pontos de vista e camadas do território. A cada um dos estratos é aplicado o processo de transcrição, onde são usadas as regras da gramática e as representações do abecedário já referido. Da transcrição de cada estrato, resulta uma notação gráfica que representa uma especificidade espaço-sonora.

Qual a necessidade de desdobrar a análise do território em vários estratos? Cada um corresponde a uma informação diferente, não só relativa ao lugar, mas também relativa a uma característica da composição sonora; da mesma forma, os estratos juntos e sobrepostos compõem as sonoridades do Percurso. Quantas mais variantes são consideradas, mais fiel e articulada é a composição sonora com o lugar, dado que são transcritas diferentes camadas de complexidade. Como refere James Corner (1992: 147-148): Existe uma duração da experiência, um desenrolar serialista dos antes e depois. Tal como uma paisagem não pode ser reduzida espacialmente a um único ponto de vista, não pode ser congelada num único momento do tempo. A geografia de um sítio torna-se conhecida para nós através de uma acumulação de fragmentos, devaneios e incidentes que sedimentam significado, ‘acumulando-se’ ao longo do tempo. Onde, quando e como alguém experiencia uma paisagem origina qualquer significado que deriva da mesma.”

No exemplo da Figura 9, ilustra-se uma fração do percurso ‘entre Brito e Silveiras’, cujo alçado esquerdo é conformado por parcelas agrícolas, enquanto que o direito é conformado por parcelas habitacionais.⁹⁶ Do exterior para o interior visualiza-se o desenho dos alçados e o correspondente desdobramento dos estratos da notação gráfica espaço-sonora.

Fig. 9 - Exemplo do método de transcrição aplicado aos alçados direito e esquerdo duma fração do Percurso de ‘entre Brito e Silveiras’ através do desdobramento dos vários estratos da notação gráfica espaço-sonora.



⁹⁶ Dada a complexidade do processo de transcrição optou-se por exemplificar o desdobramento aplicado apenas à categoria dos alçados; ver p. 158-167, para estudar a categoria planta; e ver p. 168-175 para a categoria experiência vivida (Leite, 2014).

A notação gráfica, que resulta do desdobramento, representa a informação a ser executada em sonoridades parciais. Após a sua transcrição é possível executar e reproduzir as sonoridades de cada estrato, sendo que a reprodução simultânea de todos os estratos corresponde à composição sonora do Percurso transcrito, resultando na síntese espaço-sonora⁹⁷ do percurso. O ‘entre’ espaço percorrido e o som correspondente.

2. TRANSCRIÇÃO EM ABERTO: ver o espaço através do ouvir

A investigação ao abordar tanto uma amostra do território difuso (entre Brito e Silveiras), como uma do território compacto (centro de Guimarães), criou uma metodologia abrangente, possibilitando a sua aplicação a outros lugares do urbano contemporâneo e a sua correspondente transcrição sonora.

Interessa salientar, que dependendo da escala de aproximação ao lugar, podem vir a ser integrados novos parâmetros de correspondência, como por exemplo as sombras, a transformação do território ao longo do tempo, as aberturas de um edifício, etc. ‘Ver o espaço através do ouvir,’ continua assim em aberto, para ouvir outros lugares e assim vê-los.

O ouvinte, que aprenda a linguagem proposta, ao escutar uma sonoridade de um percurso, consegue criar uma imagem mental do lugar, sem nunca o ter percorrido. Inversamente, ao percorrer o território, o observador consegue reproduzir uma sonoridade mental, que a sua transcrição pode conceber.

O processo de experimentação explorado estabelece uma aproximação ao território complementar às usadas tradicionalmente pela arquitetura enquanto campo expandido (Silva, 2011). Simultaneamente, cria uma possibilidade original de composição sonora, relativa aos lugares que habitamos no nosso dia-a-dia.

O presente processo de experimentação resulta do devir entre o território e o seu desenho sonoro. É no entre espaço-som, desenhar-anotar, ver-ouvir, que este projeto explora o potencial incerto da aprendizagem (inter-)disciplinar.

⁹⁷ Para ouvir duas das composições sonoras resultantes da transcrição consultar: <http://youtu.be/8GpEyrOPb8o> e <http://youtu.be/hKpISPEg4A4>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Corner, J. (1992) [2002]. Representation and the landscape. In Simon Swaffield (Ed.), *Theory in landscape architecture* (pp. 144-165). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hanoch-roe, G. (2007). Scoring the path: linear sequences in music and space. In Mikesch Muecke e Miriam Zach (Eds.), *Resonance: essays on the intersection of music and architecture* (pp. 77-145). Ames, Berlin, Gainesville, Tokyo: Culicidae Architectural Press,.

Leite, E. (2014). *Transcrição do território em som: processo de experimentação aplicado a duas amostras do Vale do Ave* (Dissertação de Mestrado, Mestrado Integrado em Arquitectura, Universidade do Minho).

Pimenta, E. (1993). *Arquitetura virtual*. UK: ASA Art and Technology.

Silva, C. (2007). Saber ver o difuso no Vale do Ave. In *1st international conference of young urban researchers*. ISCTE. Lisboa. Refereed Conference Paper. Disponível em <http://conferencias.iscte.pt/viewabstract.php?id=184&cf=3> (consultado a 3 de Março 2019).

Silva, C. (2011). Architecture as expanded field. In B. Cope & J. Poss (Eds.), *The International Journal of the Constructed Environment*, 1(3), 55-70.

A ESTÉTICA MUSICAL JOANINA: UM ESTUDO DAS INFLUÊNCIAS DAS COMPOSIÇÕES DE MARCOS PORTUGAL, NUNES GARCIA E SIGISMUND NEUKOMM NO PERÍODO JOANINO NO BRASIL

Joanine Musical Aesthetics: a study of the influences of the compositions of Marcos Portugal, Nunes Garcia and sigismund neukomm in the Joanine Period in Brazil

MOREIRA, Fernando Alberto Torres⁹⁸, & RODRIGUES, Humberto Álvares⁹⁹

Resumo

As características da estética musical de obras dos compositores do período joanino, na atualidade, tem sido um importante fator para uma interpretação histórica fundamentada. O presente trabalho tem como objetivo o estudo e análise da estética estilística de três dos principais compositores do período joanino brasileiro de 1808 a 1822. Com base em dados biográficos e documentais dos compositores José Maurício Nunes Garcia, Marcos Portugal e Sigismund Neukomm, bem como, suas respectivas obras, são possíveis de se averiguar as diferenças e semelhanças estruturais e estéticas dentre os compositores. Para tal exame, levam-se em conta suas formações musicais e o contexto histórico em que cada compositor se inseriu. O estudo dos artistas abordados é de grande importância para uma melhor compreensão do período joanino, bem como, para toda a música brasileira pós-joanina.

Abstract

The characteristics of the musical aesthetics of the composers of the Joanine period, nowadays, have been an important factor for a well-founded historical interpretation. The present work aims at the study and analysis of the stylistic aesthetics of three of the main composers of the Brazilian Joanine period from 1808 to 1822. Based on biographical and documentary data of composers José Maurício Nunes Garcia, Marcos Portugal and Sigismund Neukomm, as well as their respective works, it is possible to ascertain the structural and aesthetic differences and similarities among the composers. For such an examination, their musical formations and the historical context in which each composer was inserted are taken into account. The study of the artists approached is of great importance for a better understanding of the Joanine period, as well as for all post-Joanine Brazilian music.

Palavras chave: *Período Joanino; Marcos Portugal; Nunes Garcia; Sigismund Neukomm*

Keywords: *Johannine period; Marcos Portugal; Nunes Garcia; Sigismund Neukomm*

Data de submissão: maio de 2020 | **Data de aceitação:** dezembro de 2020.

⁹⁸ FERNANDO ALBERTO TORRES MOREIRA - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) / CITCEM. PORTUGAL. E-mail: fmoreira@utad.pt

⁹⁹ HUMBERTO RODRIGUES JÚNIOR – MESTRE EM CIÊNCIAS DA CULTURA. BRASIL. E-mail: humbertoguita@gmail.com

INTRODUÇÃO - esboço histórico do Período Joanino

O período joanino no Brasil teve grande influência do contexto histórico em que se inseriu. A vinda da corte portuguesa à colônia esteve praticamente relacionada com a aquisição do poder de Napoleão Bonaparte na França, que vivia um momento de expansão e domínio das terras vizinhas. Entretanto, sabe-se que o início do período joanino se deu através da fuga de Dom João VI e sua corte, devido à referida invasão. O mesmo período também presenciou a queda do império de Bonaparte, com o fim das guerras Napoleônicas e o Tratado de Viena em 1815. Em relação às artes, o período de Dom João VI vivenciou a transição do classicismo e do romantismo. Importantes escolas estilísticas tiveram relação com os compositores joaninos, como é o caso das escolas napolitana e vienense. Contudo, a maior influência veio do classicismo; Beethoven compôs muitas obras nesses anos, entre elas algumas das suas mais importantes sinfonias. Uma grande contribuição também veio por parte de Haydn, em 1809, cujo estilo foi seguido pelos seus discípulos, tendo um dos mesmos contacto com o Brasil.

1. AVANÇOS ARTÍSTICOS COM A CHEGADA DA CORTE PORTUGUESA DO RIO DE JANEIRO

A partir do momento em que a Corte Portuguesa se instala no Brasil, deu-se uma grande transformação na então colônia, primeiramente na cidade do Rio de Janeiro e, posteriormente, em todo o país. Além do impacto econômico e político gerado com a chegada da corte portuguesa, pode-se dizer que a vida social e cultural sofreu uma drástica mudança. José Castello registou a importância dessas transformações: “A transição ocorre de 1808 a 1821, quando D. João VI preparou o ambiente propício à nossa independência econômica, política e cultural, favorecendo-nos de tal forma que foi considerado pelo Instituto Histórico e Geográfico o fundador da nacionalidade brasileira” (Castello, 1967, p. 194).

Logo em 1808, fundou-se o primeiro jornal institucional vigente brasileiro, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, que funcionava sob regime de censura. A imprensa régia também é criada nesse período. A partir desse instante o Brasil passa a fazer parte de um universo já conhecido no velho mundo e na América Espanhola desde o século XVI.

Muitas instituições foram sendo instaladas no Rio de Janeiro, transformando a cidade num centro educacional e cultural, como foram os casos do Museu Nacional, do Jardim Botânico e da Escola Anatómica, Cirúrgica e Médica ou da Real Academia Militar, com cursos de engenharia, física e ciências. No dia 29 de outubro de 1810 foi aberta ao público a Real Biblioteca, em 12 de outubro de 1813 foi a vez da inauguração do Teatro Real de São João, e posteriormente, em 1815/1816, ocorreu a vinda da Missão Artística Francesa e a criação da Academia de Belas Artes.

A respeito do Real Teatro de São João, Edmundo Hora e Alexandra Leeuwen fornecem algumas informações pertinentes:

Em 1813, a Ópera Nova é substituída pelo Real Teatro de São João, bem maior, mais imponente e inspirado no Teatro São Carlos de Lisboa, pois o Teatro Régio já não era suficiente para as demandas da Corte. Destacamos ainda que a localização da Ópera Nova próxima ao Paço, ou seja, próxima ao centro da cidade, reflete a nova organização do espaço urbano, com uma importância cada vez maior do centro político, religioso e econômico da cidade, que culmina com a chegada de D. João VI (Hora & Leeuwen, 2008, p. 20).

A arquitetura do Rio de Janeiro também não ficou fora desse bom momento de transformação urbana, conforme refere Martins:

À medida em que se prolongava a permanência da Corte a paisagem carioca foi se transformando, dos pontos de vista urbanístico e arquitetônico. Prédios públicos e palácios foram construídos e surgiu um grande número de palacetes e residências luxuosas, nos quais moravam a nobreza, a alta burocracia e os comerciantes ricos (MARTINS, 1980, p. 142).

A arte da música teve uma colocação especial no avanço cultural gerado nesse contexto histórico, razão pela qual a relação musical criada entre o Brasil e Portugal, no período joanino, foi a mais intensa entre os países colonizados pelos portugueses. O musicólogo João de Freitas Branco anota essa realidade:

(...) [sobre] o que musicalmente se passou em terra ultramarina (...) o Brasil tem direito especial a uma dessas exceções, que mais não seja porque nele residiu a corte portuguesa durante quase década e meia. Não admira que a actividade musical de feição europeia fosse muito mais intensa nos últimos anos no Brasil colonial do que o podia ser noutras possessões, africanas ou asiáticas (Branco, 2005, p. 216).

Tais considerações são de suma importância na análise da bibliografia desses autores conforme adiante se verá.

2 . BIBLIOGRAFIA DOS COMPOSITORES

Entre os compositores que fizeram parte integrante do período joanino no Brasil, os que mais se destacaram foram Marcos Portugal, o Pe. José Mauricio Nunes Garcia e Sigismund Neukomm, três compositores de extrema importância considerando as suas relevantes participações na vida musical e na diversidade gerada na arte da música durante esse período.

2.1. Marcos Portugal

Marcos António da Fonseca Portugal, popularmente conhecido como Marcos Portugal, foi um dos mais importantes artistas do período joanino no Brasil. Nasceu em Lisboa, no ano de 1762, onde desde cedo teve uma musicalidade aflorada. Aos nove anos de idade, o pequeno músico começou a ter aulas de composição com o respeitado compositor português João de Souza Carvalho, sendo-lhe conhecida uma série de peças musicadas cômicas e sérias sobre textos em português compostas ainda quando muito jovem.

O historiador César de Carvalho (2008) divide toda a biografia e a atividade musical de Marcos Portugal em quatro períodos distintos: o primeiro passa-se em Lisboa desde o seu nascimento até 1792; o segundo em Itália, mais precisamente em Nápoles, até cerca de 1800; o terceiro é vivido novamente em Lisboa onde permaneceu até 1810 e o quarto período é vivido no Brasil desde 1810 até à data de sua morte, em 1830, no Rio de Janeiro.

No dia 6 de agosto de 1771, Marcos Portugal inicia seus estudos no Seminário da Patriarcal de Lisboa; com 9 anos de idade, o pequeno compositor começa a ter aulas de composição com o mestre e compositor João de Souza Carvalho, que era o diretor do Seminário naquele tempo. Na mesma instituição o jovem músico aprendeu também canto e órgão com o cantor italiano Borselli, que fazia parte da ópera de Lisboa.

Ainda neste seu primeiro período, Marcos Portugal compôs parte de suas obras. Segundo César de Carvalho, no intervalo de sete anos após 1785, o compositor criou

inúmeras farsas¹⁰⁰ e *burlettas*¹⁰¹, fazendo-se notar pelo seu valor em muitas obras, entre as quais se destaca o *Idíleo aos Felicíssimos Anos da Senhora Infanta Carlota Joaquina*, representada em 25 de abril de 1788 no Teatro de Salitre.

Sousa Bastos assinala que, entre 1787 e 1790, o referido músico atingiu o auge do seu sucesso nas terras portuguesas ao ser nomeado mestre de Capela Real, compositor e organista da Igreja Patriarcal e regente do Teatro do Salitre; nesse período escreve diversas farsas, *burlettas* e dramas alegóricos para esta casa de espetáculos, além de uma oratória em italiano de Luiz Torriano, que em 1788 foi escrita e dedicada à Senhora da Conceição, cujo título é *La Puríssima Concezzione di Maria Santíssima Madre di Dio*.

A partir de 1792, Marcos Portugal inicia a sua segunda fase. Segundo Bruno Kiefer, no mesmo ano, o compositor teve a oportunidade de aperfeiçoar os seus estudos na Itália, mais precisamente em Nápoles, onde se tornou pensionista com proteção régia. Os oito anos de permanência em Itália foram muito importantes para o compositor alcançar fama internacional, que contou com mais de vinte óperas produzidas.

Sabe-se que Marcos Portugal teve uma boa relação com a casa real, terá mesmo estado ao de sua Majestade Fidelíssima, a Rainha de Portugal, D. Maria I, provavelmente mercê de uma iniciativa do regente Dom João. Grandes obras de caráter religioso também foram escritas pelo compositor por ordem do príncipe regente, para celebrar o nascimento de membros da família real, como é o caso de um *Te Deum*, executado pela primeira vez em 1793 no Paço de Queluz, e posteriormente, em 1795, em Lisboa.

Mesmo estando uma parte do período em Portugal, têm-se relatos de que entre 1794 até 1799, Marcos Portugal compôs mais de vinte óperas que tiveram muito sucesso em praticamente toda a Itália, destacando-se *Lo spazzacamino principe* e *Le donne cambiate*, ambas estreadas no Teatro de San Moisè, respectivamente em 1794 e 1797, *Demofonte*, apresentada em 1794 no Alla Scala de Milão, *Il ritorno di Serse*, também apresentado em 1794 no Teatro Alla Pallacorda, em Florença, e *L'equivoco in equivoco*, representado no início de 1798, pela primeira vez, em Verona.

Em 1800, inicia-se então o terceiro período, quando Marcos Portugal regressa a Lisboa, estando no cume da sua fama internacional; depressa se aproximou de D. João e

¹⁰⁰ Peças cômicas de curta duração. No século XVIII, era o termo usado nos libretos italianos para *intermezzi* cômicos.

¹⁰¹ Tipo de comédia operística inglesa do final do século XVIII e início do século XIX. Peças breves de característica jocosa e cômica, podendo ou não ser musicada.

da corte, novamente. Foram-lhe concedidas as funções de maestro-diretor do Real Teatro de São Carlos, de mestre e compositor da Real Câmara e mestre de música da família real, na Sé Patriarcal.

Durante a invasão francesa, Marcos Portugal manteve uma posição dúbia. O facto do compositor não acompanhar o príncipe regente, ter-se-á devido a uma posição prudente para não tomar uma posição política precipitada. Para o compositor, na altura dos acontecimentos, devido à sua própria posição de músico da corte, foi tão interessante satisfazer as vontades quer do regente Dom João, quer de Junot pois é sabido que a ópera *Demofonte* foi apresentada num grande espetáculo de gala em 15 de agosto, celebrando o aniversário de Napoleão Bonaparte. Carvalho afirma que “Marcos Portugal evitou uma possível rejeição ou inimizade com qualquer das partes, o que poderia eventualmente beliscar o seu bom nome e reputação” (Carvalho, 2008, p. 37).

Segundo Kiefer (1977), Marcos Portugal serviu a dois senhores. Sabe-se que, ao mesmo em que escreveu um *Te Deum* em honra de Junot, produziu um outro *Te Deum* em honra do regente Dom João, para as cerimónias da Convenção de Sintra, após a saída dos franceses das terras portuguesas: “Em 1808 apresentou no teatro S. Carlos uma opera sua em homenagem aos franceses por ocasião das comemorações do aniversario de Napoleão. Por outro lado, participou com realizações musicais dos festejos da libertação de Portugal” (Kiefer, 1977, p. 60).

O autor acima referido descreve que, em 1810, foi executada a missa *Festiva*¹⁰². Nos anos que se seguem, inúmeras missas e outras composições sacras de sua lavra foram ouvidas na Capela Real, sob a regência do próprio compositor.

Em 1811, Marcos Portugal foi solicitado por D. João para ir ao Rio de Janeiro. Segundo David Cranmer,

[Se bem que] Vários cantores da Capela Real já tivessem cumprido ordens da parte do Príncipe Regente para seguir para o Rio de Janeiro, foi apenas em agosto de 1810 que este enviou instruções explícitas para que Marcos Portugal também se deslocasse. Este embarcou a 6 de março de 1811, chegando à capital brasileira a 11 de junho (Cranmer, 2010, p. 56).

¹⁰² Existe no Museu Histórico Nacional do Brasil uma cópia desta composição.

Após esse convite, Marcos Portugal chegou ao Brasil, onde foi muito bem recebido pela corte, e pôde continuar a sua já brilhante carreira artística. Podem-se averiguar os detalhes dessa ida e respectivas consequências nas palavras de Manuel Ivo Cruz: “Parte de Lisboa em Março, chegando ao Brasil em 11 de junho; recebido com todas honras, exerce as funções pedagógicas, de maestro e de compositor, com o título genérico de Director de Música da Corte e Mestre de Suas Altezas Reais” (Cruz, s/d, p. 49).

Ainda no ano de 1811, Marcos Portugal foi nomeado imediatamente como mestre-de-capela da Capela Real, uma nomeação que nessa altura se justificava pelo sucesso granjeado na Europa. Segundo Bruno Kiefer, nesse mesmo ano foi encenada, no Teatro Régio, uma ópera bufa¹⁰³, de sua autoria. Esta obra, com o título de *L'oro non Compra amoré*, já fazia parte do seu repertório de sucesso da Europa.

Após a sua chegada ao Brasil, Marcos Portugal compôs uma missa a quatro vozes e orquestra completa, além de algumas matinas para o Natal. Segundo César de Carvalho, tanto o compositor, quanto os músicos vindos da Capela Real de Lisboa não tiveram uma boa relação com o padre e compositor brasileiro José Maurício Nunes Garcia que ocupava o cargo de Mestre de Capela antes da chegada de Marcos Portugal. Carvalho (2008) ainda sustenta que essa despromoção de José Maurício terá sido motivada pelo facto do compositor brasileiro ser considerado artisticamente inferior ao português. Em versão contrária, também há relatos que atestam a boa relação de entendimento entre ambos, o que pode depreender pelas palavras do respeitado compositor e autor Francisco Mignone ao referir-se aos dois compositores: “Marcos Portugal, o grande rival e ao mesmo tempo amigo de José Mauricio” (Mignone, 1980, p. 14).

Segundo o mesmo autor, apesar da presença no Teatro Régio, a produção musical do referido compositor foi essencialmente religiosa. Além das matinas de Natal, também compôs matinas da Epifania em 1812 e, ainda nesse período, o compositor escreveu uma música para a antiga farsa *A Saloia Enamorada*, que foi cantada por alunos negros do Conservatório instituído por Dom João VI.

Em 12 outubro de 1813, foi inaugurado o grande Teatro de São João, que substituiu o antigo Teatro Régio. Neste momento, foi apresentada a ópera *O Juramento dos Nunes*, com base na poesia de D. Gastão Fausto da Câmara Coutinho.

¹⁰³ Ópera cómica Italiana, em dois ou três atos, com diálogo em recitativo, em vez de declamado.

César de Carvalho informa que, em 1816, Marcos Portugal compôs ainda a *Missa de Requiem* para as exéquias da Rainha D. Maria I; desse período em diante, o compositor Fortunato Mazziotti viria a substituí-lo na direção da Capela Real.

Segundo dados do jornal *Gazeta do Rio de Janeiro*, publicado no dia 5 de julho de 1817, a obra *A Castanheira* foi apresentada em primeira sessão num teatro particular. David Cranmer não descarta a possibilidade de que a apresentação desta obra estaria um pouco desatualizada para o período, já que em 1817 a peça já fazia trinta anos. Cranmer ainda esclarece que, nessa época, não se tinha uma noção clara da forma musical Cãnone, sendo “mais habitual nesse repertório era uma certa instabilidade no que se refere à música cantada, tendo em conta a substituição de alguns números ou até da sua totalidade, chegando-se por vezes ao ponto de alterar os momentos da peça onde as cantorias se inseriam” (Cranmer, 2010, p. 61).

Ainda em 1817, Marcos Portugal produziu as obras *L'oro non compra amore*, em 23 de julho, a serenata *L'augurio di Felice*, numa produção privada na Quinta da Boa Vista no dia 7 de novembro e, no dia seguinte, a ópera *La Merope*, apresentada gratuitamente ao público no Teatro de São João, para festejar a noite de núpcias do Príncipe Real D. Pedro com a Arquiduquesa Carolina Josefa Leopoldina da Áustria. Segundo Ayres de Andrade (1967), o recital da obra *L'oro non compra amore* também celebrava esse casamento, não a cerimônia, mas sim a assinatura do contrato, em Viena. Ainda em 1818, César de Carvalho afirma que o compositor escreveu uma *Missa Festiva*, também dedicada a D. Pedro e D. Leopoldina da Áustria.

Durante a sua vida, Marcos Portugal sofreu três vezes de ataque apoplético. O primeiro ocorreu em 1811, o segundo em 1817. O último foi com 59 anos, em 1821, do qual saiu incapacitado para seguir a sua carreira musical, e também dificultou o seu regresso a Portugal com a corte de Dom João, que chegaria a Lisboa no dia 3 de julho desse mesmo ano. César de Carvalho descreve a situação vivida pelo compositor após esse último achaque:

Quando a idade e a doença o impossibilitaram de trabalhar, Marcos Portugal viu serem-lhe cortados quase todos os seus rendimentos. As dificuldades e as faltas de recursos levaram-no a um fim de vida dramático e a um conseqüente lento ofuscar de todo o seu prestígio. E foi então que a ilustre Marquesa de Aguiar lhe abriu as portas do seu palácio e o acolheu carinhosamente (Carvalho, 2008, p. 41).

Sabe-se que foi um período difícil para o compositor, passando nove anos de sofrimento e dificuldades até à sua morte, em 1830, estas últimas motivadas, segundo Freitas Branco por um tipo de personalidade muito própria: “Os maus tempos vieram depois e foram os últimos da vida do artista outrora celebre... Os nove anos que lhe restaram foram de sofrimento moral e físico. A sua conduta não fora de molde a multiplicar simpatias e não faltaram certamente as invejas” (Branco, 2005, p. 205).

A musicalidade de Marcos Portugal percorreu muito anos de esplendorosa carreira, que se estendeu dos teatros populares das cidades mais importantes da Europa, até ao Brasil, então o país mais avançado das Américas em questões musicais, como anota César de Carvalho: “Com efeito, a sua obra é notável a vários respeitos e, especialmente, pelos progressos acusados na instrumentação” (Carvalho, 2008, p. 42). Estas palavras são confirmadas por Freitas Branco que destaca a importância internacional do compositor:

Durante mais de cem anos, foi exagerado o prestígio do nome de Marcos Portugal entre os estudiosos da música lusitana. Depreendeu-se da projecção internacional da sua obra (inegavelmente a maior dos compositores portugueses de todos os tempos) um valor artístico superior aos dos seus colegas e compatriotas (Branco, 2005, p. 215).

2.2. José Maurício Nunes Garcia

José Maurício Nunes Garcia nasceu em 1767 na rua da Vala, local conhecido do Rio de Janeiro como caminho do mercado de escravos, filho dos mulatos Apolinário Nunes Garcia e Victória Maria da Cruz. Sabe-se que o compositor teve uma vida difícil, de origem humilde, pois os seus pais eram descendentes de escravos e, além do mais, o seu pai veio a falecer quando tinha apenas seis anos. A sua educação então ficou por conta da mãe e duma tia, ambas lavadeiras. Devido à sua apetência para a música revelada desde muito cedo, as duas mulheres faziam o que de melhor podiam para lhe dar uma boa educação, em especial artística. Mário de Andrade narra essa circunstância particular: “E as duas mulheres trabalhavam mais porque além das roupas, tinham que ajuntar os oitocentos reis mensais que pagavam a escola de música do mulato Salvador José. Aí José Maurício aprendeu teoria e dizem violão” (Andrade, 1963, p. 132).

Em 1792, José Maurício recebeu a ordenação de padre, “certamente escolheu este caminho menos por vocação do que por razões que facilitavam o acesso a uma posição que lhe faltavam por nascimento e por sua cor – e a consecução de uma posição económica relativamente tranquila”, conforme informa Kiefer (Kiefer, 1977, p. 54).

No ano de 1798, tornou-se mestre de capela da Sé Catedral do Rio de Janeiro e, com essa função, o padre compôs novas obras e atuou como cravista, ao mesmo tempo que dirigia músicos e cantores nas cerimônias da instituição. Mattos nota que a música de José Maurício se desenvolvia praticamente só dentro da igreja, o que, segundo depreende, tornava menos convincente a sua vocação sacerdotal: “Parecem outras as raízes dessa opção, e atenderiam a impulso de natureza musical, entre as quais o de habilitá-lo melhor a posição de mestre-de-capela” (Mattos, 1970, p. 19)

No dia 8 de março de 1808, ao desembarcar no Rio de Janeiro, Dom João foi surpreendido com um solene *Te Deum* na Catedral regido pelo Pe. José Maurício. Esta realização musical superava em muito o que se podia esperar da então colônia portuguesa. Deste momento em diante, o rei passaria a ter uma relação especial com o padre, um “apreço e a amizade de D. João [que] não mais abandonaria o compositor” (Kiefer, 1977, p. 53).

Dom João valorizou muito o trabalho do padre compositor, devido à sua sólida formação musical e humanística, e também pela sua qualidade de pregador. Em função dessas qualidades, o regente ofereceu-lhe muitas outras funções de relevância durante o seu governo; sabe-se que, além de se tornar mestre-de-capela da Capela Real, por decreto, o padre também foi nomeado como Pregador Régio. Esta prodigalidade de Dom João terá sido, segundo Bruno Kiefer (1977), responsável pelo grande crescimento da produtividade artística do Pe. José Maurício, possibilitando-lhe, além das funções da Capela Real, atuações noutras igrejas, estimuladas, como é compreensível, pelas realizações musicais da Capela Real.

José Maurício foi um artista ilustre que, além da vida sacerdotal e de uma boa formação musical, também estudou filosofia. Durante toda a sua vida, foi compositor, regente, padre-mestre e um importante professor, facto que Mattos descreve com detalhes:

(...) em seus bancos sentaram-se algumas das mais destacadas figuras da música: compositores, professores, modinheiros, cantores, copistas, figuras que brilharam na administração do Brasil Império no terreno da organização social como no ensino da música, sem falar na massa dos que se perderam no anonimato das Irmandades, mas deixaram, ao longo do século XIX, no quadro da vida musical do Rio de Janeiro, em diferentes setores, o rastro de perpetuidade da ação profícua do Pe. José Maurício (Mattos, 1970, p. 23).

Segundo Kiefer (1977), o padre músico terá composto cerca de 400 obras, quase na totalidade de caráter sacro e uma minoria de estilo profano. Dessas obras, apenas um pouco mais de duzentas sobreviveram. Grande parte desse material encontra-se na biblioteca da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2.3. Sigismund von Neukomm

Apesar de não ser de nacionalidade portuguesa ou brasileira, e não passar um longo período junto da corte portuguesa, o compositor Sigismund von Neukomm teve uma importante participação na música luso-brasileira desse período. O compositor austríaco, que nasceu no ano de 1778, em Salzburgo, a mesma cidade natal de Mozart, era filho de um importante professor da Universidade da mesma cidade.

Sigismund von Neukomm foi discípulo de grandes mestres, estudou harmonia e contraponto com Miguel Haydn e, mais tarde, teve aulas com Joseph Haydn, com quem adquiriu uma formação musical de excelência. Bruno Kiefer (1977) relata que, a partir de 1806, o compositor passou a viajar pelo mundo, adquirindo muito prestígio em diversos países visitados, vindo mais tarde, a partir de 1812, a suceder a Dussek, no cargo de músico oficial da casa de Talleyrand, em França.

Sabe-se que Neukomm recebeu um convite para fazer parte da famosa missão artística francesa, convite que o compositor não recusou perante o desejo pessoal de conhecer o novo mundo, tendo partido para o Brasil em 1816, junto a outros artistas da missão. Conforme informa Kiefer, Neukomm teria integrado “segundo alguns, a comitiva do Duque de Luxemburgo, mandado por Luis XVIII ao Rio de Janeiro para reatar as relações com Portugal; segundo outros, teria viajado com os companheiros da missão” (Kiefer, 1977, p. 61).

Kiefer acrescenta que, ao chegar ao país, o compositor foi contratado para lecionar aulas de contraponto e harmonia, mas nunca pôde assumir o cargo, pois segundo esse estudioso, “a prepotência de Marcos Portugal atuou também neste caso. Limitou-se a dar lições de música a D. Pedro (I), à princesa D.^a Leopoldina e a Francisco Manuel da Silva” (Kiefer, 1977, p. 61).

O facto artístico e cultural mais importante que ocorreu durante a governação de Dom João foi, sem dúvida, a Missão Artística. Criada em 1816, por um decreto régio junto à Escola de Ciências, Artes e Ofícios, a Missão Artística foi contratada na França e trazida ao Brasil por uma forte influência do Conde da Barca, António de Araujo de Azevedo, ex- embaixador de Portugal em Paris e ministro do reino naquela época.

Para se ter uma ideia da importância desta missão, a escolha dos artistas teve a colaboração do geógrafo, explorador e naturalista Alexander Von Humboldt. Entre os principais membros da missão artística estavam o chefe da missão e escritor Joaquim Lebreton, o pintor Nicolau António Taunay, o escultor Augusto Maria Taunay, o pintor João Batista Debret, o arquiteto Augusto Montigny, o gravador Carlos Simão Pradier, além de Neukomm, com o cargo de compositor, organista e mestre de capela.

Nas palavras de Néelson Sodré, pode-se tomar conhecimento de algumas das atividades de tal missão: “(...) atividades ligadas ao provimento de modelos europeus e ao recrutamento de discípulos, de que foram manifestação concreta a fundação de escolas de artes e de museus e a contratação de mestres estrangeiros” (Sodré, 1972, p. 34).

Sabe-se que Neukomm teve amizade, assim como admiração pelo talento do Pe. José Maurício Nunes Garcia, do qual dizia ser o maior improvisador do mundo, razão pela qual foi um importante incentivador e divulgador das suas obras. Numa conversa entre Neukomm e o brasileiro gaúcho Manuel de Araújo de Porto Alegre, registada por Afonso Taunay, é possível confirmar essa admiração que o austríaco nutria por José Maurício: “Ah! Os brasileiros nunca souberam o valor do homem que tinham, valor tanto mais precioso, pois era tudo fruto dos próprios recursos” (Taunay, 1956, p. 342).

Neukomm, além de ser um importante compositor à escala internacional, com obras de quase todos os géneros, foi professor de Francisco Manuel da Silva, compositor do futuro Hino Nacional do Brasil.

Além do mais, a primeira obra com um tema brasileiro, um *Capricho*¹⁰⁴ para piano com o título de *O Amor Brasileiro*, foi de autoria de Newkomm, conforme informa Kiefer:

¹⁰⁴ Em italiano *Capriccio*: Termo que designa uma variedade de composições, habitualmente demonstrando alguma liberdade de modo. No século XVIII, era utilizado para indicar uma cadência improvisada.

O nosso interesse por ele prende-se ao fato de ter sido professor de D. Pedro e Francisco Manuel da Silva. E mais ainda: é autor da primeira obra com um tema brasileiro: O Capricho para piano intitulado O amor brasileiro, no qual aproveita um tema de lundu (Kiefer, 1977, p. 63).

Um vasto repertório de composições dos gêneros sacro e profano foi deixado por Neukomm, tais como missas, óperas, sinfonias, oratórios, cantatas, música de câmara e sonatas. Algumas dessas obras estão catalogadas no departamento de música da Biblioteca Nacional da França. A abertura *Le Héros* foi uma das obras de destaque do compositor, assim como um *Te Deum*, ambas em homenagem a D. Pedro I, além da *Missa Solene para Aclamação de S. Majestade Dom João VI*, apresentada em três de abril de 1817. Na relação estreita estabelecida com a corte portuguesa pode igualmente referir-se a obra *L'Allegresse publique*, uma marcha para grande orquestra composta para a aclamação de Sua Majestade Dom João VI, em 18 de março de 1817; sabe-se que desta mesma marcha existe também uma instrumentação adaptada para piano a quatro mãos. Sem contar as composições oferecidas ao rei D. João, há muitas outras obras que atestam a relação privilegiada entre Neukomm e a corte portuguesa.

A importância da estadia de Newkomm no Rio de Janeiro, é revelada por Taunay que cita as palavras dos cientistas Spix e Martius:

Os conhecimentos musicais dos habitantes do Rio de Janeiro não estavam ainda a altura das missas de Neukomm, escritas no estilo dos mais celebres compositores alemães. O impulso que o gênio de David Peres dera a musica da igreja portuguesa cessou. Hoje a primeira coisa que se exige numa missa e que ela seja uma sucessão de alegres melodias e que longo e pomposo Gloria anteceda a curto Credo. E o estilo de Marcos Portugal, hoje o compositor predileto dos portugueses (Taunay, 1956, p. 348).

Pelo estabelecido não é difícil aquilatar da importância da presença de Sigismund von Neukomm, na corte de D. João VI e o quanto representou para a arte musical local. Em reconhecimento desse valor o rei português viria a agraciá-lo, tal como ao Pe. José Maurício, com as insígnias da Ordem de Cristo.

3. ESTÉTICA ESTILÍSTICA DO PERÍODO JOANINO

Ao tratar-se das obras musicais no período joanino, observam-se muitas formas e estilos composicionais. Cada um dos compositores citados neste estudo teve diferenças significativas, principalmente tendo em conta o contexto em que cada um viveu e as suas diferentes formações musicais.

O período joanino aconteceu num tempo de grandes mudanças na música ocidental. Já se fabricava instrumentos musicais com a escala temperada, como é o caso do piano-forte. Também nesse período, deu-se início à pesquisa musicológica, fator de importante interferência na produção musical da época.

O intercâmbio musical ocorrido entre os países envolvidos no período abordado foi de grande intensidade. Esse fator causou um certo impacto não só no Brasil, como também na Europa, especialmente em Portugal. É esta realidade que se observa nas palavras de Castagna:

No tocante à música colonial brasileira, no período aproximado de 1760-1830, a relação foi tão evidente, que não será mais possível o desenvolvimento de estudos de porte, sem a atenção para os fenômenos portugueses e ibéricos. A própria musicologia portuguesa certamente terá no Brasil informações que subsidiem a compreensão de sua música nesse período (Castagna, 1995, p. 66).

Podem-se observar quatro fortes vertentes influenciadoras dos compositores do período joanino e suas obras: a estética italiana, a estética vienense, a influência sacra portuguesa e a influência local¹⁰⁵. Essas características estão presentes de forma particular a cada contexto vivido e formação artística por parte dos músicos do período em estudo.

A ópera italiana, ou mais precisamente napolitana, que foi cultivada por Rossini, Donizetti e Verdi, manteve-se conservadora. Segundo Stanley Sadie (1994), no século XIX houve uma mudança no sentido de maior continuidade musical da obra, bem como o rompimento com a rígida divisão entre a ária e recitativo no drama musical. O autor referido dá conta também que outra característica da época foi o surgimento de novos tipos de óperas baseados na história, nas lendas e no folclore de cada país. Com isso, iniciou-se também a utilização de idiomas nacionais desses países nas óperas.

É um facto que a influência da estética operística italiana ganha força no Rio de Janeiro a partir de 1811, com a chegada de Marcos Portugal. O compositor trazia

¹⁰⁵ Influência lusitana, africana e indígena já presente no Brasil.

influências de importantes compositores, tais como David Perez, Paisiello e Cimarosa. A ópera *buffa*, muito cultivada pelo músico mencionado, consiste numa ópera cômica genuinamente italiana, dividida em dois ou três atos, com diálogo em recitativo ao invés de declamado.

Entretanto, Renato Mainente (2013) descreve que a presença do teatro lírico italiano no Rio de Janeiro já ocorria mesmo antes da chegada da corte portuguesa, pelas apresentações líricas nas casas teatrais que se sucederam na cidade, como o Real Teatro São João.

A respeito de Marcos Portugal, Bruno Kiefer fornece mais informações a respeito da produção estilística do compositor, classificando-o no período rococó, além do estilo italiano. O crítico até considera a sua produção de música sacra, mais impactante do que as óperas: “O compositor português possui, além de um sólido métier, influência, um melodismo insinuante e capacidade de invenção melódica” (Kiefer, 1977, p. 61).

Através do acervo da Biblioteca da Ajuda em Lisboa, pode-se ter acesso a uma carta de Marcos Portugal, escrita em 24 de janeiro de 1818 na cidade do Rio. Esses dados são de muita importância, pois através das suas palavras pode-se chegar mais próximo da realidade da época, e dos detalhes das atividades musicais desenvolvidas:

Porém note Va Exca. q. a maior parte dos musicos instrumentistas, q. servirão na Serenata q. ultimamente se executou são da Camara e por isso mesmo, como Va Exca bem sabe, não tem nada a receber. - Os q. forão avulsamente chamados de fora são quatorze, como se observará pela lista adiante declarada - Pello q. respeita a Coristas não há exemplo de comparação; porq.to a ma Serenta foi a prima q. se fez com coros; em conseqa deq. Va Exca determinará oq. bem lhe parecer (Portugal, 1818, s/p).

Outro gênero que já antecedia a chegada da corte ao Brasil foi o estilo sacro, que teve uma forte presença em praticamente toda a parte durante o período colonial brasileiro; entre os seus cultores o destaque vai para José Maurício de quem a maior parte da produção musical integra o gênero sacro..

Bruno Kiefer informa que a música sacra do compositor brasileiro abrange dezenas de missas ordinárias, bem como muitos fragmentos de missas. A *Missa de Requiem*, por exemplo, composta em 1816, traz um caráter de grande profundidade e densidade, com um elevado nível estético do início ao fim. Segundo Kiefer, essa obra não apenas ocupa “uma posição de relevo na obra de seu autor, mas ergue-se, a nosso ver, como grande monumento musical brasileiro” (Kiefer, 1977, p. 58).

Além das missas, encontram-se também diversas obras sacras de José Maurício. Dentre essas obras, estão algumas Antífonas, Magnificats, Hinos, Ladainhas, Novenas, Motetos, além de ofícios e obras para cerimônias religiosas. Segundo Kiefer, a característica estilística de José Maurício é reflexo da Europa:

O que há nele de pessoal manifesta-se em termos europeus e não através de uma contribuição que revelasse um modo de ser brasileiro. Globalmente, Uma audição mais refinada, no entanto, aqui e acolá, sombras do clima modinheiro, quase um prenúncio da aurora do sentimento nativo na música brasileira erudita (Kiefer, 1977, p. 58).

Durante o percurso de sua carreira composicional, pode-se estabelecer o que Cleofe Mattos (1970) considera ser uma linha de enquadramento para as suas diferentes fases, da qual não se podem omitir grandes nomes como Mozart, Haydn e Rossini. Segundo o mesmo autor, isso se acrescenta “além do reflexo natural do ambiente musical português, embutido da velha escola napolitana” (Mattos, 1970, p. 356). Mattos (1970) ainda descreve que a influência trazida pela chegada dos portugueses transformou o aspeto exterior da sua obra. Houve uma mudança no tratamento orquestral, mais especificamente na linha vocal, devido às novas revelações técnicas dos cantores que chegaram à Real Capela.

O uso do estilo fugado¹⁰⁶, frequente em muitos trechos da obra mauriciana, é descrito por Bruno Kiefer pela capacidade de revelar “seriedade e preocupações construtivas severas em meio à leviandade do melodismo à italiana que dominava a corte” (Kiefer, 1970, p. 60).

O instrumento de predileção do padre compositor foi o clarinete no qual, segundo Mattos, “José Maurício expande suas tendências seresteiras, que chora suas tristezas no *Requiem* de 1816, que traduz a sua euforia em suas festivas” (Mattos, 1970, p. 360).

O classicismo vienense estava em alta no período joanino. Principalmente liderado pelos compositores Haydn, Mozart e Beethoven, esse estilo floresceu no final do século XVIII e início do século XIX.

Através de Sigismund Neukomm, a estética vienense também esteve presente no período estudado; a sua produção musical no Brasil foi essencialmente instrumental, segundo Toffoletto (2010), para quem das sessenta e nove obras do compositor, apenas sete são obras vocais e onze são sacras. O autor ainda esclarece:

¹⁰⁶ Relacionado com a forma de fugas verdadeiras e a forma de fugados.

As cinquenta e uma obras restantes abrangem gêneros instrumentais como música sinfônica, música para banda militar, música de câmara e peças para fortepiano 13 solo. Dentre estas obras, encontram-se as únicas cinco aberturas sinfônicas, assim como a única sinfonia de Neukomm (Toffoletto, 2010, p. 10).

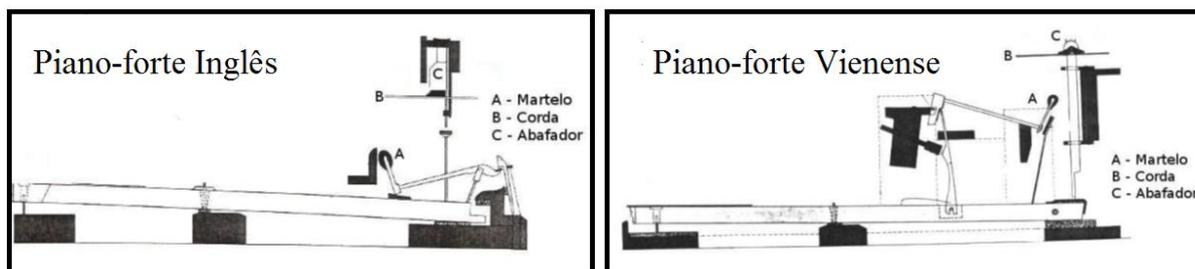
Nas características musicais vienenses que influenciaram Neukomm encontra-se o uso da dinâmica e do colorido orquestral de modo temático. Stanley Sadie assinala que, nesse modo de composição, se fazia “o uso do ritmo, incluindo estrutura periódica e ritmo harmonioso, para dar definição a formas em grande escala, junto com o uso da modulação para construir longas arcadas de tensão e relaxamento” (Sadie, 1994, p. 632). O mesmo autor ainda enfatiza a presença da mistura espirituosa, tipicamente austríaca, com traços cômicos e sérios.

A forma sonata ou formas relacionadas com ela moldaram grande parte das obras construídas no estilo vienense. Há ainda a influência de obras teatrais no período retratado, tal como observa Levi Leonido: “A ópera pela mão do seu grande mestre Mozart teve esteve no auge da sua importância, ou seja, foram produzidas algumas das mais belas e mais conseguidas óperas” (Leonido, 2006, p. 62).

Não se sabe com certeza qual o instrumento utilizado por Neukomm no Brasil. Sabe-se apenas do único instrumento que pertenceu à família real que, segundo Toffoletto (2010), era um piano-forte modelo de mesa de seis oitavas, construído por volta de 1820 pelo fabricante inglês J. Broadwood e conservado até aos dias de hoje no Museu Imperial.

Existiram dois importantes modos de fabricar piano-fortes no início do século XIX na Europa, o inglês e o vienense, que possuíam mecânicas completamente diferentes. Segundo Toffoletto (2010), os piano-fortes ingleses tinham mecânica de ação pesada, com abafadores não tão eficientes, teclados fundos e pedais para acionar os registros; ao contrário, os vienenses eram dotados de uma mecânica de ação leve, abafadores eficientes, teclado raso e, ao invés dos pedais, os registros eram acionados por meio de joelheiras, como pode ser observado na figura 1.

Figura 1



Tudo indica que Neukomm teve contacto com os dois tipos de instrumentos. Provavelmente utilizou muito o piano-forte vienense antes de sua vinda para o Brasil, e o inglês enquanto teve contacto com os instrumentos da corte. Outro instrumento utilizado pelo compositor foi o clavicórdio; segundo Pedro Persone (2008), a escola vienense mantinha o interesse pelo clavicórdio, em busca de mais sonoridade, diferente da escola inglesa que buscava no cravo a sonoridade mais expressiva.

Em 1821, teve lugar um facto que mostra um importante elo na relação do classicismo, não apenas vienense, com a nova vaga musical. Neukomm termina a obra inacabada de Mozart, compondo o *Libera me*. Trata-se do final do tão famoso *Requiem* do autor vienense. É de importância salientar que essa obra foi representada pelos músicos da Irmandade de Santa Cecília, sob a regência do padre José Maurício.

No mesmo ano, existem relatos de que foi apresentada, no Rio de Janeiro, a obra *Il Barbiere di Siviglia* de Rossini, juntamente de outras obras de importantes compositores, tais como W. Amadeus Mozart, Antonio Salieri e Marcos Portugal. Essa obra de Rossini serviu de inspiração para o padre compositor José Maurício, que numa das suas lições para piano¹⁰⁷ utilizou trechos da obra rossiniana.

O mesmo trecho da referida lição está presente no Hino Nacional Brasileiro, cujo autor, Francisco Manuel da Silva, foi aluno de José Maurício. Esse fator mostra que a influência napolitana perdurou, como herança, passando do italiano Rossini para o brasileiro Manuel da Silva, por intermédio de José Maurício.

¹⁰⁷ A Lição nº5 do Método para pianoforte era uma das lições de sua autoria, utilizadas como estudo dos seus alunos.

CONCLUSÃO

Realizar um estudo estilístico dos compositores de um período de grande destaque é acima de tudo um desafio, pois muito ainda há de ser descoberto acerca de tantas informações. O resultado desse trabalho vai de encontro a essa busca, principalmente para o entendimento do significado estético das obras desses compositores.

De princípio, pode-se concluir que a formação musical e a interferência cultural da realidade que cada compositor vivenciou foi um fator relevante para colorir a identidade musical de cada um.

Marcos Portugal, por sua vez, traz um estilo predominante em suas obras, que se constituem no desenlace da Escola Napolitana, com influências de importantes compositores, tais como, David Perez, Paisiello e Cimarosa. A sua obra possui uma escrita fluente, tecnicamente segura e com uma estética de clara vocalidade. Entretanto, a sua música vocal é desenvolvida e desvelada com tanta ciência, que pôde destacar-se tal como as obras dos seus antecedentes mestres italianos. Essa real vivacidade e espontaneidade das suas ideias, desenvolvida com grande brilho e largueza, são notações que comprovam certamente o resultado de uma excelente formação musical por parte do mesmo compositor.

O Brasil joanino teve o maior contacto com a escola vienense através de Sigismund Neukomm. O compositor, com maior perfil de instrumentista, deixou para o Brasil um importante repertório de sua autoria, cujas obras trazem toda uma mistura espirituosa, com traços cômicos e sérios, e técnicas muito típicas da sua formação austríaca. Este artista soube valorizar o que já se tinha de melhor no Brasil, bem como o talento de José Maurício. A boa relação de Neukomm com José Maurício certamente trouxe benefícios para o campo da música; além do compositor austríaco manter sempre um respeito reverencial para com o padre brasileiro, deixou algumas das obras de sua autoria muito bem interpretadas por Nunes Garcia e seus músicos da Irmandade de Santa Cecília.

A respeito das obras de José Maurício, pode-se observar que, antes do período joanino, a sua música sacra era mais severa e que, após a chegada da corte, o músico começou a utilizar elementos de espetáculo da ópera para agradar a corte.

Apesar de Marcos Portugal, no início, não ter tido uma relação próxima com José Maurício, tudo indica que, mesmo em parte, o compositor português serviu de ponte para a ligação entre a obra mauriciana e a escola napolitana. A obra *Il Barbieri di Siviglia* de Rossini e a lição nº 5 para piano de José Maurício podem não ter uma ligação direta com Marcos Portugal, mas mostram a presença da música de espetáculo italiana na obra do brasileiro.

Em termos gerais, a produção sacra e dramática foram essenciais não só para o cotidiano do Rio de Janeiro joanino, mas também para o futuro da história da música brasileira. Apesar da produção de câmara ter sido um tanto menor que a sacra e dramática, obteve-se o resultado do que foi um importante meio de propagação da música popular, valorizando os gêneros lundu e as modinhas, sem esquecer também que a produção camerística envolveu o gênero erudito, principalmente no que se diz respeito às obras vocais.

Finalmente, pode-se concluir que o período joanino foi um divisor de águas para a cultura brasileira, onde as influências culturais e musicais tiveram um importante papel para a solidificação do caráter estilístico da música, tanto joanina, quanto pós-joanina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. (1967). *Francisco Manuel da Silva e seu tempo*. Rio de Janeiro: Coleção Sala Cecília Meireles.
- Andrade, M. (1930). *Modinhas Imperiais*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Andrade, M. (1963). *Musica, Doce Musica*. São Paulo: Martins.
- Branco, J. F. (1960). *Alguns Aspectos da Musica Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Ática.
- Branco, J. F. (2005). *Historia da Musica Portuguesa*. Mem Martins: Publicações Europa-America.
- Branco, L. F. (1929). *A Musica em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional – Exposição Portuguesa em Sevilha.

- Branco, L. F. (1943). *Historia Popular da Musica: Desde as Origens ate a actualidade*. Lisboa: Cosmos.
- Brito, M. C. (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Brito, M. C. (2000). Relação entre a ópera e o teatro declamado em Portugal e no Brasil do século XVIII. *Ariane, Revue d'Études Littéraires Françaises*, 16.
- Budaez, R. (2006). Música e sociedade no Brasil colonial. *Revista Textos do Brasil*, 12, 14-21.
- Calmon, P. (1968). *D. João VI – a vida e o governo*. Rio de Janeiro: RIHGB.
- Cardoso, A. (2005). *A música na Capela Real e Imperial do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música.
- Carvalhais, M. P. P. A. (1910). *Marcos Portugal na sua música dramática*. Lisboa: Typographia Castro Irmão.
- Carvalho, C. A. N. F. (2008). *Lembrando quatro grandes figuras da História da Música Portuguesa: M. Portugal, J. Casimiro, G. Daddi, A. Machado*. Braga: Edição do Autor.
- Carvalho, M. V. (1993). *Pensar é Morrer ou o teatro de São Carlos*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Castagna, P. (1995). Musicologia portuguesa e brasileira: a inevitável integração. *Revista da Sociedade Brasileira de Musicologia*, 1, 64-79.
- Castelo, J. A. (1967). *Manifestações literária da era colonial*. (vol. 1). São Paulo: Cultrix.
- Cranmer, D. (1997). *Opera in Portugal 1793-1828: a study in repertoire and its spread*. (Tese de doutoramento). London: University of London.
- Cranmer, D. (2005). As guerras peninsulares na música portuguesa. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 16, 169 - 173.
- Cranmer, D. (2005a). O Fundo Musical do Paço Ducal de Vila Viçosa: surpresas esperadas e inesperadas. *Separata da Revista de Cultura Callipole*. 13, 157-163.
- Cranmer, D. (2010). A música dramática de Marcos Portugal no Rio de Janeiro: contextualização e novos dados. *Revista Brasileira de Música*, 23(1), 55 - 65. <https://doi.org/10.47146/rbm.v23i1.29354>

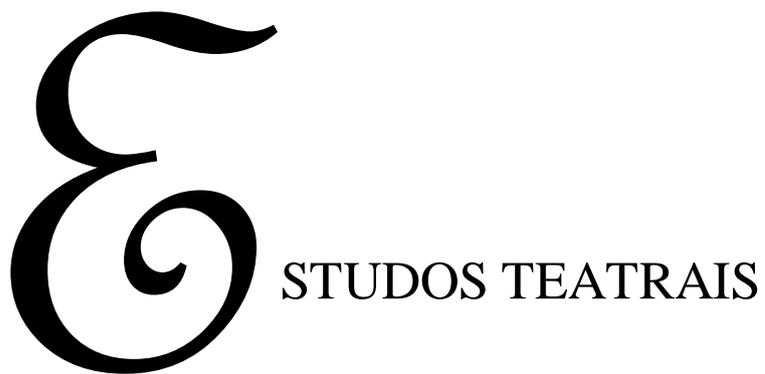
- Cruz, M. I. (s/d). *O Essencial sobre A Ópera em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Cruz, M. A. L. (1955). *Historia da Musica Portuguesa*. Lisboa: Dois Continentes.
- Freire, V. L. B. (2004). Óperas e Mágicas em Teatros e Salões no Rio de Janeiro – Final do Século XIX, Início do Século XX. *Latin America Music Review*, 25(1), 100-118. doi:10.1353/lat.2004.0003
- Freitag, L. V. (1985). *Momentos de música brasileira*. São Paulo: Nobel.
- Heitor, L. (1950). *Música e Músicos do Brasil*. Rio de Janeiro: Casa do Estudante do Brasil.
- Hora, E., & Leeuwen, A. V. (2008). Um olhar sobre as atividades musicais nos teatros do Rio de Janeiro em fins do século XVIII e início do XIX: a atuação da cantora Joaquina Lapinha. *Per Musi*, Belo Horizonte, 17, 18-25.
- Kiefer, B. (1977). *Historia da Musica Brasileira – Dos Primórdios ao inicio do século XX*. Porto Alegre: Editora Movimento.
- Kuhl, P. M. (2003). *Ópera no Brasil - Século XIX: Cronologia*. Campinas: Cepab Unicamp.
- Leonido, L. (2006). *Pequena história da música*. Vila Real: Sector Editorial dos SDE.
- Mainente, R. A. (2013). O período joanino e as transformações no cenário musical no Rio de Janeiro. *Revista História e Cultura*, 2(1), 132-145, 2013. doi: [10.18223/hiscult.v2i1.943](https://doi.org/10.18223/hiscult.v2i1.943)
- Malerba, J. (2000). *A corte no exílio: civilização e poder no Brasil às vésperas da independência (1808 a 1821)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Mariz, V. (2002). *A música clássica brasileira*. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio.
- Martins, R. B. (1980). *A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil: Impactos sobre Minas Gerais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mattos, C. P. (1970). *José Mauricio Nunes Garcia: Catalogo Temático*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura.
- Mignone, F. (1980). *Biblioteca Educação e Cultura - Musica*. Rio de Janeiro: Mec-Fename.

- Moreau, M. (1981). *Cantores de ópera portugueses*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Nery, R. V., & Castro, P. . (1991). *Sínteses da Cultura Portuguesa. História da Música*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Nery, R. V., & Castro, P. F. (1999). *História da Música*. (2ª ed.). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Pacheco, A. J. V. (2007). *Cantoria Joanina: A prática vocal carioca sob influência da corte de D. João VI, castrati e outros virtuosos*. (Tese de Doutorado). Campinas: Unicamp.
- Persone, P. A. (2008). O fortepiano na Coleção Theresa Christina Maria: propostas para uma performance historicamente informada. *Claves*, João Pessoa, 6, 46-47.
- Porto-Alegre, M. A. (1978). Idéias sobre a música. *Niterói, revista brasiliense, tomo primeiro*, 1.
- Portugal, M. A. (1818). *Carta de Marcos António Portugal*. (cota 54 – VII – 9 no 68). Lisboa: Biblioteca da Ajuda:
- Portugal, M. A. (1818): *Lista dos musicos cantates, q. tiveram parte distinta na ma Serenata* . Lisboa: Biblioteca da Ajuda: cota 54 – VII – 9 no 69a.
- Ribeiro, M. S. (1936). *A Musica em Portugal nos Séculos XVIII e XIX: Bosquejo de Historia Critica*. Lisboa: Inácio Pereira Rosa.
- Sadie, S. (1988). *The Grove Concise Dictionary of Music*. Londres: Macmillan Press.
- Sadie, S., & Tyrell, J. (2001). *The new dictionary of music and musicians*. Oxford: Ed. Oxford University Press.
- Sarraute, J-P. (1972). *Marcos Portugal au Brésil*. (vol. IV.). Paris: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Scherpereel, J. (1985). *A orquestra e os Instrumentistas da Real Câmara de Lisboa de 1764 a 1834*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sodré, N. W. (1972). *Síntese da História da Cultura Brasileira*. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro:
- Spix, J. B. V., & Martius, C. F. P. V. (1938/2017) *Viagem pelo Brasil: 1817-1820*. Belo Horizonte: Itatiaia / São Paulo: Edusp.

Taunay, A. E. (1956). *A missão artística de 1816*, Publicação da diretoria do patrimônio histórico e artístico nacional. Rio de Janeiro: Mec.

Toffoletto, R. B- (2010). *L'amitié et l'amour" de sigismund neukomm: Estudo, transcrição e interpretação da obra*. (Monografia de Iniciação Científica). Campinas: Fapesp.

Vieira, E. (1900). *Diccionario Biographico de musicos portuguezes: história e bilbiographia da musica em Portugal*. Lisboa: Typographia Mattos Moreira & Pinheiro.



Contextualização da formação: criação de uma personagem que emerge do Clown - Parte I

Hugo Vieira

| 208-231

Los procesos de acreditación de las artes del espectáculo en el espacio europeo de educación superior. la falta de criterios de evaluación para la acreditación del profesorado referentes a las artes del espectáculo. el caso de España

Ioshinobu Navarro Sanler

| 232-244

CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: CRIAÇÃO DE UMA PERSONAGEM QUE EMERGE DO CLOWN - PARTE I

Contextualization of training: creating a character emerging from the Clown - Part I

VIEIRA; Hugo Américo¹⁰⁸

Resumo

Neste artigo que recorta uma tese de doutoramento em que a pergunta de investigação é: Qual o contributo do *yoga*, do *kung-fu*, da dança-teatro e da técnica *viewpoints* na construção de uma personagem que emerge do *clown*? Seguir-se-á a exposição dos objetivos de investigação e da criação laboratorial, dos resultados esperados, a contextualização dos espaços e amostra, a contextualização da área de conhecimento que visa os objetivos e conteúdos mais pertinentes das diversas áreas, assim como os conhecimentos, as capacidades e as competências que se procuram promover aos participantes ao longo da formação.

Abstract

This article outlines a doctoral thesis. The research question is: What is the contribution of yoga, kung fu, dance-theater and the viewpoints technique in the construction of a character that emerges from the clown? This will be followed by the presentation of the research objectives and laboratory creation, expected outcomes, contextualization of spaces and sample, as well as of the area of knowledge that aims at the most relevant objectives and contents of the different areas. We also highlight the knowledge, skills and competences that are sought to be promoted with the participants throughout training.

Palavras-chave: yoga, kung-fu, clown, dança-teatro, técnica viewpoints.

Keywords: yoga, kung-fu, clown, dance-theater, viewpoints technique.

Data de submissão: maio de 2020 | **Data de aceitação:** dezembro de 2020.

¹⁰⁸ HUGO VIEIRA – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Instituto Politécnico de Bragança. Portugal. Email: hugovieira@utad.pt.

INTRODUÇÃO

Nomeei como objetivo principal da investigação o contributo para o progresso e transformação da aprendizagem do *clown* na contemporaneidade através de um laboratório de criação. Desta maneira, e em paralelo com a envolvimento em experiências diversas, concluí que a “escuta” seria o tema que abraçava completamente as minhas inquietações. Assim, o objetivo principal da criação laboratorial era desenvolver com os participantes a construção de uma personagem híbrida que emerge do *clown*, juntamente com a técnica *viewpoints* de *Anne Bogart*, mais concretamente, o que envolve a resposta cinestésica. No que diz respeito ao plano de formação ‘Construção de uma Personagem Híbrida que emerge do *Clown*’, desenvolveu-se no sentido de criar estratégias de formação específicas nas diferentes áreas, rentabilizá-las ao máximo durante dois dias num total de vinte e três horas e analisar os seus resultados quer em termos dos conhecimentos relacionados com a linguagem performativa quer em termos dos conhecimentos relacionados com a contextualização desta na educação. Este laboratório, na área da Educação Artística, proponha um total de dois dias. O primeiro dia foi constituído por cinco momentos e o segundo dia por quatro momentos principais e organizados de acordo com o plano curricular que segue em 1.4.3.

I PARTE: CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

CAPÍTULO I: Definições da experiência

1.1. Objetivos gerais da investigação:

- Investigar e desenvolver novas práticas e teorias em educação artística;
- Possibilitar a transdisciplinaridade entre artes, práticas zen e desportivas em educação artística;
- Desenvolver novas competências de carácter epistemológico em educação artística na área do *clown* contemporâneo;
- Contribuir para o progresso e transformação da aprendizagem do *clown* na contemporaneidade, através da educação artística.

1.2. Objetivos gerais da criação laboratorial

- Proporcionar aos participantes novas ferramentas, ideias e possibilidades de trabalho artístico através da educação artística;

- Desenvolver com os participantes a construção de uma personagem híbrida que emerge do *clown* através de um laboratório artístico, em que o tema é a escuta corporal, mais concretamente o sentido da cinestesia;
- Detetar a presença de momentos na criação laboratorial que envolvam a consciência e a resposta cinestésica;
- Refletir e perceber qual o contributo do *yoga*, do *kung-fu*, da dança-teatro e da técnica *viewpoints* na construção de uma personagem que emerge do *clown*.

1.3. Resultados esperados

A nossa investigação parte de uma ideia inicial que partilhamos da seguinte maneira: uma reflexão prospetiva e retrospectiva por parte de um grupo de indivíduos com experiência em qualquer área performativa, juntamente com a reflexão do artista/investigador/professor na estruturação, exploração e criação de uma personagem que emerge do *clown* com outras artes e disciplinas. Assim, pode favorecer-se o aumento da consciência cinestésica dos indivíduos, dos *clowns* e das personagens, ao mesmo tempo que conduz a uma forma de estudo mais alargada e responsável, capaz de satisfazer melhor a aprendizagem do *clown* e de compreender a linguagem performativa contemporânea.

1.4. Contextualização da experiência

1.4.1. Contextualização do espaço

Os organismos onde esta investigação decorreu foram: *Balleteatro* Escola Profissional, no Pólo do edifício AXA, no Porto; Estúdio da *Clown* Laboratori Porto, na Fábrica da Rua da Alegria, no Porto. No primeiro espaço, *Balleteatro* Escola Profissional <http://www.balleteatro.pt/balleteatro/bt.php?id=1>, funcionam cursos profissionais de nível IV em dança (curso profissional de intérprete de dança contemporânea) e teatro (curso profissional de artes do espetáculo – Interpretação), com a duração de três anos equivalentes ao décimo segundo ano de escolaridade. Para tal, os alunos, orientados por tutores, desenvolvem os seus próprios projetos para a prova final de curso, Prova de Aptidão Profissional. O *Balleteatro* foi fundado em 1983 por Isabel Barros, Jorge Levi e Manuela Barros, advogando um trabalho ao nível da formação em dança para crianças e adultos tanto numa perspetiva lúdica como profissional. Reestruturado o projeto e

aprovada a candidatura em 1989 torna-se na primeira escola-profissional de dança e teatro da cidade do Porto e a única de dança no País. A par da formação sempre esteve a criação quer ao nível da Companhia (Ballet Teatro Contemporâneo do Porto), quer ao nível da escola. A escola é oficializada pelo Ministério da Educação e financiada pelo programa POPH Tipologia 1.2 – Cursos Profissionais. A escola tem desenvolvido uma ligação à comunidade através de protocolos, coproduções e parcerias com instituições nacionais e estrangeiras. Ao estar inserida num projeto com atividade ao nível da criação (companhia) e programação (auditório), beneficia e garante as saídas profissionais para alguns dos seus formandos. O *Balleteatro* é um organismo empregador e centro de estágios que, através de protocolos e de relações privilegiadas com agentes culturais, divulga e promove os seus alunos. Paralelamente a estes serviços, o *Balleteatro* tem apoiado e incentivado novas gerações de criadores com trabalho relevante apresentado em Portugal e internacionalmente.

No decurso desta investigação, foi possível perceber que as condições de trabalho nesta instituição se tornaram incompatíveis com os tempos e contratempos oriundos de um laboratório com base na experimentação onde muitas vezes o programa estabelecido era contraposto com situações imprevistas que requeriam a devida atenção e, por sua vez, mais tempo quer na explicação quer na execução. Desta maneira foi do entendimento de todos que o laboratório poderia obter melhores resultados se não tivesse o tempo de duração tão controlado como o *Balleteatro* oferecia. Então, no segundo dia, mudamos para o estúdio da *Clown Laboratori* Porto, onde o tempo de uso do espaço era ilimitado, embora a sala fosse de dimensões mais reduzidas.

A *Clown Laboratori* Porto, à qual o investigador pertence como membro residente, é uma plataforma de formação, experimentação e criação sobre a arte do Palhaço. Tem a sua sede na Fábrica da Rua da Alegria no Porto e foi fundado em janeiro de 2010 por Janela Magalhães. Mais conhecido por *Clown Lab*, dirige-se a todos os atores, bailarinos, músicos, artistas de circo, animadores, performers e outros que procurem aprofundar a sua experiência nesta arte. Este coletivo de artistas, independentes de qualquer tipo de subsídio estatal ou privado, procura que cada um dos seus Palhaços revele a criança desperta, o idiota puro e o cómico mais inusitado que tem dentro de si e prima na sua qualidade acreditando na formação contínua e regular com diferentes formadores das quais destacam: Jorge Rosado, Graça Ochoa, Radar 360°, Luciano Amarelo, Rodrigo Malvar, Pedro Fabião, Inês Lua, Jan Raga e Janela Magalhães. Tentando caminhar a par da cena atual performativa do *clown*, abrem espaço ao erro e ao sublime sem transportar

limites nem barreiras na interceção com outras áreas de conhecimento para os seus espetáculos. Em quase cinco anos de existência a *Clown Laboratori Porto* fez várias intervenções em vários pontos do país e produziu quatro *Labarets* – espetáculos de *Clown* em formato Cabaret, com números que exploram o efeito cómico através da nudez, energia, generosidade e idiotice do Palhaço.

1.4.2. Contextualização da amostra

O grupo que foi objeto desta investigação era constituído por seis elementos (contudo um elemento ausentou-se do laboratório no decorrer da sessão do segundo dia devido a circunstâncias pessoais), dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, com idades compreendidas entre os vinte e oito e os trinta e sete anos. A maior parte dos participantes residia no Porto, exceto uma pessoa que era residente em Berlim, Alemanha. De toda a turma, três participantes tinham tido bastante formação anterior em *clown*. Os restantes tinham experiência em teatro, dança e música. No geral, quatro pessoas são profissionais do espetáculo e dois amadores. O critério que procedeu à escolha deste grupo foi unicamente o da posse de experiência em qualquer área performativa.

1.4.3. Contextualização da área de conhecimento

Quadro 2: Plano Curricular- Construção de uma Personagem Híbrida que emerge do *Clown*

Práticas	Momento 0	T/D	Momento I	T/D	Momento II	T/D	Momento III	T/D	Momento IV	T/D
1º Dia	Apresentação	25'	Yoga	35' 12"	Kung fu	54' 25"	Viewpoints	125' 98"	Dança-teatro	24' 62"
									Clown	50' 48"
2º Dia			Yoga	39' 36"	Kung fu	21' 96"	Dança-teatro	135' 47"	Viewpoints	74' 48"
							Clown	274' 47"		

- Os programas elaborados para estas disciplinas, e que a seguir se descrevem, resultaram de um trabalho em conjunto com a professora orientadora e tomaram em consideração as necessidades dos alunos identificados ao longo dos dias para este estudo. Para o **primeiro dia** o plano foi construído em torno dos seguintes **objetivos**:

- Proporcionar uma abordagem introdutória prática e teórica das diferentes disciplinas;
- Sensibilizar para a importância da escuta corporal na ação educativa performativa;
- Abordar o significado de cinestesia e resposta cinestésica;
- Desenvolver capacidades a nível expressivo, criativo, comunicativo, reflexivo e energético;
- Estimular a autonomia, o pensamento crítico e inovador;
- Estimular o pensamento *clown* através da improvisação e da observação;
- Tomar conhecimento e aplicar a técnica *viewpoints*.

Os **conteúdos do primeiro dia** do plano curricular foram organizados da seguinte maneira para as diferentes disciplinas:

Momento I - Consciência corporal e trabalho de energia – Yoga

- Aquecimento, alongamento, flexibilidade e expansão da bioenergia corporal;
- Canalização, envolvimento e harmonização com todo o espaço envolvente desde o centro da terra ao cosmos;
- Estimulação, aquietação e equilíbrio do corpo, da mente e do espírito;
- Autoconhecimento e desenvolvimento da consciência cinestésica.
- Autossuperação e expansão da consciência;
- Exercitação de técnicas de respiração, Pranayama;
- Exercitação da técnica de purificação e contração abdominal, Kriya;
- Desenvolvimento e fruição de Asanas.

Momento II - Aumento do fluxo de energia e trabalho cardiovascular – Kung-fu

- A relação *Kung-fu* e *clown*;
- Desenvolvimento da flexibilidade dinâmica do corpo;
- Promoção de equilíbrio e estabilidade como alicerces de força, rapidez e precisão;
- Incentivação à direção, foco e concentração numa tarefa específica;
- Incentivação à consciencialização do mundo e à construção de saberes advindas da experiência e de situações nelas vividas;
- Entendimento do corpo como objeto simbólico de comunicação;

- Autoaprimoramento e/ou perseverança na busca de competências no trabalho a realizar;

Momento III – Princípios físicos do movimento no tempo e no espaço – Técnica

Viewpoints

- Preparação física e emocional da técnica *viewpoints*;
- Identificação e apropriação dos elementos referentes ao tempo e espaço estudados na técnica *viewpoint*;
- Representação dramática como organização de ideais e emoções;
- Improvisação individual e em grupo na resolução de situações propostas;
- A música enquanto elemento sensitivo de inspiração, impulso e desafio no trabalho do ator.

Momento IV - Coreografia e improvisação:

a) Dança-teatro

- Visualização do vídeo referente ao excerto da obra *Café Müller de Pina Bausch*;
- Interpretação e representação coreográfica de um excerto da obra *Café Müller de Pina Bausch*;

b) Clown

- Observação, identificação e encontro acidental com o *clown* que está dentro de cada um;
- Trabalho emocional e estado *clown*;
- Reconhecimento da importância e interesse do público associado ao prazer de jogar no trabalho de *clown*;
- Vulnerabilidade e valorização do fracasso, enquanto elemento essencial à vida do *clown*;
- Projeção, disponibilidade, ritmo, estado de alerta, sensibilidade, cumplicidade e resolução de situações propostas;
- Incentivação à escuta, enquanto fonte impulsionadora da ação-reação;
- A importância do tempo atrasado do *clown* e o contacto visual com o público.
-

No **segundo dia os objetivos** do plano foram construídos em torno dos seguintes parâmetros:

- Promover o alargamento da área de conhecimento do sujeito e das diferentes disciplinas;
- Perceber a coerência entre os diferentes jogos e exercícios, enquanto material singular em direção a um saber comum;
- Provocar a interação de múltiplas inteligências relacionadas com o trabalho de ator;
- Sensibilizar, despertar e disponibilizar o corpo para o entendimento e conhecimento das várias práticas;
- Proporcionar ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para experimentar diferentes técnicas em contextos de riso e sensibilidade poética;
- Construir uma personagem de forma autónoma, crítica e inovadora, numa permanente interação com o próprio eu, com os colegas de trabalho e com o espaço que o rodeia;
- Contribuir para a aprendizagem e construção de uma personagem a partir de um panorama híbrido contemporâneo.

Os **conteúdos do segundo dia** foram organizados unicamente para as seguintes disciplinas, respetivamente, uma vez que aos momentos/disciplinas anteriores pertenciam os mesmos conteúdos:

Momento III - Coreografia e improvisação:

a) Dança-teatro

- Visualização do vídeo referente à performance de *butô* realizada por *Min Tanaka*;
- Preparação física, mental e energética para o estado de *butô*;
- Contração e expansão do corpo;
- Interpretação e representação coreográfica de uma performance de *butô* realizada por *Min Tanaka*, através da orientação do formador;
- Relação toque-reação;
- Noção do corpo no tempo e no espaço;
- Interpretação e representação coreográfica de um excerto da obra *Café Müller* de *Pina Bausch*;
- Visualização de vídeos referentes a alguns fragmentos da obra *Pitié* de *Alain Platel*;

- Deformação facial e corporal;
- Familiarização com a deformação, essencial à vida de um ser;
- Escavação e descoberta do corpo do outro;
- Escavação, descoberta e visualização do avesso do próprio corpo;
- Interpretação e representação coreográfica de alguns fragmentos da obra *Pitié* de *Alain Platel*.

b) Clown

- Observação, identificação e encontro acidental com o *clown* que está dentro de cada um;
- Projeção, disponibilidade, ritmo, estado de alerta, sensibilidade, cumplicidade e resolução de situações propostas;
- Representação dramática e reflexão sobre o equilíbrio e o desequilíbrio no *clown*;
- Construção de sentido ou jogo: finalidades, concretização e enquadramento;
- Identificação do foco enquanto elemento chave para obtenção de um resultado com êxito no trabalho de *clown*;
- Utilização do nariz vermelho;
- Consciencialização do nosso corpo, abertura da mente e do espírito para o momento presente através de um *grounding*;
- Imitação da coreografia de dança-teatro mais tocante;
- Construção representativa de um objetivo, problema e solução de uma situação em concreto;
- Visualização e primeiro contato com a personagem.

Momento IV – Estádio final da construção da personagem – Técnica *Viewpoints*

- Consciencialização da influência de cada personagem no tempo e no espaço e vice-versa;
- Sensibilização máxima da “escuta” enquanto elemento fundamental na composição;
- Escolha e utilização de materiais na concretização e enquadramento da personagem;
- Construção final da personagem a partir de elementos inerentes à vida desta.

A “construção de uma personagem híbrida que emerge do *clown*” contribui para o desenvolvimento dos **conhecimentos**, das **capacidades** e das **competências** a serem gradualmente adquiridas ao longo da formação, na medida em que em todas as atividades pertencentes a este laboratório se procura promover nos participantes hábitos e oportunidades de:

- Incentivar a pesquisa e seleção de material para a construção de personagens em contextos híbridos de panorama performativo;
- Desenvolver a espontaneidade e a criatividade corporal e dramática, individual e em grupo;
- Adequar as metodologias e as técnicas às dinâmicas do grupo de trabalho;
- Estimular à diversificação de fontes de pesquisa;
- Identificar, aplicar e relacionar os conceitos e metodologias utilizadas nas práticas zen, desportivas e artísticas;
- Contextualizar e saber aplicar propostas artístico-pedagógicas a realidades socioeducativas contemplando a valorização dos talentos pessoais e grupais;
- Planificar e elaborar projetos artísticos de carácter transdisciplinar;
- Implementar, dinamizar e gerir projetos que relacionem diversas disciplinas, no âmbito da Educação Artística;
- Questionar, observar e interpretar a partir de improvisações tendo como suporte as próprias experiências e consciencialização do mundo;
- Utilizar a linguagem corporal e dramática para expressar sentimentos, emoções e ideias;
- Explorar a dimensão do corpo enquanto elemento essencial na performance do ator na sua vertente energética, desportiva, dançada, teatral, temporal e espacial;
- Enriquecer a consciencialização e uso do corpo pelo desenvolvimento dos aspetos ligados à consciência cinestésica, à bioenergia, à postura, à respiração, à flexibilidade dinâmica, ao objeto simbólico de comunicação, à coordenação motora, ao ritmo, à construção de sentido ou jogo, ao grotesco, ao exagero, ao absurdo, à improvisação, à interpretação, à representação e à composição;
- Enriquecer a linguagem performativa contemporânea pelo desenvolvimento dos aspetos ligados à transdisciplinaridade de diferentes linguagens para um saber comum;

- Estimular a reflexão corporal, dramática e expressiva como forma de desenvolvimento de um discurso próprio;
- Estimular a autonomia de pesquisa geradora de formas e composições coreográficas-teatrais;
- Desenvolvimento de experiências e capacidades na área da composição performativa;
- Estimular a reflexão coletiva durante e depois do trabalho em curso;
- Ser capaz de tomar decisões rápidas, objetivas e adequadas ao contexto performativo em causa;
- Analisar as situações corporais e dramáticas em curso com vista a uma resolução criativa do problema;
- Dividir um projeto em tarefas e desenvolver cada uma a seu tempo, tendo em vista a coerência do trabalho;
- Trabalhar a dinâmica do grupo a partir da ação em conjunto, a pares, pequeno grupo e grupo alargado;
- Alargar o âmbito vivencial do *clown*, cruzando esse conhecimento com outras áreas e vice-versa;
- Desenvolvimento da noção da importância de diferentes técnicas como estratégias de composição coreográfica e teatral e sua análise crítica;
- Criação, construção e produção de uma performance no espaço de tempo planeado para o trabalho.

Capítulo 2: Programa de formação

Neste capítulo descreve-se o programa de formação nos seus momentos, assim como se partilham as minhas reflexões sobre o mesmo.

O programa teve a duração de dois dias. Perante as particularidades desta formação, dividimos a prática em cinco e quatro momentos respeitantes a cada dia, tal como referimos anteriormente no quadro 2, correspondendo a cada um desses momentos uma ou duas áreas, ainda que no segundo dia o momento III e o momento IV alternassem de interesse, pois a finalização da construção da personagem devia acontecer com a técnica *viewpoints*, uma vez que era com esta que despistávamos a personagem final de qualquer “representação” que solicita uma identificação performativa específica como o momento de *clown* sugeria no primeiro dia (uma personagem *clown*).

O programa de atividades, apresentado nestes dois dias, é evidentemente resultado das vivências, experiências e formações que foram surgindo na minha vida, em diferentes etapas. Momentos de partilha e de discussões com colegas de trabalho, de criação de estratégias, publicações e conferências, na área da Educação Artística, assim como da seleção, da adaptação de exercícios conforme os objetivos e conteúdos previstos, das necessidades e interesses dos observados.

Confrontando este espectro, selecionamos diferentes estratégias para o programa e definimos as competências necessárias para formar futuros profissionais na área performativa que tenham interesse em desenvolver projetos de caráter híbrido a partir do *clown*, podendo ser aplicado e adaptado também a outras áreas.

Para a apresentação do programa, fizemos em primeiro lugar uma descrição de cada momento, seguido de um quadro onde foram descritas as estratégias propostas e apresentada uma pequena reflexão sobre o impacto do grupo nas mesmas. Esta reflexão é fruto das minhas percepções relativamente às experiências e ao desenvolvimento do grupo no desenrolar do trabalho. Cada sessão foi registada no diário de bordo. Este registo teve como objetivos compreender o trabalho desenvolvido e apontar falhas a colmatar na sessão seguinte. Usando uma estratégia de investigação-ação facilitamos e contribuímos para a melhoria da prática seguinte, tal como nos sugere Moreira (2001, p. 25), quando nos fala da espiral autorreflexiva na III Parte deste projeto de investigação.

Ao longo do projeto aparecem eventualmente comentários e nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes.

2.1. Descrição dos momentos

2.1.1. Momento 0 – Apresentação

Este momento identificou-se pela apresentação individual de cada um dos participantes, por uma breve exposição do projeto de investigação, pela exposição do plano de trabalho do próprio laboratório em questão e por um jogo de apresentação que facilita a memorização dos nomes de todos os participantes. O jogo consistia em falar um pouco da sua experiência profissional e dizer o nome de um animal começado pela primeira letra do seu nome. Três dos indivíduos já se conheciam. A proposta laboratorial foi bem recebida e a expectativa era grande, pois havia bastante interesse principalmente na fusão da dança-teatro com o *clown*.

Caraterizamos este tempo como um momento de relacionamento, descompressão e estimulação da concentração, ao mesmo tempo que criamos alguma cumplicidade para o trabalho a percorrer.

2.1.2. Momento I - Consciência corporal e trabalho de energia – Yoga

Este momento caracterizou-se pela tomada de conhecimento de algumas técnicas do meu saber enquanto praticante de *yoga* e do saber de Hewitt (2010), assistidas também pela teoria que partilhamos no capítulo IV, proporcionando uma familiarização com a linguagem do *yoga*. A maioria dos participantes já tinha tido contacto anterior com o *yoga*, embora não fosse do conhecimento deles algumas das práticas aqui abordadas, como por exemplo: a técnica de purificação e retração abdominal, ‘*Agnisari Dhauti*’ ou ‘*Agnisari kriya*.’ O *yoga* decorreu sempre durante o momento I, correspondente a duas sessões, num total aproximado de setenta e cinco minutos. Esta foi a fase da sensibilização e experimentação de diversas práticas do *yoga*, que ajudaram a promover e a desenvolver variadas competências importantes para a representação teatral. Assim, não quebrando com as competências básicas do *yoga* e sem prejudicar os exercícios de maior dificuldade, correspondendo também à evolução e necessidades do grupo, assistimos, na prática, às seguintes preocupações:

- Reconhecer o nosso ser interior, aquietando e silenciando a mente e espírito;
- Despertar o conhecimento, dirigindo os sentidos de perceção (visão, olfato, audição, tato, paladar e cinestesia) para dentro de nós;
- Refletir sobre o impacto das emoções e sentimentos em cada postura corporal;
- Proporcionar o equilíbrio e a estabilidade, desconectando dos pensamentos exteriores e atingindo um estado presente no “aqui e agora”;
- Emergir na nossa própria existência, uniformizando o corpo por meio da interação do corpo com a mente e observação interna e externa;
- Expandir, despertar e reconhecer distintos níveis de consciência, desbloqueando o corpo e a mente no espaço e no tempo;
- Ativar o corpo para alcançar um estado de absoluta plenitude e escuta do corpo inteiro, alongando a inteligência mais sensível e potencializar a parte criativa e comunicativa;
- Compreender e utilizar a nossa própria força energizante, o nosso centro;

- Regularizar o fluxo de energia, coordenando-o através da ação rítmica do corpo;
- Evoluir enquanto ser humano utilizando o poder da inteligência, do movimento do corpo ritmicamente e da respiração compassada;

A primeira sessão teve uma duração de trinta e cinco minutos e a segunda de quarenta e ambas foram divididas em três partes: *pranayama*, *agnisari Dhauti* e *asanas*. Iniciamos com exercícios respiratórios, *pranayama*, canalizando os indivíduos para si próprios e para o espaço envolvente, no presente, tornando o corpo mais sensível, aberto e permeável às ações exteriores. *Pranayama* é o núcleo central da prática do *Hatha Yoga* que é resumidamente o domínio do corpo e da respiração. Hewitt (2010) traduz *Prana* como alimento de vida em vez de respiração, indicando assim a sua verdadeira dimensão. Na voz de Behanan (1959, *apud* Hewitt, 2010), *pranayama* significa aumentar o consumo de oxigénio com o mínimo de exercício possível, sob condições que podem favorecer o armazenamento de oxigénio. Com esta técnica promovemos basicamente o controlo do ritmo e da fluidez, a retenção e a observação da relação recíproca que há entre a respiração e o estado mental, pois como menciona Eliade (1952, *apud* Hewitt, 2010) o *pranayama* rítmica a respiração, direciona o pensamento e a circulação das forças psicomentais deixa ser anárquica.

Seguimos com a purificação das mucosas da região abdominal e envolvimento com a energia cósmica através de retrações abdominais (*Uddiyana Bandha*). O tipo de retração usada nas nossas práticas foi “*Agnisari Dhauti*”, que segundo Hewitt (2010, p. 51) significa “purificação pelo fogo” ou “fogo digestivo”, *vahnisara*. Hewitt (2010, p. 49) diz que *Uddiyana* vem das raízes do sânscrito *ut* e *di* e significa “voar para cima” e *Bandha* significa “apertar”. Tentando relacionar melhor o significado de *Uddiyana* com a energia cósmica, usamos o conhecimento de Hewitt (2010, p. 49) que diz que “*Prana*” ou força vital voa para cima pelo “*Sushuma Nadi*” ou canal principal do corpo sutil (entendemos corpo sutil como um corpo composto por luz que é representado pelos *chakras* distribuídos ao longo do eixo central do corpo e um outro conhecido como corpo espiritual que é o princípio inteligente do ser humano). *Agnisari Dhauti*, como qualquer retração do abdómen do *yoga*, consiste em contrair e apertar as vísceras (intestinos, baço, pâncreas, fígado, rins, colon transversal...) com os pulmões vazios e tonificar o colete muscular que as suporta, formando uma cavidade vazia. *Dhauti* sugere uma série de retrações e relaxamentos abdominais, ou seja, contrai-se e solta-se a zona abdominal rapidamente por cada vez que se esvazia os pulmões. Hewitt (2010, p. 51) apela que desta

maneira as vísceras recebem uma forte massagem e são ventilados os “fogos digestivos”, aumentando assim o “fogo” interno.

A última parte foi constituída pelas *asanas*, que segundo a mesma referência literária, originalmente significava assento e mais tarde passou a ser sinónimo de posturas ou poses. Hewitt (2010) refere que as *asanas* transitaram do facilitar a estabilidade numa meditação sentada para um grande sistema de posturas deitadas, sentadas ou de pé, que se devem manter durante segundos, minutos ou horas, destinadas a dominar o corpo e promover a saúde. Algumas *asanas* são denominadas com nomes de animais e os seus movimentos ou poses são copiadas destes, tais como: pássaros, répteis, insetos, (...). Theos Bernard (1944, apud Hewitt, 2010, p. 31) chegou a dominar as *asanas* até um nível considerável de dificuldade e dizia que:

“El maestro insiste en que el fin principal de las asanas es el acondicionamiento de la mente y del cuerpo, para alcanzar el nivel máximo de tono muscular, salud mental y vigor orgánico, prestando especial atención a los sistemas nervioso y glandular. El Hatha *Yoga* se interpreta como un método para conseguir el máximo con el mínimo desgaste de energía. Estas diversas asanas se concibieron en principio para estimular y ejercitar zonas concretas que reclaman atención y darles masaje.”

Podendo as *asanas* ser executadas por qualquer indivíduo usamos as *asanas* com o objetivo de relaxar, produzir descanso, produzir bem-estar e pôr em harmonia e equilíbrio o corpo, a mente e o espírito de todos. Estes exercícios sugeriram movimentos e ações que se deviam fazer com precisão e com respiração compassada numa atitude dinâmica e sensível, não vindo só do corpo mas também da perceção consciente que temos do movimento deste ao mesmo tempo que a energia fluí uniformemente entre ele e a mente. Iyengar (2009, p. 325) menciona que o movimento dirigido a entrar no *asana* é denominado de “evolução” e quando saímos do *asana* chamamos de “involução”, e devemos aprender a manter e saborear a sensação durante a sessão. O mestre citado chama a este estado inteligência sensível, ou seja, utilizando o poder da inteligência juntamente com o movimento do corpo ritmicamente, em comunhão com a consciência fundida no fluxo de energia conseguimos alcançar o êxito. Concluindo, o autor infere que durante e depois de um *asana* a inteligência funde-se com a consciência em “Sí-mismo”, ao que chama de “*Kaivalya-avasthā*” ou alimento dos deuses, a “ambrosía” do *yoga*.

As sessões conduziram a um progressivo desbloqueamento dos indivíduos, assim como ao desenvolvimento de competências propícias à improvisação e jogo dramático. Por serem técnicas que se aperfeiçoam com o tempo e experiência, a maior problemática

que os elementos apresentavam na resolução dos exercícios estava relacionada com a falta de flexibilidade nos *asanas*.

Como as próprias técnicas nos transmitem, foi uma fase caracterizada pelo autoconhecimento, pela consciencialização do nosso corpo e de tudo que nos rodeia desde o centro da terra até ao cosmos, pela sensibilização e para um estado de relaxamento ativo, atenção e concentração para o momento presente, operando em cada um dos indivíduos do grupo, e pelo sentido que se foi construindo à volta do papel que o *yoga* pode ter na ação educativa. No final, foi feita uma breve reflexão sobre a influência da sessão como experiência pessoal e profissional, não esquecendo os conteúdos propostos no programa.

2.1.3. Momento II - Aumento do fluxo de energia e trabalho cardiovascular – Kung-fu

O momento II decorreu a seguir a um breve intervalo do *yoga*. Nenhum dos participantes tinha praticado *kung-fu*, embora alguns já tivessem exercitado outras artes marciais, como a capoeira. O *kung-fu* decorreu sempre durante o momento II, igualmente com a duração de duas sessões, num total aproximado de setenta e cinco minutos. Esta fase caracterizou-se pelo envolvimento e conhecimento dos participantes no desencadeamento de algumas técnicas de *kung-fu* que favorecem o desenvolvimento de competências necessárias à prática performativa. Desta maneira, sustentados na teoria apresentada no capítulo IV, nas minhas práticas pessoais e na informação de Yao & Fassi (2000); Bangjun & Alpanseque (2007), respeitamos as competências básicas do *kung-fu*, sem instigar os exercícios à facilidade, planeando as sessões de igual maneira para ambos os dias, seguindo a evolução e carência do grupo, tendo por base propostas práticas dirigidas às seguintes inquietações:

- Proporcionar um estado físico e mental de alerta a estímulos exteriores;
- Determinar e direcionar a energia para uma tarefa específica, a fim de não se tornar vulnerável a qualquer estímulo;
- Trabalhar a estabilidade, a persistência, a perseverança e o autoaprimoramento na busca da competência para a execução de algo;
- Proporcionar experiências de ataque e defesa com um parceiro imaginário no sentido de aumentar a capacidade de resposta de ação-reação;

- Trabalhar a coordenação, equilíbrio, velocidade, flexibilidade dinâmica, direção, ritmo e tempo;
- Reconhecer, desmontar e explorar bloqueios impeditivos de criar e comunicar com o corpo transformando-os em capacidades de produção e criação;
- Aumentar o fluxo de energia, controlando-o e coordenando-o através do movimento e ritmo do corpo;
- Fortalecer os ossos, músculos, órgãos internos e inteligência;
- Responder ao movimento invocado no interior do corpo sob a forma de impulso externo através da ação;
- Trabalhar o movimento e a imobilidade como forças de tensão e relaxamento, realçando a expressão artística do sentido prático do *kung-fu*, demonstrando a sua natureza inclusiva que tem como objetivo equilibrar.

Cada sessão foi dividida em cinco partes: rotação das articulações, posições base, trabalho de pernas, técnicas de saltos e combinação básica de movimentos simplificados da forma *Lien Pu Ch'üan*. Começamos com os alongamentos e articulações referentes a uma série de rotações que alongam e ativam a mobilidade do corpo com o objetivo de promover a flexibilidade, maleabilidade e amplitude do corpo necessária aos movimentos específicos do *kung-fu*.

Continuamos com as posições base (*Ma Bu* e *Gong Bu*) que representam a base de suporte do praticante com o chão, que nos ajudam a estabilizar e nos sugerem equilíbrio, favorecendo a força, rapidez e precisão para realizar as técnicas ou fórmulas, assim como aumentar a concentração mental e a circulação de *Ch'i* (entendemos *Ch'i* por energia vital e força interna, associada à respiração). Estas técnicas destinam-se a fortalecer e a promover a flexibilidade dos quadris, pernas e tornozelos e têm a preocupação de criar diferentes caminhos, pisando, pulando e passando de uma postura para a outra. Na execução das posições base, a parte superior do corpo deve apoiar-se firmemente nessa base e em geral a coluna vertebral deve manter-se direita e perpendicular ao solo, permanecendo imóvel durante cinco segundos, dominando-se e resistindo à dor, e quando esta parece insuportável devemos concentrar a mente na respiração e fazer circular pelo corpo o próprio *Ch'i*. Yao e Fassi (2000) dizem que se somos capazes de permanecer durante um largo período de tempo imóvel, um dia seremos capazes de atacar com a velocidade de um raio. Tal como é suspeito de acontecer, nas nossas práticas treinamos sempre os opostos: a parte direita do corpo e a esquerda, a parte superior e a inferior, a dureza e a suavidade, a velocidade e a imobilidade.

Na terceira parte fizemos o trabalho de elevação de pernas que consistiu numa série de movimentos com as pernas variando gradualmente em método e aplicação. As técnicas usadas são classificadas como pontapés de perna em linha reta, ou seja, o pontapé é executado com a perna reta no seu movimento inteiro, e foram praticadas como complemento de exercícios para fortalecer e trabalhar a flexibilidade das pernas.

Estas técnicas solicitam também a força do pontapé que deve ser direcionado especificamente para a área do pé que é lançado.

Na quarta parte desenvolvemos técnicas de saltos que exigem por si mais rigor, mais impulso, uma descolagem vigorosa, uma técnica de pernas de execução precisa e concluída no meio do ar, suavemente, e com um pouso preciso. Estas técnicas são também ótimas condicionantes das pernas, improvisando a coordenação de movimentos e a agilidade corporal.

Por último executamos uma combinação básica de movimentos simplificada a partir da primeira forma básica do estilo *Shaolin, Lien Pu Ch'üan*. Esta combinação básica consistiu numa série de figuras que se relacionavam com os exercícios anteriores, praticadas em conjunto. A cada figura pertence uma posição diferente que deve funcionar como uma base estável e segura para passar a outra. A finalidade desta combinação é realizar-se de uma maneira rápida, potente e com a maior precisão possível, respirando corretamente para facilitar o fluxo e a concentração de energia interna. O processo tendeu a ser lento, uma vez que a execução correta das figuras e posições, ao mesmo tempo que tenta coordenar os movimentos e o ritmo de cada movimento, é complexo. Contudo, a nossa maior intenção com este exercício era promover um ataque e contra-ataque simulado por movimentos simbólicos que exercitassem e direcionassem o nosso foco para a ação-reação que é de extrema importância na linguagem do *clown* e das artes performativas em geral.

As sessões facilitaram o indivíduo e o grupo a quebrarem barreiras, desenvolvendo competências específicas necessárias à produção e à criação, canalizando os indivíduos para si próprios e para o espaço envolvente, no presente, tornando o corpo mais sensível, atento e permeável às ações exteriores. A problemática mais notável que os indivíduos do grupo despoletaram no *kung-fu* estava relacionada com a coordenação dos movimentos.

Foi uma fase marcante, essencialmente por permitir encontrar o nosso próprio equilíbrio físico, mental e energético. Ter um objetivo claro, focalizá-lo com concentração para o atingir, executar as ações intencionalmente e produzir os próprios movimentos como objetos simbólicos que comunicam simulações de ataque e defesa,

conhecido na linguagem teatral como ação-reação, e trabalhada em cada sujeito pelo caminho que o *kung-fu* pode oferecer à educação e à arte. No início e no fim foi discutida, respetivamente, a relação do *kung-fu* com o *clown* e a experiência pessoal e artística vivida durante a sessão, tendo como referência os conteúdos propostos no programa.

2.1.4. Momento IV e III - Coreografia e improvisação: Dança-teatro e Clown

Estes momentos distinguiram-se pelo envolvimento dos participantes com a linguagem da dança-teatro e do *clown*. Como já foi referido, três participantes são *clowns profissionais*, uma participante é atriz e bailarina profissional e os outros dois vão usufruindo de experiências pontuais com dança, teatro e música. A dança-teatro e o *clown* decorreram no primeiro dia no momento IV e no segundo dia no momento III, correspondente a duas sessões, num total aproximado de quatrocentos e oitenta e cinco minutos, o que equivale a mais ou menos oito horas. Esta fase foi sustentada pela parte teórica e apresentada no capítulo I quando falamos do *clown* e no capítulo IV quando abordamos a dança-teatro e alguns coreógrafos, assinalada pela familiarização dos participantes com os fragmentos de dança-teatro (disponíveis nos links dispensados em 7.2. do Programa de atividades) e a imitação destes através do *clown* de cada um, mais precisamente a construção de uma pré-personagem *clown*. O trabalho prático de *clown* foi também ele fundamentado a partir da própria experiência, enquanto *clown* do investigador deste projeto. O fragmento do *Café müller* de Pina Bausch, o fragmento de *Pitié* de Alain Platel e a performance de Min Tanaka de dança *butô* foram os indutores diretos, disponibilizados por mim para o desencadeamento das pré-personagens *clown*. A escolha destes fragmentos fundamenta-se em muito na descrição feita no capítulo IV e da minha infortuna constatação numa quantidade considerável de cursos de *clown* onde não existe um trabalho prévio do corpo e do movimento, partindo diretamente para jogos de agilidade e destreza. Esta falha da exploração corporal, que não desprograma as configurações mentais, mas cria barreiras à energia do *clown* e a entrada na representação sem qualquer desenvolvimento da consciência corporal e da perceção orgânica de todo o corpo consciente ou inconsciente que transforma e (re)cria, revela falta de sensibilidade por parte dos formadores. Considero por estas razões que, por exemplo, a linguagem da dança, como forte indutora da consciência corporal, deve ser contextualizada nos espaços de formação de *clown*.

Assistindo a esta realidade, pareceu-me pertinente que os participantes deste laboratório experienciassem uma abordagem criativa de alguns fragmentos de dança-teatro, com vista a percorrerem na prática as vias da imaginação do corpo e do movimento. Ao mesmo tempo que é também uma maneira de lhes oferecer referências concretas de um projeto de criação que funde artes, imergindo-os numa história pessoal e transformando-a numa viagem que se desloca de uma pré-personagem *clown* para outra, aberta a múltiplas descobertas, não necessariamente *clown*. Viagem esta que, na consciencialização da pré-personagem concebida pelos participantes, se implica na construção de um trajeto criativo e significativo, familiarizando-se com a linguagem da dança-teatro e do *clown*.

Seguindo esta preocupação, as sessões foram organizadas e elaboradas de acordo com o desenvolvimento e necessidades do grupo, auxiliando sempre com propostas práticas que respondiam aos seguintes cuidados:

- Explorar exercícios referentes ao estudo dos fragmentos de dança-teatro;
- Proporcionar momentos de transformação e recriação dos fragmentos de dança-teatro;
- Trabalhar os sentidos e refletir sobre as emoções e sentimentos no desenrolar dos movimentos no corpo e, conseqüentemente, na construção da pré-personagem;
- Proporcionar a aplicação de técnicas de criação em *clown* que nos conduzem à criação de uma personagem;
- Dilatar a liberdade que se relaciona com o espaço, tempo, objetos e público;
- Trabalhar a vulnerabilidade e o estado de máxima sensibilidade, isento da obrigação de ter de fazer alguma coisa, atento a qualquer percepção que o impulsiona a fazer;
- Encontrar uma solução *clown*, utópica, impensável para outra pessoa qualquer, embora satisfatória e coerente na sua forma de fazer;
- Reconhecer e exercitar a reflexão sobre os fragmentos propostos de dança-teatro em *clown*.

A primeira sessão teve a duração aproximada de setenta e cinco minutos e a segunda sessão de quatrocentos e dez minutos. Tanto a dança-teatro como o *clown* foram iniciadas com jogos exploratórios que conduziam os indivíduos e o grupo a libertarem-se, favorecendo o desenvolvimento de competências particulares referentes à improvisação, à coreografia, ao jogo e à representação dramática em dança-teatro e *clown*. Os problemas que mais ressaltaram estavam relacionados com a coordenação de movimentos e

consequência das ações. Caraterizamos essencialmente esta fase pelo entendimento do corpo dançante através do conhecimento de si e do outro, pelo encontro com o *clown* e a capacidade de criar uma pré-personagem *clown*, pela evolução artística de cada um e do grupo e pelo sentido que se foi construindo em torno do papel da dança-teatro e do *clown* na educação transdisciplinar. Por fim, foram feitas reflexões em conjunto sobre o efeito da sessão em termos de experiência pessoal, do grupo e da experiência artística, tendo como referenciais os conteúdos do programa.

2.1.5. Momento III e IV – Princípios físicos do movimento no tempo e no espaço –Técnica Viewpoints

Os **Momentos III e IV**, correspondentes à sessão do primeiro dia e há do segundo dia, do laboratório ‘Construção de uma personagem híbrida a partir do *clown*’, tiveram a duração total aproximada de duzentos minutos e foram dedicados ao treino individual e em conjunto da criação de movimento para o palco e à contextualização e caraterização final da personagem, através da técnica *viewpoints* de Bogart & Landau (2005), exibida no capítulo IV. A primeira sessão teve a duração de cento e vinte e cinco minutos e a segunda sessão durou aproximadamente setenta e cinco minutos, e foram ambas iniciadas com exercícios de preparação física e emocional que promoveram essencialmente o aumento da consciência cinestésica de cada um e do grupo em geral, ao mesmo tempo que desenvolveram capacidades diversas necessárias à improvisação e à representação, pertencentes à linguagem do teatro e da dança, organizando-as e relacionando-as no tempo e no espaço. Por outras palavras, significou tornar visível aos participantes saberes que podem ser usados na construção teatral e dança e ao mesmo tempo disponibilizou material que poderá ser usado individualmente ou em grupo, na medida em que vai crescendo um projeto. Os exercícios de *viewpoints* do primeiro dia potenciaram o encontro com a personagem *clown* e no segundo dia incitaram a descoberta de novas caraterísticas que podem transformar as personagens em qualquer outra personalidade, objeto, animal ou planta, ou evidenciar com mais força a já construída personagem *clown*.

Este intervalo foi destacado pela sensibilização, familiarização, compreensão, reconhecimento, entendimento e experimentação dos diversos elementos que constituem a técnica *viewpoints*. Logo, as sessões foram elaboradas, respeitando o progresso e as necessidades de cada um e do grupo com propostas práticas direcionadas às seguintes preocupações:

- Sensibilizar o corpo para um estado máximo de escuta e alerta de si e de tudo em redor, ou seja, por exemplo, companheiros, espaço interior e exterior;
- Trabalhar o espaço e o tempo fazendo experiências de movimentação e de relação do corpo no mesmo;
- Trabalhar o movimento no sentido de uma melhor colocação e compreensão da sua personagem;
- Proporcionar experiências abertas e guiadas, no sentido de improvisar e representar aplicando os conhecimentos adquiridos;
- Trabalhar os sentidos e refletir sobre o impacto das emoções e sentimentos no comportamento do corpo e, conseqüentemente, na construção e caracterização da personagem;
- Proporcionar momentos de transformação, adaptação e recriação de novas características, movimentos e objetos importantes na personagem;
- Exercitar as experiências vivenciadas numa reflexão final sobre a personagem de cada um.

Para todos os elementos pertencentes ao grupo este era o seu primeiro contacto com a técnica *viewpoints*. Encontrar uma personagem a partir de uma pré-personagem *clown* pode ser uma experiência intensa, como uma viagem profunda que ativa toda a compreensão e interpretação dessa mesma personagem.

As dificuldades mais notórias do grupo estavam, geralmente, relacionadas com a do momento da dança-teatro e do *clown*, falta de coerência nas ideias e/ou ações. No final, foi feito um inquérito por questionário como se pode confirmar num dos anexos da tese. O impacto deste laboratório em termos de experiência pessoal, artística e profissional no contexto contemporâneo, a nível de estudos híbridos performativos que se relacionam com o *clown* é manifestamente positivo. Esta etapa salienta o conhecimento adquirido ao longo de todo o processo de cada pessoa em específico e do outro, o tempo dedicado e o interesse em descobrir e experimentar, o reconhecimento das capacidades de evoluir enquanto pessoas e artistas performativos, assim como o despertar nos participantes formatos inovadores de trabalhar com formas híbridas, de produzir, sentir e criar, consciencializando-os para inúmeros potenciais que um projeto desta natureza pode despoletar em cada interessado, impedindo que a rigidez e a monotonia se instale nas suas pesquisas, atuando em cada um dos elementos do grupo e no percurso que se foi construindo em volta da figura da técnica *viewpoints* na ação educativa performativa.

CONCLUSÃO

Como nos diz Ribeiro no livro de Maria José Fazenda, *Dança Teatral: ideias, experiências, ações*: “Todo o corpo contém nele, pela sua diferença e pela sua especificidade de peso, volume e energia, um potencial próprio para produzir movimentos e gestos, capazes de se constituírem em matéria coreográfica” (Ribeiro, 1994, p. 139, *apud* Fazenda, 2007, p. 160). Perante este ambiente, compreendemos que realmente durante esta Formação Híbrida que Emerge do *Clown*, não só ao nível das competências que os participantes desenvolveram no que concerne às diferentes linguagens e mais propriamente à linguagem do *clown* contemporâneo, a respetiva compreensão ao nível da articulação do próprio laboratório, a força que esta linguagem artística tem na construção reflexiva destes indivíduos enquanto pessoas, artistas e futuros formadores, todas as áreas se traduzem numa participação protuberante para elevar um saber comum. Em relação à pergunta de investigação, este estudo revelou-nos que os participantes desenvolveram capacidades que nos parecem relevantes durante a formação. Assim, no decorrer dos dois dias os participantes vivenciaram e envolveram-se com múltiplas experiências que lhes permitiram adquirir um conjunto de saberes, que serão expostos num próximo artigo, Programa de atividades: Criação de uma personagem que emerge do clown- Parte II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbad, G., Mourão, L., Meneses, P., Zerbini, T., Borges-Andrade, J., & Vilas-Boas, R. (2012). *Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: Ferramentas para gestão de pessoas*. Disponível em:

http://books.google.pt/books?id=AhxkRwq5xAC&pg=PA58&dq=entrevistas+em+grupo+educa%C3%A7%C3%A3o&hl=gl&sa=X&ei=U7opU8ucLaLsywPqzYDQAQ&redir_esc=y#v=onepage&q=entrevistas%20em%20grupo%20educa%C3%A7%C3%A3o&f=false

Adorno, T. (1993/2003). O ensaio como forma. (J. de Almeida, Trad.). In *Notas de Literatura I* (pp.15-45). São Paulo: Editora 34.

Aguiar, A. (2013). Desmembramentos: abordagens de pesquisas a/r/tográficas. In B. Dias & R. Irwin (Orgs), *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia* (pp. 169-179). Santa Maria: Ed. Da UFSM.

Alonso, L., & Benito, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. (1ª ed.). Caracas- Madrid-Espanha: Editorial Fundamentos.

André, M. (2002). *Etnografia da prática escolar*. (7ª ed.). Campinas, SP: Papyrus.

Bailey, K. (1994). *Methods of social research*. (4ª ed.). New York: The Free Press.

Berger, G. (2009). A Investigação em Educação – modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.

Bogart, A., & Landau, T. (2005). *The viewpoints book*. New York: Theatre Communications Group.

Durham, A. (2010). *Cafe Müller: Pina Bausch*. Disponível em:

<https://vimeo.com/8535486>

Falleti, C. (2010). El espacio de acción compartido. In G. Mirabella, S. Paradiso, J-M. Pradier, J. Schranz, H. Czertok, L. Mariti, & G. Sofia (coord.), *Diálogos entre Teatro y neurociências*. Bilbao: Artezblai

Nóvoa, A., Campos, B., Ponte, J. P., & Santos, M. E. B. (1991). *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Edições Afrontamento, Lda.

Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a Emancipação Intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.

LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN DE LAS ARTES DEL ESPECTÁCULO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. LA FALTA DE CRITERIOS DE EVALUACION PARA LA ACREDITACIÓN DEL PROFESORADO REFERENTES A LAS ARTES DEL ESPECTÁCULO. EL CASO DE ESPAÑA

The processes of accreditation of the arts of spectacle in the european space of higher education. the lack of evaluation criteria for the accreditation reference to the arts of the show. the case of Spain

SANLER, Ioshinobu Navarro¹⁰⁹.

Resumen

Uno de los Objetivos marcados en el desarrollo del Cuerpo de Profesores de las Universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, es la Acreditación en las diferentes categorías docentes que existen en el ámbito Universitario. En el entorno español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), es el órgano regente del proceso de Acreditación que vela por la calidad de la Educación Universitaria a nivel nacional. Esta Acreditación responde a una necesidad de Evaluación de los aspectos cualitativos y cuantitativos de los, considerados como méritos académicos y de investigación, del profesorado de Educación Superior, a partir de baremos fijados a través de la ANECA. Competencias que luego han sido transferidas a las Comunidades Autónomas, con lo cual analizaremos el caso de la Fundación Madri+D. Es precisamente en el ámbito de las Artes y las Humanidades donde nos centraremos en este análisis de los criterios de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, ya que la ley define ámbitos como Dibujo, Escultura, Música y Pintura, quedando fuera las *Artes del Espectáculo* como parte de las Experiencias Artísticas.

Abstract

One of the objectives set in the development of the Corps of Teachers of Universities in the European Higher Education Area, is the Accreditation in the different teaching categories that exist in the University field. In the Spanish environment, the National Agency for Quality Assessment (ANECA), is the governing body of the Accreditation process that ensures the quality of University Education at the national level. This Accreditation responds to a need for evaluation of the qualitative and quantitative aspects of the, considered as academic and research merits, of the Higher Education faculty, based on scales set through ANECA. Competences that have then been transferred to the Autonomous Communities, with which we will analyze the case of the Madri + D Foundation. It is precisely the field of Arts and Humanities where we will focus on this analysis of the accreditation criteria for access to university teaching bodies, since the law remains in areas such as Drawing, Sculpture, Music and Painting, being totally out the Performing Arts as part of these Artistic Experiences.

Palabras claves: *Espacio Europeo de Educación Superior; Acreditación; Artes del Espectáculo; Danza.*

Keywords: *European Higher Education Area; Accreditation; Performing Arts; Dance.*

Data de submissão: maio de 2020 | **Data de aceitação:** dezembro de 2020.

¹⁰⁹ IOSHINOBU NAVARRO SANLER - Universidad Rey Juan Carlos. ESPAÑA. Email: ioshinobu.navarro@urjc.es.

INTRODUCCIÓN

El análisis de los procesos de acreditación del personal docente investigador de los grados de enseñanzas artísticas en España se encuentra en una situación de dificultad y exclusión del reconocimiento de los procesos de investigación e investigación docente dentro de los criterios de evaluación para lograr la acreditación de las diferentes figuras estandarizadas.

En este trabajo, tenemos como objetivo realizar un análisis de la situación actual de los criterios de acreditación en los que localizaremos estas exclusiones e incoherencias que se recogen en el documento oficial que rige, a través del Real Decreto 415/2015 de 29 de mayo, que modifica al anterior R.D. 1312/2007, de 5 de octubre. Esta actualización cambia los criterios, pero continúa excluyendo los criterios que excluyen las enseñanzas artísticas superiores en la rama de las artes del espectáculo.

A través del trabajo; utilizamos como metodología la investigación cualitativa, para identificar y analizar las incidencias que esta exclusión tiene en la acreditación del profesorado de la rama de las artes del espectáculo en la Agencia Nacional de Calidad, a través de las Agencias locales, a las que se le han transferido estas competencias.

Para ello, realizamos como método de investigación, la revisión bibliográfica, buscando otros referentes del entorno europeo y el análisis histórico lógico para determinar la progresión que este Decreto Ley ha tenido a partir de su puesta en marcha hasta la actualidad.

DESARROLLO

Uno de los Objetivos marcados en el desarrollo del Personal Docente e Investigador que conforma el Cuerpo de Profesores de las Universidades en el Espacio Europeo de Educación Superior, es la Acreditación en las diferentes categorías docentes que existen en al ámbito Universitario. En el entorno de España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), es el órgano regente del proceso de Acreditación que vela por la calidad de la Educación Universitaria a nivel nacional, sigue las orientaciones que rige el Real Decreto 415/2015 de 29 de mayo, que modifica al anterior R.D. 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.

En una lectura minuciosa, quedan muy claras las nuevas modificaciones que el Decreto Ley dicta, que se plantean como: “resultado de la experiencia acumulada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) durante los 6

años de vigencia del sistema de acreditación” (Real Decreto 415/2015, pág. 50319). A partir de este momento, el BOE publica:

Se opta ahora por un sistema en el que la acreditación obtenida produce efectos en una de las cinco ramas de conocimiento previstas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre: Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura (Real Decreto 415/2015).

Esta Acreditación responde a una necesidad de Evaluación de los aspectos cualitativos y cuantitativos de los, considerados como méritos académicos y de investigación, del profesorado de Educación Superior, a partir de baremos fijados a través de la Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad.

La evaluación de la productividad académica del profesorado constituye un insumo fundamental para la valoración de un programa educativo (...) como señalan Estela Mora Bensinman y Georgia Bauman (Besiman & Bauman, 2004, p. 93) “dicha productividad se mide fundamentalmente por la cantidad de publicaciones, participaciones en conferencias y otras actividades que responden a las concepciones normativas de lo que es investigación académica” (Guzmán, 2015, p. 45).

Es precisamente el ámbito de las Artes y las Humanidades donde nos centraremos en este análisis de los criterios de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, ya que la ley se queda en ámbitos como Dibujo, Escultura, Música y Pintura, quedando totalmente fuera las *Artes del Espectáculo* como parte de estas Experiencias Artísticas.

Las artes del espectáculo van desde la música vocal o instrumental, la danza y el teatro hasta la pantomima, la poesía cantada y otras formas de expresión. Abarcan numerosas expresiones culturales que reflejan la creatividad humana y que se encuentran también, en cierto grado, en otros muchos ámbitos del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2005).

La UNESCO en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, reconoce a las Artes del Espectáculo como uno de los ámbitos en los que se manifiesta este patrimonio cultural inmaterial, pero este contexto no está alejado del ámbito de la Investigación Científica, basada principalmente en las Teorías de la Antropología Cultural y en la Investigación Artística.

Las Ciencias Sociales una de las categorías más reconocidas dentro de las ciencias en el Campo Académico, en los últimos años se ha expandido en cuanto a la investigación, cobrando gran importancia la investigación – creación como paradigma de generación de nuevos conocimientos. Esto coloca al arte dentro del ámbito del estudio y la investigación, en una nueva posición, “como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales” (Acaso, 2009). Si como se admite en el Real Decreto 415/2015 de 29 de mayo, que modifica al anterior R.D. 1312/2007, de 5 de octubre, se busca referencias en países del entorno Europeo, el *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues* (J. Gary Knowles, 2007), expone una perspectiva de las artes dentro de las ciencias sociales como un nuevo género de investigación en expansión. Para estudiar el impacto que la no inclusión de la Artes del Espectáculo como parte de las Expresiones Artísticas que permiten la Acreditación, tiene sobre el cuerpo de profesores que imparte docencia en Grados Universitarios, que tienen como parte principal y eje axial de su Programa de Estudio esta manifestación, nuestra referencia son los profesores del Grado en Artes Visuales y Danza, del Instituto Universitario de la Danza Alicia Alonso, de la Universidad Rey Juan Carlos, y las dificultades que presentan para lograr la acreditación a las figuras de cuerpos docentes universitarios.

Este Grado Universitario, acreditado por ANECA, obteniendo su informe FAVORABLE con EXPEDIENTE No 1439/2009, de manera inicial y después de la experimentación de 4 años de puesta en marcha con fecha 09/01/2017 La fundación para el Conocimiento Madri+d da una evaluación de FAVORABLE a la Modificación que se solicita a la Memoria Verificada, donde se propone, como parte del proceso de cambios indicados por parte de la Comisión de Evaluación, para que el Grado tuviese bien definidas las líneas de especialización que se desarrollaban.

La Modificación propuesta parte de las conclusiones e informes del Sistema de garantía Interno de Garantía de Calidad (SGIC) de la titulación, así como de las recomendaciones del Informe de renovación de la acreditación las cuales definen un grupo de aspectos que deben actualizarse o ser objeto de mejoras y que deben reflejarse en la Memoria Verificada(...) En la presente Solicitud de Modificación se propone la inclusión de cinco MENCIONES: Danza Clásica, Danza Contemporánea, Danza Española, Danza-Teatro (Teatro Físico del Movimiento), y Danzas Acrobáticas y Circenses (Técnicas y Artes Circenses). La necesidad de la inclusión de estas menciones en el Grado en Artes Visuales y Danza parte de exigencias planteadas por las características particulares de las enseñanzas artísticas, la formación previa de los estudiantes, el mercado laboral al que se enfrentan nuestros egresados, y las peculiaridades del sistema educativo español (IUDAA, 2016, pp. 5-6)

Como apreciamos el Grado resulta relativamente nuevo en el ámbito de la Educación Superior de la Universidad Española, por lo que puede ser uno de los motivos por los que existe la omisión de esta manifestación dentro de los criterios de evaluación de profesorado de Universidad.

Tradicionalmente la enseñanza de las artes ha estado en manos de escuelas técnicas o conservatorios, donde se proporcionaba a los aspirantes a artistas el conocimiento de una serie de materiales, técnicas de composición, modos de expresión, corrientes históricas y formas de comunicación, todo ello orientado a una formación de carácter práctico que tenía como objetivo el dominio en el manejo de unos determinados materiales entendidos como instrumentos de expresión: el color, los sonidos, las palabras, el cuerpo, la voz o la imagen (Conajo, 2010, p. 3).

La inclusión de los Grados Universitarios en el panorama de la Educación Universitaria supone un encaje complicado, entre lo que se plantea por parte del modelo Bolonia, donde se busca la construcción de un conocimiento autónomo y con un proceso propio por parte del alumno, basado sobre todo en la investigación.

El principal cambio que introduce Bolonia es el cambio en las metodologías docentes de enseñanza, donde ahora estas metodologías estarán orientadas a evaluar el esfuerzo del alumno, y el profesor toma una mayor interacción con el alumno en su formación (Universidad de Malaga, 2010).

...el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial; primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida (Curiel, 2010, p. 19).

Mientras que las titulaciones que comprenden las Artes del Espectáculo, tomando como ejemplo la danza y el teatro, demandan la presencia de un formador, el trabajo en conjunto, la necesidad de infraestructuras que responden a las especificidades de las propias técnicas, para el desarrollo de las habilidades, hábitos y técnicas dentro de la formación del estudiante, y como parte del propio proceso de investigación personal que se da a través del proceso grupal. Esta necesidad se podría ver como una falta de encaje con el propio proceso de Bolonia, pero realmente se sustenta desde la propia concepción de la tipología que se plantea para estos estudios.

También el profesor se ve sometido a una gran reforma: ahora no sólo tendrá que transmitir una serie de contenidos, sino que el enfoque deberá encaminar a abrir al alumno las puertas a un futuro profesional más amplio. Para ello, será fundamental una enseñanza coordinada, con mayor carga práctica y con una diversidad docente a la que quizá el sistema educativo español no siempre ha estado acostumbrado (Curiel, 2010, p. 19).

En el caso de las Artes del Espectáculo, la figura del profesor, no se erige como sabedor de la verdad absoluta, en sí tiene que ser un especialista en esta Área del Conocimiento, es quien domina los diversos procedimientos pedagógicos, metodológicos, estéticos, estilísticos y técnicos de la práctica escénica, pero a su vez, es el provocador de la búsqueda del desarrollo de habilidades, hábitos y técnicas en el alumno, que son directamente vinculadas al plano profesional, a la actividad de la nueva concepción de artista multidisciplinar que se fomenta en el siglo XXI.

El artista ya no es un mero representante del discurso expresivo a través del espectáculo escénico, sino que es también el creador, quien lo gestiona, quien lo dirige, quien puede trabajar directamente en el diseño, quien atiende la difusión, distribución, marketing y publicidad, además de dominar, todos los aspectos metodológicos, estéticos, técnicos y estilísticos de dicha expresión artística, por lo que en este proceso existe una inconstante generación de nuevos conocimientos.

En el arte es necesario incentivar el espíritu creativo de la mano de un desarrollo de las habilidades técnicas y estéticas desde temprana edad, así como de una conciencia del cuidado corporal, de la importancia de la actividad física para la salud, (...) y esto solo puede lograrse con la implementación de modelos pedagógicos que contemplen como prioridad al estudiante como sujeto pensante no repetidor (Lindo, 2016, p.).

Partiendo de la base de la existencia de este tipo de titulaciones, que por demás han cumplido con los criterios de Acreditación, que son exigidas por ANECA, y en la actualidad por la Fundación para el Conocimiento Madri+d, a quien se le delegan estas competencias, debe existir, para garantizar la continuidad en el proceso de Calidad de la Educación Superior, una disposición que incluya dentro del Decreto Ley y de los Criterios de Evaluación para el Profesorado, las Expresiones Artísticas relacionadas con las Artes del Espectáculo, ya que las Orientaciones Generales que se marcan como Criterios de Acreditación no son aplicables al personal docente investigador (PDI) especializado en esta Área del Conocimiento.

ANÁLISIS DEL DOCUMENTO QUE REGULA LA ACREDITACIÓN

Para nuestro análisis nos centraremos en los Méritos Evaluables para la Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios que se definen por parte de ANECA, en su última actualización de 2017. En el Documento que publica la ANECA en su web, encontramos que en el apartado E21. Historia del Arte y Expresión Artística, solo se incluyen las manifestaciones de Dibujo, Escultura, Estética y Teoría de las Artes, Historia del Arte, Música, Pintura. Es visible, la falta de algunas de las manifestaciones artísticas que se vinculan dentro de las *Artes de Espectáculo* como la danza y el teatro, el diseño de luces, la edición musical, el diseño y realización de vestuario. Para este análisis solo nos centraremos en el apartado de méritos referido al área del conocimiento E21, que es la que nos ocupa, ya que sería la clasificación de los profesores de esta Área del Conocimiento.

(...) aportaciones más relevantes de su trayectoria científica. Deberá exponer evidencias de impacto y mostrar su significación en el desarrollo de su trayectoria. Los solicitantes aportarán (...) trabajos postdoctorales innovadores de investigación o **creación artística** difundidos a través de publicaciones de carácter científico, exposiciones, proyectos técnicos o aplicados de conservación o restauración, producciones cinematográficas, videografías, digitales, **performáticas** o sonoras, composiciones musicales publicadas, estrenadas o grabadas o cualquier otro formato o soporte artístico evaluable cualitativamente (ANECA, 2017).

Estos criterios en sentido general son expuestos tanto para cada una de las Calificaciones y Niveles de Evaluación que marca la ANECA (Catedrático de Universidad y Titular de Universidad).

Se necesita cierta flexibilidad en los índices adaptados, porque no todos los índices de medición son igualmente válidos para todas las disciplinas. Los índices de medición deben estar ajustados de acuerdo con las características de cada disciplina. Probablemente para las áreas artísticas se ha de considerar las instalaciones, las exposiciones, los conciertos, las presentaciones públicas, para el área tecnológica las patentes y las citas tienen más relevancia (Facultad de Artes. Universidad Nacional de Colombia, 2010).

Encontramos la problemática principal en la Acreditación del profesorado de especialidades de *Artes del Espectáculo*, en el propio criterio en el que se cataloga el mérito. La creación artística evidentemente está enfocada a obras plásticas, según podemos entender en el documento, mientras que el hecho performativo se entiende como la puesta en escena de obras musicales, relacionada también a los diferentes, nunca vinculándolas con el hecho performativo de las artes del espectáculo.

Tanto en la **creación artística**, como en la acción **performática**, la danza y teatro cumpliría los mismos criterios al ser evaluados. La creación de un espectáculo nunca es un hecho escénico que surge de manera empírica, esta creación conlleva un proceso de investigación que entronca directamente con otras manifestaciones del arte como la literatura, la pintura, la música, el diseño y la producción audiovisual.

Las investigaciones en Educación Artística conforman un espacio específico y muy heterogéneo. Los temas y los problemas de investigación en Educación Artística constituyen un territorio específico y especializado dentro de las investigaciones educativas, por un lado, y de las investigaciones sobre el arte, por otro (Viadel, 2011, p. 212).

Concebimos la **formación artística superior** como un espacio que convergen la creación, la investigación y la difusión que de manera simultánea enfocan los procesos de aprendizaje, producción y generación del conocimiento y que además tenga una participación en la construcción de la subjetividad/identidad humana y cultural (Foro del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, 2011).

El proceso de investigación dentro de la creación en danza, tomada ésta como ejemplo, es uno de los principales criterios que tienen en cuenta los coreógrafos tanto a la hora de reponer una pieza preexistente como en el momento de crear una pieza de nueva creación. Esta creación no resulta un proceso aislado, sino un proceso multidisciplinar, donde forman parte un conjunto de profesionales, que estudian desde sus propias manifestaciones el hecho artístico en concreto. El investigador Sergio Rommel Alfonso Guzmán, nos ofrece una perspectiva sobre el concepto de investigación-creación:

la investigación – creación nos referimos al hecho de otorgar a los procesos de creación y producción de obras artísticas, llámense espectáculos escénicos, objetos plástico-visuales, actos performáticos, piezas sonoras, etcétera, la condición de objetos cognitivos. Para ello, es necesario distanciarse de la tradición positivista que ve en los artefactos artísticos simples entidades ornamentales que denotan emociones (Guzmán, 2015, pp. 46-47).

Para el desarrollo de una puesta en escena, es necesaria la confluencia, de músicos, escritores, iluminadores, diseñadores, pintores, realizadores audiovisuales, que resultan representantes de estas manifestaciones artísticas, y que buscan en el encaje dentro del lenguaje expresivo, coreográfico y estético, en este caso del coreógrafo, en favor del hecho performático del espectáculo de danza.

Si analizamos el proceso que rige la puesta en escena de piezas del repertorio Romántico- Clásico- Tradicional, como ocurre en manifestaciones como el Ballet Clásico, este proceso, es tampoco un proceso aislado o empírico, este debe partir de conocimientos históricos que engloban el conocimiento del estilo, de la *escuela de ballet* específica que se toma como metodología de enseñanza, así como las principales características que la obra del coreógrafo conlleva. No es simplemente la reproducción de una obra preconcebida, si no se trata de un proceso de conservación y en ocasiones de restauración, que parte de la investigación previa, del manejo del conocimiento, la técnica y el estilo.

Es necesario referenciar, que cuando hablamos de *escuela de ballet*, no nos referimos a un centro formador de bailarines, hablamos de un término que es mucho más complejo y que en si mismo resulta una manifestación cultural de los pueblos donde estas han sido desarrolladas. El teórico de la danza e investigador cubano Dr. Pedro Simón, nos deja una noción de conocimiento, que explica muy bien la concepción del término:

(...) conjunto de características de estilo, peculiaridades técnicas y forma emocional propia de proyectarse en la escena, presente en todos los bailarines formados dentro de principios similares, y que reflejan la resultante histórica del desarrollo económico y social de un país determinado, su idiosincrasia nacional, el espíritu de su folklore, y la huella dejada, a través de las épocas, por sus grandes artistas. Las escuelas recogen, asimismo, las influencias del desarrollo de la danza mundial, sus tendencias y modalidades coreográficas, así como de las grandes corrientes del arte en general. Una escuela se forma, generalmente en el transcurso de varias generaciones, con el aporte pedagógico y la sistematización de principios realizada por grandes maestros (Simon, 1973, p. 49)

Esto también marca una diferencia fácilmente contrastable, ya que depende de la escuela aprendida, la expresión escénica dentro de la que se concibe la puesta en escena de la obra del repertorio en concreto.

Las escuelas de ballet, reconocidas dentro del panorama académico del ámbito de la danza son la escuela francesa, la rusa, la danesa, la inglesa y la cubana, que en la actualidad ofrecen a nivel de métodos, las pautas para la formación de bailarines profesionales alrededor de todo el mundo. Y es precisamente este otro de los aspectos científicos que se entroncan en el aspecto de las Artes del Espectáculo a tener en cuenta dentro de la Acreditación del profesorado, ya que tanto la investigación histórica, como la investigación metodológica que debe existir como proceso previo a la conservación y preservación de este patrimonio inmaterial que resulta el repertorio Romántico- Clásico

profesional, es en sí un proceso que se puede evaluar de forma cuantitativa, si tomamos como referencia la UNESCO, en su planteamiento en cuanto a la Convención y Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial:

...entiende por “salvaguardia” las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del patrimonio cultural inmaterial, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos (UNESCO, 2005).

Esto constituye un valor añadido dentro del panorama educativo de la especialidad como *Expresión Artística*, ya que no solo se restaura, sino también se preserva el conocimiento de los estilos desarrollados en siglos anteriores. Si analizamos el *Repertorio Romántico Clásico profesional*, que se lleva a escena como parte de las prácticas marcadas para el Grado en Artes Visuales y Danza, fácilmente podemos constatar como los estudiantes, desarrollan nuevos conocimientos de manera transversal a través del conocimiento teórico, histórico, lógico, estético y práctico, a partir de la propia investigación del Cuerpo de profesores, especialistas, que llevan a cabo todo el proceso de creación del espectáculo performativo.

CONCLUSIONES

Las Artes del Espectáculo como Expresiones Artísticas, propiamente reconocida dentro de los Criterios de Evaluación de la Acreditación de profesorado, puede fácilmente obtener su encaje, si tenemos en cuenta que, el personal docente de estas titulaciones de danza o teatro, cumplen con los requisitos que se exigen para la contratación del Personal Docente Investigador del ámbito de la Universidad, tiene acreditado un alto grado de especialización, un compendio entre la experiencia profesional y formación académica, en el caso del Grado de Artes Visuales y Danza, sus profesores en más de un 80% han obtenido el título de Doctor en Artes y Humanidades, mediante la investigación en sus propias Áreas del Conocimiento, encajándolas en la investigación histórica y estética, cuando también podría y es necesaria la investigación de los aspectos teóricos, técnicos, estilísticos dentro de las Artes del Espectáculo.

La inclusión de los criterios de evaluación que abarquen el Área de las Artes del Espectáculo garantiza la igualdad de oportunidades, y responde a una necesidad fácilmente palpable dentro del Área del Conocimiento de las Artes del Espectáculo y del Profesorado de las titulaciones de cumplen con la necesidad que demanda la sociedad dentro de la Formación en el Espacio de Educación Superior.

Siguiendo los mismos criterios de Evaluación descritos en el Apartado Artes y Humanidades, el encaje de la Artes del Espectáculo, junto a todas las expresiones artísticas que conforman un hecho escénico, dentro del criterio Expresión Artística, se puede realizar teniendo en cuenta las acciones performativas, como la representación escénica de las obras, tanto de repertorio romántico – clásico tradicional, como de versiones, así como las nuevas creaciones que demuestren un estándar de calidad, como producto de la investigación metódica, que da como resultado la creación de un nuevo conocimiento dentro de su propia Área.

Si como plantea el texto del RD: “La finalidad del procedimiento es la obtención del correspondiente certificado de acreditación que constituye el requisito para concurrir a los concursos de acceso a los cuerpos de profesorado funcionario docente a que se refiere el artículo 57.1 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre” (BOE., 2015) . La no inclusión de los Criterios de Evaluación que abarquen las Artes del Espectáculo no ofrece la igualdad de oportunidades al docente especialista de los Grados dentro del Área de las Expresiones Artísticas por igual de aquellas que si se encuentran tipificadas.

REFERENCIAS

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

ANECA. (2018 de 2017). <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/academia/ficha/academia/criterios-arte-humanidades.pdf>. Obtenido de mecd.gob.es: <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/academia/ficha/academia/criterios-arte-humanidades.pdf>

BOE. (2015). *BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO*. Obtenido de boe.es: <https://boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6705.pdf>

Conajo, Ó. (2010). Artes y Humanidades: Una cuestion de formas de (hacer). *Telón de Fondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, 1-21.

Curiel, M. M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 19-37.

Facultad de Artes. Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Fomento de la investigación y la creación en la Facultad de Artes. Memorias de gestión académica 2006-2010*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Foro del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes. (2011). *Declaración de Mexicali*. Mexicali.

Guzmán, S. R. (2015). La Investigación - Creación y la Evaluación de la productividad académica del profesorado de Artes de Educación Superior. En S. R. Guzmán, *¿Objetivando la Subjetividad? La Acreditación de Programas de Educación Superior en Artes* (págs. 45-52). Baja California: Departamento de Editorial Universitaria (Universidad Baja California).

IUDAA, C. A. (2016). *Memoria de Grado Presencial en Artes Visuales y Danza*. Madrid.

J. Gary Knowles, A. L. (2007). *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples and issues*. California: SAGE Publications.

Labrada, M. A. (1984). La racionalidad en la creación artística. *Anuario filosófico*, 60.

Lindo, M. (2016). Hacia un modelo ideal de enseñanza de la danza. *Latitud*.

Marín, Á. L. (2017). *La selección del profesorado universitario en Europa*. Obtenido de Revista de la Facultad de Derecho: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2301-06652017000200277

Real Decreto 415/2015, d. 2. (s.f.). <https://boe.es/boe/dias/2015/06/17/pdfs/BOE-A-2015-6705.pdf>. Obtenido de BOE.es.

Salas, R. (2013). *El País Digital*. Obtenido de El País Blog Cultura: <http://blogs.elpais.com/por-pies/2013/12/está-muerto-el-repertorio-del-ballet-i.html>

Simon, P. (1973). La escuela cubana de ballet. *Cuba en el Ballet*, 49.

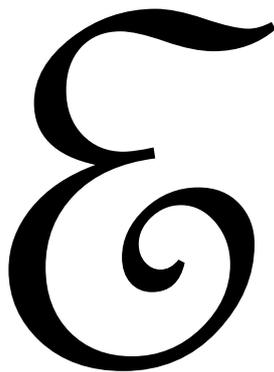
Teatros del Canal. (3 de septiembre de 2015). *Blog de Teatros del Canal*. Obtenido de <http://blog.teatroscanal.com>: <http://blog.teatroscanal.com/2015/09/03/coreografia-danza-cuatro-pasos/>

UNESCO. (2005). *Texto de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Obtenido de UNESCO/ Patrimonio Inmaterial: <https://ich.unesco.org/es/artes-del-espectaculo-00054>

Universidad de Malaga. (2010). Espacio Europeo de Educación Superior Proceso de Bolonia.

Valladares, M. G. (2017). La Investigación Artística en el Contexto Universitario: Estudio de Caso en el Perfil Danza Contemporánea. *Tesis Doctoral*. Jaen, Jaen, España: Universidad de Jaén. CENTRO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO PROGRAMA: INTERUNIVERSITARIO DE PATRIMONIO POR LA UJA, UCO, UHU y UEX. DEPARTAMENTO DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL PLÁSTICA Y CORPORAL.

Viadel, R. M. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 (no 1), 211-230.



STUDOS EM ARTES VISUAIS

Preservação do património cultural de Moçambique o ensino de Xigubo na Escola Secundária de Cambine

Magali Freira Veríssimo, Dinis Armando Guidione, & Estela Pinto Ribeiro Lamas

| 246-263

A matemática escondida na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas: um recurso didáctico para a aprendizagem da função seno e a sua inversa na perspectiva da matemática realística

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

| 264-277

Imagens sonoras. danças na arte rupestre da Serra da Capivara, Piauí, Brasil – uma introdução

Tamyris da Rocha Santana Jaffe, Mila Simões de Abreu, Maxim Jaffe, & Cristiane de Andrade Buco

| 278-295

PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO CULTURAL DE MOÇAMBIQUE O ENSINO DE XIGUBO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMBINE

Preservation of Mozambique's cultural heritage Xigubo teaching at Cambine Secondary School

GUIDIONE, Dinis Armando¹¹⁰, VERÍSSIMO, Magali Freira¹¹¹, & LAMAS, Estela Pinto Ribeiro¹¹²

Resumo

Cientes de que a educação sustentada nas vivências das gerações anteriores é uma forma de promover laços que consolidam a união nacional e seguindo as orientações do Instituto de Investigação Sociocultural, que recomenda a pesquisa, o arquivo, a conservação e a divulgação, de forma sistemática, da cultura e o património cultural moçambicano, apresentamos um projeto da Escola de Cambine – a oferta do ensino do Xigubo, que visa consciencializar os alunos do valor da cultura e criar oportunidades para a construção de um conhecimento consolidado de acontecimentos que marcam a história de Moçambique.

Abstract

Aware of the fact that education being sustained on previous generations experiences is a way of promoting ties that consolidate the national union, following the guidelines of the the Sociocultural Research Institute, recommending systematic research, archiving, conservation and dissemination of Mozambican culture and cultural heritage, we present a project of Cambine Secondary School – Xigubo dance – aiming at making students aware of the value of culture and creating opportunities to build a consolidated knowledge of events that mark Mozambique history

Palavras-chave: *Património.; Gerações anteriores; História do país; Multiculturalidade; Comunidade.*

Key-words: *Patrimony; Previous generations; Country history; Multiculturalism; Community.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

¹¹⁰ DINIS ARMANDO GUIDIONE - Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM), *Campus* de Cambine, Inhambane, MOÇAMBIQUE. E-mail: dinis.armando@gmail.com

¹¹¹ MAGALI FREIRA VERÍSSIMO - Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM), *Campus* de Cambine, Inhambane, MOÇAMBIQUE. E-mail: magaliverissimo@gmail.com

¹¹² ESTELA PINTO RIBEIRO LAMAS - Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM), *Campus* de Cambine, Inhambane, MOÇAMBIQUE. E-mail: estela.lamas@me.com

INTRODUÇÃO

O envolvimento da Escola Secundária de Cambine, neste projeto, surge na sequência da Instrução Ministerial n.º 7/2012, *Atinente à Introdução dos Cursos Modulares de Curta Duração*, promovendo a implementação de cursos, por forma a responder a uma das grandes exigências do atual currículo do Ensino Secundário, o qual aponta para a introdução de uma preparação relevante e profissionalizante. Esta preparação é entendida como um conjunto de perspetivas e medidas de políticas educativas, preconizada pelo Plano Quinquenal do Governo (2015-2019), que advoga que o Ensino Secundário Geral deve integrar componentes práticas que correspondam ao *saber fazer*, com o objetivo de proporcionar, aos jovens, o desenvolvimento de competências que lhes possam ser úteis na vida laboral, criando dessa forma condições para uma profissão, ofício ou mesmo autoemprego. A legislação exige que estes cursos tenham uma duração mínima de 3 meses e máxima de 6 meses.

É neste contexto que a Escola Secundária de Cambine (ESC), em abril de 2018, abre inscrições para os Cursos Modulares de Curta Duração, previamente selecionados pela Direção em coordenação com o Conselho Escolar, de acordo com as condições reais da comunidade onde esta instituição se encontra integrada. Entre os cursos disponibilizados, está o que oferece o ensino do Xigubo, procurando desse modo, não só promover a interação entre as diferentes culturas, presentes no contexto escolar, a que os alunos estão ligados, mas também contribuir para preservar o património cultural de Moçambique, consciencializar os alunos do valor da cultura *per se* bem como criar oportunidades para a construção de um conhecimento consolidado de acontecimentos que marcam a história do país.

O projeto contempla, também, o reconhecimento de que a educação sustentada nas vivências das gerações anteriores é uma forma de promover laços que consolidam a união nacional. Momentos de descontração, fora da sala de aula, resultantes da participação dos alunos num festival, que os faz reviver episódios da história são, sem dúvida, um incentivo a uma aprendizagem com sentido e que lhes traz o prazer de pertencerem à comunidade.

1. A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÓNIO CULTURAL DE MOÇAMBIQUE

É entre 1978 e 1982 que, em Moçambique, se inicia um projeto que procura a organização dos documentos recolhidos durante a Campanha Nacional de Preservação e Valorização da Cultura, dando posteriormente, em 1983, origem ao Instituto de Investigação Sociocultural (ARPAC). O decreto nº 26/93 de 16 de novembro do Conselho de Ministros cria o ARPAC, com o objetivo de pesquisar, arquivar, conservar e divulgar de forma sistemática a cultura e o património cultural moçambicano.

Entendemos a história como uma ciência da pluridimensionalidade, da multiculturalidade e da diversidade de tempos e de espaços geográficos. A História tem como objeto o ser humano ou, dito de outra forma, os seres humanos em comunidade; pretende integrar o ‘todo’, a diversidade da vida e das sociedades. Bloch (1996) concebe a história como uma ciência social e humana, explicitando que esta ciência tem por objeto o ser humano, não na sua individualidade, mas na sua interação com o(s) outro(s), focando desse modo a dimensão plural, quer em termos da comunicação que os aproxima, quer nas relações que entre eles se estabelecem. Filho e Abreu (2007, p.22) reiteram estas ideias: “o património se tornou objeto de reflexão sistemática dos antropólogos nos últimos anos”. Há estudos que se têm focado em dar realce aos símbolos necessários à educação, mais propriamente à formação do cidadão: “valores, tradições e expressões culturais compartilhados são imprescindíveis para que os cidadãos se reconheçam pertencentes a uma história, território e grupo específico e constituam, portanto, as identidades das diferentes nações e etnias” (Carrara, Carvalho, & Lima, 2010, p.8).

Não podemos, portanto, deixar de sublinhar que é o passado histórico que influencia o presente, destacando o ser humano na sua diversidade; daí decorre a importância de preservar o património cultural. Indo às raízes, percebemos melhor as ações humanas, pois, na verdade, cada ser humano é recetáculo das suas raízes histórico-culturais. O mesmo ocorre com as instituições, nomeadamente com esta, sobre a qual nos debruçamos neste estudo – a ESC, integrada em diversos contextos ao longo do tempo, através das relações nela estabelecidas, com a abertura da sua ação educativa, a alunos de outras regiões geográficas, construindo-se, assim, a multiculturalidade, pelas vivências interculturais estudadas e debatidas. O que está em causa é, pois, “colocar em contato ‘aprendentes’ de diferentes regiões, idades, géneros e origens étnicas, estimulando a troca de saberes e experiências e propiciando o reconhecimento e a valorização das diferenças e semelhanças culturais existentes” (Carrara, Carvalho, & Lima, 2010, p.11). Em

sequência, não podemos deixar de afirmar que, na ESC tal como em todas as escolas, a tarefa referenciada, pelos autores aqui convocados, é indispensável à promoção de saberes com sentido, para os seres humanos envolvidos, no fortalecimento da cidadania moçambicana.

Outro aspeto a ter em atenção, e que está presente na dimensão histórico-cultural do Xigubo, prende-se com a problemática nacional não só em Moçambique, mas em África no seu todo; o Xigubo reflete vivências ao longo dos séculos, vivências complexas e dolorosas que levaram a que a construção da nação e da identidade nacional fossem apenas parte de um grande panorama geral. Como refere Paredes (2014, p.138), “a África – como constructo político-intelectual unitário e homogêneo – segue sendo um postulado epistémico resiliente”. Não podemos deixar de trazer as ideias de Eduardo Mondlane (1967, citado por Muiuane, 2009, pp.81,82), herói moçambicano, que estudou no Centro Educacional de Cambine, “o convívio entre indivíduos de tribos diferentes e a incorporação forçada de grupos étnicos conquistados durante as guerras intertribais, resultaram numa mescla e interposição de usos e costumes das várias populações de Moçambique” – razão incontestável para querermos contribuir, no âmbito educacional, para a preservação do património cultural do nosso país.

2. O VALOR DO PATRIMÓNIO CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO

Acessar, interagir e construir novos conhecimentos a partir da diversidade cultural expressa nas produções artístico-culturais e nas relações com pessoas pertencentes a outros contextos culturais é um caminho decisivo para a integração entre cultura e educação e, principalmente, para a promoção do desenvolvimento sustentável do ser humano no planeta (Carrara, Carvalho, & Lima, 2010, p. 11).

Em função da temática em que nos envolvemos, entendemos necessário questionar a relação que se estabelece entre as áreas da Cultura e da Educação; os contactos entre estas duas áreas existem desde há muitos anos e concretizam-se de forma diversificada. Referimos, em particular, serviços educativos de valor como as visitas programadas pelas escolas a instituições patrimoniais como museus e monumentos, como projetos que retomam práticas culturais tradicionais, implicando os(as) alunos(as) em atividades que os(as) implicam em aprendizagens significativas das realidades patrimoniais. Estes serviços educativos contribuem para a valorização da diversidade e abrangência do património cultural, viabilizando trocas de experiências, de conhecimentos e mesmo de

atitudes que, pela sua natureza cultural, preparam educacionalmente o ser humano para uma convivência social de reconhecimento das diferenças que existem nas comunidades.

O interesse pelo património cultural cada vez mais integra a cultura escolar, sendo que as práticas educativas consideram, como potenciais materiais didáticos, monumentos, artefactos, hábitos culturais herdados, que permitem inovar o ato educativo, tornando as aprendizagens de maior significado e desenvolvendo competências direcionadas para o meio laboral. Esta dimensão da vida escolar vem-se afirmando como uma das linhas de investigação mais procuradas, enriquecendo a história da educação e da história cultural. Na atualidade, os desafios, que se colocam aos investigadores na área da Educação, apontam para a preservação e valorização do património cultural (Mogarro, 2013). São muitos os autores que vêm pondo em evidência a importância de abrir a escola, não só à comunidade envolvente, mas também do país e ao mundo, na sua globalidade. No pensamento de Bettencourt (2011, p.15),

[a] escola sai pouco da escola para ter contacto com o mundo exterior, para promover o conhecimento e o gosto da natureza, para ensinar e preservar o ambiente e o património cultural, para formar cidadãos ativos e intervenientes e para desenvolver competências de observação essenciais na promoção da cultura científica.

Convém, pois, ter em mente, no caso em que nos centramos neste trabalho, que a preocupação com a formação de cidadãos livres de preconceitos e da mentalidade burguesa implementada durante o colonialismo é consubstanciada num projeto educacional, apresentado pelo Ministério de Educação e Cultura, em 1981, projeto esse aprovado pela Assembleia da República e promulgado em 1983, nele estando patente a construção da moçambicanidade (Gonçalves, 2007). A questão da cultura está presente no processo de ensino e aprendizagem e na *Constituição da República de Moçambique* (2004); no nosso entender, é na dança que, por ser a expressão artística, que encontramos uma via que abre fortes possibilidades de encontro entre alunos(as) e profissionais de diversas culturas, sendo que, cada um(a) carrega os seus usos e costumes desenvolvendo, desta maneira, processos de relacionamento social, a partir das aprendizagens, que vão construindo em colaboração. A intenção é que, a partir da reflexão, os(as) alunos(as) possam passar para uma etapa de problematização das suas diferenças e, de seguida, para a aceitação das diversas culturas, nelas se envolvendo. Na ESC, como em qualquer outra Escola Secundária moçambicana, o ensino das danças tradicionais constitui uma das respostas ao previsto pelos números 1 e 2 do artigo 115 da *Constituição da República de Moçambique* (2004, p.33):

1. O Estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana.

2. O Estado promove a difusão da cultura moçambicana e desenvolve ações para fazer beneficiar o povo moçambicano das conquistas culturais dos outros povos.

Nesta linha de pensamento, realçamos que a reflexão sobre a cultura moçambicana constitui uma preocupação essencial de muitos utentes da ESC e o mesmo se verifica com outras escolas em Moçambique que, no seu quotidiano, partilham as suas maneiras de (com)viver entre os diversos grupos que se entrecruzam no desenrolar das suas atividades. Reconhecemos, pois, ser necessário que os(as) docentes criem condições para debates dentro da sala de aula, para criar um ambiente, que aceite melhor as diferenças e, assim, desperte reflexões sobre as questões que, por vezes, geram preconceitos entre os(as) alunos(as), as particularidades tribais, as religiões, o racismo, a cidadania e outras situações abordadas como temas transversais.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO – A ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMBINE

A ESC faz parte das instituições que compõem o Centro Educacional de Cambine, local de encontro de diversos grupos étnicos, na maioria dos casos, por motivos estudantis e profissionais. Esta realidade arrasta consigo uma grande diversidade cultural pois cada grupo carrega os seus hábitos, crenças, tradições, língua, entre outros traços culturais que dignificam as suas origens. Para a sua comunicação, recorrem à língua portuguesa, por ser a língua adotada como oficial, logo depois da independência nacional. Assim, a língua portuguesa é vista como o elemento unificador. É notório que o Centro Educacional de Cambine é um local multilingue e multicultural, habitado por diferentes grupos etnolinguísticos, com maior predominância para os de origem Bantu.

A ESC situa-se a 12,5 km da Vila Sede de Morrumbene (Fig.1); é concretamente uma instituição de ensino secundário localizada numa zona rural. Desde as suas origens, pensa-se que terá sido a primeira a localizar-se fora das cidades e vilas.

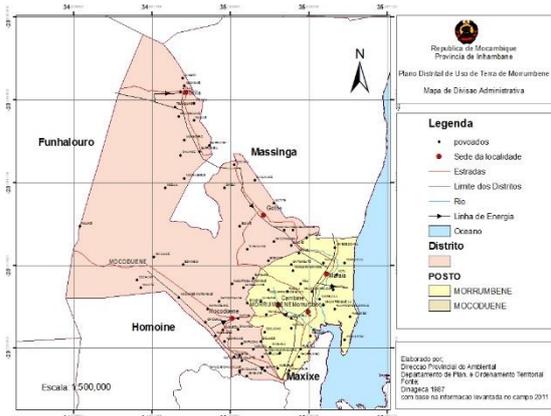


Fig. 1 - Mapa do Distrito de Morrumbene.



Fig. 2 - Vista frontal da Escola Secundária de Cambine.

No que concerne à organização do espaço geográfico, tal como podemos observar na Fig. 1, a localidade de Cambine é constituída por duas povoações e doze povoados. A povoação de Cambine envolve oito povoados: Cambine, Chiguelane, Babeluane, Bungane, Buvane, Maimela, Macarringue e Ocucho; a povoação de Quissico-Grande tem quatro povoados Quissico-Grande, Bobiane, Pagula e Chimpambate.

De acordo com os dados de recenseamento de 2018 (Instituto Nacional de Estatística), residem nesta localidade cerca de 14.395 habitantes, dos quais 7.793 são do género feminino e os restantes 6.602 são do género masculino. Cerca de 85% desta população pratica atividades do sector primário: agricultura, pecuária e pesca, atividades tradicionais. Os restantes dedicam-se a atividades do sector secundário e/ou deslocam-se para as minas de África de Sul.

Embora esta região esteja rodeada de muitas escolas, desde o nível primário até ao universitário, apenas um número reduzido dos nativos da povoação de Cambine consegue manter-se na escola até concluir o nível médio, abandono este registado com maior destaque entre o género masculino, por optarem pela prática da agricultura, da pesca ou pelo trabalho nas minas da África de Sul.

A ESC ocupa uma parte das infraestruturas construídas pelo Engenheiro P. W. Keys, missionário de nacionalidade norte-americana. De acordo com duas fontes orais, Matimula e Nhantumbo, ouvidas nos dias 21 e 24 de Junho de 2017, o Reverendo P. W. Keys entra em Moçambique como missionário, a convite do Reverendo Dr. H. E. Richards que, a partir do ano de 1890, ao serviço da Igreja Metodista Episcopal, compra as instalações que pertencem à Igreja *American Board*, tendo em vista a expansão do evangelho e a procura de terras férteis para a agricultura. Como refere Farré (2008, p.397),

as últimas três décadas do século XIX viram chegar a África muitos missionários cristãos: católicos e protestantes, tanto europeus como americanos. Nessa altura, ao Sul de Moçambique chegaram sobretudo missionários protestantes. Eram americanos ou europeus, que vinham sempre através dos territórios daquilo que é hoje a República da África do Sul. Chegaram a Moçambique com o objectivo de crescerem e de se reproduzirem como igreja, pregando a palavra de Deus, e, uma vez ali, descobriram nas falhas da ocupação portuguesa uma boa oportunidade para a sua expansão.

Destacamos uma outra fonte oral, Wilson, ouvida no dia 26 de Junho de 2017; refere que o Reverendo P. W. Keys nasce nos Estados Unidos da América a 06 de Setembro de 1880, chega a Cambine em 1909 e falece em 18 de Setembro de 1942 na localidade de Cambine. De acordo com as duas fontes, Matimula e Nhantumbo, a história do Metodismo em Moçambique é iniciada em 1890 em Mongwe – Inhambane por um missionário chamado Erwin H. Richards, proveniente da América do Norte, formado em medicina e também na área pastoral. O Engenheiro Richards é pastor residente em Chicique e o Engenheiro Keys é pastor e superintendente dos serviços de agricultura e construção, residindo em Cambine. Matimula testemunha que é o Engenheiro e Reverendo Keys que desenha a planta da missão de Cambine, tendo dirigido a fundação e construção do Hospital, Barragem, Capela, Marcenaria, Internato, residências entre outras infraestruturas. Por seu turno, Nhantumbo refere que é em 1909 que o Engenheiro Reverendo Keys começa com a construção do internato e residências quando o Bispo Joseph Hartizel obtém o financiamento, que procura na América, para construções em Chicique e Cambine. Nhantumbo, em concordância com Matimula, menciona que, em memória do Engenheiro Reverendo Keys, no ano de 1953, o Engenheiro Greember missionário alemão constrói uma escola, tendo-lhe dado o nome de Escola Keys – atual ESC. Ao construir um estabelecimento de ensino, a Igreja responde a uma das suas missões pois a educação é parte integrante da Missão da Igreja Metodista. Por meio dela, a Igreja procura, há mais de um século, oferecer às pessoas e à comunidade o entendimento da vida e da sociedade.

Desde a sua fundação, esta missão empenha-se no sector da educação; daí a criação do Centro Educacional de Cambine. Como forma de acolher os alunos provenientes de locais distantes, constrói-se um internato que, atualmente, se encontra dividido em dois sectores (o masculino e o feminino). O internato alberga os alunos da ESC e os da Escola Técnica provenientes de várias regiões do país, num total de 300 alunos – 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino. Como a ESC pertence a uma

instituição religiosa, ela é reconhecida nas diversas regiões, províncias do país, pela sua qualidade de ensino. Como referem Silva (2001) e Helgesson (2002), assumidos por Farré (2008), este reconhecimento deve-se por ser uma das mais antigas instituições que leciona um nível superior ao primário. O reconhecimento do seu trabalho é expresso por Farré (2008., p. 475):

[o] escasso número de pessoas que, na altura da independência, tinham um nível de estudos superior à escola primária estudara na escola da missão metodista de Cambine, um dos poucos lugares onde a população africana de língua xitshwa podia aceder a estudos secundários.

Daí a preferência de muitos pais e/ou encarregados de educação em matricular os seus filhos nas instituições de ensino que constituem o Centro Educacional de Cambine; este facto tem criado uma maior interação sociocultural entre os estudantes que frequentam as diversas instituições, incluindo a própria ESC. Salientamos também que os profissionais, que trabalham no Centro, são igualmente provenientes de vários cantos do mundo – equipa internacional. Importa referir que a diversidade, que acabamos de evidenciar, é também enriquecida pela interação cultural e social que se estabelece com as populações nativas desta região. Face ao exposto, verificamos que estamos perante um local de múltiplas vivências, em que se entrecruzam diversas culturas, criando-se em consequência espaços multi e interculturais que se manifestam de formas diversas.

Esta interação cultural torna a localidade de Cambine, mais propriamente, a povoação de Cambine, um mosaico cultural onde se destacam as danças tradicionais: Xigubo, Tufo, Macuaela, Marrambeta, Makhara, Xipanhenhe, Xingomane, Timbila, Marionetas, entre outras. Podemos também realçar, neste mosaico intercultural, a diversificada alimentação: matapa, cacana, xiguinha, feijão nhemba, cogumelo, tchota, coco, batata-doce, entre outros produtos alimentícios criados localmente, no âmbito das aproximações culturais, que se vão criando, ao longo do tempo, no Centro Educacional.

4. O CASO EM EVIDÊNCIA – O ENSINO DO XIGUBO

O presente estudo apoia-se no método de pesquisa documental. Segundo Gil (1999, p.10), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e outros documentos escritos. A operacionalização de um estudo do caso a curto prazo, como este, prima para buscar o alcance de resultados. Para aprofundamento do tema em análise, seguimos também o

método da observação direta. A observação direta permite conhecer a realidade da área de estudo. No nosso caso, no dia-a-dia da comunidade estudantil da ESC, em particular, junto dos cursantes das danças tradicionais, observamos as suas manifestações culturais, possíveis de apreender a partir da nossa participação, realizada durante os seis meses de formação. Este método é também designado por método de pesquisa do campo, ou seja, um estudo que é feito de maneira direta ou junto das próprias fontes informativas, sem o uso de dados secundários, extraídos de publicações.

Outrossim, ao termos realizado a observação da *praxis* dos(as) docentes das diversas disciplinas mediadas neste nível, através da observação das suas aulas e da análise das suas planificações, verificamos que, embora o tema sobre cultura constitua um dos assuntos a serem abordado de uma forma transversal, estes ainda não aproveitam a diversidade cultural vivenciada neste local, por forma a promover, nos/nas seus/suas alunos(as), o respeito pela cultura do outro, desenvolvendo a reciprocidade cultural, na perspectiva da preservação da cultura moçambicana. Esse é o desafio do docente responsável pela mediação do curso de curta duração – danças tradicionais – e, através do ensino de xigubo, levar os(as) alunos(as) a contribuírem em grande medida, para o respeito das diversas culturas e para a preservação do património cultural moçambicano.

Os aspetos acima referenciados motivam a escolha da temática deste artigo, tendo subjacente o objetivo de convidar o docente responsável pelo curso de danças tradicionais, em coordenação com os(as) seus(suas) colegas das diversas áreas de saber, a refletirem sobre a questão em causa e, desse modo, aproveitarem a coexistência de diversas subculturas, integrando-as no desenvolvimento curricular e no processo didático, de uma forma articulada, de modo a ligar as aprendizagens estruturantes e globais com as aprendizagens de contextos informais e não formais que os(as) diferentes alunos(as) possuem.

No seu Projecto Político Pedagógico de 2015-2019, a ESC tem inscrita a preocupação de dar destaque à diversidade cultural e de, numa perspectiva histórica, recuperar a(s) cultura(s) tradicional(is) quer numa perspectiva nacional, quer na perspectiva que caracteriza a ESC; as fotos abaixo (Fig. 3, Fig. 4 e Fig. 5) revelam a preocupação da instituição em desenvolver e preservar as atividades representativas da diversidade da cultura local.

Fig. 3, Fig. 4 e Fig. 5 – Diversidade da cultura na dança.



No âmbito do desenvolvimento das atividades, que estão em linha com a nossa preocupação de promover a preservação das diversas culturas, remetemos para a Fig. 3 que, por um lado, apresenta os integrantes do desfile da moda moçambicana num cruzamento dos macuas e matsuas e, por outro lado, os dançarinos de timbila, dança típica dos machopes e declarada património cultural pela UNESCO e o momento de exibição da dança de xigubo pelos(as) alunos(as) da Escola no II Festival Regional de Xigubo (Programa do evento). O que está subjacente a esta performance é a intenção da organização e reforçar, por um lado, a educação artística e, por outro, o conhecimento do ‘outro’ e das tradições de todos e de cada um.

No que concerne a educação artística, no ponto de vista de Eça (2010), é importante encará-la como essencial. No entanto, “terá, certamente, que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, e do papel do professor de educação artística.” (Eça, 2010, p.136). Ainda, em consonância com a mesma autora, é importante, por um lado, ter em conta a pertinência da intercessão entre o formal, o não formal e o informal e, conseqüentemente, não considerar a educação artística como uma área extracurricular, mas integrá-la de forma efetiva no currículo escolar.

5. O XIGUBO

É um desfile guerreiro de origem Zulu em que os homens, adornados de peles e colares, dançam alinhados em fileiras paralelas. Xigubo é uma dança tradicional moçambicana que representa a resistência colonial do país sobretudo na região sul maioritariamente nas regiões de Gaza e Maputo. Esta dança tem a sua base na expressão corporal dos guerreiros que procuram mostrar a sua força física e os valores da sociedade.

A origem do nome da dança vem da imitação dos sons dos tambores de tom baixo: gu...bo! gu...bo! mais o prefixo ronga ‘xi’. A colonização europeia, no século XIX, de acordo com Mate (2018, p. 9), “abalou não só a hegemonia política dos chefes africanos, como também as práticas culturais indígenas, muito particularmente as danças tradicionais de natureza guerreira”. Como é sabido, a política colonialista não só desconsidera as culturas locais como coloca a cultura europeia numa posição ‘civilizadora’. Deste modo, e na senda do mesmo autor, destacamos que é produzida legislação no sentido de proibir as práticas culturais locais e, dessa forma, “em particular no sul de Moçambique, identificaram aquelas práticas culturais que era preciso de forma urgente banir, ou seja, proibir a sua contínua prática, nomeadamente, Xigubo, N’qai, Ndlhama e Ngalanga” (Mate, 2018, p.13). Estas danças, para além do seu carácter simbólico e ritual, assumem também um carácter militar e guerreiro, tornando-se em demonstrações de técnicas de combate conducentes à vitória militar, assumindo, portanto, um pendor político.

Considerando o interesse histórico-cultural desta manifestação da arte da região, importa reforçar o seu conhecimento e prática, por forma a preservar as danças tradicionais que estão em via de extinção. A ESC, entre os Cursos de Curta Duração planificados, introduz o curso de danças tradicionais (150h), que contempla o ensino de Xigubo, propondo a sua implementação, com vista a desenvolver nos seus alunos as competências do *saber fazer* e, também, a preservar o património cultural que aí se entrecruza.

Aberto o período de inscrições, no ano letivo de 2018, a Direção e alguns membros do Conselho empenham-se na sensibilização da comunidade escolar para inscrever-se nesses cursos. No que diz respeito ao *Curso de danças tradicionais*, inscrevem-se 30 alunos(as), dos quais 22 mulheres e 8 homens. Ao longo do percurso, há 9 desistências e uma aluna não completa a carga horária prevista, não sendo graduada. Todavia há 15 mulheres e 5 homens que terminam a sua formação com sucesso. Assim, a cerimónia de graduação acontece como reconhecimento pelas aprendizagens e competências desenvolvidas nas duas danças: Zore e Xigubo, o que lhes permite criar autoemprego, através da promoção de bailados e espetáculos de danças tradicionais e, assim, contribuir para a preservação da cultura moçambicana. Na dinamização do curso são envolvidas 4 pessoas, a saber: um formador/professor, um auxiliar/motorista (professor da ESC), o Diretor da Escola e uma técnica acompanhante. No dia da cerimónia de graduação, estão

presentes como convidados: um representante do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, o chefe do Ensino Geral, Paulino Sobral e o responsável pelo Ensino Técnico e Profissional, Belizario Herculano). Infelizmente, a Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Inhambane, por motivos previamente comunicados, não se apresenta no evento; a UMUM é representada pelo diretor académico do grupo coral (o grupo coral apresentou 4 números musicais). Contamos, também com um representante da liderança do Governo do Distrito (líder comunitário e chefe da localidade), com o responsável pelo projeto de corte e costura, com os pais e/ou encarregados de educação não só dos cursantes, mas também dos outros(as) alunos(as). Alunos(as), docentes e funcionários(as) não docentes desta instituição são envolvidos nas diversas atividades, desde a preparação da cerimónia até a sua efectivação incluindo a marcha do encerramento do ano letivo. No fim da cerimónia, regista-se um momento de confraternização com os cursantes, convidados(as) e os pais e encarregados(as) de educação.

No que tange ao II Festival, comparativamente ao I, de acordo a informação colhida no discurso de encerramento proferido pelo Diretor provincial de Cultura, Sr. Fredson Bacar, em representação do Excelentíssimo Senhor Governador da Província de Inhambane, Daniel Francisco Chapo, não temos muito a dizer, somente dar conta que, de acordo com o Diretor Provincial de Cultura, a organização é de destacar pelo seu valor, ultrapassando as expectativas; daí o agradecimento à escola, pelo representante do Governo do Provincial, incentivando as outras províncias a aproveitarem o festival não só na troca de experiência entre os(as) dançarinos(as), mas também na organização dos eventos. O objetivo é promover a candidatura de Xigubos à Obra-Prima do Património Oral e Imaterial da Humanidade (o objetivo sendo o lema do festival e constava dos dísticos), a nível das quatro províncias (Maputo Província, Cidade de Maputo, Gaza e Inhambane), sendo que cada delegação é representada por dois grupos. Para além do grupo Xigubo, são convidados outros dois grupos: Zore dança tradicional de Morrumbene e Timbila dança de Zavala, conforme o Programa do evento disponibilizado no local.



Fig. 6 – Foto tirada ao longo da atuação do Xigubo de Cambine no Festival regional de Xigubo.

O projeto da criação deste curso de curta duração muito nos orgulha, enquanto instituição, já que os(as) alunos(as) se têm envolvido(as) de tal modo que com o empenho de todos(as) conseguimos apuramento para participarmos do II Festival Regional de Xigubo (Fig. 6). Que teve lugar nas instalações da ESC, em representação a Província de Inhambane. O ponto mais alto do ensino de Xigubo foi a graduação dos cursantes que teve lugar no dia 2 de novembro no alpendre da Escola.



Fig. 7 e 8 – Fotos tiradas ao longo da atuação do Xigubo em Cambine no encerramento do ano letivo 2019.



Fig. 9 – Foto de família, com o Excelentíssimo Senhor Administrador, depois de ocuparmos o primeiro lugar no Festival Distrital de Xigubo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relativamente à temática abordada, concluímos, então, que a realidade da ESC, desde os primórdios, é caracterizada pela diversidade cultural. Não há dúvida que cada interveniente carrega consigo a sua cultura, mas cria-se a oportunidade de interação, de vivências e da coexistência de mais do que uma cultura neste local. Face ao que apresentamos em termos do envolvimento da ESC, na promoção de vivências interculturais herdadas das gerações anteriores, concluímos que a realidade vivida pelos(as) alunos(as), transporta-os aos primórdios da nacionalidade moçambicana, caracterizada pela diversidade cultural, com maior enfoque na dança. Por se tratar de um local onde se encontram, com maior frequência, os intervenientes do processo de ensino, realçamos o rico contributo para a educação, isto é, para a sua formação e preparação para a vida laboral, para a sua integração plena na comunidade, para a qual podem vir a trazer contributos de valor em termos do património cultural.

Sublinhamos a importância do envolvimento de todos(as) professores(as), bem como do responsável pelo curso de curta duração focalizado nas danças tradicionais, com destaque ao xigubo, para consciencializar os/as seus/suas alunos(as), os/as desafiarem a terem em mente que é necessário valorizar o património cultural moçambicano que foi construído ao longo do tempo. Com essa orientação, cabe-lhes assumir que os temas transversais constantes dos seus programas de ensino, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse caminho, os/as professores(as) estão a promover, nos seus/suas alunos/as, motivação e capacidade para refletirem sobre as suas vivências culturais, o que contribui bastante para a preservação do património cultural moçambicano e para valorizar as diversas culturas que aí coexistem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República (2004). *Constituição da República*. Maputo.

Assembleia da República (2015). *Plano Quinquenal do Governo 2015 – 2019* in Boletim da República Resolução nº 12/15 de 14 de abril. Série I – número 29. Maputo.

Bettencourt, A. (2012). Nota de Abertura. In A. Bettencourt (Dir.), *Seminário Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (pp.11-17). Lisboa: CNE

Bloch, M. (1996). *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América.

Carrara, A. R., Carvalho, M.C. & Lima, R. (2010). Cultura e educação na sociedade contemporânea. *Cadernos CENPEC*, 5(7), 1-11.

Carvalho, A. F. E. de (2014). *Reafirmar a Identidade Cultural Local: O Património Cultural Imaterial Local como Recurso*. (Dissertação de Mestrado). IPL, ESSE, Lisboa.

Conselho de Ministros (1993). *Decreto nº 26/93 de 16 de novembro*. Boletim da República, 1ª Série, nº 45, Suplemento: Criação do Arquivo do Património Cultural. Maputo.

Conselho de Ministros (2002). *Decreto nº 25/2002 de 22 de outubro*. Boletim da República, 1ª Série, nº 44. Maputo: Arquivo do Património de Investigação Sociocultural.

Eça, T. T. de (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI. *Revista IBEROAMERICANA de Educación*, 52, 127-146.

Escola Secundária de Cambine (2014). *Projecto Político Pedagógico 2015-2019*. Cambine: ESC.

Farré, A. (2008). Vínculos de sangue e estruturas de papel: ritos e território na História de Quême. *Análise Social*, XLIII, 393-418.

- Filho, M. F., & Montero de Abreu, R. M. R. (2007). A Antropologia e o Patrimônio cultural no Brasil. In M. F. Lima Filho, C. Exkert, & J. F. Beltrão (Org.), *Antropologia e Patrimônio Cultural – Diálogos e Desafios Contemporâneos* (21-44). Blumenau: Nova Letra, ABA.
- Filho, M. F., Eckert, C., & Beltrão, J. F. (Org.) (2007). *Antropologia e Patrimônio Cultural – Diálogos e Desafios Contemporâneos*. Blumenau: Nova Letra, ABA.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa: Pesquisa Social*. (2.^a ed.). São Paulo: Alta Editora.
- Gonçalves, A. C. G. (2007). A concepção de politecnicidade em Moçambique: contradições de um discurso socialista (1983-1992). *Educação e Pesquisa*, 33(3), 601-619. doi:10.1590/S1517-97022007000300014
- Mate, X. (2018). O Colonialismo e o Destino das Danças Tradicionais Guerreiras em Moçambique. In J. Fenhane, & A. Munhequete (Dir.), *Embondeiro: Análises e Descrições*. Maputo: ARPAC – Instituto de Investigação Sócio-cultural.
- Ministério da Educação (2012). *Instrução Ministerial n.º 7/2012, Atinente à Introdução dos Cursos Modulares de Curta Duração*. Maputo: MINED,
- Mogarro, M. J. (Coord.). (2013). *Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Lisboa: Colibri.
- Muiuane, A. P. (2009). *Datas e Documentos da História da FRELIMO*. (3.^a ed. revista, melhorada e ampliada). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Paredes, M. M. (2014). A construção da identidade nacional moçambicana no pós-independência: a sua complexidade e alguns problemas de pesquisa. *Revista Anos 90*, 21(40), 131-161. Porto Alegre: PUCRS.
- Prats Cuevas, J. (2016). Combates por la Historia en Educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153.
- Rocha, G. (2009). Cultura Popular: do Folclore ao Patrimônio. *Revista de Ciências Sociais - Mediações*, 14(1), 218-236.
- Simões, V. (2018). *O Impacto do Investimento Descentralizado para o Desenvolvimento Sustentável Económico Local: O Caso do Distrito de Morrumbene na Província de Inhambane entre 2006-2011*. Maputo: UP.

Fontes Orais

A. Wilson - Membro Leigo e Secretário da Conferência Anual da Igreja Metodista Unida em Moçambique – Sul do Save. Chicuque, 26 de Junho de 2017.

M. T. Nhantumbo - Docente Aposentado do Instituto de Formação de Professores de Chicuque. Chicuque, 24 de Junho de 2017.

S. S Matimula - Docente Aposentado da Escola Secundária de Cambine. Belém, 21 de Junho de 2017.

**A MATEMÁTICA ESCONDIDA NA ARTE DE ENROLAR E DESENROLAR
LENÇOS NAS CABEÇAS DAS MULHERES ANGOLANAS: Um recurso didático
para a aprendizagem da função seno e a sua inversa na perspectiva da Matemática
Realística**

***THE MATHEMATICS HIDDEN IN THE ART WHEN ROLLING AND
UNROLLING HEADSCARVES ON ANGOLAN WOMEN'S HEADS: A didactic
resource for learning the sine function and its inverse in the perspective of Realistic
Mathematics***

CASSELLA, Ezequias Adolfo Domingas¹¹³

Resumo

O presente artigo explorou o potencial de uma arte inerente ao enrolar e desenrolar de lenços nas cabeças das mulheres angolanas, com o objetivo de extrair ideias matemáticas na respetiva arte, para aferir um recurso didático que desperte a motivação dos alunos na aprendizagem da função seno e da sua inversa. Foi seguida a abordagem relacionada com a Educação Matemática Realística (EMR). O mesmo está encaminhado a responder a seguinte questão científica: qual é o potencial das ideias matemáticas escondidas na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas? Para tal, aproveitam-se algumas experiências, através de equações e transformações geométricas bidimensionais, motivadas por duas questões importantes levantadas por Apostol num estudo relativamente recente, sobre enrolar e desenrolar de curvas em superfícies cilíndricas, com o objetivo de sedimentar o rigor científico na atitude do investigador-observador.

Abstract

The present Article explored the potential inherent of an Art when rolling and unrolling headscarves on Angolan women's heads, with a aim to extract mathematical ideas on the respective arts, to access an didactic resource which awakens students motivation when it comes to learning about sine function and it's inverse . It was followed an approach related with Realistic Mathematic Education (RME). The Same is forwarded to answer the following scientific questions : what is the potential of Mathematics ideias hidden on the rolling an unrolling Art headscarves on Angolan women's? for such ,take vantage of some experiences ,because of Equations and two-dimensional geometrical transformations, motivated with two important questions raised by Apostol study relatively recent ,about roll and unrolling of curves of the cylindrical surfaces with a sedimentary aim with scientific accuracy on the attitude of the observant researcher.

Palavras-chave: *Enrolar e desenrolar lenços; Educação Matemática realística; Função seno e sua inversa.*

Key-words: *To bend and unfold scarves; Realistic Mathematical Education; Sine function and its inverse.*

Data de submissão: janeiro de 2010 | **Data de publicação:** março de 2020.

¹¹³ EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELLA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. E-mail: ezequiasadolfo@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Angola é um país plurilinguístico onde o português é a língua oficial e de comunicação, no universo das diferentes línguas nacionais como por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela, entre outras. Situa-se na África Austral, com uma superfície de 1.246.700 km² e faz fronteira a norte com as Repúblicas do Congo Brazavile e da República Democrática do Congo, a este com a República da Zâmbia, a sul com a República da Namíbia e a oeste tem o Oceano Atlântico. Foi durante o período de 1482 a 1975 uma colónia portuguesa. Tornou-se independente fruto de uma guerra de libertação nacional iniciada em 1961, que culminou com a proclamação da independência a 11 de Novembro de 1975. Mas logo depois da sua independência (1975), o país conheceu outro período de guerra civil, que terminou a 4 de Abril de 2002.

Esta situação influenciou negativamente o desenvolvimento progressivo da ciência em Angola, em particular da Matemática, fazendo com que dependesse unicamente de conhecimentos produzidos pelos outros países. Tal realidade obrigou o país a importar currículo, o que, por sua vez, tirou espaço à matemática de contexto, aprendida e desenvolvida fora da escola, provocando em muitos alunos um sentimento de completa dependência.

Movido pela intenção de superar esta fase, o governo angolano leva a cabo profundas reformas na sua política de governação e em particular no sistema educativo, tendo sempre como premissa a formação multifacetada dos cidadãos para que possam atuar criativamente e estejam aptos para construir uma nova sociedade e defender as conquistas alcançadas, tal como se verifica na Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, Lei 17/16 de 7 de Outubro, aprovada em 2016 pela Assembleia Nacional da República.

(...) formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos (Assembleia Nacional de Angola, 2016).

Por isso a Escola e em particular as instituições de ensino superior devem ser capazes de contribuir para a formação integral dos cidadãos, pelo que é necessário que o processo de ensino-aprendizagem se relacione com o contexto sociocultural e produtivo do aluno, de tal forma que se possam levar discussões nas aulas relativas aos problemas da prática social.

Esta perspectiva requer a inclusão dos contextos locais, históricos e culturais no ensino e aprendizagem da Matemática, que por sua vez, sugere a matematização de atividades culturais. Facto que levou o autor deste artigo a adoptar para este estudo a abordagem relacionada com a Educação Matemática Realística (EMR). As ideias transportadas neste artigo pretendem dar resposta a seguinte questão: qual é o potencial das ideias matemáticas escondidas na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas? Por esta razão, este artigo objetiva-se em extrair ideias matemáticas na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas, para aferir um recurso didático que desperte a motivação dos alunos na aprendizagem da função seno e da sua inversa.

Neste sentido, para este estudo, foi escolhido um livro de Apostol (2012, pp. 83-90), de publicação relativamente recente (2012), com um nome sugestivo e significativo neste âmbito - *Novos Horizontes em Geometria*. Portanto, este artigo está dividido em três capítulos: no primeiro capítulo, apresenta-se um breve resumo sobre a Educação Matemática Realística (EMR), do ponto de vista histórico, no segundo capítulo analisam-se algumas experiências, através de equações e transformações geométricas bidimensionais, motivadas por duas questões importantes levantadas num estudo desenvolvido pelo referido autor sobre enrolar e desenrolar de curvas em superfícies cilíndricas, cujo objetivo é sedimentar o rigor científico na atitude do investigador-observador; no terceiro capítulo aproveita-se este resultado para ser ilustrado no processo de enrolar e desenrolar de lenços nas cabeças das mulheres angolanas.

1. SOBRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA

Os pressupostos teóricos inerentes a Educação Matemática Realística (EMR) adaptados neste capítulo seguem as referências de Ferreira e Buriasco (2016), os quais a concebem como uma abordagem voltada ao ensino, desenvolvida pelos professores Holandeses inspirados nas ideias de Hans Freudenthal (1905-1990) entre o final da década de 1960 e começo dos anos de 1970. A visão original que motivou o surgimento desta abordagem tem a ver com o desenvolvimento de uma reforma educacional que procurava modernizar a Educação matemática daquele país, opondo-se à perspectiva de um ensino mecânico e estruturalista. Nos estudos feitos pelos referidos autores o matemático alemão Hans Freudenthal, que desenvolveu interesse em Matemática, Ciências e Literatura, é tido como precursor desta abordagem.

A Educação Matemática Realística opõe-se à um ensino que limita o aluno ao treino de procedimentos rotineiros e de algoritmos algébricos, desprovidos de atividades que motivam o aluno a explorar os problemas relacionados com a sua própria realidade. Estas ideias estão pautadas no pensamento de Freudenthal, conforme se constata no seguinte argumento. “(...) A Matemática deve ser conectada com a realidade, estar próxima dos alunos, ser relevante para a sociedade e ser de valor humano” (Ferreira & Buriasco, 2016, p. 241).

Este autor defende a Matemática como uma atividade humana, onde os alunos devem ter a oportunidade "guiada" para reinventá-la, em lugar de serem considerados como receptores de uma matemática já "pronta" e "acabada". Por outro lado, argumenta que, se os alunos aprenderem a Matemática de forma isolada, divorciada de suas experiências, ela será esquecida e não serão capazes de aplicá-la. Para este autor os alunos têm maior chance de aprender a Matemática construindo-a, reinventando-a, recriando-a. Nesta conformidade apresenta os seguintes pontos para aquilo que ele acredita ser Educação Matemática:

- a Matemática como Atividade humana;
- ensino e aprendizagem como Princípio de Reinvenção;
- aprendizagem matemática por meio da Matematização;
- reinvenção de ferramentas matemáticas por meio da matematização progressiva.

O foco inerente a abordagem apresentada neste artigo, recai fundamentalmente a aprendizagem matemática por meio da matematização na qual Freudenthal “considera a Matemática não como o corpo do conhecimento matemático, mas como uma atividade de busca e resolução de problemas e, de forma mais geral, como a atividade de organizar "matematicamente" a realidade” (Van den Panhuizen 1996 citado por Ferreira & Buriasco 2016, p. 246). Para este autor aprender Matemática deveria ter origem no "fazer" matemática, sendo a matematização o núcleo da Educação Matemática.

Rosa e Orey (2010, p. 868), por sua vez acreditam que “a matematização é o processo por meio do qual os membros de diferentes grupos culturais utilizam distintas ferramentas matemáticas que podem auxiliá-los a organizar, analisar, compreender, entender, modelar e resolver situações problemas específicas que são enfrentadas no cotidiano”.

Tais ferramentas permitem a identificação e a descrição de práticas matemáticas escondidas em diferentes atividades da realidade que podem ser extraídas e transferidas do mundo real para os conceitos matemáticos da academia por meio da matematização. Neste sentido, uma atividade de base cultura, para além de ser um dos símbolos de beleza no seio das mulheres angolanas foi escolhida, que é a arte de enrolar e desenrolar lenços.

Fig. 1 - Mulheres angolanas.



Fonte: Internet.¹¹⁴

Amarrar lenços na cabeça é uma das práticas mais comuns das mulheres angolanas. A ênfase do estudo ligado ao enrolar e desenrolar destes lenços, na perspectiva de extração de ideias matemáticas, recai fundamentalmente nos motivos e grafismos que os mesmos apresentam, e pela forma que os mesmos adoptam quando os lenços são enrolados ou desenrolados, o que motiva a elaboração das seguintes questões:

- será que os grafismos e padrões que observamos nos lenços enrolados podem ser também objeto de matematização consciente? Ou mesmo a forma como esses lenços são usados e que visualizações dos seus motivos possibilitam?
- Que ideias matemáticas podem estar presentes nesta arte?
- Podemos estudar novos conteúdos científicos motivados por estes possíveis objetos de mediação de uma aprendizagem?

É nesta ordem de ideias que para se desenvolver o “olhar matemático” relativo a extração de ideias matemáticas escondidas na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas, desenvolve-se em seguida um estudo que segue as referências do livro de Apostol (2012, pp. 83-90), sobre enrolar e desenrolar cilindros, cujo resultado será ilustrados na arte de enrolar e desenrolar lenços.

¹¹⁴ Disponível em:
<https://www.bing.com/images/search?q=imagem+da+mulher+angolana&qpv=imagem+da+mulher+angolana&FORM=IGRE>

2. SOBRE O ENROLAR E DESENROLAR DE CURVAS EM SUPERFÍCIES CILÍNDRICAS

O resultado encontrado no livro do autor mencionado se propõe em dar resposta a duas questões:

- o que acontece à forma de uma curva desenhada na superfície de um cilindro quando desenrolamos o cilindro num plano?
- quando desenhamos um segmento de reta num papel ou num tecido qualquer e enrolamos em volta de cilindros de raios diferentes, qual é a configuração da curva vista de diferentes direções?

Começando por analisar a situação imposta pela primeira questão. Se quer fazer o estudo da curva que resulta da interseção de um plano com um cilindro de base circular escolhendo para o plano uma inclinação que faça um ângulo β , com $0 < \beta < \frac{\pi}{2}$ paralelo ao da curva diretriz (circunferência de raio r).

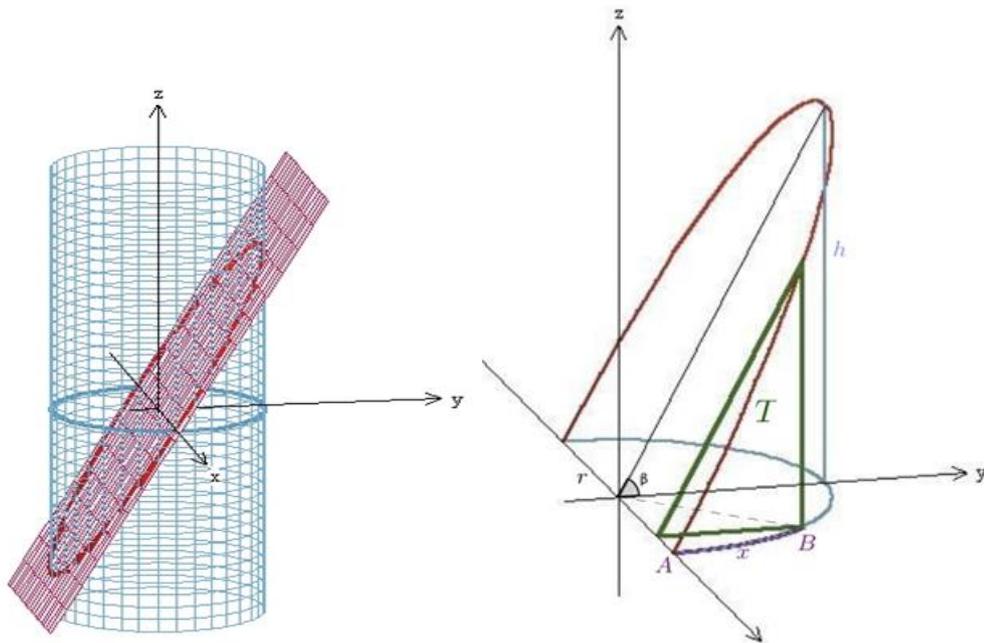
Fig. 2 - Papel de cozinha enrolada numa vela cilíndrica.



Fonte: Própria.

Parece ser uma curva sinusóide. Consideremos agora a seguinte representação que ilustra a interseção do plano de corte com o diâmetro de uma secção circular paralela à diretriz de um cilindro de raio r (1ª imagem da Fig. 3). Se fizermos um corte vertical por um plano paralelo ao eixo maior da elipse, como mostra a figura da direita, a interseção com a cunha cilíndrica será um triângulo retângulo T com outro ângulo da base β .

Fig. 3 - Interseção do plano de corte com o diâmetro



Fonte: Elaborados no wplotpr

Mostraremos de seguida que o triângulo T , ilustrado na figura da direita, tem base com comprimento $r \sin \frac{x}{r}$ e altura $h \sin \frac{x}{r}$:

Nos passos que se seguem, mostraremos porque é que o comprimento da base de T é $r \sin \frac{x}{r}$ e a sua altura é $h \sin \frac{x}{r}$.

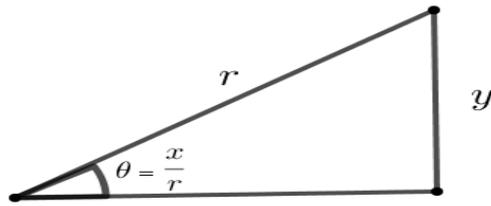
Começemos por demonstrar o comprimento da base de T

- Seja θ o ângulo que subentende o arco AB cujo comprimento é x , e y o comprimento da base de T e cateto oposto do triângulo retângulo inscrito no sector semicircular da base com vértice na origem. Buscando uma relação entre θ e x sabendo que θ está para 2π e x está para $2\pi r$ temos:

$$\frac{\theta}{2\pi} = \frac{x}{2\pi r} \iff x = \theta r \iff \theta = \frac{x}{r}$$

Analisando o triângulo inscrito no setor circular

Fig. 4 - Triângulo inscrito no sector circular.



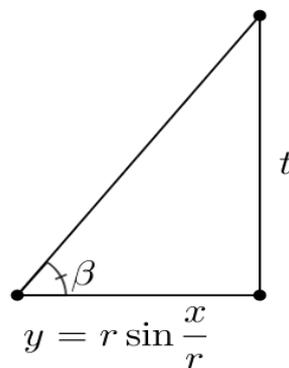
Fonte: Elaborado no Geogebra.

Temos:
$$\sin \frac{x}{r} = \frac{y}{r} \iff y = r \sin \frac{x}{r}$$

Como y é o comprimento da base de T , segue-se que o comprimento da base de T é $r \sin \frac{x}{r}$.

- Sobre a altura de T , temos: seja t o comprimento da altura, com a base $r \sin \frac{x}{r}$ Como mostra a Figura abaixo.

Fig. 5 - Triângulo T .



Fonte: Elaborado no Geogebra.

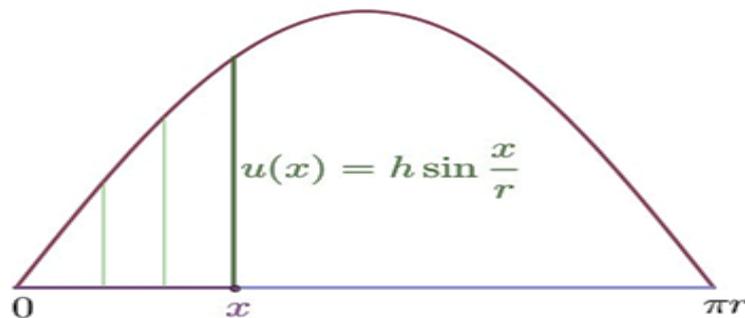
Na Figura 3, especificamente a da direita é possível verificar que o triângulo T é semelhante ao triângulo com a altura $h > t$, (pelo critério AA), logo os seus lados são proporcionais.

$$\frac{t}{h} = \frac{r \sin \frac{x}{r}}{r} \iff t = h \sin \frac{x}{r}$$

Então a altura deste triângulo é $h \sin \frac{x}{r}$ onde $h = r \tan \beta$, obtida com base no triângulo maior.

Ainda é possível verificar que quando desenrolamos a parede do cilindro num plano, a base semi-circular desenrola-se num segmento de reta que consideramos estar no eixo x . Na seguinte figura, adaptada do referido autor, mostra-se a configuração da porção da parede do cilindro limitada pelo arco de circunferência de medida x , pelo cateto oposto de cada triângulo T e pela curva da elipse, quando desenrolada no plano.

Fig. 6 - Parede do cilindro desenrolada ao longo do eixo x



Fonte: Elaborado no Geogebra

O que quer dizer que a curva desenrolada é o gráfico de $u(x) = h \sin \frac{x}{r}$. Isto leva a concluir que quando se desenrola cilindros, a função representada é uma função seno.

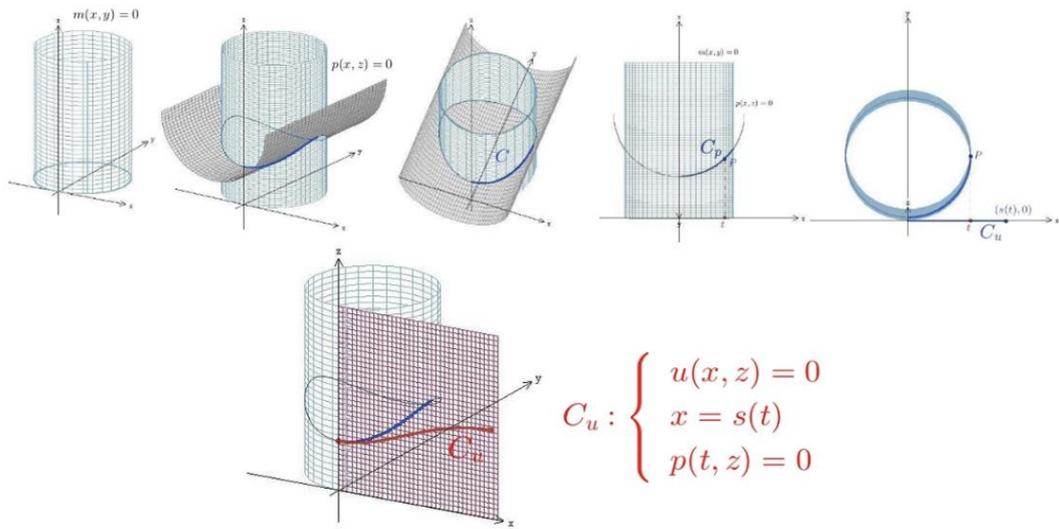
Quanto à segunda questão, que inclui a visualização numa parede cilíndrica no espaço de uma reta desenhada no plano e enrolada à volta do cilindro, apresentamos uma ilustração do seguinte Teorema:

Num cilindro circular direito do raio r , seja C uma curva na parede do cilindro definida pelo perfil C_p de um cilindro de corte horizontal e seja C_u sua imagem desdobrada. Então, a equação do perfil $p(t, z) = 0$ para C_p e a equação de desdobragem $u(x, z) = 0$ para C_u estão relacionados por

$$u(x, z) = p\left(r \sin \frac{x}{r}, z\right) \quad p(t, z) = u\left(r \arcsin \frac{t}{r}, z\right)$$

Demonstração:

Fig. 7 - Parede do cilindro desenrolada ao longo do eixo x .

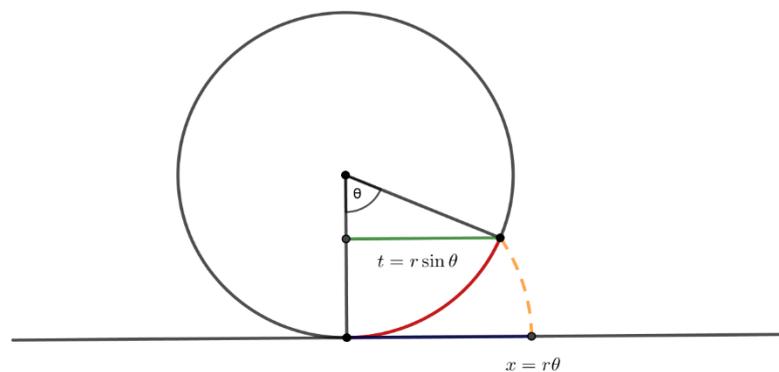


Fonte: Elaborados no wplotpr.

Consideremos a interseção de dois cilindros, um dos quais é o principal e o outro o de corte, como mostra a segunda Figura. Temos em conta que o cilindro principal é um cilindro circular direito de raio r .

Seja C uma curva no cilindro principal e C_p o seu perfil horizontal que tangenciam o plano de visualização xz . Seja C_u a curva desdobrada, obtida pelo rolar do cilindro ao longo do plano de desdobragem. Um arco de comprimento circular $r\theta$, está desembrulhado num segmento de comprimento x , como mostra a Figura que se segue.

Fig. 7 - Parede do cilindro desenrolada ao longo do eixo x .



Fonte: Elaborados no wplotpr.

Na Figura 6 é possível verificar que a projeção horizontal tem comprimento

$$t = r \sin \theta \text{ onde } \theta = \frac{x}{r} \text{ porque: } \frac{x}{2\pi r} = \frac{\theta}{2\pi} \Leftrightarrow x = r\theta \Leftrightarrow \theta = \frac{x}{r}$$

Imaginemos cada ponto P no perfil do cilindro principal descrito em termos de parâmetros novos t e $s(t)$, onde $s(t)$ é a função do comprimento do arco da porção do perfil que une P à origem, e t a projeção desse arco sobre o eixo x . Ao desenrolar, esse cilindro imprime P num ponto do plano xz com coordenadas $(s(t), z)$, onde z satisfaz a equação de perfil $p(t, z) = 0$. Consequentemente, a equação de desdobragem é

$$u(x, y) = 0, \text{ onde } x \text{ e } z \text{ estão relacionados com } x = s(t) \text{ e } p(t, z) = 0.$$

Trabalhando a função do comprimento do arco $r = s(t)$, temos:

$$x = s(t) = r\theta$$

Como $t = r \sin \theta$, vem:

$$\theta = \arcsin \frac{t}{r}$$

Substituindo θ na primeira equação, vem:

$$x = r \arcsin \frac{t}{r}$$

buscando a sua inversa $t = s^{-1}(x)$, temos:

$$\sin \arcsin \frac{t}{r} = \sin \frac{x}{r} \Leftrightarrow t = r \sin \frac{x}{r}$$

Para a curva C de interseção entre as duas superfícies, a equação de perfil $p(t, z) = 0$ de C_p e a equação de desdobragem $u(x, z) = 0$ de C_u estão relacionadas por

$$\begin{aligned} u(x, z) &= p(s^{-1}(x), z) \\ p(t, z) &= u(s(t), z) \end{aligned}$$

Onde $x = r \arcsin \frac{t}{r}$ e $t = r \sin \frac{x}{r}$. Daí segue:

$$u(x, z) = p\left(r \sin \frac{x}{r}, z\right)$$

Como queria $p(t, z) = u\left(r \arcsin \frac{t}{r}, z\right)$

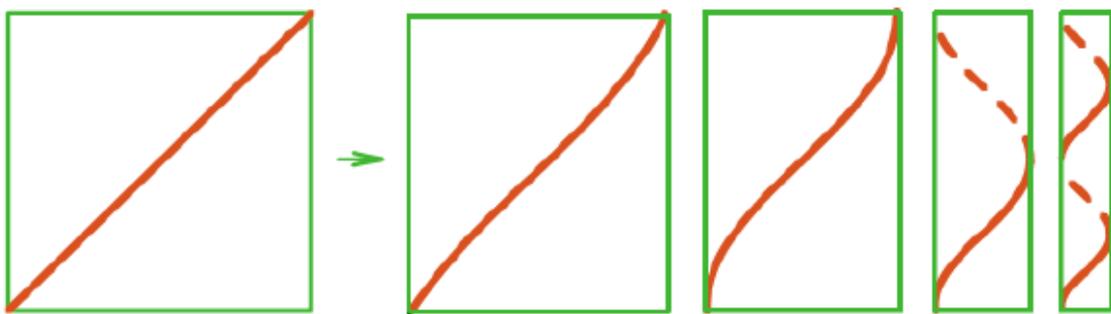
Vamos agora ilustrar este resultado na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas.

3. SOBRE A MATEMÁTICA ESCONDIDA NA ARTE DE ENROLAR E DESENROLAR LENÇOS

Para melhor ilustração, pode-se considerar o seguinte exemplo.

Um segmento de reta num cilindro circular fica definido pela função $u(x) = cx$ e enrola-se num arco geodésico na superfície do cilindro. O perfil deste arco geodésico faz parte de uma curva de arco-seno como mostra a seguinte figura.

Fig. 8 – Segmento desenhado num papel enrolado no cilindro.



Fonte: Apostol (2012).

Isto explica o que acontece ao segmento \overline{CD} desenhado no lenço da seguinte figura quando uma mulher o enrola na cabeça.

Fig. 9 - Segmento desenhado no lenço.



Fonte: Própria.

O segmento \overline{CD} vai se enrolando fazendo curvas, contornando a forma da cabeça. Se o lenço se ajustar ao cabelo de forma circular (raio r), então o perfil do segmento em cada plano de visualização paralelo ao eixo de contorno, é dado por $p(t) = cr \operatorname{arcsin} \frac{x}{r}$.

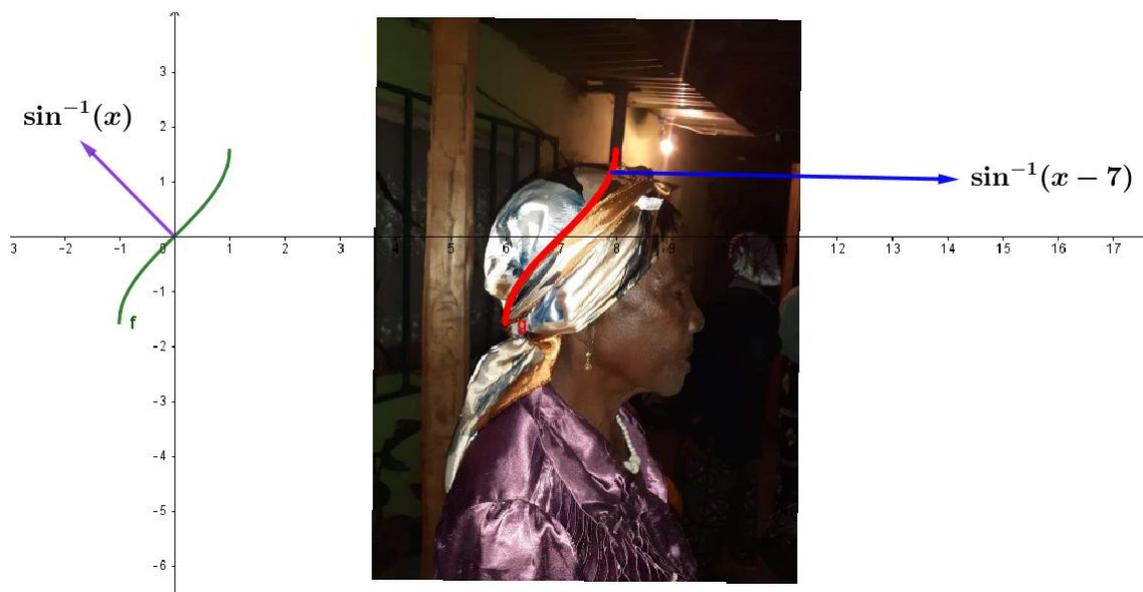
Fig. 10 - Segmento desenhado no lenço e amarrado na cabeça.



Fonte: Própria.

A mesma análise pode ser feita, visualizando a forma que o lenço adopta quando é enrolado na cabeça da mulher angolana, conforme se constata na imagem que se segue.

Fig. 11 - A inversa da função seno no lenço enrolado.



Fonte: Foto matematizada pelo autor através do Geogebra.

Para alguns lenços com motivos ajustados a forma da cabeça, contornando a testa, parecem apresentar uma forma elíptica. Para estes casos se o lenço for enrolado mais de três ou quatro vezes, com a descrição de um movimento periódico do motivo, de acordo com a ilustração da Figura 2, ao desenrolá-lo, definirá uma curva que pode ser o gráfico da seguinte função: $u(x) = h \sin \frac{x}{r}$.

Nisto, podemos afirmar que para cada lenço enrolado na cabeça de uma mulher pode estar “congelada” uma inversa da função seno e ao desenrolar cada um destes lenços, pode estar “congelada” uma função seno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias matemáticas apresentadas, são apenas algumas das várias que podem ser extraídas nesta arte. As experiências relacionadas com as equações e transformações geométricas bidimensionais fazem parte de um conteúdo científico que pode ser desenvolvido na sala de aulas e contextualizado na realidade do aluno, através da referida arte, o que sugere uma atividade motivacional e significativa no ensino-aprendizagem da função seno e da sua inversa. Para tal, este estudo foi conduzido a luz da abordagem relacionada com a Educação Matemática Realística, a qual dá ênfase ao papel protagónico do aluno como sujeito ativo da sua própria aprendizagem através da mediação do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apostol, T. M., & Mnatsakanian, M. A., (2012). *New Horizonte in Geometry*. Washington DC: The Mathematical Association of America.
- Assembleia Nacional, (2016) *Lei de base de Educação*. Lei 17/16. Imprensa Nacional. Angola.
- Ferreira, P., & Buriasco, R., (2016). Educação Matemática Realística: Uma abordagem para o processo de ensino e aprendizagem. *Edu. Matem. Pesq*, 18(1), 237-252.
- Freudenthal, H., (1991). Why to teach Mathematics so as be usefull. *Educational Studies in Mathematics*, 1(1), 3-8.
- Rosa, M., & Orey, D. C., (2010). O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 865-879. doi: 10.1590/S1517-97022012000400006
- Van den Panhuizen, M. V. D. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*. Utrecht University

IMAGENS SONORAS. DANÇAS NA ARTE RUPESTRE DA SERRA DA CAPIVARA, PIAUÍ, BRASIL – UMA INTRODUÇÃO

Sound images. Dances in the rock-art in the Serra da Capivara, Piauí, Brasil – an introduction

ABREU, Mila Simões de Abreu¹¹⁵, JAFFE, T. R. Santana¹¹⁶, JAFFE, Maxim,¹¹⁷ & BUCO, Cristiane Andrade¹¹⁸

Resumo

Na zona do Parque Nacional da Serra da Capivara no estado brasileiro do Piauí, são conhecidos numerosos abrigos decorados de época pré e pós-colonial. Esses sítios arqueológicos possuem milhares de pinturas onde é possível identificar cenas que podem representar dança. São imagens de figuras humanas com braços levantados, membros fletidos, tanto isoladas como em pares e principalmente, grupos por vezes em linhas de antropomorfos. Essas figuras têm por vezes os corpos decorados e na cabeça aquilo que parecem ser máscaras ou cocares. Na mão, algumas dessas personagens, tem objetos que podem ser identificados como instrumentos musicais. A maioria dessas cenas foi feita num período cronológico que vai entre os 12/10.000 e o 3.000 anos antes do presente. Embora atualmente não existam grupos indígenas na área e nem é conhecida documentação histórica ou antropológica, é possível relacionar muitas dessas cenas com práticas, atuações e cerimónias que são conhecidas entre diversos grupos de Índios. São verdadeiras imagens sonoras do passado da dança no território Brasileiro e no Mundo.

Abstract

In the area of the Serra da Capivara National Park in the Brazilian state of Piauí, there are numerous decorated shelters from pre-colonial times. These archaeological sites have thousands of paintings where it is possible to identify scenes that can represent dance. They are images of human figures with raised arms, flexed limbs, alone and in pairs or in groups of anthropomorphic lines. These images sometimes have decorated bodies and on the head what appears to be a mask. In the hands of some of these characters, there are objects that can be interpreted as musical instruments. Most of these scenes were made in a chronological period between 12 / 10,000 and 3,000 years before the present. Although there are currently no indigenous groups in the area and no historical or anthropological documentation, it is possible to relate many of these scenes to ceremonies and performances that are known among different groups of *Índios*. They are true sound images of the dance's past in the Brazilian territory and in the World.

Palavras-chave: *Serra da Capivara; Arte Rupestre; Dança.*

Key-words: *Serra da Capivara; Rock Art; Dance.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

¹¹⁵ MILA SIMÕES DE ABREU - Unidade de Arqueologia, Dep. Geologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro / Associação Alter Ibi / CETRAD-UTAD, PORTUGAL. Email: msabreu@utad.pt.

¹¹⁶ TAMYRIS DA ROCHA SANTANA JAFFE - UTAD | Associação Alter Ibi – Vila Real, PORTUGAL. Email: tamyris_rs@hotmail.com.

¹¹⁷ MAXIM JAFFE – UTAD | Associação Alter Ibi – Vila Real. PORTUGAL.

¹¹⁸ CRISTIANE DE ANDRADE BUCO - IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) – Ceará, BRASIL.

1. O LOCAL

A Serra da Capivara está situada no sudeste do Piauí, do Nordeste Brasileiro e é uma das zonas arqueológicas mais importantes das Américas (Fig.1). Localizada numa região entre as formações da bacia sedimentar do Piauí-Maranhão e a planície pré-cambriana do São Francisco, no que é hoje chamado “Território Serra da Capivara”, a zona é constituída por serras como a da Capivara e das Confusões, com a presença de grandes chapadas, semeadas pelos chamados “baixões” e “boqueirões”, ou seja, canyons mais ou menos estreitos onde a humidade se mantém mais a longo do ano e a vegetação é por isso mais luxuriante, ideal para a presença de muitos animais e do Homem.

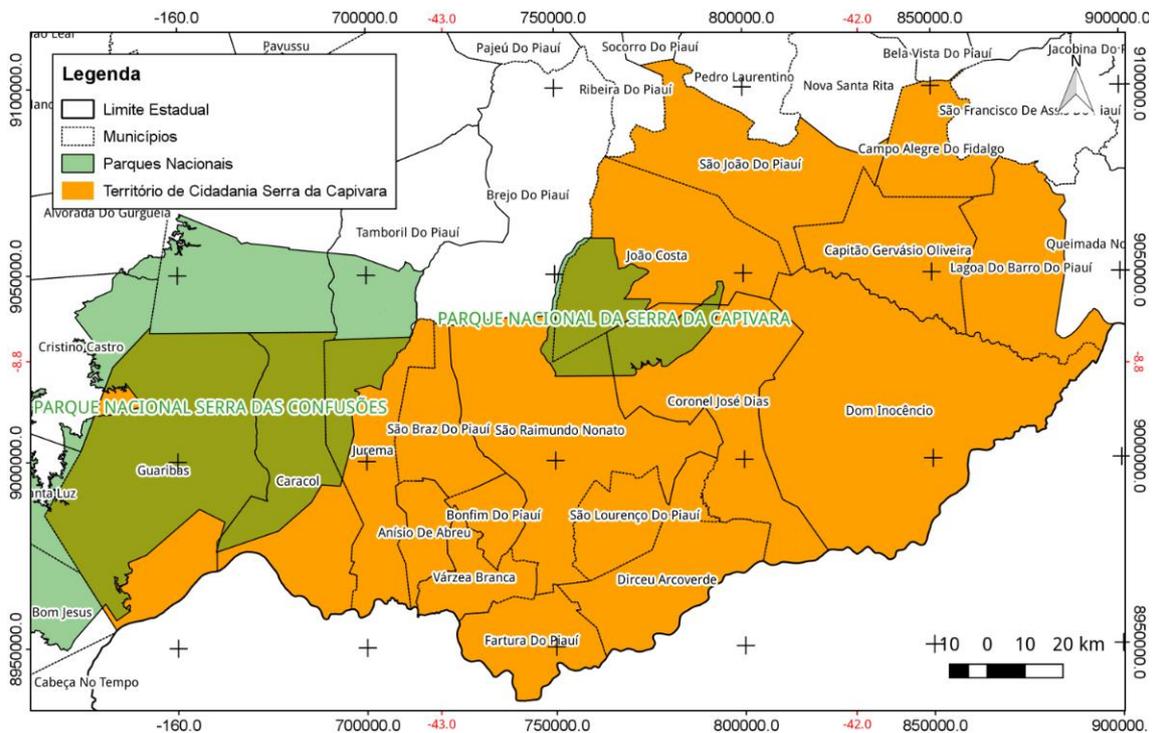


Fig. 1- Mapa do Território da Serra da Capivara marcado a verde os Parques da Serra da Capivara e Parque Nacional da Serra das Confusões (elaborado por M. Jaffe).

Em geral, o clima é semiárido, com a estação das chuvas a durar 5/6 meses e as temperaturas elevadas, com uma média anual de cerca de 28°C. Tais condições climáticas favoreceram um tipo de vegetação chamada *caatinga*, uma palavra indígena que quer dizer *floresta branca*. Na verdade, o ambiente transforma-se assim radicalmente ao longo do ano, passando de um mar verde vivo (Fig.2), durante a estação das chuvas (novembro – maio), para um intenso manto cinza-esbranquiçada (Fig.3) em (junho - outubro) que está na origem do nome dado pelos índios.



Fig. 2 - Visão do ambiente na zona da Serra da Capivara na estação das chuvas (foto M. Jaffe).



Fig. 3 - A mesma área, mas na época da seca com a cor cinzenta da caatinga (foto M. Jaffe).

Décadas de pesquisa, dirigidas pela investigadora Niéde Guidon e pela equipe da FUMDHAM, levaram a identificação de mais de 1400 sítios de interesse patrimonial, a maioria com pinturas e gravuras rupestres, mas também de ocupação humana permanente. Sabe-se assim que no passado as condições ambientais eram muito diferentes, com um clima tropical onde até há 12.000 anos existiam animais da chamada mega-fauna, como a preguiça gigante (*Catonyx cuvieri*; *Eremotherium rusconni*), o tigre-de-dentes-de-sabre (*Smilodon populator*), o mastodonte (*Haplomastodon waringi*) e o tatu gigante (*Glyptodon clavipes*). Também as capivaras, que dão nome ao parque, e que hoje não existem, teriam sido abundantes quando o clima era mais húmido.

Graças a esses trabalhos foi criado, por decreto Presidencial, o “Parque Nacional Serra da Capivara” (PARNA Serra da Capivara), em 5 de junho de 1979. Propósito fundamental da criação do PARNA é proteger o patrimônio pré-histórico e pré-Cabral, assim como a flora e a fauna, e inúmeras belezas naturais. Aos iniciais 100.000 hectares, juntaram-se em 1990, mais 30.000 hectares de “Áreas de Preservação Permanentes”. Atualmente a zona do Parque inclui territórios pertencente aos municípios de São Raimundo Nonato, Coronel José Dias, Brejo do Piauí e João Costa e é gerida em parceria pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) e pela Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM) de São Raimundo Nonato.

A importância dos achados arqueológicos levou a que a UNESCO classifica-se a área como patrimônio mundial – World Heritage Site n. 606 – em dezembro de 1991. Nos últimos anos, sendo parte do “Polo Turístico das Origens”, promovido pelo governo do Piauí, a zona tornou-se num importante centro cultural, tendo sido lá organizado por três vezes o festival internacional de artes de vanguarda “INTERARTES”. Mais recentemente o evento “Ópera da Serra da Capivara”, no majestoso do anfiteatro da Pedra Furada, tem reunido no palco várias expressões artísticas como música, dança, teatro, circo, cinema, luz e cores.

2. A ARTE RUPESTRE

Muitos dos abrigos da Serra da Capivara, chamados habitualmente “Tocas”, tem pinturas e cerca de um terço possui também gravuras. Muitos deles foram servindo ao longo das épocas de “morada” para grupo humanos e nalguns casos foram no seu interior descobertas sepulturas. A ocupação de alguns desses abrigos rochosos continuou até aos nossos dias, tendo até alguns servido de casa para os últimos maniçobeiros. Quando foi constituído, e de acordo com a legislação brasileira dos Parques Nacionais, toda a terra dos habitantes dentro dos limites foi expropriada, e a maioria dos habitantes já foram retirados da zona do PARNA, após indemnização. Muitos dos antigos habitantes do antigo Zabelê, moram no assentamento rural Novo Zabelê, na área de entorno do PARNA.

Entre as figuras pintadas destacam-se numerosos tipos de animais, que ainda são frequentes na zona, como os tatus, as onças, os macacos-prego e os lagartos, mas também foram representados outros animais que devido as alterações climáticas já desapareceram

como os veados galheiros (***Odocoileus virginianus***) e as já referidas capivaras (*Hydrochoerus hydrochaeris*). A constatação de tal facto é um importante indicador cronológico e corrobora a ideia de uma ocupação muito antiga de toda a zona.

Já no que diz respeito as figuras humanas, elas aparecem tanto isoladas como em grupos, mais ou menos numerosos constituindo verdadeiras cenas. Foram executadas de forma muito dinâmica em muitos casos e mais estáticas noutros. Essas características permitiram estabelecer verdadeiros estilos artísticos que ajudam a distinguir as diversas fases cronológicas. Muitas desses antropomorfos possuem decorações no corpo e apresentam apêndices na cabeça (cocares) e tem por vezes na mão objetos mais ou menos identificáveis. Algumas das cenas podem estar relacionadas, com a caça ao veado ou ao tatu (neste caso sem artefactos), outras a uma temática de carácter sexual, com representações do ato por vezes com diversos participantes. Algumas podem segundo nós estar associadas a danças (Bucu 2012).



Fig. 4 – Dois dos abrigos mais famosos da Serra da Capivara da Capivara. À esquerda a Toca do Boqueirão da Pedra Furada e à direita a Toca da Entrada do Pajaú. Cenas com animais e humanos, alguns deles em grupo, fileiras de antropomorfos; no centro uma das muito conhecidas cenas onde personagens seguram um ramo (Fotos MSA).

3. AS CENAS DE DANÇA NA SERRA DA CAPIVARA

Existem na arte rupestre da Serra da Capivara quatro tipos de representações que pensamos poder associar à dança. Tal interpretação está ancorada nalgumas ilações que tem em conta: a elaboração da própria figura; o que se conhece da cultura material no Brasil, tanto do ponto de vista arqueológico como antropológico; e as comparações com figuras e respetivo significado conhecido na arte rupestre de outras partes do Mundo.

Não deixamos de ter em mente também outros dois fatores. Primeiro, já não há infelizmente, no território da Serra da Capivara, nenhum grupo indígena. Os diversos grupos humanos, que ao longo de milênios habitaram a área, foram desaparecendo ou, acabaram por diversas razões abandonar a zona, deslocar-se para outros lugares. É bem provável que muitos dos habitantes locais sejam descendes desses antigos povos embora, na atualidade, pouco tenha ficado na memória coletiva ou individual das tradições desses grupos.

Dito isto, embora não exista uma ligação direta com os “autores” das pinturas é possível fazer comparações com outros grupos de índios em especial do Nordeste brasileiro. Em segundo lugar, também não existe muita documentação escrita específica sobre esses primeiros habitantes da Serra, mas é igualmente possível encontrar suficientes informações que podem servir de base para comparações pertinentes para o nosso estudo.

Do ponto de vista metodológico observamos os gestos e a relação entre as figuras e olhamos para elementos que pudessem ser interpretados como certa representação de movimento e de ritmo. Assim foi possível identificar 3 tipos de figuras dançantes ou cenas de dança: personagem sozinho com os braços levantados, pares ou duos e grupos mais ou menos organizados.

3.1. *Braços levantados*

A representação dos gestos, por exemplo, membros fletidos, dobrados ou levantados podem ser especialmente interessantes para a identificação de possíveis cenas de dança. As pernas e os braços dobrados dão sem dúvida uma sensação de movimento (Fig.5).

São, porém, as figuras de braços abertos e levantados, que apresentam uma gestualidade mais específica que pode ser associada ao movimento e, portanto, ao ato de dançar. Estas figuras são comuns na arte rupestre de todo o mundo e muitas vezes são associadas a rituais onde o movimento tem um papel relevante. Muitas vezes as imagens de membros erguidos são chamadas de “orantes” (ou aqueles que estão a rezar) por terem uma posição de “braços erguidos aos céus” semelhante à que encontramos na iconografia cristã e de outras religiões associada à oração (Garfunkel, 2010).



Fig. 5 – À Esquerda, figura pintada fazendo uma «pirueta». Toca do Inácio. À direita cena com grupo de personagens com as pernas dobradas e braços levantados na Toca do Inácio I, zona da Serra Branca (fotos e desenho CAB).

Em 2004, um de nós (CAB) teve a oportunidade de acompanhar em uma visita um grupo de indígenas da etnia *Kraho* (hoje presentes na zona do estado de Tocantins) em diversos sítios arqueológicos com arte rupestre na zona da Serra Branca no PARNA. Notou então que foram as figuras mais geométricas que mais chamaram a atenção dos visitantes. Constatou e documentou (filmando) que ao ver uma pintura antropomorfa de braços abertos levantados para o alto, um deles executou uma dança acompanhada de um canto explicando em seguida que quando era criança a fazia e que simbolizava a alegria de viver (Fig.6).



Fig. 6 – À esquerda um índio Kraho dançando à frente das pinturas de um abrigo na zona da Serra Branca, no Parque Nacional da Serra da Capivara (Detalhe filme CAB). À direita Toca da Passagem, Serra Branca, grupo de personagem com os braços abertos e levantados e as mãos abertas (foto MSA).

Tal episódio dá força à ideia de que muitas das figuras com os braços abertos levantadas, mesmo as que aparecem isoladas e mais estáticas, estariam de facto a dançar. Por vezes, especialmente os antropomorfos mais esquemáticos, no chamado Estilo Serra Branca, tem corpo coberto ou decorado com linhas e zig-zags e tem adornos na cabeça que parecem ser cocares ou mesmo máscaras. Este tipo de pinturas corporais, tatuagens e máscaras são bem documentados em diversas zonas do Brasil (Gaspar 2009).

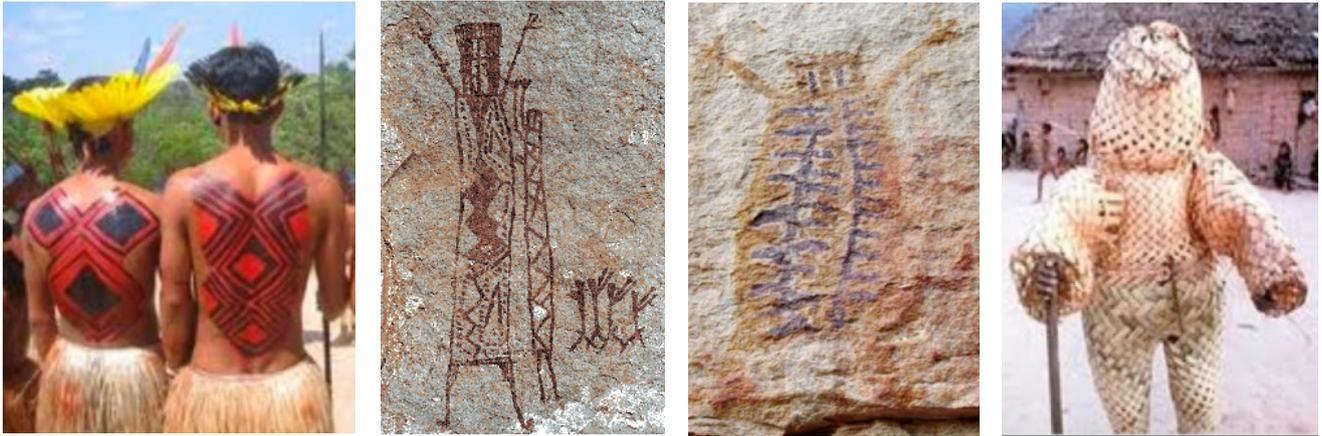


Fig. 7– Da esquerda para a direita: Pintura Corporal Indígena (Arquivo Digital: ISA); Toca do Morcego, grandes figuras pintadas com corpos decorados e mascarados(?) no chamado estilo Serra Branca (Foto Fumdham); Toca do Pinga do Boi figura dicromática mascarada com talha (?) (Foto MSA) e fantasia *Suya* feita de palha entrelaçada (Bucu 2012).

As máscaras dos indígenas no Brasil, cobrem a cabeça, mas também partes do corpo, são feitas de cascas de árvores, palha entrelaçada, tecido vegetal (tepas) e em especial nalgumas etnias como os Tupi, penas. São usadas em danças cerimoniais, representando muitas vezes algum personagem da mitologia e por vezes possuem poderes mágicos e dão proteção a quem as usa.

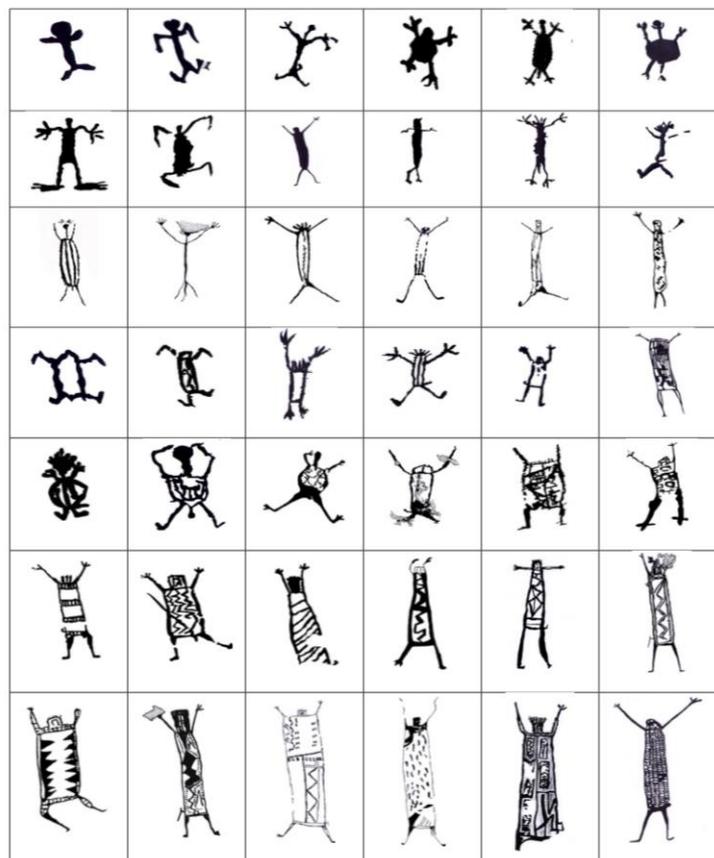


Fig. 8 – Exemplos de figuras pintadas a vermelho e tons mais castanhos com braços levantados. Algumas delas tem o corpo decorado com linhas paralelas e zigzague com máscaras e por vezes a representação dos dedos (desenhos CAB).

Vestir-se, ou seja, cobrir o corpo habitualmente nu e dançar e na maioria das vezes parte de uma relação animista, ligada a divindades antagônicas, ricas de associações com os elementos naturais, por exemplo, a personificação de um certo animal (Buco 2012).

Associados, ou mesmo nas mãos, de muitas dessas figuras encontramos diversos alguns objetos que podem ser identificados como instrumentos musicais como *maraca* ou chocalhos, artefactos aliás que fazem em conjunto, por exemplo, com a flauta dos produtores de sons mais utilizados pelos Índios no Brasil.

Em muitos casos as mãos foram representadas abertas, mostrando os dedos, representados por vezes, por apenas 3 linhas. Figuras como essas são chamadas “*grandi-mani*” (chamados grandes-mãos) e são conhecidas em muitas partes do mundo (Sansoni 2014). Foram interpretadas como representações de personagem/entidades importantes, com um papel de relevo e possuidoras de poderes especiais.

Nas figuras da Serra da Capivara as imagens têm também por vezes os pés, embora muito esquemáticos, apresentam às vezes dedos (normalmente 3), abertos e pintados.

3. 2. Pares e “Frente e perfil”

Muitas das figuras humanas que podem ser associadas à dança aparecem representadas em duos ou aos pares. Em muitos casos os antropomorfos são idênticos na forma, no tamanho e até na decoração interior do corpo (Fig. 9). Em diversos casos as imagens parecem ser verdadeiramente uma repetição uma da outra, o que pode ser interpretado por exemplo, como uma representação de uma sequência rítmica de movimento.

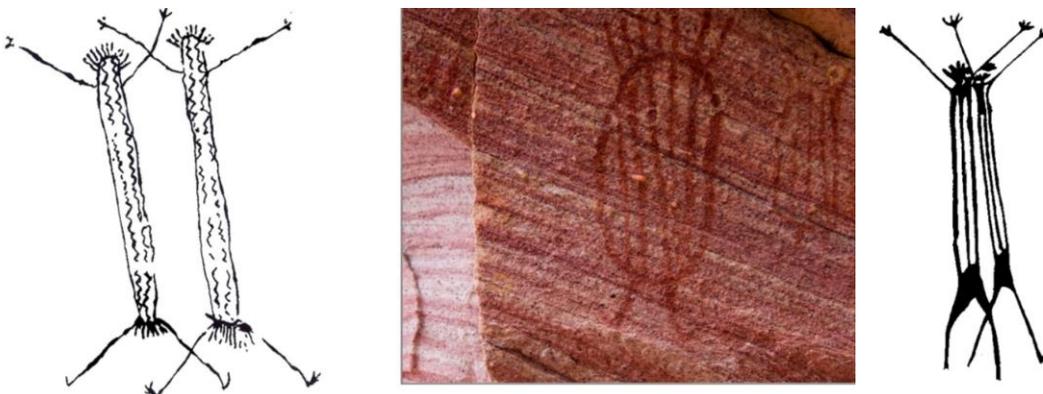


Fig. 9 – Pares de antropomorfos. Da esquerda para a direita, exemplos da Toca Emas do Delmiro e da Toca do Pinga do Boi (Desenhos e foto Buco 2012).

Na zona da Serra Branca, do PARNA Serra da Capivara, muitos desses conjuntos apresentam uma gestualidade não só específica e bem definida como também características únicas (Bucu 2012). São conhecidos como de “frente e perfil” (Fig. 10).

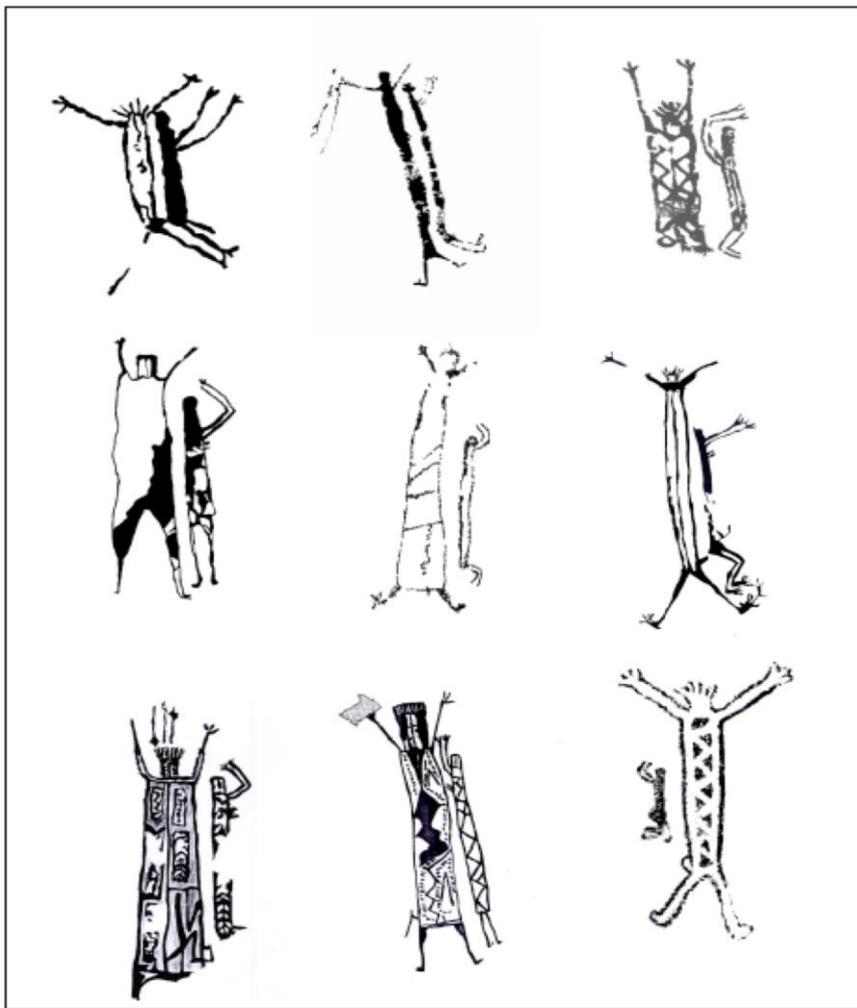


Fig. 10 – Exemplos de figuras pintadas da zona da Serra Branca, chamadas de “frente e perfil”. A figura masculina aparece representada de frente por vezes com o falo ereto e a feminina de lado ou perfil, esta última tem normalmente uma dimensão menor. Os corpos de ambas são muitas vezes decorados com linhas e outras formas geométricas e os dedos e pés aparecem por vezes apenas esboçados (Bucu 2012).

Assim um dos personagens é representado virado para a frente e muitas vezes é claramente masculino, pois tem o sexo bem evidente e em ereção, enquanto outro elemento é apresentado numa perspetiva lateral ou perfil. Este último pode ser em muitos casos identificado como uma mulher, pois estão presentes a representação dos seios e por vezes possuem mesmo uma barriga saliente (gravidez?). Essas figuras femininas foram pintadas com as pernas fletidas, enquanto o homem apresenta as pernas abertas e direitas.

Nalguns casos junto dessa figura de mulher aparece uma mais pequena, agarrada a ela, como a tratar-se de uma criança. Os “frente e perfil” podem depois aparecer em cenas com a presença de mais de um desses pares.

Recordemos que os grupos indígenas brasileiros possuem regras muito específicas para “casamento” entre os membros da própria tribo e com os índios de grupos diferentes. Cada grupo trabalha com os elementos naturais e simbólicos que se fundem com mitos e ritos distintos passados de geração em geração. Arqueologicamente na grande maioria das vezes, podemos dizer que esse tipo de composição é representativo de dois estilos da chamada tradição Nordeste, com uma distância temporal que poderia chegar a 6 mil anos. Assim a figura humana de frente é do estilo Serra Branca (o mais recente) e a figura humana de perfil é do estilo Serra da Capivara (o mais antigo). Um tal conjunto de figuras é praticamente inexistente noutras áreas do parque embora seja conhecido em diversos sítios a nível mundial.

3.3. *Grupos e filas*

As cenas com diversas figuras são as que mais facilmente podem ser associadas a danças. Em todas as áreas da Serra da Capivara conhecemos diversos tipos de composições desse tipo nomeadamente: grupos aparentemente desordenados (Fig. 10), grupos associados a outro elemento sendo neste caso os mais interessantes, as chamadas “cenas das árvores” (Fig. 12) e muito mais numerosos os grupos de figuras alinhadas (Fig. 13).

Nos grupos desordenados as figuras aparecem estar relacionadas entre si, mas sem uma composição clara. Muitas delas demonstram grande movimento corporal com atitudes que levaram mesmo a que muitos as tenham definido mesmo como verdadeiras acrobacias (Fig. 10).

Em muitas dessas cenas as imagens parecem ter sido feitas como a dar entender que estão posicionadas em diferentes diversos planos, umas mais para frente que outras e tal é conseguido por terem sido executadas de tamanhos diferentes. Os braços erguidos e as pernas abertas contribuem para dar sensação de movimento e, portanto, provavelmente um tipo de dança. Por vezes associados a esses grupos temos outros elementos como animais, vegetais (Fig. 11 à esquerda) ou mesmo diversos objetos.

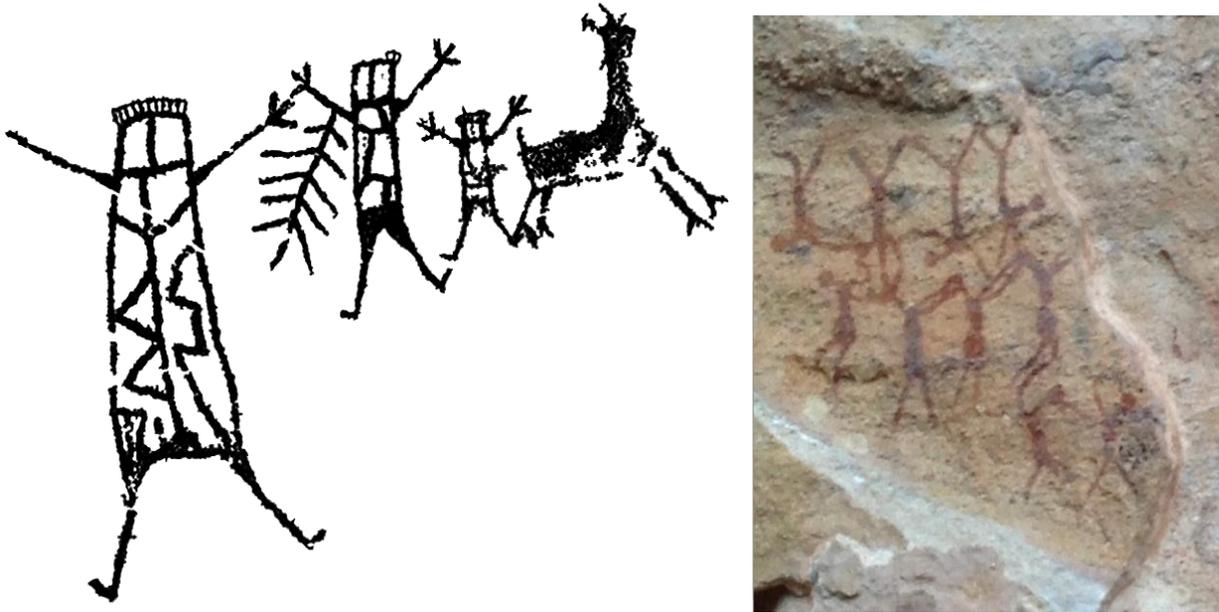


Fig. 11 – À esquerda na Toca da Baixa das Euopas II, à esquerda um grupo de “acrobatas pintado na Toca do Boqueirão da Pedra Furada (foto MSA).

Presentes em diversas zonas do Parque foram identificadas as chamadas cenas “da árvore” (Fig. 12,13). Trata-se de um grupo desordenado posicionado à volta de um elemento vegetal, muito provavelmente um ramo e não uma árvore inteira.



Fig. 12 – Toca da Extrema II - um dos mais conhecidos exemplos da “cena da árvore” (Foto MSA).

É interessante notar que as figuras humanas têm os braços erguidos virados na direção da “árvore”, algum desses personagens tem o sexo em ereção e no membro é possível ver uma espécie de decoração. Os pés de alguns antropomorfos estão voltados para cima talvez numa indicação de movimento à volta do elemento vegetal. Noutras das cenas conhecidas o número de personagem é inferior e são mais estáticas, mas o elemento vegetal parece relacionado o mesmo circundado pelos humanos.



Fig. 13 – Diversas das cenas ditas “da árvore” presentes na área da Serra Branca (Buco 2012, p. 465).

No Brasil é conhecido o “ritual da Jurema”, uma tradição mágica religiosa que se iniciou com o uso desta planta pelos indígenas da região norte e nordeste do Brasil, mas que atualmente possui influências variadas, que vão desde a feitiçaria europeia até a pajelança, xamanismo indígena, passando pelas religiões africanas, pelo catolicismo popular e até esoterismo e psicoterapia psicodélica (Buco 2012; Brandão & Nascimento 1998).

Presentes em muitos dos abrigos em todo o PARNA Serra da Capivara são igualmente umas filas de antropomorfos muitas vezes com o corpo esboçado como a forma de uma pequena salsicha/linguiça. Mais os menos numerosas essa fileira tem na maioria das vezes uma sequência linear que mantém uma métrica em relação ao espaço entre cada das figuras e possuem pouca diferença de altura, tipo de corpo e cores com que foram pintadas. Frequentemente pequenos traços representam os braços e as pernas e frequentemente esses têm uma cor mais clara como branco, amarelo ou cinzento. Por vezes essas monótonas filas são interrompidas por um personagem ou mais personagem completamente diferente tanto na aparência como na direção (Fig. 14).



Fig. 14 – Toca da Entrada do Baixão da Vaca, grupos lineares com diversos personagens no mais a direita e possível algumas figuras que quebram a monotonia da fila (Foto MSA).

Em diversos casos as figuras parecem apresentar uma decoração na cabeça ou mesmo um tipo de máscara provavelmente decorada com pinturas e penas ou elementos vegetais como vemos na Toca da Entrada do Baixão da Vaca (Fig. 13). A personagem de maiores dimensões, colocada por cima das outras é particularmente interessante, mas de difícil interpretação (Pajé). Algumas dessas cenas, como na Toca do Chaves V podem representar mascarados cujo corpo está quase completamente coberto por um tipo de armação de palha (Fig. 14).

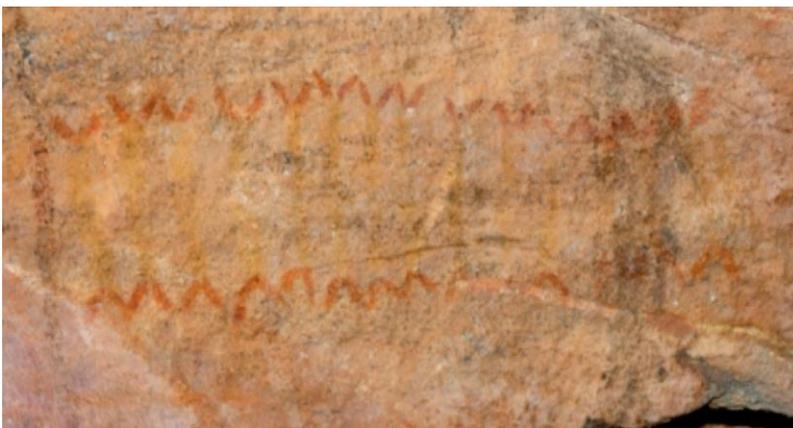


Fig. 15 – Fila de antropomorfos na Toca da Extrema II com o corpo quase completamente coberto da cabeça aos pés com uma possível armação de palha ou material semelhante (Foto CAB); Mascarado Pankararu, Pernambuco (Foto Valmir dos Santos Batalha).

É preciso recordar que entre a maioria dos grupos de índios do Brasil o vestuário, devido ao clima quase sempre quente, não é uma necessidade para cobrir-se ou proteger-se. O corpo aparece vestido parcialmente ou na totalidade caso sempre quando associado

a cerimónias ou rituais especiais onde, por exemplo, quando o homem se disfarça de animal ou de outro tipo de entidade. Em muitos casos as tatuagens ou pinturas corporais tem exatamente a mesma função e assim tentam imitar a pele dos animais por exemplo como a onça.

A aparente imobilidade dessas filas não nos deve enganar. Em muitas das danças praticadas pelos diversos grupos de índios do Brasil tem na verdade pouco movimento e são bastante estáticas. É a música e a batida rítmica que tem lugar de destaque.

De recente, e a propósito da pandemia provocada pelo corona vírus, foi publicado na internet um vídeo que nos permite observar um tipo de dança realizada em algumas aldeias dos Xavante, tendo com a finalidade a proteção do espírito para a comunidade e o mundo (Fig. 15). Ao ver essas imagens não podemos deixar de nos recordar as pinturas da Serra da Capivara, por exemplo, no Boqueirão da Pedra Furada (Fig. 16) onde a semelhança, tanto no posicionamento dos participantes como até na mancha cromática, é evidente (Fig. 17).



Fig. 16 – Dança de proteção para a comunidade e o mundo realizada pelos Xavante em diversas aldeias em abril de 2020. (Fragmento do vídeo <https://www.facebook.com/leoni.alvesgarcia/videos/3086752038035402/>).



Fig. 17 – Um exemplo de algumas das filas de antropomorfos nas paredes no Boqueirão da Pedra Furada. O personagem tem com o corpo ovalado pintado de vermelho ou amarelo e as pernas e braços, apenas esboçados aparecem de branco (Foto MSA).

Embora muito mais raras algumas dessas fileiras ou linhas são formadas por personagens “de frente e perfil” como no caso de uma cena com figuras muito estilizadas presente na Toca da Externa II (Fig. 18).



Fig. 18 – Na Toca da Externa II - uma fila formada por personagens de frente e perfil muito esquemáticas, mas que devido a posição dos braços e pernas (Foto CAB).

Neste caso em vez de exclusivamente termos um conjunto de pares notamos uma linha de imagens intercaladas por figuras representadas frontalmente, com os braços em cruz, e outras “de lado” (mulheres?). Estas últimas tem as pernas fletidas e os braços dobrados erguidos. O movimento é perceptível exatamente pela linguagem corporal destas últimas figuras “de lado”.

Nalgumas das cenas de dança em grupo na arte rupestre do PARNA Serra da Capivara vemos que existe uma participação feminina (Fig. 18) o que é pouco comum entre os índios da atualidade, onde as danças têm em muito casos apenas a participação masculina principalmente as que tem com elemento principal o Pajé.

4. CONCLUSÕES

É bem conhecida a importância que tem a dança para os diversos grupos de Índios do Brasil dançavam quando se estão a preparar-se para a guerra e quando dela regressam, mas igualmente em ocasiões especiais, como para assinalar a puberdade de um membro do grupo ou para celebrar um cacique. Estão associadas à rituais que tem a ver com a vida, mas também com cerimónias fúnebres. Como fenómeno tem sido estudado desde o início da época colonial (Gebara 2007) nas diversas zonas União.

É de recordar que a dança teve provavelmente sempre igualmente um papel importante relacionado com atividades mais quotidianas como celebrar uma boa safra, o amadurecimento de frutas ou uma boa pescaria.

Essas práticas tem as raízes no passado e é exatamente aí que a arqueologia e em especial o estudo da Arte rupestre é extremamente interessante e pode fornecer informações preciosas. Muitos investigadores no Brasil são relutantes em usar a palavra “arte” para definir a promoção visual, em especial a nível de pinturas ou gravuras, feita sobre/em rocha (rupestre) e preferem caracterizá-la como “grafismo”. Tal parece-nos muito redutivo e fundamentalmente enganador pois as figuras não são uma escrita, bem admitindo que vão para além da “arte” e possam ser uma verdadeira linguagem.

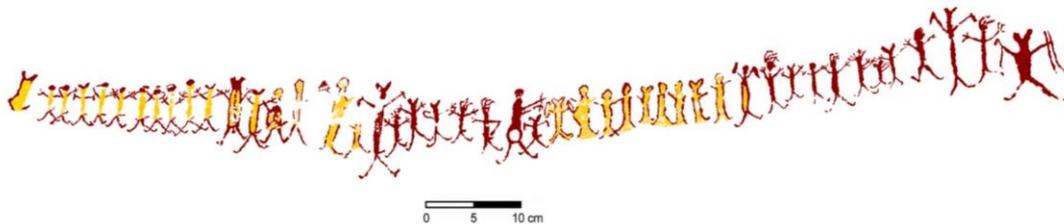
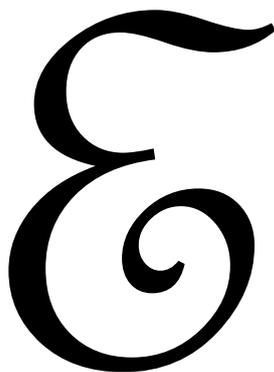


Fig. 19 – Cena de dança Toca da Extrema II neste caso parece ter havido uma tentativa apresentar os diversos planos onde se posicionavam os diversos personagens intervenientes na acção uns mais para a frente outros mais para trás (desenho e foto CAB).

Assim a zona da Serra da Capivara com os seus mais de 1400 abrigos, com milhares de figuras até agora identificados, constitui uma enorme fonte iconografia que pode permitir melhor entender a origem de muitas das danças e da gestualidade corporal dos grupos humanos que habitavam e habitam o Brasil podendo estar relacionadas com o próprio nascimento de muitas das tradições atuais sendo assim verdadeiras imagens sonoras do passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, N. (Ed.). (2000). *Mostra do redescobrimento: Artes indígenas*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo / Associação Brasil 500 anos de Artes Visuais.
- Arcà, A. (2001). Chronology and interpretation of the “Praying figures”. *Secondo convegno internazionale di archeologia rupestre. Archeologia e arte rupestre: l’Europa - le Alpi - la Valcamonica. Atti del Convegno di Studi (2-5 ottobre 1997)*, Darfo Boario Terme, Milano.
- Brandão, M. do C. T., & Nascimento, L. F. R. (1998). O Catimbó – Jurema. *CLIO (Serie Arqueológica)*, 13, 71-79.
- Buco, C. A. (1999). *Indicadores da prática musical na Pré-História do Nordeste brasileiro: Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil*. (Dissertação de Mestrado). UFPE, Pós-Graduação em História. Recife, Brasil
- Buco, C. A. (2012). *Arqueologia do Movimento. Relações entre Arte Rupestre, Arqueologia e Meio Ambiente, da Pré-história aos dias atuais, no Vale da Serra Branca. Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil*. (Tese de Doutorado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Buco, C. A. (2014). O Vale da Serra Branca. Um Santuário da Pré-história. *Revista Santuários, Cultura, Arte, Romarias, Peregrinações, Paisagens e Pessoas*, 1(1), 87-96.
- Buco, E. (2011). *Turismo Arqueologia / Archaeological Tourism Região do Parque Nacional da Serra da Capivara*. São Raimundo Nonato: Fundação do Homem Americano.
- Garfinkel, Y. (2010). Dance in Prehistoric Europe. *Documenta Praehistorica*, 37, 205-214. doi:10.4312/dp.37.18
- Gaspar, L. (2009). *Trajes e adornos de índios brasileiros*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco.
- Gebara, A. (2007.) A educação dos Índios Bravos e Bárbaros. *X Simpósio Internacional “O processo Civilizador, Campianas-Brasil*.
- Sansoni, U. (2014). Nuovi rinvenimenti di figure a grandi mani e grandi piedi in località Bèrg, Portole e Ronchi d’Izir: note interpretative Preliminari. *Bolletino del Centro Camuno*, 37/38, 31-44.
- Silveira, E. S., & Sampaio, D. S. (2019). *Narrativas Míticas: Análise das histórias que as religiões contam*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada.



STUDOS INTERDISCIPLINARES

Understanding movement from dance and music

Favio Shifres, & Alejandro Grosso Laguna

| 297-315

Dança integrativa: por uma educação do bem-estar com base na filosofia de matriz africana

Levi Leonido Fernandes da Siva, & José Henrique de Souza

| 316-336

As direções do Modernismo Português - Orpheu, Presença, e as tendências na arte e no pensamento

João Bartolomeu Rodrigues, & André Ribeiro

| 337-348

Da matemática nativa presente no pensamento das autoridades tradicionais da Tribu Umbundo com respeito a forma do Ondjango no Cuíto/Bié-Angola para problemas Isoperimétricos da geometria plana

Ezequias Adolfo Domingas Cassela

| 349-360

O poder do sagrado na obra do compositor Luiz Costa nos 140 anos do seu nascimento (1879-1960)

Henrique Luís Gomes de Araújo

| 361-372

UNDERSTANDING MOVEMENT FROM DANCE AND MUSIC

LAGUNA, Alejandro¹¹⁹, & SHIFRES, Favio¹²⁰

Resumo

Tanto na música como na dança os aspectos expressivos tendem a ser reconhecidos como inefáveis e a sua compreensão como dependente da experiência cinestésica do performer. Este trabalho explora os processos psicológicos, através dos quais a experiência da performance musical pode ser transferida para a aprendizagem dos aspectos expressivos do movimento na dança através da prática metacognitiva aplicada à performance musical e kinética em paralelo. Para este fim, a investigação é abordada a partir de uma metodologia auto etnográfica colaborativa pela qual se estuda a experiência pessoal de um dos autores que constrói uma narrativa que permite tornar visível e analisar determinados aspectos cruciais ao nível da construção do conhecimento na sua experiência.

Abstract

Expressive features tend to be considered as ineffable, both in the field of music and dance. They are faced as depending on the performer's kinesthetic experience. This paper inquires into psychological processes involved in the transfer of musical experience to expressive movement learning in dance realm based on metacognitive resources applied both to music and kinesthetic performance in parallel. Research is approached from a collaborative autoethnographic methodology going deep into the personal experience of one of the authors. From this, a narrative is developed in order to visualize and analyze some crucial features of the knowledge built over the course of the experience.

Palavras-chave: *Dança e Música; Músico de dança; Experiência cinestésica; Autoetnografia colaborativa; Qualidade dinâmica do movimento.*

Key-words: *Dance and Music; Dance Musician; Kinesthetic attention and experience; Collaborative Autoethnography; Dynamic movement quality.*

Submission date: março de 2020 | **Publication date:** junho de 2020.

¹¹⁹ ALEJANDRO GROSSO LAGUNA – Posdoctoral research FCT IP fellowship, Ref.109712/2015. Institute of Ethnomusicology - Music and Dance Studies, management unit University of Aveiro and Laboratory for the Study of Musical Experience. Department of music, Faculty of Arts, National University of La Plata. ARGENTINA. Email: cultura@netcabo.pt

¹²⁰ FAVIO SHIFRES – Laboratory for the Study of Musical Experience. Department of music, Faculty of Arts, National University of La Plata. ARGENTINA. Email: fshifres@fba.unlp.edu.ar

I, Alejandro, have been a dance musician for 20 years. My work consists of creating in real time the music that accompanies rehearsals and dance classes. My experience is gathered in works on multiple settings, but predominantly I have treasured it in the context of the training of dancers at the Lisbon Higher School of Dance. To fulfil my task, I follow the instruction given by the choreographer or dance teacher to the dancers, I attend to all indications, I watch carefully all their movements and then those of the dancers. In recent years, already as a researcher, I have been working on the communication problems which exist in this context between the teacher, the dancers and the dance musician (Laguna, 2013). I have been able to notice that many of these problems have to do with inconsistencies between verbal (propositional) messages that teachers provide and non-propositional sound, visual and kinesthetic information musicians and dancers receive.

In addition to being a musician, I am a dancer. I danced tango even before I dedicated myself to music for dance. For more than ten years now, I have started taking formal dance classes, delving into some technical aspects of academic dance. Currently, I am taking dance technique classes from the perspective of a muscular expansion system known as *Gyrotonic* with the famous French teacher, principal dancer of the National Dance Company, Barbora Hruskova. In my experience in dance, I have been able to verify that communication problems are more complex than what can be derived from those inconsistencies I mentioned. Specifically, many aspects of movement are actually aspects of embodiment, if we understand as such the subjective experience that one has of one's own body. Therefore, often much of the experience teachers want to communicate to their students is not translated (as one would initially expect) into clearly identifiable movements by an observer who, although expert, is still another subjectivity. The problem of communication is then a problem that goes beyond observation and imitation and is clearly linked to the *Theory of Mind* to the extent that this embodiment is part of the internal states of the subjects in interaction.

Particularly, I will narrate here my journey to understand subtle details of the physical expression Barbora was trying to communicate to me, and that her words, due to the previously mentioned limitations, inevitably left out. In that regard, the narration arises from a metacognitive exercise which, thanks to my accumulated experience in the three fields (musical performance in dance, dance itself and scientific research on these subjects), I was able to carry out in real time during my dance classes. In this way, many aspects of understanding Barbora's intention and my physical responses, can be viewed as epiphanies at key moments of learning.

It was in learning and perfecting a *Demi plié en relevé* exercise (here in after *Plié*) where these insights which I dare to present here as epiphanies occurred. The deepening of the metacognitive effort which allowed me to close the process arises from the encounter with another researcher, Favio Shifres, who not only contributed with self-inquiry through questions and

reasonings that allowed me to find new data for my analysis, but also with the same analysis of the data I present in narrative form about the development of my classes and my thoughts. In collaboration we managed to combine the *etic* and *emic* perspectives both in the collection and classification of data and in its analysis and the drawing of conclusions. In that regard, this work can be framed in the *Collaborative Autoethnography* methodology (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013), although the field of inquiry is clearly psychological, more than socio-cultural. Thereby, although this narrative, in order to gain clarity while reinforcing methodological rigor, is in the first person, the work itself is the result of such collaboration.

The experience I am going to narrate took place over 5 consecutive classes taken at the beginning of 2016, and refers to fragments of about 10 minutes of duration in each of those classes in which we worked on the *Plié* exercise. But firstly I would like to elaborate briefly on general communication issues in the context of interaction I will relate with the intention of clarifying the nature of the problem.

Some general communication issues in dance

In music, the information regarding tempo, metric and articulation which is essential to start a performance is presented through what is known as *an upbeat gesture* or simply *levare*. This gesture also informs the type of beginning, that is, the location of the first strong beat (downbeat) in the musical phrase. Accordingly, in music performance, the director elaborates a gesture that carries the visual, spatial and kinesthetic information the instrumentalist understands in terms of the tempo the performance will keep, the intensity of the attack, the features of the *metric structure* (Lerdahl & Jackendoff, 1983) of the music to be played, the kind of articulation required (legato, staccato, etc.) and particularly the exact moment in which he has to start playing. Conversely, in the context of dance practice, that same function is accomplished by what in jargon is called *counting*: the same kind of information acquires a verbal or, more specifically, numbering format. I linger on this explanation because this modality crossing (the musicians who exchange structural and expressive information in a visual modality through a gesture and the dancers who exchange structural and expressive information in a sound modality through counting) accounts for the complexity of this key moment in the intersubjective encounter in performance, and in addition to the way in which musicians and dancers are permanently forced to *produce, translate* and *interpret* information in formats that widely exceed the limitation of the areas of greater experience (sound for musicians and movement for dancers). In this context, the dancer gradually becomes accustomed to match his movements to the musical information perceived taking into account the multiple physical variables (the use of muscular force to emphasize the intention and the control of balance against the force exerted by gravity on the

body) and aesthetics variables to which he is subordinated. As we verified in a study we carried out on the dancer's subjective experience in synchronization (Shifres & Laguna, 2005), the synchronization strategies that are put into play usually fall outside the conscious plane. For their part, the musicians in dance synchronize with a movement that, unlike those derived from the orchestral conducting gestuality, are not formalized but are linked to those physical and aesthetic variables mentioned. Thus, to correspond movement to sound, is not the same as to correspond sound to movement.

As previously mentioned, one of the main tools used by the dancer to instruct and communicate the rhythmic-metric-articulatory structure and the expressive intentions of his movements is what is technically called *marking the exercise*. This has two components: the verbal *counting*, which is the sound component, and the *mark* which is the visual-spatial and kinetic component. The counting consists of the verbalization of demarcations in time through the pronunciation of numbers (we speak of *a series of numbered beats* - SNB) that serves both to present *the order* of physical actions and to link them with the metric structure of the sound-musical context (Laguna, 2012). In other words, the dancer uses verbal sound counting to help distribute his physical actions into regular units of time. Beyond that data, the rest of the relevant information to define key aspects of expressive movement is left to the interpretation of expressive particularities of the sonorous stimulus.

Moreover, as I will demonstrate further on, even the question of temporal distribution of physical actions is impoverished in the verbal content of the count. As far as my knowledge goes, and through my experience in the field, I understand that there is no unified theoretical system in dance which promotes the communication of such expressive aspects between dancers and between them and musicians (particularly in terms of movement quality and articulation).

Dancers have an implicit theoretical system that comes from a *kinesthetic experience* (Sheets-Johnstone, 2012) which is qualitatively different from that of the musician. For this reason, we speak of two different epistemological perspectives. Dancers do not use the theoretical categories that musicians use and musicians usually also do not know the metalanguage of dance. Nevertheless, the sound and gestural experience of dance and music has too many expressive connections for its communicational aspects to be rationally separated. This separation, produced mostly by the frameworks of formal education in dance (on the one hand) and music (on the other hand), generates two ways of conceiving movement and time, unrelated in their theoretical formulations, and, therefore, to the need to establish reliable translations between the two. A typical problematic example is the following: If we have a sequence of movements identified by the SNB *one - two - three* - it would be logical to think that the synchronization will arise by

matching the goal of the trajectory (that is, the point at which the “ visual-spatial indicator” of movement, for example the heel - reaches velocity 0) (Laguna & Shifres, 2011) and attack of the voice (*one-two-three...*) which describes it (Laguna, Shifres, Pires, & Pinto 2018). However, in practice, the instructions given by the teachers do not always convey that the goals (velocity point = 0 of the body indicator) and the attacks (of the voices in the count) must be synchronized in a certain way. To achieve this idealized synchronization, it would be necessary for the count to allow the movement to begin before (metric expectation) I produce the sound attack. If I give the instruction in this way, then I will provide information about the specific of synchrony I intend, linking, in this case, the closure of the physical action with the verbal attack. In the instant in which both things occur a *multimodal point of meeting or synchronicity* take place.

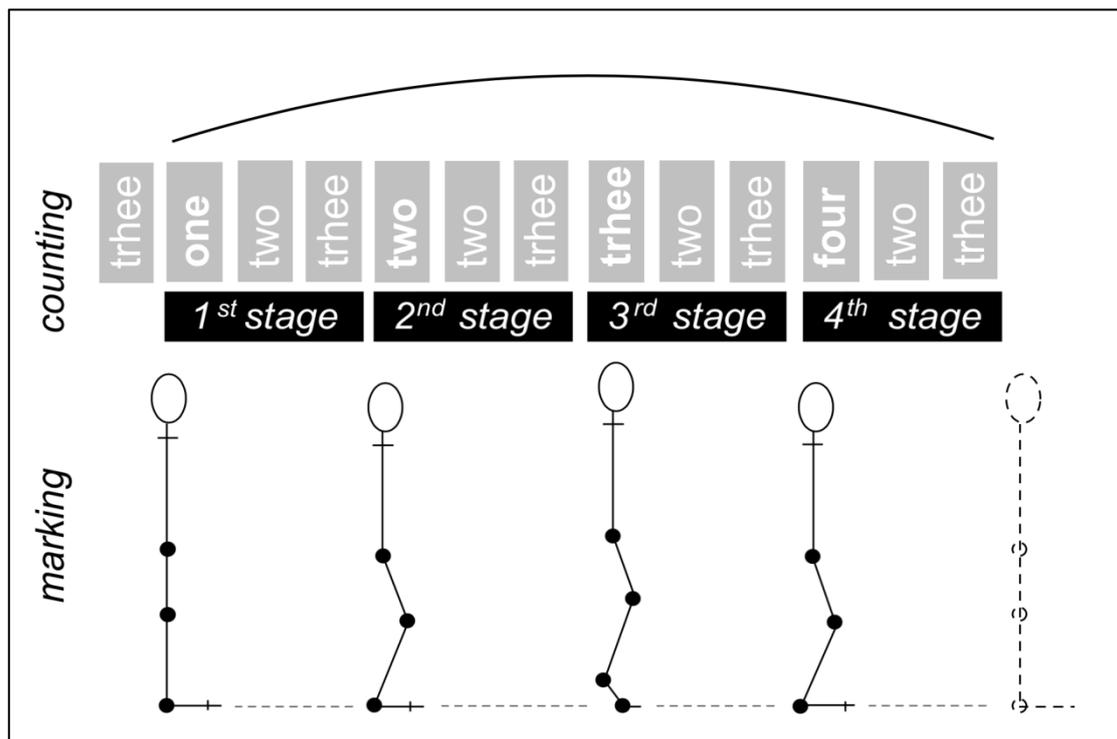
Reciprocally, I identify the multimodal asynchrony with the circumstances in which the counting and the marking do not coincide in a common point of the temporal elapse and thus noise is produced in the communication. Furthermore, the omission of verbal cues from other metric levels (for example the beat division) in the *counting* and its clear relationship with points of the marking, can make the rhythmic-metric-articulatory details of movement present themselves in a more confusing manner.

An exercise and a problem

In one of my regular private dance technique classes, Barbora suggested working on *Plié* movements. As usual in her classes, my teacher demonstrated the form of the exercise while explaining (verbally) some details. This demonstration happened in two stages. Firstly, she showed the movement sequence focusing on the *tempo* and on the number of beats in which each of the physical actions that made up the exercise should be distributed. Here, the verbal information consisted of the counting the beats. Secondly, Barbora emphasized the dynamic quality of the movement (Sheets-Johnstone, 2012). Here the emphasis on the word’s prosodic aspects was remarkable, thus suggesting an analogy between those prosodic aspects and the expressive quality of movement in terms of articulation, flow and temporal precision. Consequently, the description that I am going to make of the exercise is the result of my own inference from the visual-kinetic-verbal narrative of Barbora's didactic strategy. Furthermore, this *modus operandi* implies that the characteristics of tempo, metric and articulation - understanding *articulation*, in the context of dance, as the quality of movement in terms of the union and separation (lapses of stillness) of the actions that make up the sequence - were not explained before the demonstration itself, but that all explanations were given during the demonstration.

The *Plié* exercise, as I worked it with Barbora, consists of four stages, of three beats each (at an approximate tempo of 48 bpm) as shown in figure 1. A metric structure with a minimum temporal level (demarcated by the verbal counting *one-two-three*) is thus established as well as a level that subsumes it given by the sequence of movements that I describe below:

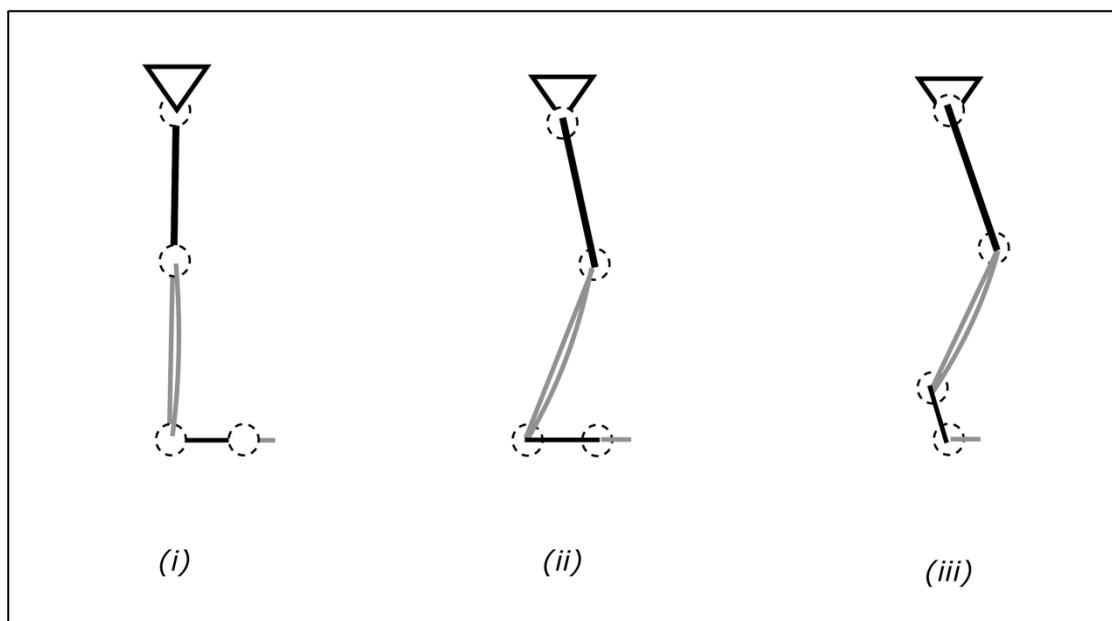
Figure 1. Relationship between the visual spatial marking and the verbal counting. The human figures in profile plane show the visual-spatial locations at the initial moment of the 4 stages. (1st) Vertical elongated position, (2nd) demi plié; (3rd) demi plié in relevé, (4th) demi plié. The vertical numerical row corresponds to the verbal counting of the meter and tactus level. The horizontal row represents the duration of each stage. The upper arc shows the hypermeter level and the complete phrase of the exercise.



Font: Authors

In the first stage, starting from a vertical position, with both legs extended and the body weight equally distributed on them, the lower limbs begin to flex. This involves the simultaneous flexion of three joints: hip, knee and ankle. Although the movement of *Plié* is usually thought of as the action of flexing the knees, it is worth bearing in mind that this flexion also necessarily involves flexing the hip and ankles simultaneously. Otherwise stated, although the knee flexion is visually highlighted, the three flexions are simultaneous and it is necessary to develop an awareness of it. When performing this flexion, the longitudinal axis of the body must be kept perpendicular to the floor until it is no longer possible to keep the heel supported. In other words, from that point on, you will feel (at the level of the tendons and muscles) that it is not possible to continue flexing your knees without lifting your heels off the floor. This situation can be observed in detail in figure 2 (ii).

Figure 2. Details of the 3 positions of the joints involved in the *Plié* exercise movement and which define the unions separations of the 4 stages. Inverted Triangle: Hip. The dotted circles (from top to bottom) represent the hip, knee, tibiotarsal and metatarsophalangeal joints. Vertical line in bold: Femur; double line: Tibia and Fibula; horizontal lines in bold (from left to right): Calcaneus-Cuboid-Metatarsal, Fine line in grey: Foot Phalanges.



Fonte: Authors

In the second stage, maintaining the final position of the previous stage, the toes of both feet begin to gradually flex (metatarsophalangeal joint, which is formed by the articulation of the metatarsals with the first phalanges of the toes of both feet) to the extent allowed by the flexing capacity of the muscles and tendons that act on this joint. At the end of this stage, the entire body weight will be distributed over the ten phalanges of the feet. In dance this positioning of the joints is called half point (figure 2 (iii)).

In the third stage, maintaining the flexion of the knees, the contact of both soles of the feet with the floor is progressively and fluidly sought until the heel is fully supported or the metatarsal-phalangeal joints are extended (Figure 2 (ii)).

In the fourth stage, the joints of both lower limbs (knee, heel, hip joint) are again progressively extended, returning to the initial position of the first stage (see also figure 2 (i)).

Performing the exercise

When Barbora had finished giving the instruction during the demonstration, I began performing the exercise. I positioned myself and Barbora invited me to start with a kind of “numeric *levare*” (“one-two-three”). While carrying out the exercise, I was remembering its shape fluidly distributed in time and attempting to reconstruct the expressivity I had noticed in the demonstration. During the exercise, Barbora observed me closely and intervened on the progress to bring about certain adjustments in my movements through verbal indications, tactile manipulations and new and partial demonstrations, adding in the end a (verbal) statement in response to what she had observed. After this feedback, I repeated the exercise for approximately ten minutes.

In a longer-term perspective, this work sought to develop a greater *kinesthetic awareness* of the *quality of movement*, seen as a relevant part of studying of the constitution of the experience of time (Sheets-Johnstone, 2011). A kinesthetic experience of temporality where “on the basis of time we understand movement, and on the basis of movement we understand time” (Fink 1968, apud Sheets-Johnstone, 2011, p. 133).

For this, the exercise works on (i) the elasticity of the fibers that make up some muscle groups; (ii) mastering the time flow of physical actions; (iii) the temporal precision of the separation-union of each of the physical actions (fluidity of the sequence); (iv) the muscular-skeletal alignment during the continuity of movement. This implies in the first place to overcome the physical difficulty of fluidly distributing the four stages of the *Plié* and regulate them at a remarkably slow tempo (48 bpm) from the beginning to the end of each of them. In general, for this, dancers use the strategy Barbora provided me: divide that interval (here in 3 smaller units, see figure 1). It is interesting to note that Barbora counted by lengthening the final vowels of the numbers, *oneee-twooo-threee* (legato) in order to emphasize the fluidity of movement within each stage. In addition, she remarked that the change of trajectory of each stage always takes place at the beginning of the *oneee*.

Here it is important to consider the kinematics of movement. The stages of the *Plié* exercise have the same duration (isochrones) but the distances traveled by the different body parts are not equal. To better observe this question I measured the displacement of the knee and the calcaneus in my own body. I observed that the front part of the knee (center of the patella) moved 23.5 cm forward during the 1st stage, and that the calcaneus was raised 15 cm during the 3rd stage. This shows that different velocities of movement arise from executing different spatial distances within the same durational category (metric level).

Secondly, the achievement of the stated objective implies learning to generate changes in movement direction without stopping the flow of internal movement at the beginning of each stage on the count of *oneeee*. While looking for this quality, I *felt* that the velocity of my body varied at the beginnings and ends of each trajectory. Barbora told me "you have to get to the end of the movement [of the stage] and stretch it even more like a line towards infinity and change [the movement] with the breath on the *one*". It should be noted that from this moment on the teacher began to emphasize the relationship between the respiratory rhythm (inspiration-expiration) and the rhythm of the movements of the exercise. Inspiration had to happen during beat three and expiration during beats one and two. This observation added important metric data to the movement quality of the execution. Inspiration prepared and anticipated (as movement) one beat the change of trajectory (see figure 3).

Still, she noticed some inaccuracy at the moment of the change of trajectory in the *plié* movement, remarking that something "inside my body" was not preparing that change. Thinking about that observation, I concluded that "if she takes her movement to the end, producing the change in question with precision, it is because she prepares the change in a previous fraction of time not explicit in her counting". But also, it was necessary to prepare the change of direction of the trajectory muscularly without this internal movement cutting the main movement, how to move "inside" without it being visible?

When the dancer's body moves, the internal elongations and contractions of the various muscles are not equal. The aim is to generate elastic forces by deformation, to generate variations between the potential energy and the kinetic energy in order that the movements *are not cut* due to a lack or drastic decrease in energy. In dance, this ability to produce contrary forces is deliberately exercised. Certainly, this energy has a kinetic correlate in the quality of movement. This means that this regulation was necessarily involved in the expressive demand of the exercise. With these ideas in mind, I measured the difference between the longitudinal extension of my body and the extension of the movement of flexing my knee. I observed that between the beginning and the end of the first stage, the patella (knee) drops 6.5cm but the total height of the body drops 5.5cm. In other words, the total longitude of the body (head-feet) does not vary to the same extent as the descent of the kneecap.

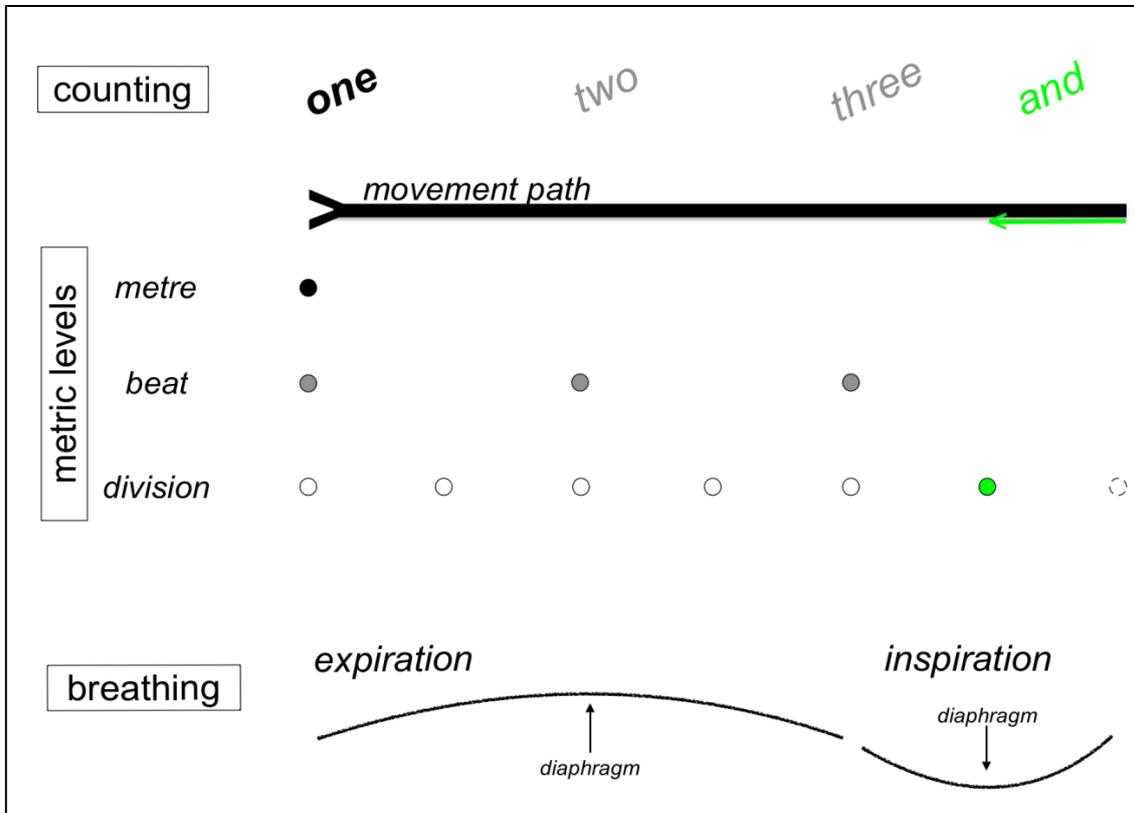
These two notions - muscular control and management in space-time and *contrary movement* ("counterpull" according to Kassing & Jay, 2003, p. 116) - were key to raising awareness of the nature of the difficulties I had in understanding the relationship between the expressive articulation of movement and the exercise's metric structure.

Reflecting on the difficulties of carrying out the exercise, I could gradually notice that the quality and articulation of movement was closely linked to the ability to distribute muscle action

in a controlled manner and in several directions over time, a temporality that in this case was limited by the metric structure. This muscular control requires a series of complex skills involving strength, resistance, elasticity, flexibility and the ability to coordinate internal movements which spread in opposition and different directions.

For example, Barbora asked me for precision in "movement changes using time fully". But ¿what does that mean? ¿how is the change of direction in movement accomplished without losing continuous flow? Although she never linked it to the metric question, my experience as a dance musician led me to an increasingly accurate intuition that the problem involved exercising a conscious control of this sequence of movements within the framework of a rhythmic-metric-expressive structure that was detached from her counting, as described before, with all its load of formal and expressive information. Starting from this relationship, I was able to consider how the quality of the sound (in particular the rhythmic and metric gestuality) could be felt in terms of quality of movement (rhythmic-metric-articulatory aspect of the movements). I believe there is a deficit in dance pedagogy regarding the ways of communicating that relationship. For example, according to the technical description of the exercise given above, the changes in direction of each stage of the *Plié* begin on count *one* and finish at the end of count *three*. This description lead me to think that in each stage of the exercise the body moves in a single direction within the three beats. In this regard, the verbal information Barbora provided me through her counting did not thoroughly reflect the gestuality she exhibited in her marking. The information provided by the counting was the usual One-two-three; Two-two-three. This verbal information was not enough for me to understand how to achieve the articulation she asked for in order to join and separate each stage, a quality of movement "for the changes in direction of the movement that must be carried out in the three beats", which are very internal, almost invisible at the level of form but that her *trained eye* could notice in the quality of the observed form. Barbora's verbal instruction was clearly translated into what was observed at the level of form: the change of direction of the trajectories in the 4 stages is carried out with precision at the beginning of each count of *one*. However, something was missing from that information, something invisible to the naked eye is not seen which that shapes the fluid expression of the change in these trajectories: a clear and precise definition of "how and when" to begin preparing changes in direction in each of the 4 stages. By considering the problem in this way, I could see that the desired expressive quality was determined by an opposite movement - a muscle group that begins working in the opposite direction of the main movement taking place - that occurs in the second part of beat three (this countermovement is also known as rippling). In order for this quality to be precise, it was necessary to become aware of a metric level subordinate to the beat level (division level) when entering beat three. I schematized the referred metric embodiment in figure 3.

Figure 3. Internal opposite movement representation. Representation of the body movement from left to right occupying three beats (black line). The inspiration on the third beat serves as levare for an internal right to left movement (green arrow) which begins in the second division of the third beat and becomes 'visible' in the next beat of one. (below) Rhythm and Breathing pattern.



Font: Authors.

While I am going up, there is another muscle group that starts to contract in the opposite direction (movement in the opposite direction). Furthermore, I had to do it with a rippling (Hsieh, 2007) movement quality, which evokes, as internal action, the movement of a whip: an undulation of a leather rope produced from the handle in which the movement of the handle and the movement of the end of the rope are opposite. It is, therefore, an opposite movement that, without cutting the trajectory of the main movement of each stage, works as if it were an internal brake, something that near the end of the trajectory of each stage begins to pull in the opposite direction of the initial movement. This physical mechanism is essential to create muscular oppositions within the body and to unite and separate the stages. The physical production of this muscular undulation is directly linked to the quality of movement. There are small timing variations in the progression of muscle flow that determine the expressive way in which we produce the form of the movements (see figure 3).

Only then did I notice that when I said I did not understand "how to distribute the duration and the changes of direction within the three beats", I was referring to the timing and metric position in which that internal muscular opposition -that opposite movement- should take place. While Barbora counted, I tried to go from one stage to another according to the count of three. However, there was something I could not control with precision: the temporal regulation, not of the movement itself, but of the *muscular preparation of the change* from one stage to the next. When she asked me to "change before ... now you are late ... now you are early ... you have to *suspend* on the three", it required a level of precision that I could not bring to the control of my body. There was something special about timing, which was translated into gestural quality, in the change from one stage to the other. Faced with my insistence on locating that particular moment in which the change of direction was beginning to be prepared at each stage, Barbora added a barely pronounced *and* to the counting, at the level of tactus division, after the *three* (see figure 3).

From the musician's to the dancer's knowledge

Now I had a formal understanding of what Barbora was asking of me. However, the theoretical knowledge about rhythm and musical metrics and my experience of playing the guitar were not enough to elaborate the physical response, as she showed and required. I knew I had to produce the *opposite* (internal) *movement* necessary to go from one stage of the exercise to the other, but I didn't know how to do it. Barbora's impeccable demonstration was not enough to elucidate the problem. I was missing something. Something from the felt quality of movement perception which was implicit not in *what* she asked of me but in *how* she asked me. Something that was in the expressivity of her instruction. I couldn't imitate deeper aspects of her movements beyond their form. So I did the exercise and she corrected me; I still couldn't understand what she was correcting despite her efforts and the way she used her body and voice.

My experience in movement for sound production is perhaps the strongest aspect of my work as a dance musician. For over 20 years, I have dedicated myself to composing and performing music for dance technique classes playing guitar and percussion. My work led me to connect with the main codified dance techniques (J. Limón, M. Graham, M. Cunningham, M. Fulkerson, S. Paxton, L. Horton, W. Forsythe, among others) and with other dance experiences through the collaboration with notable dancers such as Antonio Carallo dancer of Tanztheater Wuppertal Pina Bausch. Furthermore, already as a researcher, I worked in collaboration with many of these dancers in documenting the communicational processes involved in the sound-movement connection, in the context of dance. And, fundamentally, I have been able to exchange daily with dance teachers, performers, choreographers and dance masters in daily activities with

dance students. Through this experience, I have been able (i) to *sound* together with someone who dances and takes the music I make *sound* as their metric rhythmic reference; (ii) adjust and regulate the timing of my actions in a unique, participatory doing of the dancer-musician dyad; (iii) *read* independently the movement instructions that a teacher gives his students; (iv) be, in this way, a privileged observer of the processes that emanate from this particular construction.

If I could understand the interiority of the other's movement as a musician ¿why couldn't I understand Barbora's movement and regulate my own when acting as dancer?

Until that moment, I thought dance was the body making shapes and that the quality of movement emerged *from very close to the skin*, being a spatially visible attribute. This somewhat rudimentary conception of the problem contributed to two basic ideas which usually are present in the relationship between musicians and dancers and which may be the seed of some communication problems between them: firstly, that hearing and seeing *to play music* is not the same as hearing and seeing to dance; secondly, that assembling involves a series of agreements, reciprocities and negotiations between the rhythms of the movements of playing and the rhythms of the movements of dancing, as a priori independent.

But pondering on these ideas, I suddenly remembered what a dance teacher with whom I shared my work for 4 years at the Lisbon Higher School of Dance used to tell me: “your eye can see in movement almost the same things I see (...) this is only seen by someone with a trained eye”. So I told myself: “If you watch Barbora move and put yourself in the role of dance musician, you will be able to *atune with* the expressivity of the movement Barbora is asking you”. I realized I could *think the characteristics of movement through music, my music*, thinking of both as the same thing.

Thus, when during my next class with Barbora, she explained again how to improve my *Plié* performance, I left my place as dance student and dedicated myself to seeing and following Barbora's movements as if I had to accompany them with my music. I imagined two drumsticks in my hands and musically interpreted the movements she was performing. And while doing this, I was selecting in my internal music aspects of its execution related to the metric rhythm, the distribution of the strong and weak impulses, the articulations and the dynamics of her *Plié*. Now I was able to observe the qualities of my own movement while making the music that accompanied Barbora's movements and tried to explain them to myself in terms of the main concepts she taught me throughout her classes.

Specifically, Barbora was enabling me to understand my movement from a dynamic interiority "which one does not see and cannot touch". It is about accessing movement as a way of thinking related to muscle actions which impact joints, bones and generate a felt sensation (pleonasm is deliberate) of the postural and balance conditions of our body at every moment of

movement. Accordingly, I gradually understood that each of the stages of the *Plié* exercise can be prepared from the *center of the body* as a whole. In the technical work we were doing, I felt the need to “create the movement” from the area of the abdominal muscles, located between the pelvic floor, the hip bones, the lumbar region of the spine and the lower part of the ribs. The sensation of a movement which has a beginning and "metric" preparation started to arise in the center of the body as well as a pulsating muscular action throughout the body. It is as if the body is simultaneously stretched down, up and sideways, traveling from this region and especially towards the body region that *moves the most*, which in the *Plié* is the flexion and extension of the lower limbs, and towards the least visible, the elongation of the torso in the opposite direction of the lower limbs.

Consequently, for the first time, I started to think about the movements I make when playing based on those ideas. The strategy proved to be useful. I could think of my *musical movements* differently. So I used them to *speak (without words)* and I asked her while moving my arm in an orchestral conducting gesture (according to the exercise's metric structure): "¿is this the quality, rhythm and articulation you are asking me for?" while I *described* counting expressively, trying in that expressivity of my voice to be as faithful as possible to what I thought she was asking. At that moment we both felt a powerful stream of empathy between us !! She found in my kinetic and sound gesture what she wanted in the exercise. She said: “I am very happy! That’s it!”

If I could clearly see the relationship between Barбора's body gestuality in the exercise and the sound gestuality of my music, and from there see the relationship with the physical gestuality of my musical performance, I had to be able to bring it to my own body, dance and thus close the circle.

Then I tried to transfer the conducting gesture from my arm and my hand *into my body* in order to transpose its felt sensation to the *center of the body*. For the first time I could feel from the center of my body the succession of the stages of the exercise and the precision in temporal regulation.

Nowadays, every time I do the exercise, I feel the great qualitative leap that derived from this insight. From that moment on, I felt that the form of the exercise's form lost importance in favor of a more *internal physical process*: a body awareness which materialized in a feeling-the-interior-doing in real time. This allowed me to modulate the energy with greater precision each time I practiced the movement and, above all, I saw as I moved that I could *observe my sensation* in the doing. When Barбора said “Ah, I see quality there !!”, my body, like an expanding elastic mass, made less effort and seemed to move less. In this way, I was able to replace the features of the outside by the experiences of the inside in a physical-temporal-musical globality. As I moved

from the center of my body, I recognized the rhythm and the metric positions through which my movement was passing. I was able to close the circle by reconceptualizing my felt movement in temporal-spatial (metric) terms.

CONCLUSIONS

This experience has had powerful implications in my work, both in dance and music. The key point is the insight of transferring the movement from *playing* (to which I am accustomed) to *dancing* (to which I am less accustomed). This *kinesthetic attention* mode (Ehrenberg, 2015) allowed me to link what Barbora expressed as quality of movement with theoretical concepts that allowed *me* to explain that quality to myself.

Such an insight was not a magical occurrence, it was the outcome of the adjustment and accommodation of theoretical and empirical knowledge I had been building throughout my experience. For example, in my work as a researcher, I have been part of interdisciplinary biomechanical teams. The knowledge collected here always accompanied my dance practice. Therefore, the learning of the sequences and the problem of the movement quality benefited from the theoretical study of the specific muscle groups involved in the different types of movements, the engaged bone structures and the types of joints, as well as the mechanism of breathing, and the functioning of all these structures from a biomechanical perspective. Thus, I could notice that the more I theoretically understood the body mechanisms involved, the better I could perform the exercises Barbora asked me, and her feedbacks confirmed it. I also felt much more confident and aware of what I was doing.

Going through this particular experience now allows me to affirm: *The phenomenological experience of the quality of movements* which are similar in the field of dance and in that of musical performance is also very similar although it clearly differs in the magnitudes of force used. The *Plié* exercise opened my awareness of the embodiment involved in musical performance according to the sound result that is sought. For example, in the production of a *legato*, the ear guides the modeling of my movements oriented to a certain sound goal: I move to achieve that specific sound result. In dance, the goal itself *is* movement. I manage and control the movement based on the desired movement itself. Thereby, for example, the phenomenological experience of the *sound that lasts* in a *legato* can be translated into that of the *muscular fiber that lasts*. Although the mass, velocity and trajectories involved in performing those movements in the desired time are significantly different, there is an aspect of the experience that is similar. From this it follows that it is possible to think of two different dimensions of movement. One which concerns what can be observed and measured externally, the other that concerns the experience of activating a muscle fiber that belongs to the body as a whole. Throughout the classes

I mentioned, I also performed the exercise on a Gyrotonic system machine designed to offer greater resistance to one's own weight and therefore promote greater awareness of what we are doing or need to do. In working with the machine, the differences in weights forced me to adjust a number of kinematic magnitudes to achieve the adjustment to the exercise's metric structure. During those moments, I thought about which movements would be necessary to play a music with that quality and tried to copy the sensations. Although the kinematic effort was absolutely different, I could understand that both qualities could be connected as if they were the result of proportional magnitudes. In terms of energy, the movement + sound of the music equation could be equivalent to the energy of movement in dance (Friberg & Sundberg, 1999).

Gestuality as movement oriented to the communication of internal states

The communication I was able to establish with Barbora was much more successful when I understood the advantage of moving from verbal language to gesture, especially when I began using typical conducting gestures in which I emulated the shape and quality of body movement added to an *expressively* synchronized verbalization (Laguna & Shifres in press). By *expressively synchronized* I'm referring to the temporal correspondence of prosodic and expressive aspects (accentuations, lengthening, articulation emphasis, etc.) of the verbal statements with features of the movement sought.

I noticed that the mastery I had, through my musical experience, to modulate the expressivity of certain movements as a resource to modulate the expressivity of the sound result, could be transferred to intermediate gestural forms (such as that of the conductor's gesture), or more indirectly engaged in sound production.

The expressivity of the verbal instruction and the information which it is able to carry

Interpreting the instruction provided by the dance teacher or choreographer implies going far beyond mere semantic content. There is a wealth of information which lies *between the lines* and that, as in music, is expressed through sound variables of dynamics, timing and articulation. A paradigmatic example is that of counting. The dancer uses the vocal count to clarify the distribution of his physical actions in regular time units. However, according to my experience, the dancer verbalizes through his counting only some elements of the movements he is marking. Many other elements that configure the movement as a whole are left out of that type of verbal description enunciated in the instruction. On the other hand, this verbal statement, although considering the regularity of counting, does not take into consideration other levels of the metric structure (division, tactus, meter, hypermeter, etc.) which provide important details in a

description of the movement as a whole and therefore are essential to mentally reconstruct and configure it. In this way, metric relationships, which in music usually appear clearly in organizations of *strong* and *weak* impulses, appear definitely blurred in marking. The *depth* of movement is thus lost. Many of the movements musicians do spontaneously, which usually accompany the performance (their own and foreign), such as hitting the foot (Laguna, 2017), walking (Laguna, 2018) or the basic gesture of the baton contain that metric information which configures which depth of movement, which does not lie in the counting.

The experience we share here reveals a path to bring to the sphere of dance education physical experiences which come from experiential fields mostly attended by students and therefore *more sensitized*.

I have appealed to my experience as a musician bringing awareness to the transmodal link between sound and movement. But all people have primary transmodal experiences (from early childhood, such as the experience of affective attunement, according to the concept of Stern (1985)) which serve as basis for this conscious realization. Thus, finding and using them can effectively contribute to the communication of the least verbalizable aspects of learning the dance technique.

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank Barbora Hruskova Dance Master of the National Ballet Company (Portugal) and graduate dancer Mélanie Sorin (Portugal) and for their helpful collaboration and comments.

REFERENCES

- Chang, H., Ngunjiri, F., & Hernandez, K-A. (2013). *Collaborative Autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Ehrenberg, S. (2015). A Kinesthetic Mode of Attention in Contemporary Dance Practice. *Dance Research Journal*, 47 (2), 43-61. doi: 10.1017/S0149767715000212
- Friberg, A., & Sundberg, J. (1999). Does music performance allude to locomotion? A model of final ritardandi derived from measurements of stopping runners. *Journal of The Acoustical Society of America*, 105 (3), 1469-1484. doi: 10.1121/1.426687
- Hsieh, C-M. (2007). *Grammar of Physically Based Modeling of Dance Movements: Use for Choreographic Composition*. (Tesis Doctoral). Institut National Polytechnique de Grenoble.
- Kassing, G, & Jay, D. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design*. Champaign: Human Kinetics.
- Laguna, A. (2012). Transmodalidad y divergencia informacional en la enseñanza de danza [Transmodality and informational divergence in dance teaching]. *CUADERNOS de MÚSICA, ARTES VISUALES Y ARTES ESCÉNICAS*, 7(2), 43-63.
- Laguna, A. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observados por un músico de danza [Revision of communication problems in the context of technical dance classes from the perspective of the dance musician]*. (Tesis doctoral). Universidad de Évora, Évora.
- Laguna, A. (2017). Incorporação da experiência da regularidade na produção artística [Embodying the experience of regularity in artistic production]. *IMPAR - ONLINE JOURNAL ON ARTISTIC RESEARCH*, 1(2), 31-44.
- Laguna, A. (2018). Fundamento biomecánico para el compás musical y el caminar en el tango [Biomechanical foundation for musical score and walking in tango]. In N. Alessandroni & M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas* (pp234-249). Buenos Aires: SACCoM.
- Laguna, A., Shifres, F., Pires, R., & Pinto, D. (2018). Prosodia y métrica: paradojas de la comunicación en danza [Prosody and metrics: paradoxes of communication in dance]. In N. Alessandroni, & M. I. Burcet (Eds.), *La experiencia musical. Investigación, interpretación y prácticas educativas* (224-233). Buenos Aires: SACCoM.
- Laguna, A., & Shifres, F. (2011). Indicadores viso-espaciales para la localización del punto de impacto en el acompañamiento musical de la danza [Visuo-spatial indicators to locate the point of impact in the musical accompaniment of the dance]. In A. P. Ghiena, P. Jacquier, M. Valles,

& M. Martínez (Eds.), *Musicalidad Humana. Debates Actuales en Evolución, Desarrollo, Cognición e Implicancias Socio-Culturales*, (pp. 451-458). Buenos Aires: SACCOM.

Laguna, A., & Shifres, F. (in press). *Visual and sounds gesture in dance communication*.

Lerdahl, F., & Jackendoff, R. (1983). *A generative Theory of tonal music - Teoría generativa de la música tonal*. (Gonzalez-Castelao, trad). Cambridge, MA: The MIT Press.

Sheets-Johnstone, M. (2011). *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Sheets-Johnstone, M. (2012). From movement to dance. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 11, (1), 39–57. doi:10.1007/s11097-011-9200-8

Shifres, F., & Laguna, A. (2015). Exploración de la experiencia subjetiva del bailarín al sincronizar con la música [Exploring the subjective experience of the dancer when synchronizing with the music]. *Work presented at the 12th Meeting of Cognitive Sciences of Music*, San Juan, Argentina (agosto de 2015).

Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York: Basic Books.

DANÇA INTEGRATIVA: POR UMA EDUCAÇÃO DO BEM-ESTAR COM BASE NA FILOSOFIA DE MATRIZ AFRICANA

*Integrative Dance: for an education of well-being based on the african matrix
philosophy*

SOUZA, José Henrique de Souza¹²¹, & Leonido, Levi¹²²

Resumo

O Objetivo deste trabalho é tecer reflexões no campo Pedagógico Metodológico arraigado numa educação eurocêntrica e centralizadora Oriental e Ocidental. Com autores que propõe exercícios que dá visibilidade na Educação em geral, sobretudo pesquisas africanas e afrodiáspóricas. As Práticas Corporais busca equidade afroperspectivista através da Etnomatemática ao materializar um mapa oracular vital da data de nascimento como fio condutor na abordagem transdisciplinar de elementos arquetípicos e topológicos de Odus em Dança Integrativa, da técnica ampliada na teoria de movimento de Rudolf Laban.

Abstract

The objective of this work is to weave reflections in the Methodological Pedagogical field rooted in a eurocentric and centralizing Eastern and Western education. With authors proposing exercises which gives visibility to Education in general, especially African and aphrodiásporic research. Body Practices seeks afroperspectivist equity through Ethnomathematics when materializing a vital oracular map of the date of birth as the guiding thread in the transdisciplinary approach of archetypal and topological elements of Odus in Integrative Dance, of the expanded technique in Rudolf Laban's theory of movement.

Palavras-chave: Odu; Etnomatemática; Filosofia Africana; Dança Integrativa.

Key-words: Odu; Etnomatemática; African Philosophia; Dance Integrative.

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

¹²¹ JOSÉ HENRIQUE DE SOUZA – Ebomy Ti Osala- Doutorando UTAD- PT (Dançaterapeuta/ Mestre em Educação FE-Unicamp/ Pós Graduação: em Psicologia Junguiana FCM/Unicamp; Em Deficiência Intelectual e Saúde Mental), BRASIL. E-mail: hcdiversidades.unicampfe@gmail.com

¹²² LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias das Artes da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, PORTUGAL. E-mail: levileon@utad.pt

INTRODUÇÃO

A Cosmovisão da Tradição africana do Candomblé situa o olhar desde primórdios que o homem anseia de forma vigorosa algo em si mesmo, ou seja, indagações e inquietações advindas de sua origem. Na verdade, há milhões de anos o homem busca incansavelmente uma luz no final do túnel ou uma tábua de salvação. Algo em si mesmo, ou seja, respostas intrínsecas á sua origem, seus mestres e mentores.

O ser humano deve encontrar um substrato do mito que faça a ligação com sua vivência aqui na terra. Este autor propõe que os mitos se dividem em quatro funções: a *mística* (dimensão do mistério); a *dimensão cosmológica* (é a forma, á qual a ciência se ocupa mostrando as universais suscetíveis respostas); a *sociológica* (trabalha com o apoio de validação substancial dentre a variação de lugar dos mitos. Focando determinantes éticos e última função, que é a *pedagógica* (é a que os mitos reeducam na vida, a ter uma vivência sob qualquer caminho e direção) (Campbell, 1990).

Na Filosofia de Matriz Africana de Tradições e Terreiros¹²³ de Candomblé existe a concepção que por meio da consulta de búzios, é reconhecido a cada pessoa o seu orixá e de quebra o consulente fica sabendo do seu Odu¹²⁴ de Nascimento. “Acredita-se que características míticas dos orixás são transmitidas arquetipicamente aos seus filhos” (Prandi, 1996, p. 98). Não pretendemos nesse ensaio curto de caráter introdutório adentrar de forma mais profunda nesse tema do jogo de búzio e Odus, pois atualmente há diversos trabalhos que têm discorrido sobre este tema especificamente. Entretanto, cabe agora apenas identificar de forma bem sintética aos leitores que o jogo é composto de 16 Búzios, conhecido também como Cawris, cada Búzio, representa um Orixá distinto. O conjunto de dezasseis búzios, chama-se em Yorubá MERINDILOGUN o que significa o número 16 assim: MERIN = 4 OGUN = 20 DIN = MENOS, PORTANTO 20 – 4 = 16.

No Candomblé não tem enquadramento sem antes consultar os Orixás por meio do Oráculo, das mãos do babalorixá.

¹²³ O espaço onde se realizam as práticas litúrgicas das religiões de matrizes africanas é denominado, de maneira geral, como TERREIRO. A construção se divide em um grande salão/barracão para cerimônias públicas e os quartos ou casas dos santos para cerimônias privadas (Gomberg, 2011, p. 90).

¹²⁴ No jogo, cada combinação de búzios abertos e fechados corresponde a um Odu. Para cada Odu o sacerdote conhece de cor um número de lendas (Itans) em forma de poema (Prandi, 1996).

Há, no entanto, outro Sistema que é o Oráculo de Orumilá ou jogo de Opelê-Ifá, os Odu são divididos em dezesseis Odu principais, que combinados formam 256, cada um representando um caminho de decifração através de suas lendas específicas e um trabalho religioso/ espiritual numa perspectiva Filosófica Africana dos sacerdotes de Orunmilá, chamados de Babalaôs (Prandi, 1996).

Primeiro Passo

Sendo assim, ambos os sistemas Youruba Merindilogun e Ifá são bem precisos para enunciar problemas “de ordem físico, mente, espiritual ou em geral” nos Mitos Africano pelos Odu que o jogo sinaliza. “Estes vão influenciar diretamente em nosso destino. Os Odus paridores, ou de nascimento, vão delinear como será a nossa vida, num aspecto global, mostrando possibilidades, índoles, sorte, saúde e, às vezes afetividade” (Barcellos, 2002, pp. 17-18).

Há os que dominam, os que traem, os que perdoam, os que são capazes de estabelecer a justiça, os que jamais se aborrecem. Há os que juntam e os que dividem, os que constroem e os que recuam. Sexo, riqueza, fertilidade, saúde, são problemas presentes nos mitos contados pelos Odus que o jogo indica (Prandi, 1996, p. 98).

O professor e pesquisador R. Prandi, se refere aos Mitos da Filosofia de Matriz Africana, afirmando que para os Youruba Odu significa destino. Vemos a importância do aluno de dança, o professor e o dançarino se alimentarem desses saberes das lendas e histórias da relação entre os Mitos da Filosofia Africana e a saúde, a cultura, a arte e religião, e entender como se dá, esse processo criativo de exploração dos movimentos corporais de Dança de cada Orixá quando está dançando no salão de um barracão de Candomblé. Perceber os movimentos corporais dos Orixás na sala de um barracão em níveis diferentes é condicionar sua mente na sala de dança e repassar os gestos, a musculatura, o sangue, o suor, para utilizar em sua preparação corporal. Os elementos contidos nas lendas ou como são chamadas pelos os Youruba de ITANS, podem ser elementos interpretados na representação simbólica na dança de cada Orixá. São células que podem ser reelaboradas performaticamente durante um processo criativo, far-se-á necessário frisar que a Dança Africana e ou Dança dos orixás de Tradição de Terreiros de Matriz Africana é uma linguagem que dialoga o tempo todo com as efetivas adversidades da interculturalidade, não há fruição do corpo com a visão globalizada eurocêntrica e, jamais e nem corporificar uma educação artística desigual epistêmica.

Segundo Passo

A África pós-colonial é um encaixe de formas, signos e linguagens. Essas “formas, signos e linguagens são a expressão do trabalho de um mundo que busca existir por si mesmo” (Mbembe, 2019, p. 208).

Chamo à baila nesse passo e compasso sem pretender alongar essa discussão embora haja trabalhos diversos neste sentido, no entanto neste ensaio de investigação de Arte / Religião, faz -se profícuo espaço para um debate que denota indícios de um descompasso da elite centrada em seus poderes ao conduzir pessoas de diferentes classes sociais mas sobretudo o povo negro mundializado, oprimido numa educação EUROCÊNTRICA, que busca a desterritorialização da Filosofia Africana antes e depois da escravidão no mundo.

...é preciso trabalhar com a Filosofia Africana. Os trabalhos Filosóficos ocidentais parecem não ter essas questões no centro de suas pesquisas. O que reitera que as linhas e escolas filosóficas Européias e Estadunidenses não respondam adequadamente aos nossos propósitos, principalmente no que diz respeito à diversidade epistêmica como subsídio para educação (Noguera,2012, p.63).

A tentativa de eliminar a África dos anais da história não dependeu apenas do preconceito acadêmico contra as fontes orais e da alegação da não existência de sistemas de escrita na África. Baseou-se também da própria definição da civilização. Para o eurocentrismo, as civilizações humanas se dividem em duas categorias: a Ocidental e a Oriental (Nascimento, 1994).

É necessário refletir que há uma desigualdade epistêmica, que no ambiente de práticas Educacionais especialmente na arte a Dança sofra escassez na literatura de autores negros que escreva sobre a Dança Africana ou dos Orixás. E ainda, são poucos dançarinos (as) negros (as) que tenha em seu trabalho corporal extratos ancestrais e ou de antepassados de Cultura de Matriz Africana que seja divulgado, por exemplo: No Brasil há Universidades públicas que oferecem curso de Bacharelado e a licenciatura em Dança no ensino superior e Pós Graduação “Stricto Sensu”, no entanto em feiras e livrarias da própria Universidade há raríssimos exemplares das pesquisas elaboradas com esse tema de pano de fundo *Filosofia Africana* e sobretudo o fio condutor da “educação somática”, em saúde/religião.

Portanto, acreditamos numa transdisciplinaridade no ambiente da Educação em geral almejando um planejamento pedagógico que busque a pluridiversidade curricular e a potencialidade da Filosofia afroperspectivista “A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e mesmo humilde, com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos (D’Ambrósio, 1994, p. 3). Sabemos que há uma limitação em algumas grades pedagógicas em curso de dança em que não ultrapassa as linhas de forças, o interessado é que precisa buscar saberes na Filosofia de Matriz Africana teórico-prático.

Na grade curricular em cursos de Dança não é diferente a questão. “A necessidade de ser trabalhar a multidimensionalidade humana a partir de estratégias...que envolva os aspectos míticos, mágico, afetivo, as múltiplas linguagens que dão sentido e significado a condição humana” (Morães, 2010, p. 5). Acontece que junto com o tráfico se praticou uma guerra cultural contra o negro que, ainda nos dias atuais, permanece, renascendo de mil formas. Por guerra cultural entendemos aquela feita por palavras, preconceitos, símbolos, insinuações, discriminações, humilhações. Enquanto as armas materiais amedrontam os corpos e às vezes os ferem e matam, as armas culturais penetram no próprio cerne social em que os corpos se movem, ferem as mentes e as ideias, se transmitem quase automaticamente por gerações e envenenam o relacionamento humano de forma duradoura(Silva,1994) “O complexo de *vira -latas* - a imagem depreciativa que nós, brasileiros, fazemos de nós mesmos e o nosso renitente narcisismo às avessas –é coetâneo do nascimento do Brasil”(Giannetti, 2018, p. 13).

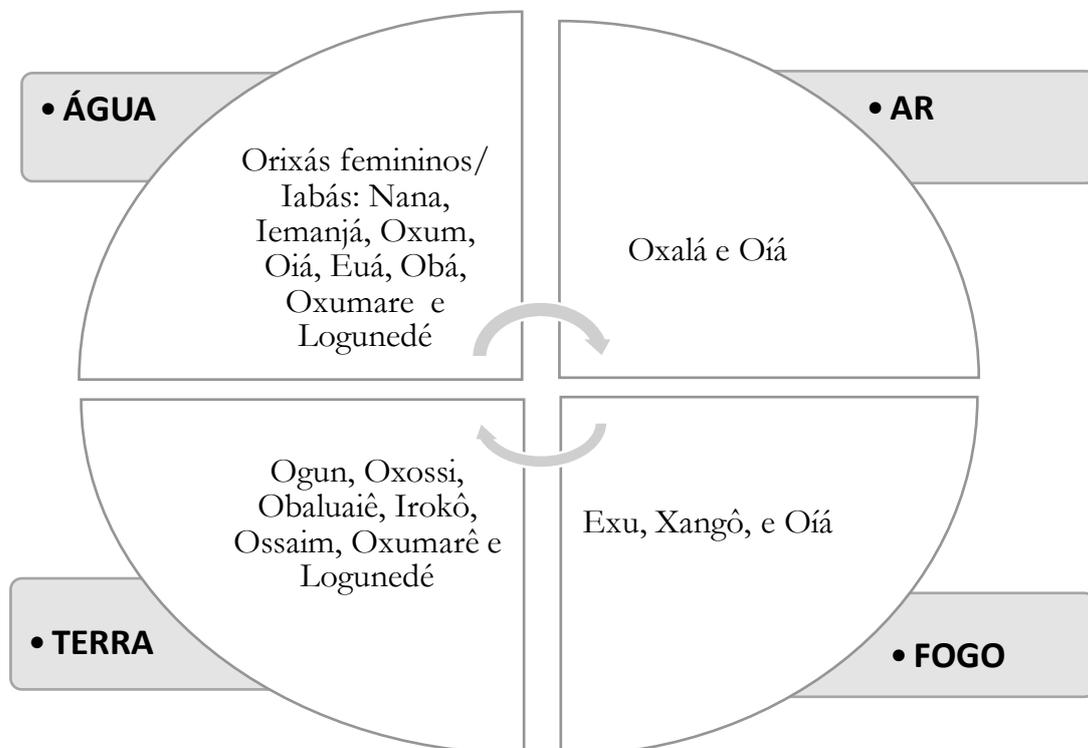
Os primeiros filhos de portugueses nascidos na terra de Santa Cruz, quase todos frutos de relações fortuitas entre conquistadores e Índias nativas ou escravas africanas importadas em maior número a partir de meados do século XVI, sentiam vergonha de ser quem eram. Quem eram esses primeiros rebentos do caldeirão étnico brasileiro, filhos de ocupantes e ocupados? A rigor, eles não se chamavam “brasileiros” ainda. Até por volta do final do século XVII e mesmo início do XVIII, o termo “brasileiro” não era empregado no sentido hoje corrente, ou seja, como expressão e afirmação de uma nacionalidade, mas tinha significados bem diversos (Giannetti, 2018, p. 13).

Terceiro Passo

Há emergências e urgências de Educação Somática na atualidade, que a Filosofia de Matriz de Cultura africana podem amenizar o “complexo de vira latas”, vigente desde o século XVI, que é transcender sua Mitologia Pessoal, “mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana” (Campbell, 1990, p. 17).

E o Candomblé é o berço que potencializa os destinos por meio de Terreiros e Tradições de Matriz Africana e, é definido como uma demonstração religiosa efetiva a partir de uma ressignificação de olhares de universo e de ethos a partir das diversas etnias africanas que, iniciaram do século XVI, foram sequestradas para o Brasil. Posteriormente no século XVIII que esta atribuição vai ser aplicada aos grupos organizados e espacialmente localizados (Bastide, 2001; Verger, 1981; Santos, 1988; Gomberg, 2011) “a prática dos cultos afro-brasileiros expressa uma dimensão mais ampla do que só a relação indivíduo aprendizagem- grupo social. A dimensão simbólica que se instaura neste universo é cheia de significados” (Zacharias, 1998, p. 64).

Para os adeptos e simpatizantes das religiões afro – brasileiras, a religião é, muitas das vezes ,percebida como um conjunto de práticas tidas como eficazes não só para explicar sua própria existência, como também para torná-la mais suportável frente as questões de várias ordens, o que inclui a manutenção da saúde física e espiritual e sua recuperação quando se instalam as doenças...a consciência corporal é desenvolvida através do equilíbrio entre o corpo e as forças da natureza e que o acionamento de obrigações tem uma funcionalidade primordial neste objetivo – saúde/equilíbrio. Desta forma, é válida para fins de apreensão do processo saúde-doença ter uma visão sobre a relação entre o sujeito e seu orixá através de elementos naturais. Sendo que uma divindade pode se relacionar com mais de um elemento, ou seja (Gomberg, 2011, pp. 64-65).



Quadro 1. – Adaptação (elaboração própria) de Gomberg (2011, pp. 64-65).

A Religião afro-brasileira entende que o indivíduo possui Odu. Estes possuem suas próprias características que por sua vez, rege seus respectivos Orixás e aos homens. O indivíduo possui Odus que regem a sua personalidade desde seu nascimento, aflorando ainda mais durante o processo de individuação a partir dos três anos de vida. “Significa a busca de uma realização plena de potencialidades inatas no ser humano, todo ser humano tem dentro de si essa possibilidade a diferenciar-se do coletivo” (Zimmermann, 2009, p. 115).

É necessário perceber que a partir desta junção Orixá/elemento natural é atrelado as lendas mitológicas, os elementos de adoração e a maneira de refletir e de agir de um indivíduo, principalmente na organização de um sistema esquemático de doenças e constituições corporais já que neste sistema religioso o corpo é, especificamente, a casa dos orixás, ou seja, estas divindades apontam a predisposição para determinadas doenças, caso os indivíduos “não cuidem de suas cabeças” (Gomberg,2011). O sistema do Candomblé de Terreiros e Tradições de Matriz africana “oferece este mapa, proporcionando sentido e significado ao complexo, através de seus mitos, símbolos e rituais da prática religiosa” (Zacharias, 1998, p. 79). O homem é um ser cosmológico único. Possuidor de uma ancestralidade vital Orixá/Odu que o singulariza face à qual coletividade que pertença. Assim, toda ritualística de procedimentos voltados a saúde dessa pessoa terá uma especificidade indivisível e invisível (Silveira, 2014).

O fator espiritual é um fato humano que interfere em seu esquema esquelético, genético, fisiológico e até a linguagem. Para este autor e cientista das religiões, o fator espiritual preponderante a esse homem que independe da sua fisiologia, situação econômica e ou social. Ele alerta apesar desses condicionantes, o fator espiritual não se esgota. E o homem entende sobre o seu ritmo temporal e a sua historicidade fisiológica. Propõe basta ouvir uma boa música, enamorar-se, ou orar para sair do presente histórico e o amor e a religião uma grande dádiva. Pode talvez, ler um romance ou até assistir um espetáculo dramático para reintegrar o seu ritmo temporal, pois sua existência no planeta depende de sua historicidade e consciência integra assim, concordamos com (Eliade,1979). Devemos lembrar nossos leitores ávidos pela interdisciplinaridade que a obra “Imagens e Símbolos”, foi editada em 1952 e já estava sendo a todo vapor acontecendo os estudos sobre o cérebro, memória, cognição e efeitos extraordinários para o corpo, no entanto a primeira associação de Neurociência surge na década de setenta do século passado, ou seja, nove anos depois foi editada a primeira edição aqui em Portugal.

E hoje, 29 de março de 2020 domingo as 15:17 horário de verão em Vila Real - PT. No isolamento social no escritório em casa, devido a Pandemia do Corana Vírus (SARS-COVID-2) que assola o mundo com inúmeros óbitos sem precedentes como: Itália, Espanha, Estados Unidos e outros. Quiçá o Reino Unido pela demora das ações para incutir o isolamento social... a hipótese que tenhamos de fato novos olhares, novos saberes de inclusão como por exemplo os saberes populares, saberes afrodiaspórico e indígenas que lançam pistas, em que a cura esta na natureza nas *folhas e ou animais* “as sociedades humanas encontram-se previsivelmente fragmentadascomo literacia, nível de habilitações, comportamento cívico, aspirações espirituais, liberdade de expressão, acesso à justiça, estatuto econômico, saúde e segurança ambiental”(Damásio,2019,p.292).

Elíade, propõe olhar o seu texto “Psicologia e História das Religiões”, para a disciplina de Neurociência contemporânea e perceber os efeitos biológicos no homem ao entrar em contato com a Arte quando o mesmo se encontra num histórico em baixa imunidade espiritual. “A Transdisciplinaridade leva o indivíduo a tomar a consciência da essencialidade do outro e da sua inserção na realidade social, natural, planetária e cósmica” (D’ Ambrósio, 1994, p.2).

A Etnomatemática e a Transdisciplinaridade no Mapa Vital Oracular em Dança Integrativa

A partir da própria evolução conceitual da palavra em nosso tempo Etnomatemática de acordo com a palavra *etno* entre outros saberes têm sua ligação aos Mitos, simbologias e arquétipos; *matema* designa os saberes de uma pedagogia, educação corporal, que transcende; e *tica* indubitável *techne* que é um formidável talento de buscar saberes complexos com minúcias de procedimentos (D’ambrósio 1998).

Somos assim levados a identificar técnicas ou mesmo habilidades e práticas utilizadas por distintos grupos culturais na sua busca de explicar, de conhecer, de entender o mundo que os cerca, a realidade a eles sensível e de manejar essa realidade. (D’Ambrósio, 1998, p. 6).

Pensamos que ao usar a técnica e arte da Etnomatemática, o resultado da soma traz um significado na psique do indivíduo, dado os elementos e orixás que flui a partir das lendas, arquétipos e sua ancestralidade. Diante dessa vibração, o pretendido é restabelecer a comunicação com os antepassados e a terra mãe. Ao reelaborar um gesto é arte, esse ato provoca um processo de hibridismo no dançarino.

Esse fenômeno é a consciência corporal do indivíduo em busca da harmonização de sua essencialidade, “é a essência do estar vivo. (...) Realidade que informa o indivíduo que a processa e executa uma ação que modifica a realidade que informa o indivíduo” (D’mbrósio, 1997, p. 27). Essência destino ou ancestralidade? sente e não sabe o que é! O corpo precisa despir, para um novo olhar e transcender?

Pedagogia do Mapa Vital Oracular I- Odus / Elementos / Qualidades: para abordagens de elementos em técnica ampliada para práticas corporais em estudos da Teoria do Movimento de Laban:

Okanran – fogo **indisciplina** / Eji-oco- ar- **incerteza** / Etá-Ogundá- terra **-persistência**
Irossum – terra - **tranquilidade** / Oxé – água **luminosidade** / Obará- **prosperidade**- fogo
Odi -fogo- **brutalidade** / Eji-Oníle- **insegurança**- terra / Ossá- **perturbação mental**- ar
Ofun- ar – **enfermidade** / Owanrim- fogo- **rapidez** / eji-laxeborá- fogo - **justiça**
eji-ologbon-terra – **reflexão** / Iká-Ori – água- **sapiência** / Ogbé-Ogundá- **sensatez**- água
Aláfia- ar – **paz**.

Os Odus são os responsáveis diretos pelos destinos dos homens e do mundo que o cerca, considerados sábios siderais que na cosmologia afro participaram da criação do planeta. Cada Orixá tem seu destino determinado pelo seu Odu-Regente, organizado de tal forma, que segue um sistema um processo: Criador / Criação/ Produto final, tornando teoricamente o nascimento de tudo em volta do homem de acordo com (Barcellos,2002).

Os elementos, 16 Odus que perfaz 256, Orixás, a Cosmologia, oferendas, qualidades em Tradições de Matriz Africana pode ser analisado pela qualidade dos movimentos na COREÚTICA e analisados na dimensão espacial dos movimentos

Coreosofia significa, literalmente, o estudo do saber e/ou sabedoria e/ou conhecimento da dança. A coreosofia situa e trata do conhecimento e do papel da dança, seja social, teatral ou religioso, desde a pre-história até os dias atuais. A coreosofia engloba também, a corêutica, a eukinetica e a kinetografia e se inter-relaciona com a coreologia (Rengel, 2001, p. 41).

PEDAGOGIA DO MAPA VITAL ORACULAR II*Sistema Oracular de Signos de Odus e Orixás da Tradição Yorubá*

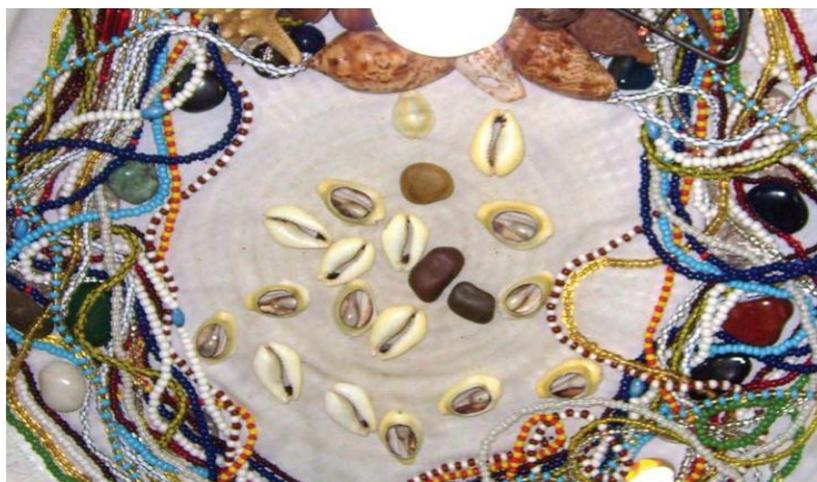
ODUS		ORIXÁS
1.	Okaran	Exu
2.	Ejí-Okô	Ogun - Ibejis, Oxalufan
3.	Etá – Ogundá	Obaluaê Ogun
4.	Irossun	Iemanjá ¹²⁵ [Oxossi, Iansâ, Egun]
5.	Oxé	Oxum [Yemanjá – Ogun – as vezes Omulu]
6.	Obará	Oxossi, Xangô, Logun Edé [Exu Ewá as vêzes Ori]
7.	Odi	Oxalá, Omolu [Ogun – Oxaguiâ]
8.	Eji-Oníle	Oxaguian [Exu – Oxossi –Obaluaiê – Ogun]
9.	Ossá	Iemanjá, Iansã [Xangô Aganju - Obaluaiê]
10.	Ofun	Oxalá [Yemanja – Xangô Agodô]
11.	Owanrin	Iansã, Exu
12.	Eji – laxeborá	Xangô [Yemanjá]
13.	Eji - Ologbon	Nanã, Omulu [Oxumarê – Ossaim e Ibejis]
14.	Iká-Ori	Oxumarê, Ewá [Ossaim – Exu – Iansã – Ogun]
15.	Ogbé - Ogundá	Ossaim, Iroko [Despachar Egun - Ewá – Obá]
16.	Alafiá	Os Oxalás – Orumilá (todos Oxalás)

Fonte: Barcellos (2002, p. 17) e Rocha (2003, p. 173).

No campo espiritual para os “consultentes e filhos de santo”, esse autor afirma que, cada pessoa é um ser único e exclusivo no Universo. Ela tem sua Orixalidade e ancestralidade que a coloca numa posição única e privilegiada. Assim, faz cumprir ritos, oferendas, rezas, orientações e um enquadramento específico a esse indivíduo. Cada pessoa precisa ser investigada para ter -se um diagnóstico e criar uma fórmula somente através do jogo de Búzios e saber seus Odus/Orixás (Silveira, 2014).

¹²⁵ Prandi, R. Caminhos de Odu: os odus do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos escritos por Agenor Miranda Rocha em 1928. (ORG) Reginaldo Prandi.4*.Ed.Rio de Janeiro.Pallas. 2003. p. 173. Fonte pesquisada na lista de signos de odus.

Fig. 1 - MERINDELOGUN – o Jogo de Búzios¹²⁶.



Usamos os pressupostos dos estudos do movimento realizado por Laban, o fato é que esse pesquisador da Dança criteriosamente desenvolveu e sequenciou o conceito e a aplicação da COREOLOGIA, localizando-a como uma das partes integrantes da COREOSOFIA, termo usado por ele para definir o corpo mais abrangente de conhecimento das relações espirituais e Filosóficas do movimento e da Dança (Mota, 2012).

ABORDAGENS DE ELEMENTOS EM DANÇA INTEGRATIVA

Técnica Ampliada na Teoria do Movimento de Rudolf Laban

Fig. 2 - Rudolf Laban¹²⁷.



Eukinética analisa as qualidades dos movimentos como: ”o que“, no fator peso; “onde“, no fator espaço; “quando“, fator tempo; e “como“, fator fluência e a Corêutica que analisa as dimensões espaciais como: comprimento, amplitude e profundidade; ambas criadas a partir da teoria effort shape que, por sua vez, estudava o ritmo natural de cada pessoa (Souza, 2011). A investigação de Laban estudou que os movimentos corporais que são realizados no dia a dia, incluindo a respiração, o repouso.

¹²⁶ Disponível em: <https://candombleemp Portugal.wordpress.com/merindelogun-jogo-de-buzios-consultas/>

¹²⁷ Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&url=http%3A%2F%2Fwww.wikidanca.net%2Fwiki%2Findex.>

Fig. 3 - Vivências de práticas corporais em níveis na Performance em Educação Especial para Dança Integrativa.



Fonte- Souza (2011, p. 159)

A investigação e a metodologia de Laban sempre foi com uma visão a dança e a educação, no entanto outras áreas se apropriaram e beberam dessa fonte riquíssima e de grande potência. O precursor da teoria da dança e responsável pela criação da dança coral, Laban, permite que dançarinos profissionais e pessoas leigas dançam juntas e de maneira colaborativa. Grande parte dos trabalhos desenvolvidos por este autor deslumbrado com o corpo em movimento aborda os elementos que constituem os movimentos e como eles são utilizados, enfocando as razões psíquicas e fisiológicas que levam os seres humanos a se movimentar.

Esquema da prática corporal em Níveis / Deslocamentos / Direção / Dimensões no Salão

ESPAÇO | DIREÇÃO NÍVEIS DESLOCAMENTO DIREÇÃO

Fig. 4 - Performance em Dança Integrativa (Henrique Carioca).



Local: I Am Desing performance de Dança Integrativa, Cambui, SP Brasil (2018).

ESPAÇO: Pode ser a relação entre o corpo e o espaço (ambiente no qual está), o corpo em relação ao seu próprio corpo ou em relação a um outro corpo e o corpo e um outro objeto. **NÍVEIS:** (em relação à altura) alto, médio e baixo - de modo geral são movimentos possíveis do corpo utilizando os espaços acima da cabeça, na altura da cintura ou abaixo dela

TEMPO LENTO | RÁPIDO | ACELERADO | MODERADO

Intensidade de ritmo dos movimentos -velocidade em que são executados determinados movimentos podendo ser lento, moderado, acelerado e o rápido. É uma qualidade bastante subjetiva, pois deve-se sempre ter um parâmetro de comparação para definir o que é rápido e o que é lento, principalmente o moderado e o acelerado perto do rápido.

Fig. 5 e 6 - Performance /Dança Integrativa (Henrique Carioca, 2018).



Local: Castelinho -Paquetá RJ – Por D. João VI - Séc. XIX- Brasil.

MOVIMENTO CORPORAL

FLUXO | KINESFERA | EIXO | PESO | GIROS | SALTOS | ROLAMENTOS

Peso Leve durante os movimentos em cena espetacular

A cinesfera se mantém constante em relação ao corpo. Se o agente se move, mudando sua posição, ele "leva" consigo sua cinesfera e suas mesmas relações de espaço (Rengell, 2001).

Enquanto isso, o cerebelo e núcleos da base, monitora os movimentos realizados pelos músculos que, por meio de órgãos sensoriais, enviam informações acerca da orientação do corpo no espaço.

Fig. 7 – Performance Dança Integrativa (J. Bueno / L. Souza/ J. Brandão, 2010).



Local: Associação Empresarial Indaiatuba, SP Brasil (2018).

Ao dançar pelas articulações observa-se duas formas de ações corporais básicas definidas por Laban, em variados movimentos que são os de “recolher e expandir”. Recolher e espalhar expressam um constante dentro-fora alcançando todos os eixos, dimensões, planos, níveis e direções espaciais. Recolher é uma ação executada a partir da extremidade do corpo e vai em direção ao centro ou próximo ao mesmo. Espalhar flui do centro do corpo ou próximo ao mesmo para fora ou para a extremidade. O agente pode recolher e espalhar ao mesmo tempo com todo o corpo ou com partes dele, independentemente (Rengel, 2001).

E possível verificar, por exemplo, num movimento com o pé, os artelhos recolhendo e o calcanhar espalhando, ou uma ação de recolher do quadril e os braços numa ação de espalhar sentar-se no sofá, levantar-se são realizados tão livremente e a consciência nessa situação para dançarinos e outros profissionais é extremamente potente para externar informações do interno. “No entanto, e preciso uma atitude interna ativa do agente para com eles, de outra forma, o movimento permanece indiscriminado. A partir desta atitude é gerado sucessiva ou simultaneamente, um modo de o movimento acontecer” (Rengel, 2001, p. 14).

O dançarino para interpretar sua “Mitologia Pessoal” em Dança Integrativa, teoricamente pode ser por meio de cálculos oraculares baseado na técnica artística da Etnomatemática. Na prática, o cálculo oracular será a data de nascimento do dançarino intérprete e os achados será o (Odu de nascimento e o Odu de placenta) ambos vai integrar o seu processo criativo de práticas corporais para formular uma composição coreográfica.

Pedagogia do Mapa Vital Oracular III

<p>ODU de nascimento 8 Eji-Onile</p> <p>21 03 1955 = 4+4 = 8</p> <p>03</p> <p>19</p> <p>55</p> <p>.....</p> <p>8 / 1+8 = 9</p> <p>O intérprete entrelaça nos movimentos a gestualidade arquetípica da insegurança do ODU Eji-Onile e a fluência e a Corêutica da Coreosofia</p>	<p style="text-align: center;">9</p> <p style="text-align: center;"> </p> <p>ODU (5 Oxe)</p> <p>placenta</p> <p style="text-align: center;">7 — 5 — 8</p> <p style="text-align: center;"> </p> <p style="text-align: center;">8</p> <p>O Intérprete entrelaça nos movimentos um gesto arquetípico do brilho do ODU OXÊ, com amplitude; comprimento e a profundidade dos movimentos.</p>
--	---

Fig. 8 e 9 - Dança Integrativa (Henrique Carioca).



Local: Local: I Am Desing performance de Dança Integrativa, Cambui, SP Brasil (2018).

Usamos a terminologia de ARQUÉTIPOS para definir o tipo da personalidade do Odu, no entanto outros autores preferem o termo TIPOLOGIA (Verger, 1981) ele chama de tendências de arquétipos da personalidade escondidas porque, há certas tendências inatas que não podem estimular livremente dentro de cada um, no decorrer de sua existência. A Educação recebida e as experiências vivenciadas particularmente, muitas vezes despercebidas são as fontes seguras de sentimentos de frustração e de complexos, bloqueios e dificuldades (Verger, 1981). A segunda terminologia defende a utilização o termo tipologia para conceituar as características de personalidade referente ao Orixá. Para este autor esse constructo analítico, JUNG foi o criador de um enquadramento tipológico para definir diferenças e afinidades na modelagem cognitivas das pessoas (Zacharias, 1988).

Sendo assim, a Arte/Religião encontram-se imbricadas e se entrelaçam em ações com outrem, entendemos que a Arte é potente na investigação com um olhar e pressuposto metodológicos de acordo com a sua epistemologia dentro da religião neste caso propomos ao dançarino intérprete entrar no mundo da Filosofia de Mitologia dos Orixás. Apropriar-se do arquétipo dos Orixás e ou tipologia de JUNG, é buscar a terapêutica psicológica por meio de Dança Integrativa como intervenção e ou/ potencializar a dimensão de exteriorização e internacionalização da performer, visando os espetáculos. A Religião já vimos, que nada pode fazer sem o jogo de Búzios e todo cuidado é tomado passo a passo de acordo com cada consulente e ou filho de santo e a sua Mitologia “o enriquecimento das mentes através dos sentimentos e da subjetividade, da memória baseada em imagens, e da capacidade de ordenar as imagens em narrativa” (Damásio, 2019, p. 108).

A cura das doenças na visão afroperspectivista das religiões africana envolve a ação dos dois mundos: material e imaterial, visível e invisível. Nada ocorre nessa tradição religiosa sem a interação desses dois mundos. Muitas vezes um desequilíbrio físico mental é provocado por uma baixa imunidade espiritual e vice-versa “em linguagem muito simples: os cérebros e os corpos são ingredientes da mesma sopa que permite a mente” (Damásio, 2019, p. 326).

Nesse aspecto a sabedoria dos terreiros e as suas práticas terapêuticas são cruciais para lidar com o sofrimento das pessoas e o restabelecimento da saúde. Os modelos de intervenção nos terreiros, como já vimos anteriormente, incluem atenção e cuidado no atendimento. Faz parte do processo terapêutico a escuta do consulente, um modelo que certamente poderia inspirar políticas públicas de saúde e que está de acordo com o que é preconizado pela Organização Mundial de Saúde de acordo com (Garcia, 2016).

No processo criativo em performance de Dança Integrativa beberemos poeticamente nas funções propostas por Cambell, a mística, dimensão cosmológica, sociológica e a pedagógica como vimos no início desse ensaio. E consideramos investigar corporalmente os arquétipos de Odus e a tipologia dos Orixás. como define e vamos sintetizar neste ensaio.

O caminho da humanidade de categorizar as coisas que estão ao nosso redor levou a Antiguidade a conceber padrões dos diferentes tipos humanos para, dessa forma, conseguir compreender e presumir os diversos sistemas de comportamento. Em 1920, o psiquiatra suíço Carl Jung desenvolveu um Sistema de tipologia humana que adequa a questão da categorização e as exigências da ciência moderna (Zacharias, 2006).

Ao falar de matemática ligada a formas culturais distintas, chegamos a definição de Etnomatemática inferindo uma concepção muito alargada do etno e da matemática. Pretendemos refletir algo muito mais que uma comparação de etnias, ETNO se refere a grupos culturais identificáveis, e como por exemplo sociedades nacionais- tribais, grupos sindicais e profissionais, crianças de uma certa faixa etária etc. -, e inclui memória cultural, códigos, símbolos, mitos e até a especificidade de refletir e mensurar (D'ambrósio, 1988).

Necessitamos de uma Pedagogia da Esperança e o nosso corpo é o veículo de nossos ancestrais e antepassados para reclamar os momentos ruins de escravidão e na medida em que é no território corporal que se vive a colonialidade e é, a partir das forças do corpo enquanto resiliência e reviravolta, que se atira ações decoloniais. Assim, as ações decoloniais miram a desestabilização dos sistemas globalizado de poder herdados pelo colonialismo e operado até os dias de hoje (Rufino,2016) “A experiência interior, a autoimagem, os processos emocionais são conceitos vividos e expressados com o corpo, com as emoções presentes no corpo” (Almeida, 2009, p. 105).

A Arte e Religião surge para somar as energias psíquicas vividas pelos nossos ancestrais e antepassados. E, ao sentir e vivenciar no corpo e principalmente na psique, é a onde segundo a literatura o corpo desvela. Acreditamos que numa visão de saúde e de cuidado com o outro ou consigo próprio tenha a capacidade de buscar o movimento explorando o teu espaço interno e o externo mesmo dentro de teu cérebro, ver e sentir o que o teu corpo seja capaz de fazer durante esse processo criativo para uma performance em Dança Integrativa, é essencial buscar questionamentos. Essência destino ou ancestralidade? sente e não sabe o que é! O corpo precisa despir, para um novo olhar e transcender? E assim, através de seus Odus de nascimento e o de placenta é um caminho, é uma célula e comece a procurar em sua volta, a cinesfera vai acompanhar o teu corpo, para transcender. Busque na Mitologia africana, Campbell, alerta que você não vai resolver suas questões do presente e nem do passado se não olhar e não descobrir teus Mitos pessoais, para sua transdisciplinaridade no futuro.

A lenda de Oxalá

por Reginaldo Prandi¹²⁸

Quando Oxalá acordou, não encontrou mais o saco da criação. Despeitado, procurou Olodumaré, que por sua vez proibiu, como castigo a Oxalá e toda sua família, de beber vinho de palma e de usar azeite de dendê. Mas como consolo lhe deu a tarefa de modelar no barro o corpo dos seres humanos nos quais ele, Olodumaré insuflaria a vida.

OXALÁ Um dia Oxalufam, que vivia com seu filho Oxaguiam, velho e curvado por sua idade avançada, resolveu viajar a Oyó em visita a Xangô, seu outro filho. Foi consultar um babalá para saber acerca da viagem. O adivinho recomendou-lhe não seguir viagem. Ela seria desastrosa e acabaria mal.

Mesmo assim, Oxalufam, por teimosia, resolveu não renunciar à sua decisão. O adivinho aconselhou-o então a levar consigo três panos brancos, limo-da-costa e sabão-da-costa, assim como a aceitar e fazer tudo que lhe pedissem no caminho e não reclamar de nada, acontecesse o que acontecesse.

Seria uma forma de não perder a vida. Em sua caminhada, Oxalufam encontrou Exú três vezes. Três vezes Exú solicitou ajuda ao velho rei para carregar seu fardo, que acabava derrubando em cima de Oxalufam. Três vezes Oxalufam ajudou Exú, carregando seus fardos imundos. E por três vezes Exu fez Oxalufam sujar-se de azeite de dendê, de carvão, de caroço de dendê. Três vezes Oxalufam ajudou Exu. Três vezes suportou calado as armadilhas de Exu.

Três vezes foi Oxalufam ao rio mais próximo lavar-se e trocar suas vestes. Finalmente chegou a Oyó. Na entrada da cidade viu um cavalo perdido, que ele reconheceu como o cavalo que havia presenteado a Xangô. Tentou amansar o animal para amarrá-lo e devolvê-lo ao filho. Mas neste momento chegaram alguns súditos do rei à procura do animal perdido. Viram Oxalufam como cavalo e pensaram tratar-se do ladrão do animal. Mal trataram e prenderam Oxalufam.

¹²⁸ Reginaldo Prandi é Professor Emérito da Universidade de São Paulo. Graduado em ciências sociais pela Fundação Santo André (1970), obteve pela Universidade de São Paulo o título de especialista em demografia (1971) e, na área de sociologia, os de mestre (1974), doutor (1977), livre-docente (1989) e professor titular (1993).

Ele, sempre calado, deixou-se levar prisioneiro. Mas, por estar um inocente no cárcere, em terras do Senhor da Justiça, Oyó viveu por longos sete anos amais profunda seca. As mulheres tornaram-se estéreis e muitas doenças assolaram o reino. Xangô desesperado, procurou um babalaô que consultou Ifá, descobrindo que um velho sofria injustamente como prisioneiro, pagando por um crime que não cometera. Xangô correu para a prisão.

Para seu espanto, o velho prisioneiro era Oxalufam. Xangô ordenou que trouxessem água do rio para lavar o rei. Orei de Oyó mandou seus súditos vestirem-se de branco. E que todos permanecessem em silêncio. Pois era preciso, respeitosamente, pedir perdão a Oxalufam. Xangô vestiu-se também de branco e nas suas costas carregou o velho rei. E o levou para as festas em sua homenagem e todo o povo saudava Oxalá e todo o povo saudava Xangô. Depois Oxalufam voltou para casa e Oxaguiam ofereceu um grande banquete em celebração pelo retorno do pai.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. H. H. (2009). A psicologia Junguiana e corpo no processo de individuação. In E. Zimmermann (Org.), *Corpo e Individuação*. Petrópolis: Vozes.
- Barcellos, C. M. (2002). *Os Orixás e o segredo da Vida: Lógica Mitologia e Ecologia*. Rio de Janeiro: Pallas Editora.
- Barcellos, C. M. (2007). *Os orixás e a Personalidade humana: Quem somos? Como somos?* Rio de Janeiro: Pallas Editora.
- Bastide, R. (1971). *As Religiões Africanas no Brasil: Contribuição a uma Sociologia das interpenetrações de civilizações*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Campbell, J. (1990). *O poder do mito / Joseph Campbell, com Bill Moyers*. São Paulo: Palas Athena.
- Damásio, A. (2019). *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates.
- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática. Arte e técnica de conhecer e explicar*. São Paulo: Editora Ática.

D'Ambrosio, U. (2011). *Educação para uma Sociedade em Transição*. Natal: Editora da UFRG

D'Ambrosio, U. (2009). *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Editora Palas.

Giannetti, E. (2018). *Elogio do vira-lata e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das letras.

Gomberg, E. (2011). *Hospital de Orixás: encontros terapêuticos em um terreiro de candomblé*. Salvador: EDUFBA.

Laban, R.V. (1990). *Dança Educativa*. São Paulo: Summus.

Laban, R. V. (1978). *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus.

Mbembe, A. (2019). *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada*. Petrópolis: Vozes.

Mota, J. (2012). Rudolf Laban a coreologia e os estudos coreológicos. *Repertório*, 18, 58-70.

Moraes, M. C.(2008). *Transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/PróLibera.

Nascimento, E. L. (1994). *Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Seafro.

Nogueira, R. (2012). Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Resafe*, 18, 62-73.

Prandi, R. (1996a). *Herdeiras do axé: Sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Hucitec.

Prandi, R. (2015). *A Lenda de Oxala*. Disponível em <https://encenasaudemental.com/personagens/oxala-e-o-simbolo-da-criacao/>

Rocha, A. M.(2003). *Caminhos de Odu: os Odus do jogo do jogo de búzios, com seus caminhos, ebós, mitos e significados, conforme ensinamentos*. Rio de Janeiro: Editora Pallas.

Rufino, L. (2016). Performances Afro-diaspóricas e decolonialidade: O saber corporal a partir Exu e suas encruzilhadas. *Revista Antropolítica*, 40, 54-80. doi: 10.22409/antropolitica2016.1i40.a451

Rengel, L. P., Oliveira, E., Gonçalves, C. C. S., Lucena, A., & Santos, J. F. (2017). *Elementos no Movimento na Dança*. Salvador: UFBA.

Santos, J. E. (1986). *Os Nagôs e a morte: Pàdè, àsèsè e o culto égun na Bahia*. Petrópolis: Vozes.

Silva, M. J. L. (1994). Racismo, ideologia e Educação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, 18, 93 - 99,

Souza, J. H. (2011). A arte da dança de salão e seus aspectos terapêuticos: Um estudo de caso no Instituto de Educação para a vida, Monte Mor / SP/Brasil. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Souza, J. H. (2013). Educação e diálogos do corpo na interface: neuroeducação e a prática de Dança de Salão: IN Memorial Paulo Freire: Diálogo com a Educação. Vol. 1. Campinas-SP/Brasil.

Silveira, H. (2014). Tradições de matriz africana e saúde: o cuidar nos terreiros. *Identidade!*, 19(2), 75-88.

Verger, P. (1981/2002). *Noção de pessoa e linhagem familiar entre os Youruba*. São Paulo: Editora Axis Mundi.

Zimmermann, E. B. (2009). *Individuação em contato com o corpo simbólico*. Petrópolis: Vozes.

Zacharias, J. J. M. (1988). *Ori Axé, a dimensão arquetípica dos orixás*. São Paulo: Vetor.

Zacharias, J. J. M. (2006). *Tipos: a diversidade humana*. São Paulo: Vetor.

AS DIREÇÕES DO MODERNISMO PORTUGUÊS - ORPHEU, PRESENÇA, E AS TENDÊNCIAS NA ARTE E NO PENSAMENTO

The directions of Portuguese modernism - Orpheu, Presença, and trends in art and thought

RIBEIRO, André¹²⁹, & RODRIGUES, João Bartolomeu¹³⁰

Resumo

O movimento Modernista surgiu como uma rutura com o passado; veio multiplicar todos os sentidos da arte, trazer à tona a liberta imaginação do Artista... Em Portugal, o Modernismo mostrou-se principalmente em duas revistas literárias: Orpheu, de Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros (como maiores vultos), e Presença, de Miguel Torga, José Régio e João Gaspar Simões.

Abstract

The Modernist movement erupted as a break with the past; it arrived to multiply all meanings of art, to bring to the surface the free imagination of the Artist... In Portugal, Modernism showed itself mainly in two literary magazines: Orpheu, of Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Almada Negreiros (as bigger names), and Presença, of Miguel Torga, José Régio and João Gaspar Simões.

Palavras-chave: *Modernismo; Orpheu; Presença; Renascença Portuguesa; Arte; Literatura; Pensamento.*

Key-words: *Modernism; Orpheu; Presença; Portuguese Renaissance; Art; Literature; Thought.*

Data de submissão: fevereiro de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

¹²⁹ ANDRÉ RIBEIRO – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: gatoderibeiro@gmail.com

¹³⁰ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. Email: jbarto@utad.pt

INTRODUÇÃO

O presente trabalho – de pesquisa e reflexão – encontra-se inserido no âmago da Cultura Portuguesa: e tem como grande tema o modernismo português (na sua índole estética – ou seja, literária e artística – e na sua índole cultural); circunscrita ao mundo que esse tema envolve esta é uma focalização específica: o primordial movimento da Renascença Portuguesa (que serve de introdução ao mais alargado assunto a tratar), as revistas *Orpheu* e *Presença*, bem como a trajetória tendenciosa na arte e no pensamento. Não será nosso interesse desviar ou extravasar do assunto que nos propusemos tratar – por mais que a alma nos seja, como a dos modernistas, divagante, circulatória, estrambótica e construtiva, temos a necessidade, no entanto, de buscar uma coerência interna (e até uma autoconsciência necessária) que permita plenamente ao leitor-pensador refletir no enalce do largo Cosmos que é o assunto modernista. Começaremos, portanto, por introduzir temática e sensacionisticamente¹³¹ a estética modernista, focando depois naquilo que foi, na prática, a feição modernista portuguesa – tal e qual daremos ênfase às revistas literárias supramencionadas, pavimentando o importante caminho que elas travaram. O nosso intuito, uma vez mais, é explanar e *dar a ver* – ou seja, mostrar, tornar claro – a problemática modernista; denotar como ela se representou no nosso país e nos nossos artistas e escritores.

1. INTRODUÇÃO AO MODERNISMO

O movimento estético modernista não surgiu de um nada vazio; muito pelo contrário, partiu como uma resposta ao decadente realismo – o passado descartável – e foi buscar grandes influências, tanto ao romantismo como ao simbolismo¹³². Foi um movimento de total rutura com o passado¹³³ – um movimento que buscava a originalidade, a diferença (muitas das vezes pelo foco no ‘eu-mesmo’ e no ‘eu-outro’). A modernidade, mãe do modernismo, as palavras de Fernando Guimarães, “(...) antepôs às respetivas criações culturais um sentido de organização, de estruturação ou, mesmo, de totalidade.” (Guimarães, 1994, p.102). Similarmente, o modernismo – e os *ismos* que do seu âmago brotaram – “(...) representa o resultado de uma revolução complexa (...)” (Guimarães, 1994, p.10), surgida devido – e como foz desse rio decadente – às manifestações apáticas que a precederam diretamente (como, por exemplo, o classicismo racionalista e naturalista).

¹³¹ Num sentido sensitivo; derivado do sensacionismo e não do sensacionalismo.

¹³² Pegou nestas estéticas, por assim dizer, e modernizou-as; juntou-lhes ao corpo o intelectualismo, a arte de construir, de ser-máquina, de pensar e viver o mundo moderno.

¹³³ Também Fernando Guimarães, na sua obra *Os Problemas da Modernidade*, apoiou esta noção: “O modernismo (...) tende a representar-se como um movimento marcado pela sua rutura em relação às expressões artísticas do passado” (Guimarães, 1994, p. 9).

Como é sabido, o modernismo surgiu no início do séc. XX como uma forte rutura estética com o passado intelectual, cultural e criativo, e terminou, senão que abertamente compreendamos estas fronteiras, por volta do fim da Segunda Grande Guerra; tal data de surgimento o não parou, todavia, de ir buscar um tanto da sua matéria-prima aos movimentos romântico e simbolista¹³⁴. Estas transformações estéticas partiram diretamente de artistas pertencentes às gerações anteriores¹³⁵, que de algum jeito descontentes ou propostos à disrupção, procuraram a novidade na total originalidade da forma: combateram o passadismo, foram contra os padrões clássicos¹³⁶; tinham, no geral, uma alma animalesca, revolucionária, de ‘sangue vivo’ – lutavam a partir da guerra contra o pré-estabelecido; pediram – ou, muito pelo contrário – *exigiram* liberdade formal (verso livre, ausência de rima, libertação do ritmo, liberdade na estrutura estrófica), escreviam, no caso dos poetas e prosadores, usando de uma linguagem coloquial, do dia-a-dia; eram igualmente irónicos, cientes do erro da sua consciência – palhaços no palco circassiano do Ser...

Como anteriormente referimos, o homem-artista modernista procurava o original, o dinâmico, multiplicava e percebia multiplicados os sentidos do mundo – buscava o poderio construtivo da máquina-futura que operava no presente... Eram simples na linguagem, mas pensadores; se escreviam, pensavam na escrita; se desenhavam, pensavam no desenho... Abstinham-se, porém, de tomar posturas sentimentais; o intelecto, o Ser guiá-los-ia: negavam duramente o sentimentalismo excessivo e maníaco que os românticos demonstravam... Analisavam, observavam, crítica e demoradamente, a realidade: nasciam da Grande Sombra e viviam imiscuídos no Sonho da Existência¹³⁷...

A época modernista, nos começos do século, foi uma que viu o homem cortado em pedaços; finamente consciente, finalmente louco, ele deambulou entre o real e o irreal, o visto e o não-visto (que mesmo assim pode ser *percebido*), procurando soluções para o seu novo estado ilustre no Vago... A crise epistemológica evidente trouxe à tona a relatividade e indeterminação – deslocou os sentidos, as perspetivas... Fartas são as dissoluções do sujeito, as imaginações tediosas e descompostas – o excesso da multiplicação interior, da conjuração de Outros –, os

¹³⁴ Simplificadamente, ao romantismo foi-se pedir emprestado o desejo de representar o ‘eu’ nas suas múltiplas facetas; e ao simbolismo foi-se buscar o *elitismo da palavra* – a dificuldade de acesso em massa ao significado dos textos e à linguagem utilizada (fortemente estilizada, intelectualizada, no fundo, revestida de metáforas).

¹³⁵ Onde surgiam já correntes de pensamento de índole espiritualista e anti-materialista; onde se tentava já superar o Realismo e o Naturalismo: com outras correntes diretamente opostas, como, por exemplo, o Impressionismo, o Parnasianismo, o Decadentismo...

¹³⁶ Por exemplo, os tratados aristotélicos e horacianos, que os modernistas vieram instruídos de suplantar.

¹³⁷ O tema do Sonho, aliás, e daquilo que é o Sonho-vida, é especialmente importante e retratado na literatura modernista – com, exemplarmente, os baluartes portugueses da área em questão: Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro.

extremos ontológicos: não raramente, suicídios¹³⁸... Os valores – éticos e morais – entram em crise; o ceticismo total gera sarcasmo e cinismo nos artistas, a alma do homem que se habituou a pensar cada situação, a buscar respostas a diversos e complicados problemas, de igualmente diversas e complicadas maneiras (ainda que abstrusas ou esotéricas) ... O inconsciente ganha destaque, torna-se atraente e procurável – em todo o seu hermetismo desgostosamente onírico...

No caso português, para além das revistas literárias, usadas para a propagação do ideário modernista – a *Orpheu* e a *Presença* como melhores exemplos –, também “(...) revistas e exposições terão ajudado a consolidar pequenas comunidades artísticas, a afirmar um vocabulário artístico e a veicular um certo entendimento de arte” (Castro, 2015, p. 125). Exemplificando a estética modernista, e como um modo de introduzir o foco seguinte do nosso trabalho, apresentamos um excerto do poema *Dispersão* (sugestivo já em si), de Mário de Sá-Carneiro; é simples compreender nos seus versos os assuntos e pensamentos acerca do modernismo que acima tratámos:

Perdi-me dentro de mim

Porque eu era labirinto,
E hoje, quando me sinto,
É com saudades de mim.

Passei pela minha vida
Um astro doido a sonhar.
Na ânsia de ultrapassar,
Nem dei pela minha vida...

Para mim é sempre ontem,
Não tenho amanhã nem hoje:
O tempo que aos outros
foge
Cai sobre mim feito ontem.

(...)

(Sá-Carneiro 2016, p. 31).

¹³⁸ Sá-Carneiro, por exemplo, que se suicidou em Paris no ano de 1916 – e que já nas suas obras o demonstrava, em diferentes personagens: tanto a Marquesa de Santo-Stefano, n’*A Grande Sombra*, como o artista Gervásio Vila-Nova, n’*A Confissão de Lúcio*, acabaram o seu papel actante na diegese como suicidas...

2. OS PRIMÓRDIOS DO MODERNISMO PORTUGUÊS: A RENASCENÇA PORTUGUESA

Não seria sensato referir o modernismo português sem descobrirmos um pouco dos seus primeiros gatinhares – dos seus primordiais momentos... Ou seja: falamos da Renascença Portuguesa. Apenas partindo dela podemos compreender a grandeza literária, cultural e artística que se lhe seguiu: ‘os d’*Orpheu*’ e os ‘presencistas’... Previamente aos vultos colossais que hoje em dia considerados estão como mestres – Pessoa, Sá-Carneiro, Miguel Torga, José Régio –, não podemos esquecer o importante caminho trilhado pelo movimento que a todos eles antecedeu.

A Renascença Portuguesa, portanto, surgiu no ano de 1912 como sociedade cultural (depois de duas reuniões preparatórias): os seus membros desejavam a fruição da República, a proliferação dos seus ideais no seguimento da queda da Monarquia – para tal, pretendiam promover a generalização da cultura para todo o povo português: agiram com livros, conferências, reuniões, revistas... Uma revista em particular sumula sobre os outros elementos intelectuais – *A Águia* –, que chegou a ter Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro como colaboradores, partiu com a missão honrosa e liberal de divulgar às massas os conhecimentos... abrir uma nova porta a Portugal... porta do modernismo, porta da multiplicidade...

Originalmente, este grupo era constituído por vultos culturais da nação portuguesa: António Carneiro, Augusto Casimiro, Álvaro Pinto, Augusto Martins, Cristiano de Carvalho, Jaime Cortesão, Leonardo Coimbra, e Teixeira de Pascoaes¹³⁹. Estavam sediados na cidade do Porto, onde promoveram inicialmente um conjunto de iniciativas prementes no domínio da cultura, da arte e da educação; procuraram, depois, e com o desejo de se nacionalizarem, afinidades noutras regiões do país. Os seus membros compreenderam a idiossincrasia daquele movimento – a ambição maior que o impedia... Mais ainda, diremos, por surgir do fôlego inicial da nova República Portuguesa¹⁴⁰...

¹³⁹ Estes dois últimos acabaram por liderar o grupo num seguinte estágio: Teixeira de Pascoaes com o seu saudosismo; e Leonardo Coimbra pelo seu criacionismo. Não apenas lideraram o grupo intelectualmente, aliás, contiveram discípulos que os seguiam pela escola estética.

¹⁴⁰ Como notou curiosamente António Cândido Franco, não parece à toa que surge a coincidência entre as iniciais da República Portuguesa e as do movimento da Renascença Portuguesa; como se conscientemente os seus membros quisessem conectar o seu grupo e os ideais que defendiam ao novo e importante momento que o país vivia.

Juntos por uma só causa, unidos por uma só vontade, os ‘renascentistas portugueses’ entendiam a necessidade de tomar a mudança de regime político como uma oportunidade de remodelar e renovar a sociedade portuguesa, de a responsabilizar pela criação de riqueza e pedir-lhe uma exigente política de cidadania que pusesse termo à velha cultura de dependência, de insuficiência pedagógica... imaginaram um Novo Portugal, moderno e fantástico – como brio colorido para este novo século! Promoviam a responsável cidadania e a elevação cívica da sociedade portuguesa; associavam-se, já em trejeitos intelectuais, ao saudosismo de Pascoaes¹⁴¹ – o orgulho pela nação, a ideia da portugalidade, do caráter só-português... É de notar que também José Régio e João Gaspar Simões – dois presencistas de gema – colaboraram na revista-mor da Renascença Portuguesa: *A Águia*. Ou seja, tendo em conta tudo o que foi dito, não é difícil ver neste movimento ‘neorrenascentista’ o começo do que foi o modernismo português; Fernando Pessoa, Sá-Carneiro, José Régio e João Gaspar Simões, faces das revistas *Orpheu* e *Presença*, respetivamente e em parilha, de um modo ou de outro, em distintos momentos se imbricaram com o que foi a Renascença Portuguesa e o seu arcabouço de ideias. O movimento da Renascença Portuguesa findou em 1932, fruto das censuras e miasmas nocivos do salazarismo, inaptamente contra os ideais liberais da República nova... República que, por infelizes decisões, degenerou em autocracia tirânica e ditatorial...

2.1. *Os d’Orpheu*

Disse – e bem – Fernando Guimarães: “Entre nós o Modernismo (...) aproximar-se-á de uma poética que se diria fortemente intelectualizada.” (Guimarães 1994: 95). Os mestres desta intelectualização que tomou as rédeas da arte poética e literária são os pais da revista *Orpheu*: Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro. Influenciados por poetas como Walt Whitman e Charles Baudelaire – nenhum deles exatamente modernista, mas ambos pré-modernistas¹⁴² –, Pessoa e Sá-Carneiro desejaram, e *sonharam*, trazer para Portugal uma verdadeira revolução estética – uma nova via para a arte e para a literatura portuguesas.

¹⁴¹ Assente no conceito de ‘saudade’, tida por ele como um traço principal do português.

¹⁴² Foram os seus poemas, inscritos nas suas obras seminais – *Folhas de Erva* (*Leaves of Grass* no original inglês) para Whitman, e *As Flores do Mal* (*Les Fleurs du Mal* no original francês) para Baudelaire –, que principiaram intelectual e poeticamente aquilo que viria a ser a temática modernista. Baudelaire, contudo, porventura não tão interligado com o nosso Modernismo como esteve com a Geração de 70, e até certo ponto, com os nossos simbolistas. “O espaço que lhe dedica Fernando Pessoa quando, em textos dispersos, reflete sobre a poesia, influências literárias, etc., é muitíssimo menor do que aquele que é reservado – e de que maneira... – a Walt Whitman” (Guimarães, 1994, p. 83).

Não os podemos, contudo, visar, sem nos apercebermos primeiro dos percursores do modernismo em Portugal; igualmente grandes influenciadores dos poetas d' *Orpheu*: falamos de três vultos literários do séc. XIX: Cesário Verde, Antero de Quental e Camilo Pessanha. De acordo com Fernando Guimarães: “(...) podemos ver nesses poetas aqueles que propõem, com a sua obra, o que seria uma poética que, a pouco e pouco, iria preparar a da modernidade” (Guimarães, 1994, p. 89). O primeiro, poeta-caminhante, deambulador que perfeita e simplesmente vê, foi o ‘percursor consciente’ do sensacionismo, de acordo com Fernando Pessoa; aproxima-se, nas suas poesias de contemplação em movimento, “(...) de uma anunciada modernidade (...) que tende a manifestar-se através de múltiplas obsessões, temas, fantasmagorias, sonhos.” (Guimarães 1994: 90). O segundo, ou seja, Antero, foi o poeta-filósofo português: aquele que melhor e primeiro interligou a poesia à intelectualidade – digamos, consciente e racionalmente. Já Camilo Pessanha, por fim, altamente admirado por Sá-Carneiro e Fernando Pessoa, com o seu simbolismo, “(...) ensinou-nos a sentir veladamente; descobriu-nos a verdade de que para ser poeta não é mister ter o coração nas mãos, senão que basta trazer nelas a sombra dele” (Pessoa, 1946, p.31); com a sua forma de ser poeta, chegou a Portugal a poesia vaga, do Mistério, do velado... O impressivo e simbólico tomou forma portuguesa.

Foi influenciado por estes poetas, e o caminho por eles trilhado, igualmente pelos vultos literários modernistas da Europa e arredores¹⁴³, que Sá-Carneiro e Pessoa decidiram criar a revista *Orpheu*; isto depois de se terem desconectado do movimento da Renascença Portuguesa, por não verem como correta e projetável no futuro a poética saudosista de Teixeira de Pascoaes¹⁴⁴.

Em 1915, entretanto, o primeiro número da revista *Orpheu* foi publicado¹⁴⁵. Na introdução à revista, Luís de Montalvôr refere-se nestes termos ao que acredita ser *Orpheu*:

¹⁴³ Toca das grandes correntes estéticas em voga: o futurismo, o expressionismo, o interseccionismo, o surrealismo, etc.

¹⁴⁴ Sobreelevadamente apaixonada por um nacionalismo contrário ao ideal de europeização que os d' *Orpheu* imaginavam propagar. A modernização da literatura portuguesa não poderia vir nunca da saudade e do ser português de Pascoaes: era necessário, em oposição, ser-se múltiplo e aberto às novas experiências da era moderna.

¹⁴⁵ Nela se contam textos publicados dos seguintes autores: Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa, Ronald Carvalho, Alfredo Pedro Guisado, José de Almada-Negreiros, Côrtes Rodrigues, e Álvaro de Campos (publicado por Fernando Pessoa). No segundo número, entretanto, publicaram-se textos de: Fernando Pessoa, Mário de Sá-Carneiro, Ângelo de Lima, Eduardo Guimarães, Raul Leal, Violante de Cysneiros, Álvaro de Campos, Luís de Montalvor, e Santa-Rita Pintor.

Bem propriamente, ORPHEU, é um exílio de temperamentos de arte que a querem como a um segredo ou tormento.../ Nossa pretensão formar, em grupo ou ideia, um numero escolhido de revelações em pensamento ou arte, que sobre este principio aristocrático tenham em ORPHEU o seu ideal esotérico e bem nosso de nos sentirmos e conhecermo-nos¹⁴⁶ (Montalvôr, 1915, p. 5).

Não tanto surpreendente para os autores foi a resposta que obteve do publico: vexada pelos críticos, alheia às massas de leitores (que eram, devemos dizer, fechadas a um pequeno grupo de pessoas – visto que grande parte do povo português não era sequer capaz de ler). Apesar, todavia, da sua curta duração – com apenas dois números publicados e um por publicar –, a *Orpheu* foi culturalmente um momento de relevo na história portuguesa, cimentando-se como o grande, senão que obscuro, marco do modernismo português. Os membros que compunham a revista – Pessoa, Sá-Carneiro, Almada Negreiros, até Santa-Rita Pintor e Amadeo de Souza Cardoso – envolvem-se dum mistério *quasi* mitificado: uma nuvem de névoa que só a muito custo de estudo se vai evaporando, por meio da compreensão...

Falar de *Orpheu* é falar de acontecimentos que duraram pouco tempo, de figuras que morreram cedo, de obras que ficaram esquecidas, fora da visibilidade pública – e bastaria aqui lembrar o destino de Amadeo ou de SantaRita, contrapondo-o ao de Almada que, em matéria de exposição pública, configura um caso à parte. Falar de *Orpheu* é falar de fenómenos que deixam terreno aberto e pronto para a mitificação. A breve duração deixa campo de manobra para todas as especulações e interrogações (Castro 2015, p. 30).

Um ano depois da publicação do primeiro número da revista *Orpheu*, Mário de Sá-Carneiro suicida-se em Paris; Fernando Pessoa, contudo, insiste que, ainda depois de morta, *Orpheu* viverá. Manter-se-á no tempo, por exemplo, como “(...) uma geração, um movimento, um momento histórico e um conjunto de recordações e homenagens” (Pizarro 2015, p. 55). Este grupo de deslocados será “(...) o epicentro de um breve terramoto nas letras lusas, mais tarde conhecido como o Primeiro Modernismo Português”¹⁴⁷ (Pizarro, 2015, p. 44).

¹⁴⁶ Os termos, quanto a esta citação, foram mantidos na sua grafia original, produzindo, no que é a grafia atual, uma série de erros bem visíveis. Escolhemos, todavia, não os corrigir – mantendo assim a lealdade com o texto que nos propomos a observar.

¹⁴⁷ O Segundo Modernismo Português relacionou-se intimamente, como futuramente veremos, com a revista *Presença*; já o terceiro e tardio espelho modernista português relacionou-se com a escola excessivamente política do neorealismo. (Escola que não trataremos neste artigo – podendo, contudo, indicar a obra literária sùmula da escola neorealista portuguesa como um bom caminho para quem deseje degustar, obrar e entender mais aprofundadamente o assunto em questão: ou seja, leia-se a obra *Uma Abelha na Chuva*, de Carlos de Oliveira.

O mito da *Orpheu* é um mito de espectros, de sombras, de Mostrengos, Totalidades, Loucuras e Auroras; é um jogo de brilho multicolor e uma máquina dentada e eternamente perfuradora: um meio-termo imbalançável entre o homem são e o génio louco. Como disse Roberto Vecchi:

Os espectros redundam sempre se associados ao nome de Orpheu, seja qual for a matriz de onde é derivado – cultural ou mitológica –; um nome que sempre se abre para o horizonte intermediário entre a vida e a morte: o reino do inacabado e da sobrevivência (Vecchi, 2015, p. 205).

Ou seja, em retrospectiva: *Orpheu* foi uma revista – e um movimento –, tal como a estética modernista em geral, de extremas multiplicidades¹⁴⁸.

2.2. A revista *Presença* e os *presencistas*

Posterior à *Orpheu*, a revista *Presença* surgiu no ano de 1927 (quando foi publicado o primeiro número – cuja primeira página publicamos em anexo); foi fundada em Coimbra, por um trio de académicos: Branquinho da Fonseca, João Gaspar Simões e José Régio – e, deve-se dizer, porventura por carecer em género do carácter ultrajante, disruptivo e múltiplo da *Orpheu*, foi publicada até ao ano de 1940. Visível na primeira página do número inicial da revista, está o seu intuito – o seu *modus operandi*: é uma revista de “arte e crítica”; ergo, busca a novidade da criação, e o estudo dessa novidade. Como já foi referido, a *Presença* foi muito influenciada pela revista literária que a antecedeu, surgindo inscrita na mesma linha projetada – e constando de membros igualmente capazes no meio literário: para além dos três já referenciados, também Miguel Torga, Adolfo Casais Monteiro, Aquilino Ribeiro e Vitorino Nemésio se inscrevem neste momento que sem dúvida ou incerteza foi o grande representativo do Segundo Modernismo Português.

Temática e ideologicamente, a revista e os seus construtores – os *presencistas*, como vieram a ser tratados – estavam influenciados e inspirados na psicanálise freudiana, bateram-se pela primazia do individual sobre o coletivo – este o ponto que os distingue e originaliza –, do psicológico sobre o social, da intuição sobre a razão. Paralelos aos vetores modernistas, dão primazia ao espiritual e não ao material – ou, se quisermos,

¹⁴⁸ De oposições, igualmente – confrontos paradoxais: presente/passado, convenção/ inovação, regra estabelecida/originalidade, cosmopolitismo/nacionalismo, valores estrangeiros/valores nacionais...

procuraram destapar no material as sementes do imaterial, no real as sementes do irreal, do imaginado... Divulgaram textos vanguardistas de autores franceses; aprenderam, sobretudo, a ler Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro – descobriram-nos para o povo português, denotaram-lhes laivos de genialidades, procuraram entendê-los, estudá-los, entregá-los às massas...

O presencismo, contudo, não veio como direto seguidor das pegadas d' *Orpheu*; ou, como refere Fernando Guimarães:

(...) a geração da *Presença*, a qual, a um nível valorativo, soube chamar a atenção para a ostensiva viragem que a obra de Fernando Pessoa representou, nem sempre conseguiu aprender alguns importantes aspetos dessa nova orientação. A geração presencista reagiu, sobretudo, contra hábitos literários que vinham do nosso séc. XIX e que se prolongavam para além do seu tempo sob uma forma meramente epigonal (Guimarães, 1994, p. 9).

Ou seja, não obstante a importante descoberta dos primeiros modernistas portugueses, os literatos, escritores, críticos e pensadores da *Presença* não se dedicaram só e principalmente a depurar a obra pessoana; tinham outros – e mais queridos – intuitos, como, por exemplo, aprofundar em Portugal a discussão sobre Teoria da Literatura e as novas formas de expressão.

Ao contrário da revista *Orpheu*, que surgiu intencionada pela força criadora e centrípeta de uma série de mestres disruptivos da literatura, “(...) se aprofundarmos melhor os motivos e intenções que presidem à crítica presencista, verificamos que ela surge menos em termos de uma reação inovadora do que de uma mais funda continuidade.” (Guimarães, 1994, p.10). Ou seja, ao invés de cortar com o passado, a *Presença* queria efetivamente apresentar-lhe um caminho acetinado para se renovar; escolhia a ligação, a conexão, em vez da cisão, da original novidade.

Este movimento presencista é muito focado no individualismo humano como peça central para a manutenção da existência; é por isto mesmo que, quando olhamos para cada um dos membros, tentando quiçá estudar um texto seu, “(...) não são (...) os valores morais ou da ordem do conhecimento que surgem em primeiro plano, quando se [lhes] analisa o processo de criação artística” (Guimarães, 1994, p.10); em Torga, Régio, Aquilino ou Nemésio, o nosso intuito deve ser a *força individual*, do homem como um só, sozinho e não em grupo... Diríamos mesmo, cogitando, que esta característica presencista de certo modo introduz o mundo autoral idiossincrático – e individualista,

portanto – do pós-modernismo (surgido efetivamente na década de 50, com *A Sibila* de Agustina Bessa-Luís)...

3. CONCLUSÃO: a multiplicidade eternizada da alma humana

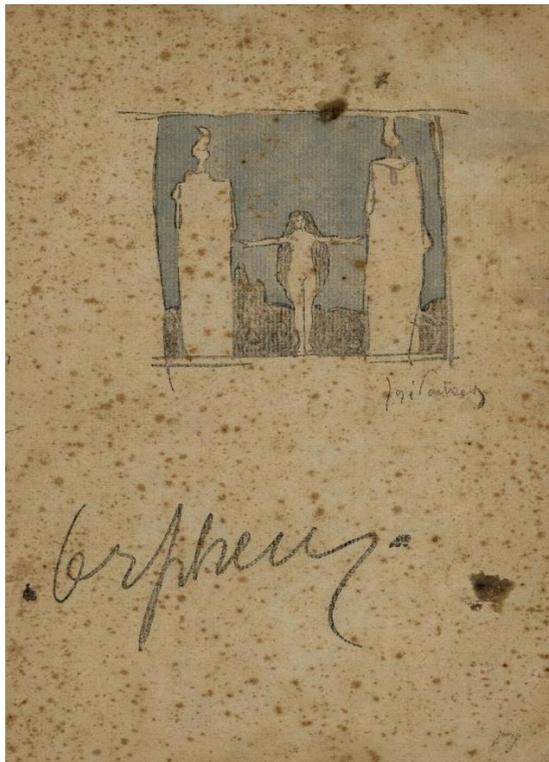
O movimento modernista veio propor à arte, ao pensamento, uma estética construtiva, liberta, sublimada em multiplicidades de anéis dourados caídos em corpos perdidos, insondáveis, como máquinas rodando insidiosas e violentas no Cosmos da Existência... Procurou abrir todas as possíveis portas, por mais inverosímeis, e dar à imaginação um lugar cimeiro, de Sonho! Pela primeira vez, porventura, desde que os homens se viraram para a criação, o Múltiplo foi abraçado – inteiramente abarcado por obras de cisão, irreverência e contraste...

O homem modernista anda sempre numa infinda busca por si mesmo: é um homem perdido à procura de uma Alma (por vezes, nem sua nem de ninguém – um fumo inebriante de conhecimento, de sonho e pesadelo, movimentos rápidos, maquinizados, velocidades tremendas...); incessante, bate contra a parede do Nada e procura o Lótus do entendimento final... Encontrá-lo-á? Ora, apenas na Multiplicação...

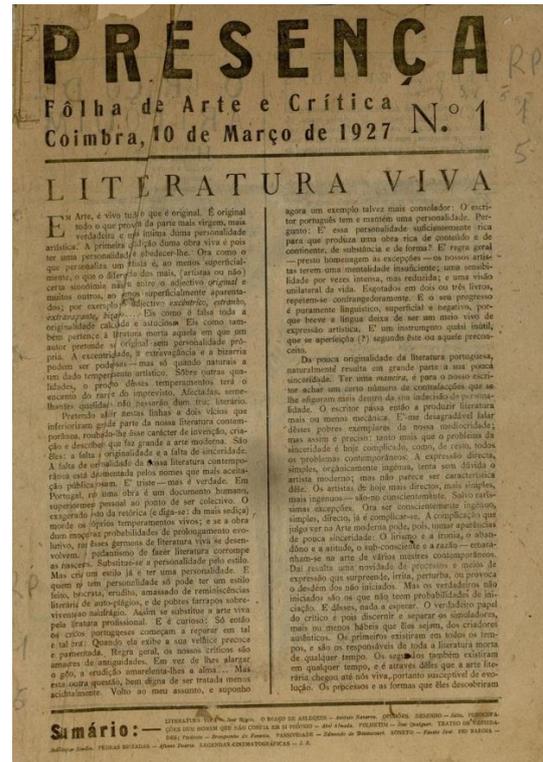
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, L. (2015). Colagens sobre *Orpheu* e modernismos. In P. Samuel (Coord), *Orpheu e o Modernismo Português – Livro do Colóquio* (pp.125-134). Porto: Fundação Eng. António de Almeida.
- Guimarães, F. (1994). *Os Problemas da Modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Montalvôr, L. (1915). Introdução. In *Orpheu*, 1, 5-6.
- Pessoa, F. (1946). *Páginas de Doutrina Estética*. Lisboa: s/i.
- Pizarro, J. (2015). *Orpheu, uma revista-manifesto*. *Revista Desassossego*, 14, 44-56.
- Sá-Carneiro, M. (2016). *Mário de Sá-Carneiro – Obra Essencial*. Silveira: E-Primatur/Letras Errantes.
- Vecchi, R. (2015). Espectros de *Orpheu*. *Revista da Anpoll*, 38, 202-210.

ANEXOS



Capa do primeiro número da revista *Orpheu*.



Em imagem, a primeira página do primeiro número da revista *Presença*.

**DA MATEMÁTICA NATIVA PRESENTE NO PENSAMENTO DAS
AUTORIDADES TRADICIONAIS DA TRIBU UMBUNDO COM RESPEITO A
FORMA DO ONDJANGO NO CUITO/BIE-ANGOLA PARA PROBLEMAS
ISOPERIMÉTRICOS DA GEOMETRIA PLANA**

*Of native mathematics in the thinking of the traditional authorities of the Tribu
Umbundo with respect to the form of Ondjango in Cuito / Bié-Angola for isoperimetric
problems of flat geometry*

CASSELLA, Ezequias Adolfo Domingas¹⁴⁹

Resumo

O presente artigo apresenta uma abordagem relativa ao descongelamento de uma matemática nativa e intuitiva presente no pensamento das autoridades tradicionais do município do Cuito cujo processo de interpretação matemática sugere uma atividade motivacional e significativa no ensino-aprendizagem da Geometria plana, baseada no contexto do aluno. O resultado matemático apresentado permite uma descolinização cultural conducente à um possível entendimento por parte do aluno de que a Matemática não é algo completamente estranho importada de fora de África. As ideias matemáticas extraídas na base de uma conversa informal com as autoridades tradicionais do município do Cuito podem contribuir para a otimização do Processo de Ensino-Aprendizagem na cadeira de Geometria Plana.

Abstract

This article presents an approach related to the thawing of native and intuitive mathematics frozen in the thinking of the traditional authorities of the municipality of Cuito whose mathematical interpretation process suggests a motivational and significant activity in the teaching-learning of flat geometry, based on the student's context. The mathematical result presented allows a cultural decolonization leading to a possible understanding on the part of the student that Mathematics is not something completely foreign imported from outside Africa. The mathematical ideas extracted from an informal conversation with the traditional authorities of the municipality of Cuito can contribute to the optimization of the Teaching-Learning Process in the subject of Flat Geometry.

Palavras-chave: *Geometria plana; Problema isoperimétrico; Ondjango.*

Key-words: *Plane geometry; Isoperimetric problem; Ondjango.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2020.

¹⁴⁹ EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELLA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. E-mail: ezequiasadolfo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Matemática é uma ciência dinâmica que desde sempre emergiu de um processo de construção humana, o que faz dela uma obra humana. Ela surgiu através da atividade produtiva do homem e vem sendo desenvolvida através das suas necessidades práticas. Desde muito cedo, ela deu fortes evidências da sua existência em qualquer atividade desenvolvida pelo homem, manifestou-se sempre de forma explícita ou implícita na forma de pensar do homem, influenciando a sua forma de ver o mundo. Penetrou em qualquer domínio do esforço científico e desempenhou um papel inestimável na Biologia, na Economia, na Sociologia, na Engenharia e nas várias áreas do conhecimento científico-técnico.

O pensamento matemático no homem, parece ser algo que desde sempre se manteve adormecido dentro de si, tendo despertado a partir do momento em que o homem estabeleceu contacto com a Natureza, este ponto de vista tem sido reforçado pela ideia pautada no argumento de Rogério S. Mol (2013, p.13), ao afirmar que “o ser humano possui habilidades naturais para pensar noções quantitativas rudimentares: muito e pouco, grande e pequeno, lento e rápido”. Este pensamento remete-nos à ideia que associa a origem da matemática com a origem humana. É dizer, a matemática aparece com o homem. Desde os primórdios das civilizações humanas que o homem deu conta de um mundo criado por Deus na base de uma linguagem matemática cuja forma planetária e a sua constituição são completamente cognoscíveis e dignas de matematização. Se quer promover com este artigo a ideia de que a matemática surge pela abstração desta realidade criada, e que há nexos entre o seu desenvolvimento e o desenvolvimento sociocultural da sociedade.

Esta ideia é reforçada por vários investigadores que conduziram estudos que visam divulgar a existência da matemática em determinadas culturas específicas, como é o caso de Rosa e Orey (2010, p. 869), ao afirmarem que “(...) A Matemática é um empreendimento cultural enraizado na tradição. Ela não foi concebida como uma linguagem universal, porque seus princípios, conceitos e fundamentos foram desenvolvidos de maneira diferenciada pelos membros de grupos culturais distintos”.

(...) Por isso a Escola e em particular as instituições de ensino superior devem ser capazes de contribuir para a formação integral dos cidadãos, pelo que é necessário que o processo de ensino-aprendizagem se relacione com o contexto sociocultural e produtivo do aluno, de tal forma que se possam levar discussões nas aulas relativas aos problemas da prática social (Cassela, 2020, p.2).

Em concordância com o descrito anterior, num artigo da Revista Online PRIMUS (2015), dois Professores da Universidade Estadual de San Diego Na Califórnia, defendem a integração da Arte no programa de uma disciplina de licenciatura de Fundamentos de Geometria. Nos seus argumentos sublinham que “uma das grandes ambições da Matemática é o visionamento de entidades e espaços intangíveis, mas que se podem expressar por símbolos e aproximações materiais”.

Neste sentido, as escolas devem primar por um Processo de Ensino-Aprendizagem que abre a mente do aluno, de tal forma que se possam elevar no mesmo as capacidades da criatividade, da independência e do raciocínio lógico com base a resolução de problemas da sua realidade, isto porque o aluno, o seu ambiente e a sua cultura não existem isoladamente. A aprendizagem da Matemática torna-se interessante quando corresponde às necessidades práticas que emergem da cultura do aluno, ou seja aquela construída a partir da ação do homem na satisfação das suas necessidades.

No contexto angolano, por exemplo é notória esta preocupação, uma vez que os programas de ensino-aprendizagem concebidos a partir da política educacional do estado, são definidos com base a determinadas tendências pedagógicas que exploram a criatividade cultural do aluno direcionadas no sentido de se elevar o grau motivacional para a sua aprendizagem partindo da visão da criação de um clima favorável entorno do estudo da Matemática, com a utilização de recursos disponíveis que fazem parte do contexto sociocultural do aluno. Além do mais, se considera o relativo desenvolvimento da autonomia na aprendizagem baseada na criatividade. Neste sentido se assinala que o aluno deve aprender a analisar os problemas, encontrar por si mesmo os meios para resolvê-los, cuja resolução não se converta na realização de exercícios rotineiros que não estimulam a iniciativa, independência e a criatividade.

Motivado por esta linha de pensamento, o autor procura desenvolver neste artigo uma abordagem inerente a matemática no pensamento de autoridades tradicionais da tribo umbundo com respeito a forma dos ondjango no Cuito-Bié/Angola, tendo como base um problema isoperimétrico estudado do ponto de vista da Geometria Plana. Face a esta descrição, apresenta-se, em seguida, um breve enquadramento significativo de problemas isoperimétricos na base da Geometria plana, seuindo-se do significado do ondjango na tribo umbundo e na sequência apresenta-se a metodologia terminando com a análise e resultado bem como as considerações finais.

1. PROBLEMAS ISOPERIMÉTRICOS COM BASE NA GEOMETRIA PLANA

Segundo Klaser e Telichevesky (2016, p. 1) “problema isoperimétrico no plano consiste em: dado um comprimento $L > 0$, encontrar, dentre todas as curvas do plano de comprimento L , aquele que engloba a maior área”.

Na perspectiva dessas autoras, trata-se de um problema muito antigo, mas que ainda tem sido o centro de atenções de vários matemáticos ao nível mundial. Na sequência as mesmas autoras afirmam que existem várias áreas ligadas a Matemática que dão espaço ao estudo de problemas isoperimétricos, são exemplos disso: a “Geometria Diferencial, Geometria Discreta e Convexa, Probabilidade, Teoria de Espaços de Banach, Equações Diferenciais Parciais, Teoria da Medida, etc.” (idem, 2016, p.1).

Embora as autoras referidas não tenham mencionado a Geometria Plana, conhecida como a área da Geometria que estuda as figuras geométricas planas, isto é, aqueles que não possuem volume, o foco desta abordagem dá espaço a resolução de um problema isoperimétrico buscando recurso a esta área da Geometria, dado que:

“(...) O Problema Isoperimétrico foi inicialmente formulado no plano Euclidiano provavelmente na Grécia Antiga, ou ainda antes. Segundo Blasjo (2005) sua primeira solução foi exibida quando Zenodorus demonstrou que a circunferência de comprimento L tem área maior do que qualquer polígono plano de comprimento L . (Klaser & Telichevesky, 2016, p.1).

Se quer com esta perspectiva buscar recurso a Geometria plana para a demonstração de um teorema relacionado a desigualdade isoperimétrica que diz que “*toda curva fechada de comprimento L cerca uma área menor ou igual a $\frac{L^2}{4\pi}$, e este valor só é atingido se a curva em questão for uma circunferência de raio $\frac{L}{2\pi}$.*” Este estudo é motivado pelo contexto através de uma estrutura com relevante valor cultural na tribo umbundu, denominada ondjango.

2. SIGNIFICADO DO ONDJANGO NA TRIBU UMBUNDO

O Ondjango é uma designação de origem umbundu (in Dicionário infopédia, 2003). Paulo Dias (2014), inspirado nos escritos de Martinho Kavaya (1980) afirma que:

(...) Onjango é um lugar sociocultural central na vida comunitária das sociedades angolanas tradicionais é, antes de tudo, casa de ekongelo (reunião). Trata-se de assembleia exclusiva masculina; o Onjango parece radicar nas antigas sociedades secretas de homens. As mulheres cujos maridos se reúnem no Onjango intervêm apenas preparando a comida a ser partilhada entre todos. Nesse espaço são discutidos diferentes assuntos da comunidade através do diálogo de igual para igual, mediado por olosekulu (anciãos), valendo-se essa conversa de diferentes formas de enunciação: palavra cântico, palavra música, palavra provérbio (Dias, 2014, p.345).

De realçar que face ao valor cultural do Onjango na comunidade umbundu, existe uma ideia isoperimétrica na escolha propositada da sua forma (circular) pelas autoridades tradicionais do Cuito-Bié.



Fig. 1 – Estrutura do Ondjango | **Fonte:** Própria.

3. METODOLOGIA

A metodologia usada inclui conversa informar com os sobas, suportes escritos, áudios, fotografias bem como a revisão bibliográfica dos referentes teóricos que sustentam os problemas isoperimétricos com base a Geometria plana e o significado do ondjango na tribo umbundu.

4. ANÁLISE E RESULTADO

Conversa informal com os sobas do Cuito relativamente a forma do Ondjango.



Fig. 2 – Autoridades tradicionais | Fonte: Própria.

O registo que se segue é a parte do diálogo que se teve com 4 sobas de zonas diferentes do Bairro Cambulucuto no município do Cuito. A conversa informal foi desenvolvida com base na língua umbundo. Foi feita uma única questão cujas respostas concorrem para um ponto comum.

Investigador: *Porquê que todos Ondjangos têm esta forma (**circular**) e não outra?*

Sobas: *Risos... "Momo oyo ya tandavala enene okuti vosi vasuamõ" o que significa que é a mais espaçosa (**tem maior área**) congregadora de um maior número de pessoas.*

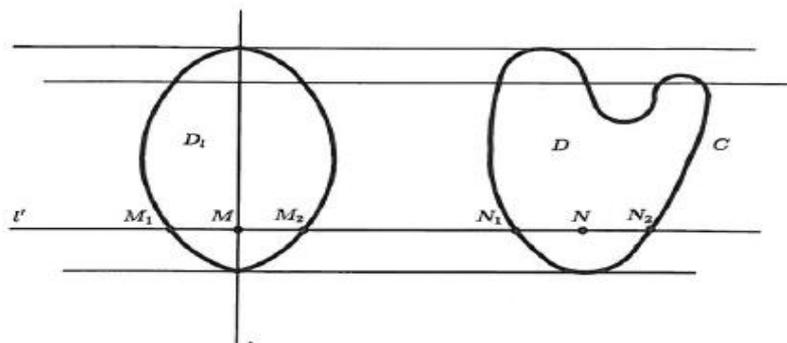
Interpretação matemática da conversa informal

A resposta dada pelos sobas está em conformidade com um problema muito antigo associado a seguinte questão: de entre as curvas de perímetro L qual é a que encerra maior área? A razão da discussão promovida em torno deste problema está ilustrada na lenda de Dido e da fundação da cidade de Cartago que aparece referida no cântico *I* da obra épica "Eneida", escrita pelo poeta romano Virgílio (70 a.c. a 19 a.c). Como foi referido, desde a antiguidade que se sabe que esta curva é a circunferência, no entanto, a demonstração rigorosa deste resultado é relativamente recente (apresentada pela primeira vez por H. A. Schwarz em 1890). Não é a demonstração de Schwarz que vamos apresentar, mas sim um método introduzido por J. Steiner e explicado em Urakawa (1990, pp.117-119),

chamado de simetrização. Efetivamente, este método é ainda hoje aplicado na resolução de muitos problemas variacionais. O argumento de Steiner (em traços gerias) reside no seguinte:

Seja D um domínio plano e C a curva que o encerra. Considera-se uma reta l . Pretendemos obter uma curva C_l , simétrica relativamente a l e com o mesmo perímetro de C . Esta curva C_l é obtida do seguinte modo: tomemos uma perpendicular l' a l ; seja M a interseção entre l e l' e considerem-se os pontos M_1 e M_2 , em l' , de tal modo que M seja o ponto médio do segmento $\overline{M_1M_2}$ e cujo comprimento é igual ao da interseção de l' com a curva C . Repetindo este processo para as várias retas perpendiculares a l e secantes à curva C obtemos o domínio plano D_l cuja curva que o encerra é a C_l , tal como se ilustra na seguinte figura.

Fig. 3 – Domínio plano D e D_l

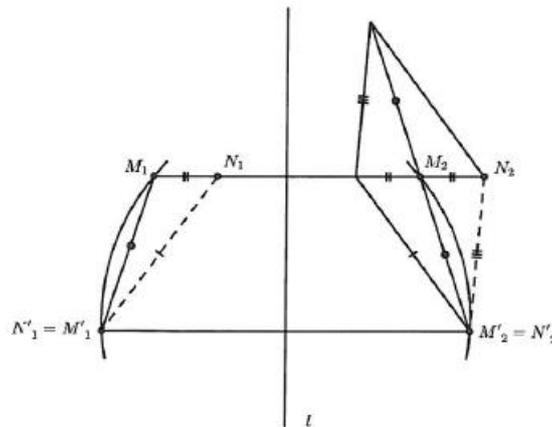


Fonte: Elaborado no Geogebra.

Pelo **princípio de Cavalieri**, que diz que: (...) "se duas porções planas são tais que toda reta secante a elas e paralela a uma reta dada determina nas duas porções segmentos de reta cuja razão é constante, então a razão entre as áreas dessas porções é a mesma constante" (Lula 2013, p.22)}, a curva C_l , encerra a mesma área que a curva C , mas o comprimento L_1 da curva C_l é menor do que o comprimento L de C .

Demonstraremos em seguida que $L \geq L_l$. Consideremos os dois trapézios $N_1N'_1N'_2N_2$, ilustrados na figura abaixo.

Fig. 4 - Trapézios



Fonte: Elaborada no Geogébra

Na figura temos $|M_1M_2| = |N_1N_2|$ e $|M'_1M'_2| = |N'_1N'_2|$. Por simetria, temos também $|M_1M'_1| = |M_2M'_2|$. Aplicando a desigualdade triangular, resulta que

$$2|M_2M'_2| \leq |N_1N'_1| + |N_2N'_2|$$

Fazendo M'_1 e M'_2 "muito próximos" de M_1 e M_2 , respectivamente, e tomando a soma do comprimento de todos esses segmentos, (**método de exaustão**) obtemos $L \geq L_1$. Procedendo do mesmo modo relativamente ao domínio plano D_l e a curva C_l , tomando uma outra reta não paralela a l , vamos obter uma nova curva com um novo eixo de simetria. Se repetirmos recursivamente o processo, no limite, vamos obter uma curva com infinitos eixos de simetria, isto é uma circunferência com a mesma área da superfície original, mas com menor perímetro. Mais à frente mostraremos que isto é suficiente para concluir que, de entre todas as curvas com comprimento fixo, a circunferência é a que encerra maior área.

Partindo de uma curva C que encerra a área A e perímetro L . Aplicando sucessivamente o processo de simetrização em relação as diferentes retas $l_1, l_2, l_3, l_4, \dots, l_n$, obtemos curvas fechadas $C_1, C_2, C_3, \dots, C_n$, no limite vamos obter uma circunferência C_0 e todas as curvas limitam a mesma área, enquanto o perímetro diminuirá progressivamente.

$$\begin{cases} A = A_1 = A_2 = \dots = A(C_0) \\ L \geq L_1 \geq L_2 \geq \dots \geq L(C_0) \end{cases}$$

Consideremos uma circunferência de perímetro L e área A_c , a área da circunferência de perímetro L é obtida da seguinte forma:

sabendo que

$$L = 2\pi R \quad (1)$$

$$A_c = \pi R^2 \quad (2)$$

isolando o raio em (1) vem:

$$R = \frac{L}{2\pi}$$

substituindo em (2) temos:

$$A_c = \frac{L^2}{4\pi^2}$$

$$A_c = \frac{L^2}{4\pi}$$

$$\frac{L^2}{4\pi} \geq \frac{L_0}{4\pi} \Leftrightarrow A_c > A_0 = A$$

Assim a curva C limita uma área menor do que a circunferência com o mesmo perímetro L .

Logo dentre as curvas de perímetro L a circunferência é a que encerra maior área.

Assim fica demonstrada a ideia partilhada pelas autoridades tradicionais que a circunferência encerra maior área de entre as curvas de igual perímetro. De ressaltar que o enquadramento da ideia de perímetro fixo na construção do Ondjango, tem relação com problemas de otimização.

O método utilizado por J. Steiner na obtenção do resultado anteriormente apresentado, pode ser aplicado em outros problemas de contexto. Por exemplo, como obter área aproximada do território angolano por um processo de simetrização que compara o território angolano com polígonos com a mesma área e, no limite, com um circunferência?

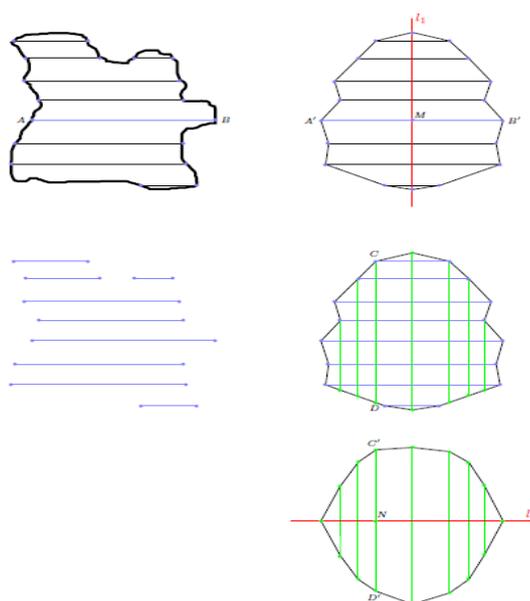
O mapa de Angola constitui a imagem bastante visualizada no seio dos alunos angolanos, entretanto a sua linha de fronteira lhes é muito familiar.

Fig. 5 – Mapa de Angola



Fonte: Internet¹⁵⁰.

Por se tratar de curvas fechadas, vamos obter a curva desejada sem olhar para a província de Cabinda. Com um número relativamente baixo de iterações deste processo podemos encontrar um minorante e um majorante do raio relativamente próximos um do outro. Podemos trabalhar por exemplo 4 eixos de simetria correspondentes à Rosa dos Ventos: *NS, EO, NoSo, NeSo*, cujo processo é ilustrado nas imagens que se seguem.



Fonte: Própria.

¹⁵⁰ Disponível em: http://www.angop.ao/angola/pt_pt/noticias/sociedade/2000/8/38/,07573950-2526-4a8b-9656-9d92bb5e9eb5.html

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias apresentadas neste artigo dão conta de uma matemática nativa e intuitiva congelada no pensamento das autoridades tradicionais do município do Cuito cujo processo de interpretação matemática sugere uma atividade motivacional e significativa no ensino-aprendizagem da Geometria plana, baseada no contexto do aluno. O resultado matemático apresentado permite uma descolinização cultural conducente à um possível entendimento por parte do aluno de que a Matemática não é algo completamente estranho importada de fora de África, pois através dele os alunos podem identificar outros problemas semelhantes nos seus contextos e resolvê-los utilizando o mesmo procedimento, como por exemplo, dado um polígono não convexo, sempre é possível encontrar um polígono convexo de mesmo perímetro e com área maior. A metodologia usada permitiu a eficácia dos procedimentos para a recolha da informação necessária nas autoridades tradicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassela, E., A., D. (2020). A Matemática escondida na arte de enrolar e desenrolar lenços nas cabeças das mulheres angolanas. Um recurso didático para aprendizagem da função seno e da sua inversa. *European Review of Artistic Studies*, 11(1), 1-14. doi: 10.37334/eras.v11i1.218.
- Dias, P., (2014). O lugar da fala conversas entre o jongo brasileiro e o ondjango angolano. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 59, 329-368. doi:10.11606/issn.2316-901X.v0i59p329-368
- Klaser, P., K., & Telichevesky (2016). O problema isoperimétrico. *IV Colóquio de Matemática da Região Sul - Rio Grande*. Brasil.
- Lula, K., P., (2013). *Aplicações do princípio de Cavalieri ao cálculo de volume e áreas*. (Master's Thesis). Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Rosa, M., & Orey, D. C., (2010). O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 865-879. doi: 10.1590/S1517-97022012000400006.

Rosa, M., (2010). *A mixed-methods study to understand the perceptions of high school leader about English Language Learners (ELL). The case of mathematcs.* (Thesis Doutorado). College of Education, California State University, Sacramento.

Santos, M., R. (2013). *Introdução à História da Matemática.* Belo Horizonte:UEPB.

Urakawa, H., (1990). *Calculus of Variations and Harmonic Maps, Translations of Mathematical Monographs.* Japan: Kawauchi Tohoku University, Sendai.

**O PODER DO SAGRADO NA OBRA DO COMPOSITOR LUIZ COSTA
NOS 140 ANOS DO SEU NASCIMENTO (1879-1960)**

The power of the sacred in the work of the composer Luiz Costa

In the 140 years since his birthday (1879-1960)

GOMES DE ARAÚJO, Henrique Luís¹⁵¹

Resumo

O ponto de vista deste texto é o da antropologia da arte ou, mais, precisamente, o da antropologia da música, o qual pretende esclarecer, à luz dos contextos em que se plasma a vida do compositor e dos seus intérpretes, o significado simbólico da sua obra. Se é verdade que a antropologia possui a linguagem analítica, digital, diacrónica e sintagmática da ciência, é também cada vez mais evidente que ela está também dotada da linguagem sintética, analógica, sincrónica e metafórica da arte. Se a primeira, dominante na história da antropologia, tende a criar um discurso “objectivo” sobre o artista como actor e sobre a sua obra tomados como um “outro” distante, a segunda procura criar uma compreensão (com + preensão) do seu ser como um “próximo”. Por que processos a música pura ou de programa, adquire significado na sua interacção com os contextos (naturais/cósmicos incluídos, psico-sócio-culturais, histórico-políticos) da sua criação e interpretação? Esta é a problemática teórica deste texto. Críticos e musicólogos parecem convergir num ponto: o carácter “bucólico”, “nostálgico” ou “melancólico” de muita da música de programa do compositor Luiz Costa, argumentando com o amor do compositor à natureza como fonte de inspiração dessas suas obras. Este é o ponto de chegada deles. Como antropólogo, este é para mim, o ponto de partida para uma questão mais geral: como é que a música do artista adquire sentido para os seus intérpretes e para os seus ouvintes? Só pelo seu amor à natureza da sua terra natal?

Abstract

The point of view of this text is that of the anthropology of art or, more precisely, that of the anthropology of music, which aims to clarify, in the light of the contexts in which the life of the composer and his interpreters is shaped, the symbolic meaning of his work. If it is true that anthropology has the analytical, digital, diachronic and syntagmatic language of science, it is also increasingly evident that it is also endowed with the synthetic, analogical, synchronic and metaphorical language of art. If the first, dominant in the history of anthropology, tends to create an “objective” discourse about the artist as an actor and about his work taken as a distant “other”, the second seeks to create an understanding of his being as a “close”. By what processes does pure or program music acquire meaning in its interaction with the contexts (natural/cosmic included, psycho-socio-cultural, historical-political) of its creation and interpretation? This is the theoretical problem of this text. Critics and musicologists seem to converge on one point: the “bucolic”, “nostalgic” or “melancholic” character of much of Luiz Costa's program music, arguing with the composer's love for nature as a source of inspiration for these works. This is their point of arrival. As an anthropologist, this is for me the starting point for a more general question: how does the artist's music acquire meaning for his performers and his listeners? Just for your love of the nature of your homeland?

Palavras-chave: *Antropologia; Analógico/Digital; Música pura/Música de programa*

Key-words: *Anthropology; Analogical / Digital; Pure music/Program music*

Data de submissão: agosto de 2020 | **Data de aceitação:** setembro de 2020.

¹⁵¹ HENRIQUE LUÍS GOMES DE ARAÚJO - CITAR – Centro de Investigação e de Tecnologia das Artes da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa, PORTUGAL. E-mail: gomesdearaujo@sapo.pt.

INTRODUÇÃO

O ponto de vista deste texto é o da antropologia da arte ou, mais, precisamente, o da antropologia da música, o qual pretende esclarecer, à luz dos contextos em que se plasma a vida do compositor e dos seus intérpretes, o significado simbólico da sua obra. Este ponto de vista não é pacífico, na medida em que o próprio artista tende a rejeitá-lo, já que sente que o antropólogo subvaloriza ou mesmo despreza, não só a própria especificidade da expressão musical, como o dom excepcional, o “génio” (maior ou menor) do artista, que aparece aqui “explicado”, simplificada e prosaicamente, a partir dos contextos da produção e da fruição da obra daquele. No entanto, a realidade epistemológica é outra.

Se é verdade que a antropologia possui a linguagem analítica, digital, diacrónica e sintagmática da ciência, é também cada vez mais evidente que ela está também dotada da linguagem sintética, analógica, sincrónica e metafórica da arte. Em resumo: a antropologia não é só uma ciência social e cultural, é também, ela própria, arte (Leach, 1985, pp. 123-124; 132 - 133). E em que é que se traduz a vantagem desta dupla valência? Se a primeira, dominante na história da antropologia, tende a criar um discurso “objectivo” sobre o artista como actor e sobre a sua obra tomados como um “outro” distante, a segunda procura criar uma compreensão (com + preensão) do seu ser como um “próximo”.

1. A PROBLEMÁTICA

Por que processos a música pura ou de programa, adquire significado na sua interacção com os contextos (naturais/cósmicos incluídos, psico-sócio-culturais, histórico-políticos) da sua criação e interpretação? Esta é a problemática teórica deste texto.

Por um lado, a valência científica da antropologia permite-nos explicar como ela acaba por adquirir realmente significado, num primeiro tempo, para o intérprete, no(s) contexto(s) em que é preformada pelo compositor e, num segundo, para o ouvinte, pela recontextualização que a audição da interpretação da obra experimenta. Ou seja: aquela valência permite objectivamente analisar em dois contextos o significado que a obra musical não tem, mas acaba por adquirir: o da sua criação e o da sua interpretação.

Mas, por outro, só a sua segunda valência, a artística, pode compreender o músico e a sua obra como um “próximo”, a partir da sua linguagem interna, a linguagem musical. De facto, ao sublinhar acima o termo como, pretendi sublinhar a natureza temporal da interacção dos três actores – o compositor, o intérprete e o ouvinte –, com os seus respectivos contextos. Na verdade, podemos dizer que é na temporalidade desta interacção que a música, através dos símbolos criados e partilhados, adquire significado.

Em síntese: a obra musical que em si mesma, no estado puro, não significa nada, acaba por constituir naquela inter-contextualidade um objecto significante para o musicólogo e o antropólogo, simultaneamente distanciado e próximo, explicável e compreensível. É, pois, do tempo musical, desse tempo simultaneamente matemático e sensível, de que estamos a falar. Pretendo com isto dizer que não são só aqueles como actores que estão em jogo de interacção na criação do sentido musical. São também eles, mas agora mais medularmente como seres, portadores de uma linguagem própria, temporal, intrínseca a eles enquanto seres: a linguagem musical.

2. A HIPÓTESE

Neste sentido, não diria Heidegger, acerca do tempo musical que, também este é um como (*Wie*), uma mudança que acontece no ser-aí (*Dasein*) de cada um daqueles actores, todos eles seres-no-mundo (*in der-Welt-sein*) e, nessa medida, seres-uns-com-os-outros (*Mit-einander-sein*) (Heidegger, 2003 [1989], p. 36)?¹⁵²

Estamos aqui perante três formas do “tempo vivido” (Ladrière, 1984), na medida em que elas perpassam pelo compositor, pelo(s) intérprete(s) e pelo(s) ouvinte(s).¹⁵³ E, para além deste tempo matemático, vivido pela consciência dos sujeitos, não há um “tempo cósmico” (Ladrière, 1984, pp. 293-329), independente dessa mesma consciência?

¹⁵² Das Dasein als dieses In-der-Welt-sein ist eins damit Mit-einander-sein, mit Anderen sein: mit Anderen dieselbe Welt dehaben, einander begegnen, miteinander sein in der Weise des Fur-einander-seins (Heidegger, 2003[1989], p. 36).

¹⁵³ Sem dúvida que o podemos perceber segundo a dimensão individual (o “tempo psicológico”, o “tempo biográfico”) e numa dimensão sociológica e histórica (o “tempo familiar”, o “tempo social”, o “tempo histórico”). Mas mais importante é compreender, um pouco à maneira de Franco Ferrarotti (1990 [1983], p. 50), que o “tempo social” e “histórico” é interiorizado, destruturado e reestruturado no “tempo psicológico” e “biográfico” de cada sujeito. Uma interrogação surge: como se processa esta conversão dos primeiros nos segundos? Segundo dois eixos, seria a minha resposta, como sugere Vítor Turner (1969, p. 177): o vertical, da “estrutura” (a harmonia, em música, por analogia) e o horizontal, da “comunidade” (a melodia em música, também por analogia). E por quê segundo estes dois eixos? Porque eles são estruturantes de todas as culturas e das suas linguagens (Leach, 1985, p. 124).

E não será entre estes dois tempos – o “vivido” e o “cósmico” – que se gera sempre a tensão entre o humano e o divino, o temporal e o eterno que faz com que “a música se abra para o mistério” (Gil & Vieira de Carvalho, 2005, p. 22), que nela “ouvimos o indizível de nós e do mundo” e que “só ela é uma expressão que não exprime nada” (Lourenço, 2006, pp. 191-193). Não é nesta tensão que a música existe como “projecto de duração onde o músico se manifesta como ser-no-mundo, ser-com-o-outro e ser-diante-do-mistério” (Emery, 1998, p. 638)?. Não nos oferece ela “uma ordem (misteriosa) entre nós e o tempo” (Emery, 1998, 643), esse tempo “que nos destrói e nos inventa” (Lourenço, 2006, p. 192)?

A hipótese que aqui formulo é a de que o poder do artista no seu processo criativo e na construção da sua identidade junto dos seus intérpretes e ouvintes, reside, no caso em apreço, num tempo eterno (fora dos tempos “cósmico” e “vivido”) que graças aos seus dons artísticos e ao muito trabalho de composição, se presentifica no instante de cada tempo da obra musical.

3. UM PROJECTO DE DURAÇÃO

Faz parte da memória da família que numa manhã outonal o menino Luiz Ferreira da Costa tenha sido transportado ao colo de sua mãe da casa de quinta no Baixo Minho, onde nascera a 25 de Setembro de 1879, num carro de bois rangente, por caminhos vicinais, coleantes ao longo da pendente do monte, até à Igreja da Paróquia de S. Pedro do Monte de Fralães, onde foi baptizado (cf. Anexo).¹⁵⁴ Nos verões, mais tarde, ali regressava. E quer ali, quer na Alemanha onde continuou os seus estudos a expensas do seu tio, Miguel Joaquim Gomes Pinto, com casa na freguesia vizinha de Viatodos e “conhecido pelos seus rasgos de caridade e filantropia” (Ribeiro da Silva, 2004, p. 18), fazia longas caminhadas pela natureza. O artista que caminhava pelos campos e pelas florestas alemãs ou pela paisagem minhota, “crescia” interiormente na e com a paisagem, como ser humano e como artista. Uma antiga aluna do músico, a Prof^a Maria Teresa de Macedo, escreveu um dia:

¹⁵⁴ Sempre os mesmos caminhos de peregrinação à Senhora da Saúde em S. Pedro de Monte de Fralães, no dia 15 de agosto de cada ano. Aí foi também baptizada a sua bisneta Madalena a 14 de setembro de 1991.

[o compositor Luiz Costa] nutria um profundo culto pela natureza. Aconselhava aos seus alunos grandes passeios pelos bosques e pelos campos, escutando o vento nas searas, o canto das aves, o murmúrio das fontes e todos os sons do mundo campestre que atravessando montes e vales podiam alimentar a inspiração do artista” (Macedo, s.d.).

E que paisagem era esta, do Baixo Minho, dos finais do século XIX até meados do século XX? Era uma terra de água, de searas e de vinhas.¹⁵⁵ Foi cantada por poetas como António Correia de Oliveira,¹⁵⁶ como foi objecto de matéria descritiva de escritores como Antero de Figueiredo¹⁵⁷ que deixou-nos do Minho por volta de 1918, retractos “por dentro” como este:

O Minho, pequenino e meigo (...) é todo fofo de verduras de milheirais, de feijoais, de hortas, de prados húmidos abeberados em água às lascas, lisa e brilhante, como a prata das salvas (...) Nas pequenas herdades vêem-se, por entre latadas, branquejar casais modestos, tendo junto eiras postas ao sol, ao lado de medas de palhas milhas, trigas e centeias, com suas cimeiras cruces de colmo, as quais, com as de granito no topo dos canastos e dos portões de telhados de duas águas, protegem todo o casal cristão: – gentes e gados (Figueiredo, 1918, p. 13).

Miguel Torga em finais da primeira metade do século XX, falava, em contraponto, como transmontano que era, desta:

folhagem de caramanchão, onde só nasce e cresce a louva-a-deus modesta, incapaz de conceber as formas da rebelião (...) e da realidade de um vizinho pequenino, dançarino, limitado física e psicologicamente pelos muros do seu quintal. Queria mostrá-lo ao país limpo das nódoas da desconfiança, do beatério e da mesquinhez. Queria-o descomunal na alma e no corpo (Torga, 2007 [1950], p. 13).

E lembro-me de Ferreira de Castro me ter dito – ele que, como a minha família, frequentava as Caldas das Taipas nos verões dos anos 50 e 60 – como sentia a paisagem minhota “humilde” (sic) – o que, dito pelo autor da *Selva* ganhava ainda uma outra expressividade comparativa (Castro, s.d.).

¹⁵⁵ Ver a este propósito Leite de Vasconcelos (1985[1933], vol. III, 54-56); Sampaio (1923); Ribeiro (1986[1947], pp. 11-114); Guichard (1990, p. 92). A socióloga Karin Wall (1998[1985]), p. 13 caracterizou bem a mudança em duas freguesias do Baixo Minho 1990 (Gondifelos e Lemenhe), nos meados do séc. XX, vizinhas das supracitadas, S. Pedro do Monte de Fralães e Viatodos.

¹⁵⁶ Foram editadas pela Fermata Editora (Porto) em 2001 *Roda do Moinho*, op.4 (1915), *O Sobreiro*, op. 4 (1915) e *Os Salgueiros*, op.7 (anos 30), obras do compositor para canto e piano, com letras deste poeta de quem era amigo.

¹⁵⁷ Antero de Figueiredo, bem como tio de Carlos Ramos, Joaquim Costa, director da Biblioteca Municipal do Porto, João Barreira e sua esposa, vindos de Lisboa ou ainda Maria Elisa de Sousa Pedroso, também de Lisboa, eram visitas, aos serões, da família.

Críticos e musicólogos parecem convergir num ponto: o carácter “bucólico”, “nostálgico” ou “melancólico” de muita da música de programa do compositor Luiz Costa, argumentando com o amor do compositor à natureza como fonte de inspiração dessas suas obras. Este é o ponto de chegada deles.

Como antropólogo, este é para mim, o ponto de partida para uma questão mais geral: como é que a música do artista adquire sentido para os seus intérpretes e para os seus ouvintes? Só pelo seu amor à natureza da sua terra natal?

4. O PODER DO SAGRADO NA CRIAÇÃO MUSICAL

A figura do compositor caminhante na, e com, a paisagem, condensa uma tripla imagem visual e sonora: a da própria “paisagem icónica e sonora”, cujas formas e sons são gerados por múltiplos movimentos de seres inanimados (lentos) e animados (rápidos, incluindo os dos seres humanos); a do próprio artista que iterativamente percorre essa mesma paisagem temporalizada,¹⁵⁸ observando-a e ouvindo-a; e a da sua música cujas formas e sons acabam por ir expressar, junto dos ouvintes e através dos seus intérpretes, a ordem lúdica, entre o compositor e o tempo, que essa “paisagem icónica e sonora” lhe inspirou. Doutro modo: o compositor transpõe, a seu modo, para a escrita musical, a ressonância¹⁵⁹ que a paisagem repercutiu nele.¹⁶⁰

Uma nota ressalta desta paisagem, assim diversamente descrita: a sua temporalização não é só geológica, biológica, histórica, económico e social, mas também religiosa. Incorporados nela não estão só formas (casais, eiras, etc.) e sons (balidos, cantar de pássaros, cantares, etc.) profanos, mas também formas (igrejas) e sons (toques de ave-marias, etc.), valores e símbolos (cruzes, etc.) sagrados, ou seja: a ressonância da paisagem do Baixo Minho, no contexto histórico em referência, no compositor, é também sagrada, na medida em que aquela está intimamente impregnada das metáforas bíblicas da água, do pão, da videira e do vinho que informaram a sua educação religiosa.

¹⁵⁸ Vide Ingold (2000, pp. 198-201) – “Temporalising the Landscape”.

¹⁵⁹ Ingold (2000, p. 199) define o conceito de *resonance* como “the rhythmic harmonisation of mutual attention”.

¹⁶⁰ Como sabemos, Ferrarotti (1990 [1983]), p. 50) define as estruturas psicológicas como o resultado da interiorização, destruturação e reestruturação, das estruturas sociais. Do meu ponto de vista, as estruturas psicológicas bem como as sociais, são formas no tempo, são formas temporalizadas, ou seja, estruturas que não são fixadas no tempo, estando elas próprias em movimento. Com os conceitos mais abrangentes de “paisagem” e de “ressonância”, Ingold (2000, p. 199), não nos dirá que essas estruturas são as da própria paisagem temporalizada e não simplesmente, as sociais?

Se a água, na fonte:

aparece como elemento propriamente criador e também como símbolo de fertilidade, de maternidade (...), simboliza “no sacramento, a terra mãe, a Santa Igreja que acolhe em si a criação e a representa” e em que “a fé em Jesus é o modo como se bebe da vida que nunca mais é ameaçada pela morte (Ratzinger, 2007, pp. 302-341).

O pão, por seu lado:

exprime a bondade da criação e do Criador, mas simultaneamente representa a humildade da vida simples (...): o pão pressupõe que a semente (...) seja lançada à terra, “morra” e, a partir desta morte, cresça depois nova espiga. O pão terreno [...] traz em si mesmo o mistério da paixão, une em si a morte e a ressurreição” (*idem*).

O vinho:

pelo contrário, exprime a festa. Permite ao homem experimentar o esplendor da criação. Por isso faz parte dos rituais do sábado, da Páscoa e das núpcias (...). A videira deve produzir boas uvas, das quais se extrai, mediante o processo da vindima, do esmagamento e da fermentação, um vinho generoso (*idem*).

5. AS METÁFORAS DA PAISAGEM NA OBRA DO ARTISTA

Acerca da canção e do canto “no Ocidente”, Ingold (2000, p. 410), escreve:

the musical phrase is envisaged as a feeling shaped in sound, the verbal alternance as the representation of a thought. One is visceral, the other cerebral; one is experienced directly, the other presupposes a mental processing of received sound to extract the “message”. In music (and more obviously in dance) the body resonates with the world, in language one mind communicates with another.

Já noutras ocasiões, me referi à natureza da música:

music is a language without words, without masks, without acting. It is the pure sound of the human being’s heart and the community’s essence (Gomes de Araújo, 2005, p. 246).

Mas outra observação nos merece aquele trecho de Ingold: aquilo que ele diz da linguagem verbal da canção e do canto (na forma *lied*, por exemplo, da música erudita ocidental), não poderá aplicar-se à própria linguagem musical escrita, vertida para a partitura?

Mas voltemos à contextualização do processo criativo do compositor caminhante numa natureza temporalizada e sacralizada. E aí uma aproximação a Ingold (2000, p. 410) parece possível no sentido em que aquele experimenta sensações (*the body resonates with the world*), e comunica o seu pensamento aos potenciais intérpretes da sua obra (*in language one mind communicates with another*), através do seu domínio da linguagem musical.

O processo criativo pelo qual se vai construindo a identidade do artista, acontece assim na aliança da memória oral de uma paisagem temporalizada e sacralizada que ressoa no seu corpo e no seu espírito e do saber erudito da composição musical adquirido no Conservatório.

O poder do sagrado na criação musical manifesta-se, assim, quer através da memória oral, quer, em última análise, pelo saber erudito (Goody, 1986, pp. 45-86; Iturra, 1987, pp. 139-142). Há uma eternidade que criativamente acontece presentificar-se em cada tempo de uma obra musical que, ela própria tem por vocação, a sua eternização.

ANEXO: Elementos para uma biografia

Luiz Costa, nasceu a 25 de Setembro de 1879, na freguesia de Monte de Fralães, no concelho de Barcelos (Borba & Graça, 1962[1956], I, pp. 367-368; Fernandes, 2010). Iniciou os seus estudos musicais na cidade do Porto com mestre Bernardo Moreira de Sá, tendo prosseguido a sua especialização na Alemanha com os mestres Vianna da Motta, Bernhard Stavenhagen, Conrad Ansoerge e Ferruccio Busoni. No Porto desenvolveu notável atividade pedagógica, formando uma reputada escola de pianistas. Foi professor do Curso Superior de Piano e director do Conservatório de Musica do Porto, dirigindo desde 1924 a Sociedade de Concertos “Orpheon Portuense”, nela havendo promovido apresentações únicas em Portugal de músicos célebres, como Ravel, em 1928.

Considerado um dos mais distintos pianistas nacionais, deu vários concertos em Portugal e no estrangeiro, alguns dos quais acompanhado por artistas de reputação como os violoncelistas Pablo Casals, Guilhermina Suggia, Hekking, os pianistas Alfred Cortot e Ignaz Friedman, os violonistas Georges Enesco, Jelly d'Arányi, Armida Senatra e Adila Fachiri e os quartetos Rosé de Viena de Áustria e Zimmer e Chaumont, de Bruxelas. Como compositor devem-se-lhe, entre outras, peças para piano: *Poemas do Monte*, *Telas*

Campesinas, Prelúdios, Estudos e uma Sonata; obras de Câmara: um *trio* e um *quinteto com piano, dois quartetos, uma sonata de violoncelo e sonatinas para violino, violela e flauta*; e melodias. A sua última obra de vulto, a *Fantasia, para piano e orquestra*, foi interpretada em dezembro de 1954 por sua filha, a pianista Helena Moreira de Sá e Costa, num dos concertos da Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música do Porto, sob a direção de Ivo Savini (cf. Beirão, 2013). Luiz Costa faleceu na cidade do Porto a 7 de Janeiro de 1960. Foi condecorado com as ordens de Santiago e de Cristo pelos altos serviços prestados à sua Pátria.

Nos anos de 2007 e 2009 foram publicados dois artigos sobre Luiz Costa (Gomes de Araújo, 2007; 2009). No ano seguinte é publicado o artigo *Luiz Costa. In Commemoration of the Fiftieth Anniversary of his Dead* (Beirão & Gomes de Araújo, 2010) e organizada a mesa – redonda *Mestre Luiz Costa: vida e obra*, integrada nos XX^o *Cursos de Música Luiz Costa* em S. Pedro do Monte de Fralães, constituída pelos Prof.s Bruno Caseirão, João-Heitor Rigaud, Madalena Sá e Costa e Sofia Lourenço, ficando a coordenação a cargo do Eng. Hélder Macedo Sampaio. Em 2001 e em 2008, respectivamente, são editadas duas obras de suas filhas Helena Sá e Costa (2001) – *Memórias: Uma Vida em Concerto*, e Madalena Sá e Costa (2008) – *Memórias e Recordações*, que, de modo enfático, cada uma a seu modo, relevam o papel de seu pai e do respectivo ambiente familiar, na sua formação humana e artística. Em 2013 é editado pela Universidade Católica - Porto/Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes, o resultado do projecto de pós-doutoramento de Christine Wassermann Beirão (2013), o *Catálogo do espólio musical de Luiz Costa (1879-1960)*.

Finalmente, a preservação deste espólio, exigiu a necessidade de criar condições à sua digitalização, o que ocorreu com financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Casa da Música, Câmara Municipal do Porto e Família Moreira de Sá e Costa; à assinatura de um Protocolo por estas quatro entidades no Verão de 2018; e à entrega à Fundação Casa da Música da obra digitalizada, que em breve estará à disposição de músicos e estudiosos no *website* desta Fundação. A partir de Julho de 2020, a curadoria do *website* de divulgação do espólio musical do compositor Luiz Costa na CdM ficou constituída por Henrique Luís Gomes de Araújo, Helena Costa Araújo e Christine Wassermann Beirão.

Em 2015, a Fundação da Casa da Música (CdM) decidia tornar regular um concerto dedicado ao Orpheon Portuense, com frequência anual, mediante proposta do coordenador científico do projecto *A Sociedade Orpheon Portuense (1881 – 2008). Tradição e Inovação*, Henrique Luís Gomes de Araújo. O quinto concerto dedicado ao Orpheon Portuense “Tributo a D. Helena”, em 2019, contou com obras de Johann Sebastian Bach e de Wolfgang Amadeus Mozart, interpretadas pela Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música sob a direcção e ao piano de David Fray. Em Dezembro de 2019, realiza-se na Casa da Música a apresentação d’*O Diário de uma jovem pianista portuense: Leonilda Moreira de Sá 1899* (Marinho et al., 2019), filha de Bernardo Valentim Moreira de Sá e futura esposa de Luiz Costa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beirão, C. W. (2013). *Catálogo do espólio musical de Luiz Costa (1879-1960)*. Porto: Universidade Católica-Editora /Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes.
- Beirão, C., & Gomes de Araújo, H. L. (2010). Luiz Costa: in commemoration of the fiftieth anniversary of his death. *Journal of Science and Technology of the Arts*, 2(1), 22-33.
- Borba, T., & Graça, F.-L. (1962[1956]). *Dicionário de música* (2 vols.). Lisboa: Editorial Cosmos.
- Castro, Ferreira de (s.d.) Comunicação pessoal.
- Costa, H. S. (2001), *Memórias: uma vida em concerto*. Porto: Campo das Letras
- Costa, M. S. (2008), *Memórias e recordações*. Porto: Edições Gailivro.
- Fernandes, C. (2010). Luís Costa. In Salwa Castelo-Branco (Dir.), *Enciclopédia da música em Portugal no século XX* (Vol. C-L, pp. 340-341). Lisboa: Circulo de Leitores.
- Emery, E. (1998). *Temps et musique*. Lausanne: L’Age d’ Homme.
- Ferrarotti, Franco (1990[1983]). *Histoire et histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Meridiens

- Figueiredo, A. (1918). *Jornadas em Portugal*. Lisboa: Aillaud e Bertrand.
- Gil, F., & Vieira de Carvalho, M. (2005). *A 4 mãos: Schumann, Eichendorff e outras notas*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Gomes de Araújo, H.L. (2005). Music and utopia. In Vieira, F., & Freitas, M. (Eds.), *Utopia matters: theory, politics, literature and arts* (pp. 245-249). Porto: Editora Universidade do Porto.
- Gomes de Araújo, H. L. (2007). Mestre Luiz Costa: um compositor do Baixo Minho? O tempo, a música e os seus contextos. *Actas do 1º congresso internacional de vinho verde*. APHVIN / GEHVID e Confraria do Vinho Verde.
- Gomes de Araújo, H. L. (2009). A construção da identidade de um artista: o tempo e o poder do sagrado nos dons da criação musical. *Trabalhos de Antropologia e de Etnologia*, XLIX (1-4), 187-193.
- Goody, J. (1986). *The logic of writing and the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guichard, F. (1990). *Geographie du Portugal*. Paris: Masson.
- Heidegger, M. (2003[1989/1995]). *Der Begriff der Zeit/O conceito de tempo*. Tübingen/Lisboa: Max Niemeyer Verlag/Edições Fim de Século.
- Ingold, Tim (2000). *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge.
- Iturra, R. (1987). [Recensão do livro *The logic of writing and the organization of society*, de Jack Goody]. *Ler História*, 12, 139-142.
- Ladrière, J. (1984). Approche philosophique du concept de temps: le temps cosmique et le temps vécu. In *Temps et devenir* (pp. 293-329). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain-la-Neuve.
- Leach, E. (1985). Cultura/culturas. In *Enciclopédia Einaudi: anthropos - homem* (vol, V, pp. 102-135). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Leite de Vasconcelos, J. (1985[1933]). *Etnografia portuguesa* (9 vol.s). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Lourenço, E. (2006). Da música. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 46(1-4), 191-193

Macedo, Maria Teresa de (s.d.). Comunicação pessoal.

Marinho, H., Gomes de Araújo, H., Araújo, H., Ribeiro, J. C. (2019). *O diário de uma jovem pianista portuense: Leonilda Moreira de Sá 1899*. Lisboa: Movimento Patrimonial pela Música Portuguesa.

Ratzinger, J. (2007). *Jesus de Nazaré*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Ribeiro da Silva, F. (2004) *O hospital da irmandade da Lapa: 1904-2004*. Porto: Venerável Irmandade de Nossa Senhora da Lapa.

Ribeiro, O. (1986[1947]). *Portugal: o Mediterrâneo e o Atlântico*. Lisboa: Editora Sá da Costa.

Sampaio, A. (1923). *Estudos históricos e económicos* (2 vol.s). Porto: Livr. Chardron de Lelo Irmão.

Torga, M. (2007[1950]). *Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.

Wall, K. (1998[1985]). *Famílias no campo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.



REPÚBLICA
PORTUGUESA

CULTURA

RE CULTURA
D NORTE ·

ISBN 978-989-53386-7-2



9 789895 338672