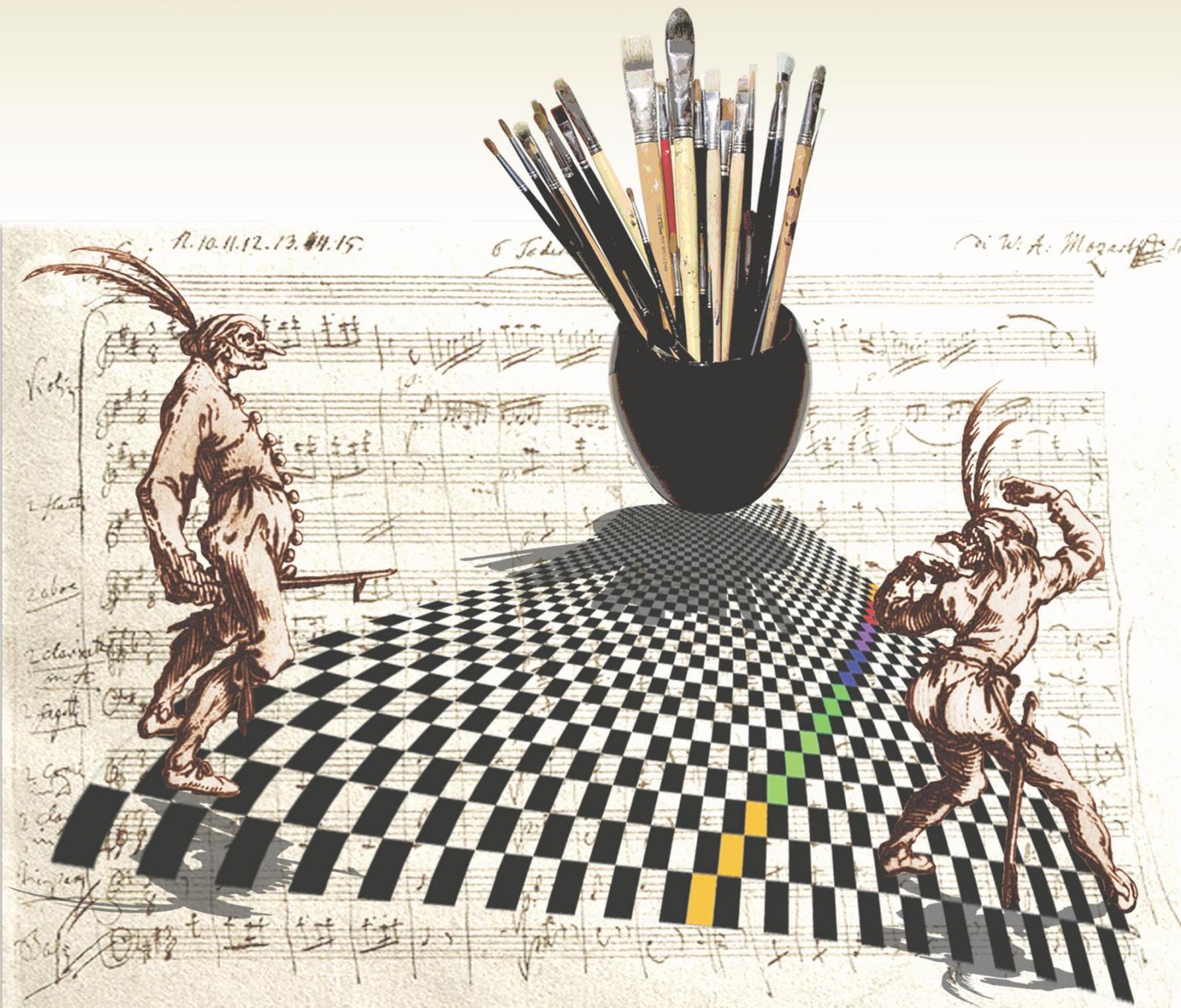




ERAS

European Review of Artistic Studies

Anuário 2021



≡ ANUÁRIO ≡

≡ 2021 ≡



© ERAS

Título: ANUÁRIO 2021

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: 978-989-53386-8-9

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.

ÍNDICE

ESTUDOS MUSICAIS

GRACIELA GONZÁLEZ: bodily experience and generational change in traditional Tango

Alejandro Grosso Laguna

[2-16]

A LIRA: uma breve revisitação

Maria Margarida Melo de Carvalho

[17-32]

RAP E IDENTIDADE: retratos de um Portugal plural ou excludente?

Jessica Sérgio Ferreira, & Fernando Alberto Torres Moreira

[33-51]

A música e a era de ouro do cinema

Cláudia Carvalho, & Levi Leonido

[52-63]

Qual o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa?

Ana Ribeiro, Maria Goreti Furtado, Mariana Xavier, Marlene Borges, & Marlene Ferreira

[64-104]

Trilha de sons do liceu: o estudo da paisagem sonora e os desafios da educação musical na escola pública

Marco Aurélio Aparecido da Silva, & Elma Vilma Silva Ferreira

[105-121]

A importância da música na educação: o caso prático de Portugal

Daniel Duque, Pedro Cabral, & Sérgio Barral

[122-131]

ESTUDOS TEATRAIS

Programa de atividades: criação de uma personagem que emerge do Clown- parte II

Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira

[133-159]

ESTUDOS EM ARTES VISUAIS

About the earth as an event: geophilosophy and aesthetics in the art of Romy Castro

Paulo Alexandre e Castro

[161-173]

A proporção áurea como base de senso estético em desenhos artísticos

Ezequias Adolfo Domingas Cassela, Amado Leonardo André, & Yanileidy Moreira Cabrera

[174-191]

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Reflexão sobre a didática como fator determinante no ensino artístico – música

José António de Matos Esteves das Neves

[193-214]

O desenvolvimento das habilidades criativas nas aulas de piano no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues, & Marco Aurélio Aparecido da Silva

[215-229]

Artistic education in Turkey

Aybüke Özcan

[230-239]

Cultura indígena: importância da floresta amazônica para os povos indígenas

Heloan Patrick da Silva Batista, & Lídia Machado dos Santos

[240-251]

A geração de 70 e as Conferências do Casino de 1871

João Bartolomeu Rodrigues, Ana G. Estácio Morais, & Sara Patrícia Moreira

[252-261]

Universidade Wyka Kwara: uma universidade culturalmente ecológica e ambientalmente sustentável

Heloan Patrick da Silva Batista, Levi Leonido, & Elsa Maria Gabriel Morgado

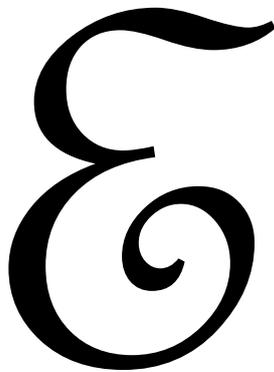
[262-280]

António Cabral: jornalista das tradições populares

Alina Sousa Vaz

[281-288]

≈



STUDOS MUSICAIS

GRACIELA GONZÁLEZ: bodily experience and generational change in traditional Tango

Alejandro Grosso Laguna

| 2-16

A LIRA: uma breve revisitação

Maria Margarida Melo de Carvalho

| 17-32

RAP E IDENTIDADE: retratos de um Portugal plural ou excludente?

Jessica Sérgio Ferreira, & Fernando Alberto Torres Moreira

| 33-51

A música e a era de ouro do cinema

Cláudia Carvalho, & Levi Leonido

| 52-63

Qual o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa?

Ana Ribeiro, Maria Goreti Furtado, Mariana Xavier, Marlene Borges, & Marlene Ferreira

| 64-104

Trilha de sons do liceu: o estudo da paisagem sonora e os desafios da educação musical na escola pública

Marco Aurélio Aparecido da Silva, & Elma Vilma Silva Ferreira

| 105-121

A importância da música na educação: o caso prático de Portugal

Daniel Duque, Pedro Cabral, & Sérgio Barral

| 122-131

GRACIELA GONZÁLEZ: BODILY EXPERIENCE AND GENERATIONAL CHANGE IN TRADITIONAL TANGO

LAGUNA, Alejandro¹

Resumo

The study of body gestures and the participatory construction of the movements of the 'old' Argentine milongueros is hampered by the fact that their protagonists are no longer alive. This work investigates both themes in an indirect way, conducting a semi-directed interview with the relevant teacher and dancer Graciela González, who since the 80's had as master and was dance partner of Norberto 'Pupi' Castello, one of the myths of the milonga 'porteña'. González describes some of the lesser known gestural and intentional characteristics of these 'old' milongueros, and explains how some of these characteristics have been softened as a result of generational changes and the speed of communications brought about by social media.

Abstract

O estudo do gesto corporal e a construção participativa dos movimentos dos "velhos" milongueros argentinos é dificultado pelo fato dos seus protagonistas não estarem em vida. Este trabalho investiga ambas as questões de forma indireta, realizando uma entrevista semi-dirigida à relevante mestre e bailarina Graciela González, quem desde os anos 80 foi professora e par de dança de Norberto 'Pupi' Castello, um dos mitos da milonga 'porteña'. González descreve algumas das características gestuais e intencionais menos conhecidas desses 'velhos' milongueiros e explica como algumas dessas características foram suavizadas como resultado das mudanças geracionais e da velocidade de comunicação gerada pelas redes sociais.

Palavras-chave: *Tango tradicional; Velhos milongueiros; Intencionalidade; Gestualidade; Movimento espontâneo; Eixo e abraço.*

Key-words: *Traditional Tango Dance; Old Milongueros; Intentionality; Gestuality; Spontaneous movement; Axis and embrace.*

Submission date: January 2021 | **Publication date:** Mars 2021.

¹ALEJANDRO GROSSO LAGUNA (Postdoctoral Researcher) – ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8560-4011>. 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

BIOGRAPHICAL NOTE

Graciela González was born in Buenos Aires. She is a dancer, teacher and researcher of Tango dance. Internationally, she is recognized for her work integrating the pedagogy with the learning of *Tango Salón*.

González started to dance in 1988 and had as her principal teacher the legendary milonguero ‘Pupi’ Castello, who later was her partner in dancing and teaching for 19 years. González completed her education with several prominent personalities of the *Tango Tradicional Salon*, such as ‘Pepito’ Avellaneda, Antonio Todaro, Gustavo Naveira, Juan Bruno, ‘Teté’², Martha Antón³, ‘Gallego Manolo’⁴, ‘Turco’ José Braemcha, José ‘Lampazo’ Vázquez, Eduardo Pareja, Gerardo Portalea, ‘Cacho Pistola’, and ‘Nito’ and Elba⁵.

González is considered one of the main figures of the 80’s generation. She created the first technique workshops for women (in January of 1994), technique workshops for men (in June 1995) and later the special *antitécnica* (anti-technique) workshops (June 2016).

The innovative methodology of her teaching is grounded in her vast experience in the study of the gesture of the embraced body of the dance couple, and in the analysis of her own sensations when dancing with the *old milongueros*. She forms part of the jury of the World Tango Dance Tournament in the city of Buenos Aires from its beginnings.

² Pedro Alberto Rusconi (1936-2010).

³ (1939-2015).

⁴ Manuel Maria Salvador.

⁵ Juan Aurelio Garcia and Elba Natalia Sottile.

INTRODUCTION

The dance of the *old milongeros*⁶, has been scarcely studied. There are very few film records from milongas before 1990 – period that still saw milongeros that were born in the first decades of 1900 – and the available interviews to some of these milongeros are not centred in a systematic exploration of such things as the style understood as corporal experience, the couples' participatory creation of meaning, the musical representation of the body in dancing, or the description of the characteristics of the gestures and movements in the different neighbourhoods in the city of Buenos Aires.

There is a reduced number of dancers who learned to dance with the last legendary milongeros. This is the case of Graciela González. She learned to dance in the 80s and she is now a prominent personality of Tango. In this interview, González is invited to describe in detail the deepest aspects of her bodily experience with *Tango Salon* (this is a traditional style of Tango practiced in the neighbourhoods of Villa Urquiza and Saavedra, in the city of Buenos Aires). Throughout the interview, González will spin a number of hypotheses on the effects that the sociocultural context and the arrival of social media had on the tango gestures and the couples' communication.

TRANSCRIPT

ALEJANDRO LAGUNA: What are the common stylistic features of the *milongeros* of the 80s and 90s?

GRACIELA GONZÁLEZ: To me the fundamental difference between these old milongeros and the newer generations is that they moved towards the woman's axis in order to 'move' her. That is what I try to pass on. But what's happening now is that women are asked to move towards the men. That's basically it, but to me it is an abysmal difference.

AL: It changes the form of the dance.

GG: It totally changes the form of the dance.

AL: And does it change the form of the leading? (*'la marca'*)

GG: No, it is not about the form of the leading, it is about where to position the axis of my *intention*, where is my intention going to. They [the milongeros] moved toward the woman to 'move' her, and the woman where 'in charge' of her own axis in order to move. Actually, there was less effort, and the

⁶ In this work, the term 'old milongeros' refers to the milongeros (men and women) that learnt to dance Tango during the golden decade (1940-1950) and that were born therefore between the 1920s and the 1930s.

information path was much clearer and much shorter, because they made the information ‘enter’ the body of the other.

AL: When you see a dancer, can you tell whether he dances according to this concept?

GG: Absolutely! That’s why I want us to go today to the milonga El Rodríguez, because none of the gentlemen in there make any effort. They dance according to this concept or they learn with this concept. When tango started, men’s objective was totally about getting to know women, and women’s objective was also about getting to know men. So the milonga was about getting to know others... and for that, men needed to dance well and not to cause discomfort to the woman. In those times, if you took a woman off her axis – any of these old ladies that are still around, like Lidia Filippini⁷ – she would have no problem in punching you, do you understand? Or she would send you back to sitting.

These *minas*⁸ were unmoavable and so you needed to know how to dance well. This was what I witnessed... ‘La Negra’ Martita⁹ who used to dance with ‘Petróleo’¹⁰, Adela ‘La Gallega’¹¹, Alejandra¹² who used to organize the milonga Club Almagro [between 1983-2000] with whom I did my first work in Salón Canning. I had started in January 1988 and started to work with Alejandra in Salón Canning in June that year. The job – which Pupi¹³ helped me to get – consisted in dancing two tangos with each man in Alejandra’s class, on Tuesdays. There were lots of men, more men than women in the class. That’s why my job was to dance with the men while Alejandra taught. She was not very didactic, but everybody learned.

AL: What gestural differences do you see between the old milongueros and the ones from newer generations?

GG: Actually, I think that the common element in every style of dancing, from every neighbourhood, is this: It is for the man to have the woman *being* the axis and the centre of the dance, and not to place himself in the centre. I think that’s the common element. I can dance... for example, with Antonio Todaro¹⁴, who was from Mataderos [neighbourhood of Buenos Aires], with [Gerardo] Portalea¹⁵, who

⁷ Lidia Delia.

⁸ Lunfardo term meaning ‘women’.

⁹ Missing data.

¹⁰ Carlos Alberto Estévez, Buenos Aires, (1912-1995).

¹¹ Adela Ángela Aletti (1930-1987).

¹² No surname has been established for this reference.

¹³ Ernesto Norberto Castelo, Buenos Aires (1936-2007). When Graciela González met him, he was ‘Pupi’; later when he started to travel he became ‘Pupy’ – sometimes it was written ‘Pupi’ in the flyers. According to him it was written ‘Pupy’. The nickname came up because a foreigner friend of the family who called him *poupée*, because he looked like a doll when he was born.

¹⁴ Buenos Aires, 1929-1994.

¹⁵ (1928-2007).

was from Villa Urquiza, with ‘Pepito’ Avellaneda¹⁶, who was from the south. But none of them took me off my axis.

AL: Why was this particular way of constructing the dance abandoned? I am starting to be aware of the body sensation that it generates to dance with this concept that you are talking about. In the last class you taught on the *ochó*, I finally understood what you mean: to lead on the axis of the woman.

GG: Very good

AL: So, at every moment during the dance, I was trying to understand where my partner’s axis was, and I was trying to think of my posture and my way of dancing in relation to that axis. This produces a sensation of the workings of the bodies that is very peculiar. It is a different world. So, the question is, why did men started to ‘shift backwards’ as you say?

GG: Actually, the evolution that I experienced was the following. When I started, the division was between *Tango Salón* and *Tango Escenario* [Show Tango]. Pupi, who was a very perceptive observer, would usually say “here come the *gauchos*” [to refer to *Folclore*¹⁷ dancers arriving at the milonga]. And I think that the people dancing Tango Escenario were basically dancers coming from Folclore; men that were used to having their chests very open, and their backs wide and very straight, because Folclore dance is an individual dance, there is no embrace. So I think it had to do with that.

The dichotomy then was between *milongueros* and Tango Escenario dancers. Later, the dichotomy was extended to the styles Tango Salón and *Tango Milonguero* – the later term introduced by Susana Miller.¹⁸¹⁹

After that, the styles that remained were Salón, Milonguero, and Escenario. It was like something was added. And at the end of the 90s, a new style arrived: *Tango Nuevo*, which, I believe, decidedly positioned the woman on her heels, placing her centre backwards, and so it started as a very open tango. However, *open* tango and *closed* tango always existed.

It wasn’t something totally new. In Villa Urquiza, or in places where there were big clubs, like Mataderos, the embrace was more open. There wasn’t closed embrace everywhere. One would open the embrace to do a figure and the close it again. The milongas of the centre that I knew where tango was really danced in a closed embrace that was never open were Mi Club, Savoy, Marabú, Mariano Acosta, El Social Rivadavia, and basically Regin, which is now El Beso. But in Club Almagro, which was the top place, it was a mixture of open and closed embraced; also in the Club Bristol, which was a very big place. And in Salon Canning, there was a mixture of people coming from the north, and from the west,

¹⁶ José Domingo Monteleone, Buenos Aires (1930-1996).

¹⁷ This name designates a type of music and dance from rural Argentina.

¹⁸ Renowned Argentinian tango teacher and dancer

¹⁹ This term started to be used from the mid until the end of the 90s to refer to the style of tango that was danced in the milongas of the centre of the city, where for reasons of space, the embrace was not open.

from neighborhoods like Villa Urquiza, Saavedra y Boulogne, and they all gathered there. I don't want to forget Sin Rumbo, which was called 'The cathedral of Tango' – which is really the cathedral of Tango. And after that, there was the Sunderland Club, but I knew Sin Rumbo first, and then the Sunderland.

AL: You were talking about Folclore and about the reason why the embrace started to be more open...

GG: I think Tango Nuevo exacerbated the distance within the couple and the individuality. I think it also had to do with the arrival of the email, the mobile phones, and social media like YouTube, that had the effect that people started to engage in a different way. That is, when there wasn't any social media means to communicate, people talked more, they hugged more, and there was another type of communication. There were only landlines and at most fax, and that was it. So, I think that one should look at the sociocultural context as well; nothing happens just by chance.

AL: Those days, if you wanted to see Pupi dance – or Portalea, or 'Lampazo'²⁰, or whoever – you had to go to see them at the milonga...

GG: You had to go to the *practica* in [Club] Sin Rumbo, on Wednesdays; that was the *practica* of Portalea and Marta, and they all gathered there, and so those turned to be master classes for the girls like me that were starting. Petróleo would take me and would try to explain things to me, and I wouldn't understand anything; however, everyone would take me to dance. The level of bodily information that they had was wonderful. It was Portalea, but also Lampazo, 'Petróleo', Juan Bruno²¹, Alberto Villarrazo²², 'Cacho Pistola'²³, 'El Turco'²⁴, I mean, there was an infinite number of dancers that *move* me all the time.

AL: And what is the influence of Classic Ballet, of ballet dancers that started to dance Tango at the beginning of the 90s, after the show *Tango Argentino*?

GG: I believe the influence of Ballet started with the arrival of *Tango x dos*.²⁵ It was the arrivals of Milena Plebs, Vanina Bilous and Guillermina Quiroga, who were the dancers that added a different aesthetics to Tango, a blend of Contemporary Dance, Ballet and Tango.

AL: With respect to the axis of the body, did something change? Did the axis shift backwards?

²⁰ José Vázquez (1930- no data).

²¹ Nicknamed 'El Pibe de Ciudadela' ('The kid from *Ciudadela*' a neighborhood in the suburbs of Buenos Aires (1925-2004).

²² No data.

²³ No data .

²⁴ José Braemcha (1931-2010).

²⁵ This was a company created in 1990 by Milena Plebs and Miguel Ángel Zotto in which they were the choreographers and main dancers. See (Laguna 2018) for more details.

GG: No, it was not shifted backwards! The position of the axis didn't change. Up to that point the axis hadn't changed at all. The position of the axis changed when the distance between the partners increased and everybody shifted backwards. The position of the axis changed when people started to watch too many videos and got obsessed with 'aesthetics'. I think concerns on aesthetics aspects prevailed over the connection of the couple.

AL: Graciela, I have always had the impression that the dance of the milongueros had a swing, a *cadence*, and a musicality that were very special. It is difficult to describe what it is exactly that gives me this impression. George Balanchine once said "to dance is to make music visible". And the *music* of these milongueros was made visible in their way of moving the feet, in their way of moving the legs and the body, in how they created their dance, in how they led from the music. The walking of the old milongueros had 'tango' in it. Why do you think this characteristic has been disappearing?

GG: There were lots of people that used to go to this practica in [Club] Sin Rumbo, and who are still alive, but didn't have this '*sucundum*' [idiosyncratic way of moving] that you describe. Not everybody had that. And there were also people that didn't dance very well. Those who danced well stood out, and nowadays they would also stand out. In other words, there was 'something special' about these people that we are remembering that made them different from the rest. But there were also male dancers who are still alive today that did not get noticed at all. Despite not being dancers that stood out, the experience they have cannot be denied, and is true that they have a *quality of movement* that is different and that comes with the years.

AL: How would you describe that natural way of walking that seem to be lost nowadays?

GG: The Tango of today is a 'facade'. When I was taking classes with the old milongueros, and also in the classes we gave with Pupi, I would watch Pupi take a woman that was coming for the first time – that had never danced before – and he would take her and make her dance without saying absolutely anything. So, what he was doing was to 'hold her up' in her axis and let her move in a natural manner. That is, he would follow her, move her without much effort. The less information the woman had about how she was supposed to move, the better it worked.

After creating the course on technique for women and teaching it for a long time, and by the time I created the antitécnica, I arrived to the conclusion that all that Pupi was trying to convince me of was that it wasn't necessary to have so much information; "why telling the women that they have to do this and that if they already do it? Why do you have to explain it in so much detail?"

But well, it was my own search and my own journey, especially for in my generation. For those of us that arrived to Tango between the 80s and the 90s, in the middle of that transition, our contribution was to provide a special pedagogy in a time where Tango was beginning to revive and spread through classes – it was context of emerging didactics and pedagogies of Tango. At this time, people coming from different dances started to join – there was Milena [Plebs], Guillermina [Quiroga], etc. Tango was

starting to gain importance and therefore, many dancers that could not make a living off their dance started to join Tango. So I think this context was created by the economic situation of the time.

AL: For what I understand, until this time, a characteristic of the old milongeros was that they came from different professions or trades (there were electricians, bricklayers, mechanics, bus drivers, taxi drivers, etc.) They were not Tango professionals.

GG: Yes, yes. That's correct. Pupi worked in the phone company, in ENTEL²⁶, Todaro was a construction worker, 'El Turco' too. All of them did something else for a living. Today the profession is to dance Tango.

AL: I see that the *foot* of an old milongero had an aesthetic quality; he would step and would be very present in that step. Today you see...

GG: A feeble foot.

AL: In my opinion, the foot lost something very special: its 'musical statement'...

GG: I think that my generation attempted to explain things that before were taken as natural. We tried to rationalized them, to standardized them in some way, because it was assumed that if the explanation was clearer, people would get the point quicker. And then YouTube, and other social media started.

AL: Yes, with YouTube the experience of Tango came to be visual and offline. The experience of the dance *in situ* was lost.

GG: I think on the one hand there was an economical need to make a living off Tango. On the other hand, any artistic activity involves the *ego*, and I think the ego often does not help things. I think the maturity and the level of effort that these old milongeros had, to go to the milonga after a full day laying bricks at the construction work... the effort to get a life or survive was very different from that of a 20-years-old in the 80s or 90s. I mean, the level of tolerance to frustration and the level of effort to arrive were lower [in these younger generations] because the road was shorter.

Sometimes I see some guy dancing at the milonga and think to myself "This guy dances really badly but dances all night long. It doesn't stop dancing". I think this has to do with the fact that there are more women in the milonga, and that women nowadays do not say 'no'. Before, the men that danced well were 'breaking their assess' to dance well or else they didn't dance with women. I think this has changed because there are more women around and so men do not have to make such an effort because they would still get to dance all night.

AL: For what I understand, before, men used to work a lot on their way of walking and their posture. They placed great importance on that.

²⁶ National Company of Telecommunications.

GG: In my opinion, this thing about ‘walking well’ is a myth. I mean, from the moment that we started to try to explain the manner of walking it stopped to be a natural manner of walking. They [the milongueros] would explain the *figures* [the steps], they didn’t explain how you were supposed to walk. Nobody explained that. That’s why I said that because they had *it*, they didn’t have to explain it.

AL: I imagine that they would seek this naturalness when moving, or they would take it from somewhere...

GG: Yes, but there were idiosyncrasies and ways of living that made them all walk this way. So I can’t expect that you should walk like Pupi because you were born in a different context and lived different things. So what happens now is that we are going to make the figures in a similar way, because we learnt from them, or because we watched a video and learnt the figure. But the form, the mechanics, the *dynamics of the movement* are different. Because we live in a different context, and we don’t have to make such an effort. We have more ‘fast food’.

AL: For them, Tango was something that was *lived* in presence, personally. Their experiences with the dance occurred in the milonga, or in the practica, and during the day they had other occupations.

GG: For them [Tango] was that. At that time. In that context where they lived.

AL: In our times, we get distracted with things that didn’t even exist in the times of the old milongueros. Today we have countless models of shoes and dresses, make up, multiple forms of communication (mobile phones, Facebook, Instagram, Twitter), we have the possibility of watching countless exhibitions on YouTube...

GG: I started in the 1988 and the only house for tango shoes was *Fattomano*, which at the time was making the shoes for the chorus girls and people from theater in general. They had a *Febo* sole [famous argentinian brand] and I would still have them if I hadn’t given them away. They were hard and uncomfortable, but they were the only shoes we had. When starting, people used normal shoes with an elastic band around to prevent them from slipping off. If you wanted more serious shoes it had to be some formal shoes that you adapted somehow. I had my first *Fattomano* after a year and a half of dancing.

Today the first thing you do is to buy the shoes.

It is ok that this is the way it is now. There is an industry around Tango that allow many people to make a living. From the makeup, the clothes, the shoes; to the teachers and the milongas. It is an industry, and that is all right.

AL: And what about the way of understanding the music?

GG: I can’t speak about music. I am not the person to talk about music with.

AL: I mean to talk about what you feel...

GG: What I feel is that I cannot explain music. I feel it or I don't feel it.

AL: I am not talking about music in formal terms. I am talking about music in your dance, and what it represents to you...

GG: Well... if there is no music I cannot move!!! I mean, I cannot explain music. I hear the music and I move. I know I have an 'ear', but more than that I cannot say. I can talk about some other things, but not music. I only feel it, and that's it.

I can explain 'why does one move?', 'how does one move?' We can watch a video without music and I can explain the movements to you. But don't ask me to explain how one moves 'inside' music because I can't tell you that. You should look for someone who has worked on understanding music.

AL: You said that the man dances on the axis of the woman. And the woman, does she do the same or something different?

GG: No, she doesn't do something different. I think the man sends an idea of the movement, and the woman performs it. I think it is a question of 'creating movement between two', that something then happens.

AL: There is an intention of dancing on the axis of the woman, of making her dance on her axis...

GG: Because it is also more intelligent to move someone in their axis instead of carrying them around all the time.

AL: In terms of intention, the woman moves on the axis of the man as well?

GG: In terms of intention, the woman moves on her own axis. If I take her off axis, I can't make her move. It is the man that goes around the axis of the woman all the time.

AL: So the importante point is the direction that these intentions take.

GG: That's right, there is *a direction in the intention*. But also, there have always been movements that are *off axis*. They always existed. In my times these movementes were called *puentes* [bridges]. Now they are called *volcadas, colgadas*. I think what changed are the dynamics, the way of moving, because the bodies move in a different way now. I think this also has to do with the clothing. The guys from the old times were always wearing a full suit, with jacket, tie, and waistcoat. Not anymore.

AL: So the dance was on the axis of the woman, and when the woman was taken of axis, it was for stylistic purposes.

GG: To take the woman off axis [permanently] I think is style invented to render the woman useless.

AL: You were saying, *puentes* always existed.

GG: Yes, it was to do a figure. Just one figure, it wasn't a style of dancing. It was just a second... a figure that lasted one second, or ten seconds. It was for a visual effect, that was the purpose. It was basically an effect. And it wasn't done in milongas, it was done fundamentally in exhibitions.

AL: So, men learn to dance on the axis of the woman, and women learn to move on their own axis. Apart from this, what else is very important important to learn?

GG: The only thing one should learn are the figures. And the structures. Nothing else. Because if you are off axis, how are you going to dance? How are you going to move?

AL: You said that many men dance with their axis shifted backwards. Therefore, in this case they cannot dance on the axis of the woman, because they would be taking her off axis.

GG: People dance off axis, and so this idea came up that one should 'push the floor' to put the woman on her axis. The man pushes the floor in order to move himself and to move her. Thus, what this pushing the floor does is to 'compensate' for being off axis. In the embrace, the man shifts backwards, taking her off axis, then he pushes against her in order to put her back on axis, and so on. This conception of dancing does not make any sense.

I think to dance taking the woman of axis and then ask her to compensate putting up resistance with her belly or with her chest, or to 'pile' herself on the man, or whatever, is an attempt to compensate for what is lacking, for what the man is not doing. When I started, I was told "hug me and follow me". And so, I hugged and followed. There weren't any other instructions.

Today, the idea is that in order to connect we need a certain determinate posture, but this posture does not necessarily guarantee a connection. What it does guarantee is that I will feel you because you are pushing me or putting up resistance, but this is not connection. The more effort I am making the less connection there is.

So, if I make an effort to connect, then I start to create the resistances, the off-axis, and I receive a number of demands "I am weighting you down, come here, come seek me, thrust your chest out, lean on me that I carry you", which are, at bottom, demands to compensate what is lacking [that is, dancing in the axis of the woman].

I think all of this is also related to the fact that Tango became very international. [This implied teaching Tango] in other cultures [that keep greater social distance and are less used to physical touching], where for example, people don't kiss when they greet each other. So, I think some of these ideas are the result of teachers trying to find bodily adjustments for people to connect, compensating for what was lacking. Or because of their culture, because there were not allowed to touch. Or maybe it is because the aesthetics was more important than the connection.

I think that these 'pushings' and these 'off-axis' are a consequence of not giving what needs to be given. Not being there, not being present, not risking.

AL: So, constructing the dance around the axis of the woman seems to be the distinctive characteristic of both the intentionality and the bodily expressions of the milongueros in the 80s and 90s.

GG: The purpose of the dance of the man is to move the woman. It is her that follows!

AL: These conclusions are so obvious, but they are not at all trivial. It would seem that we complicate things looking for details and at the same time we cannot see what's in front of us.

GG: I don't know. Let me give you a super extreme example, think of 'Chicho' Frúmboli²⁷. for example. This guy is someone that can move you in your axis, and he is super present at all times when dancing. I think people often focus on the forms and not on the essence.

AL: His message was not understood?

GG: They really didn't understand him. This is also because he had an important development. When I started the course on woman technique I was super feminist. So, when dancing at that time – when the wave of Tango teaching started around the 1994-95 – I would modified a figure the man was leading, because I wanted to do some embellishments. That was such a defiance!

With time this attitude started to change. But this change was because Chicho evolved and I evolved; we stopped fighting the authority. We were 'teenagers' in the Tango, very much like teenagers and very rebellious.

AL: Why did you started to teach technique?

GG: Actually, it started because I used to tell women several things that were clearly working for them. Then I started to have a huge number of women seeking advice and so the idea came to me to create a seminar where I could bring them together. I was saying things that evidently worked for them, because they sprung from my own search for an improvement of the movement. The student is always a mirror for what the teacher herself needs to work on. We are all mirrors for each other!

AL: And what is the *antitécnica* (anti-technique)?

GG: The *antitécnica* nowadays is a return to simplicity, to the movement that is more comfortable and more organic.

AL: A deconstruction of that which is essential in the dance?

GG: Yes

AL: A deconstruction of the workings of the axis.

GG: My work has always been on axis. Whether I was working on technique or on anti-technique, I always worked the posture on axis. I never worked off axis.

²⁷ Buenos Aires (1970). One of the most influential dancers in the newer generations of Tango.

AL: You describe a very specific situation on the position of the axis in the old milongueros, among other postural possibilities.

GG: This has to do with the axis of the embrace. When you embrace somebody in a natural way, you position yourself in the centre of the foot. It is the natural way.

AL: The axis of the embrace.

GG: It is the axis of the embrace...

AL: ... from which the dance is constructed.

GG: Absolutely. It is like the *Ying and Yang*, they fit together perfectly. That's how you can understand the logic of the movement and how each piece works. However, I also think that there is a lot of mysticism, stereotypes and myths, especially around *rhythm*, and with the phrase "you need to learn to walk first and then you can learn to do the steps". For me, these are all myths.

AL: I wonder what is it that the milongueros might have meant by this phrase...

GG: Well, they say that and kept repeating it. But Pupi never taught how to walk. And if he ever attempted to teach how to walk, the result was very different, because...

AL: It wasn't what he was actually doing.

GG: It wasn't at all what he was doing! I think that in the attempt to explain what they were naturally doing, they generate a big myth around the know-how of walking, that people need to know how to walk. But, what does it mean to know how to walk? Pupi was not walking in a super special manner. His posture was the point, he had a great posture and that made all of his body work well. Portalea stood at 'ten past ten', as they used to say [this refers to the position of the feet in a manner that resembles the hands of a clock when indicating ten past ten]. That was the position in which he stood, and if you told him to close his feet he would no longer be Portalea. So everyone moved in the way they moved because they had to move this way, they had their own history, because they woke up at 8am and not a 3pm, do you understand? Because Portalea used to walk on the dirt of the cemetery [where he worked] – they are lots of reasons why this guy walked as he did.

So, what should you do? Try to imitate, if you want to extract the dynamics of the movement to understand why, to understand how he moved. But Portalea is just one of them. What should you take from Portalea? His figures. And his way of thinking, if anything.

[When people say] "you have to learn how to walk", what does it mean to learn to walk like Portalea? If I, for example, have the feet pointing inwards, do I have to place them pointing outwards to be like Portalea? How does that work?

I mean, that seems very invasive to the body. I would be trying to modify your *supporting point*, and that is a problem. According to what I am saying, I think this question that you have to 'learn how to

walk' is a myth. You arrived to the class walking – how can I tell you that you have to learn how to walk?

AL: Why is that the way of dancing of the old milongueros did not persist?

GG: If you search well, there is a lot of Tango in the whole city. I mean, there is Tango everywhere, but the Tango of the 40s is not the Tango we have today. Why? Because the dynamics of movement are different nowadays where everyone is running around, with their mobile phones, is just different. People wear jeans, they wear trainers.

That's why we cannot pretend that *the body regresses*; the body evolves according to the situations [in which it finds itself]. I don't know if it is an evolution or not. It depends, for some people it is an evolution, for others it is a regress. I always think that we evolve in one way or other, and that we try to survive in the context in which we are, and move forwards.

AL: The relation between Tango and the working life has changed...

GG: I was studying to become a teacher, and then I graduated and I was obviously working the afternoon shifts, never the morning shifts, because sometimes I was coming back from the milonga and going straight to the school to teach. What I am saying is that there are a lot of things that determine that you move the way you move and that you have the density you have, all in relation with the kind of life you have, everything that happened to you in the context plus the role models that you had.

My role models were all very strong and very significant woman. *Minas* that you couldn't move just like that. My role models were goddesses, substantial woman, with knives hidden in the garter. I am talking about very strong woman, they were no joke.

CONCLUSIONS

Graciela González gave us an important testimony and she proposes to recover the natural and spontaneous movements of the body, generating through these movements an awareness of what our body already knows, without the need to invade the body or hurt it with postures on behalf of 'technique', which may not be functional. González explains that in Tango Tradicional Salon, the man directs his intention to the axis of the woman in order to "move" her, and the woman when dancing "takes care" of her own axis. This is the central aspect of the interactive communication of the bodies in the dance couple.

González explained that her teaching methodology emerges from a deep immersion in the question of the gestural intentionality of the axis of the embrace, and also from an exhaustive observation of the personality of her teachers and of the context they inhabited.

González understands the bodily transformations and the forms of interpretation in the dance of the new generations as a result of sociocultural changes and the influence of social media. Accordingly, González explains that the expressive gestures of the old milongueros cannot be understood without looking at the context in which they lived and from which their experiences come.

The important legacy of her antitécnica understood as body reading and teaching methodology of the Tango Tradicional Salon, is the recovery of the simplest, most comfortable and organic way of moving, to be used for moving ourselves intentionally and dynamically in the axis of the embrace.

REFERENCES

Laguna, A. (2018). Milena Plebs. Tango y Pensamiento Critico. Conexiones con la vivencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. *Epistemus*, 6 (1), 97-108. <https://doi.org/10.21932/epistemus.6.4192.1>

A LIRA: UMA BREVE REVISITAÇÃO

The Lyre: a brief revisitation

CARVALHO, Maria Margarida²⁸

Resumo

A música é considerada a mais antiga forma de comunicação humana e tem a capacidade de evocar significação, imaginação, criatividade e inovação. A lira é um instrumento musical muito antigo e surge associada ao mundo imaginário e mitológico da Grécia Antiga. As suas qualidades elegem-na como um dos instrumentos dos poetas, dos filósofos, dos educadores. Para além ser um veículo de convergência dos planos celestial e humano, a lira é um instrumento educativo, catártico e purificador de almas e simboliza a paz e o silêncio profundo. Revisitar a lira foi das experiências mais sublimes não apenas pelo seu peso simbólico no imaginário ocidental coletivo, mas também pelo oceano de possibilidades que oferece neste mundo contemporâneo tão repleto de vicissitudes e contrariedades e onde a liberdade surge como a busca incessante da realização humana. Revisitar e resgatar a lira para fins educativos é o propósito deste nosso artigo.

Abstract

Music is considered the oldest form of human communication and has the ability to evoke meaning, imagination, creativity and innovation. The lyre is a very old musical instrument and it is associated with the imaginary and mythological world of Ancient Greece. Its qualities elect it as one of the instruments of poets, philosophers, educators. In addition to being a vehicle for the convergence of the celestial and human planes, the lyre is an educational, cathartic and soul-purifying instrument and symbolizes peace and deep silence. Revisiting the lyre was one of the most sublime experiences, not only because of its symbolic weight in the collective western imaginary, but also because of the ocean of possibilities that it offers in this contemporary world so full of vicissitudes and setbacks and where freedom appears as the incessant search for human fulfillment. Searching and retrieving the lyre for educational purposes is the purpose of this article.

Palavras-chave: *Lira; Educação; Aprendizagem; Harmonia musical; Silêncio.*

Keywords: *Lyre; Education; Learning; harmony; Silence*

Data de submissão: janeiro de 2021 | **Data de publicação:** março de 2021.

²⁸ MARIA MARGARIDA MELO DE CARVALHO – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL. E-mail: mcarvalh@utad.pt

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da sua existência que o ser humano procura compreender o mundo que o rodeia e o interpela problematizando-o sobre diferentes ângulos, visando conferir sentido e existência à sua vivência. Nessa incessante busca, o homem torna-se um verdadeiro construtor da realidade, um arquiteto, um hermeneuta. O mundo torna-se aquilo que pode ser dito, narrado, experienciado, musicado. A exteriorização do olhar, do pensamento, da imaginação e da criatividade, torna o ser humano num artista multifacetado.

A música é considerada a mais antiga forma de comunicação humana. Segundo Mann (1982, p. 13) a música desenvolveu-se “(...) a partir dos principais ritmos e vibrações do nosso planeta – dos sons do vento e da água, do ar e do fogo”. A música é a arte que simbolicamente representa essa apropriação criativa estabelecendo a união do Céu e da Terra. Como território fértil de ‘narrativas de viagens’, a música oferece-nos a busca de uma interioridade profunda e, simultaneamente, de uma elevação mística. A música tem a capacidade de evocar significação, de guiar a imaginação e re(i)novar a criatividade, gerando espaços afetivos e sublimes. “The idea of divinely inspired creativity is that all living things somehow emanate from a divine force, which may be either one God or multiple gods” (Liu & Stemberg, 2006, p. 20).

O mito é uma forma narrativa de apreensão do real pelo imaginário humano. É uma história fundada, essencialmente, na relação experiencial, afetiva e emotiva do homem com o exterior de si, com o meio adverso, com o mistério do universo.

Apesar de ter entrado no berço da Grécia Antiga pela Ásia menor (Koumartzis, Tzetzis, Kyratsis, & Kotsakis, 2015), a lira surge associada ao mundo imaginário-mitológico da Grécia Antiga. Tendo sido recuperada pela cultura grega, este objeto musical surge como um instrumento da esfera do divino, apresentando-se como um veículo de convergência dos planos celestial e humano. O seu primado postula o seu valor e convoca-a, com distinção, para o domínio da educação dos jovens cidadãos. Referenciada como um instrumento purificador das almas, a lira metamorfoseia o espaço e o tempo em busca de uma harmonia cósmica. A sua pureza tonal (en)canta os seres e permite fazer emergir o Amor, eternizando-o.

A história da lira é, desse modo, consentânea com a história da civilização, dos seus mitos, ritos e práticas. As suas qualidades elegem-na e classificam-na como um instrumento eleito dos poetas, dos filósofos, dos educadores. Ao promover o cultivo do espírito e do coração, a lira gera espaços afetivos repleta de significações variadas, polarizando acentos cosmogônicos, morais e sociais. A lira projeta-se numa dimensão cósmica. Sendo uma

constelação do hemisfério celestial norte, a sua exposição, no espaço sideral, apresenta-se numa constelação com idêntica designação, polarizada pela estrela mais brilhante, Vega (Alpha Lyrae). Dotada de valor ético-pedagógico, a lira adquire, ao longo da antiguidade clássica, uma função catártica que fez dela uma arte hermenêutica, simbólica e estética na relação do homem com a realidade envolvente. E, nessa medida, a lira desempenha uma função terapêutica constituindo-se numa janela aberta para a imensidão da infinitude cósmica. A lira surge como uma apologia ao primado da paz.

Pretendemos, com este artigo, relevar a sua importância, revisitar a sua significação e representação simbólica no imaginário coletivo e resgatá-la como instrumento fundamental na demanda dos altos desígnios gregos da felicidade, da justiça, do bem-estar e da liberdade. Conferindo-lhe uma essência libertadora, a lira poderá ser um meio (veículo) que acalenta as tensões da vida e da morte, os seus antagonismos e vicissitudes variadas, e o seu simbolismo poderá constituir, de per si, o próprio mito a que se encontra relacionada (mito de Orfeu). Recuperar a beleza e o Amor simbólico-mitológico que a envolve tornando-a num arquétipo incondicional de renovação da própria vida, será o desafio a que nos propomos desenvolver com este artigo.

A história da Lira e do mito de Orfeu

Sobre el caparazón de la tortuga Hermes tendió la piel de uno de los bueyes que había robado a Apolo y fijó allí dos cuernos de onde partían las cuerdas de tripa (Servier, 1970, p. 170).

A lira, surge no imaginário coletivo associada ao mito de Orfeu.

O mito é uma das primeiras criações narrativas do homem. Relata um acontecimento que teve lugar num tempo primordial, anterior ao tempo da história. Enquanto estrutura de significação, o mito é uma narrativa ôntico-fenomenológica de cariz singular. Para a ontologia e para a fenomenologia o ato de conhecimento sensível assegura um contacto concreto, particular, único com a realidade, afirmando a primazia da experiência sobre a especulação conceptual. E enquanto apelo, enquanto intenção, enquanto busca, o mito fornece possibilidades interpretativas da ocorrência dos fenómenos. Através do mito o homem ordena o mundo, estrutura-se como ser social e integra-se numa dada ordem cultural. O encontro intersubjetivo com o outro promove o conhecimento, a relação consciente com a realidade, a abertura (o ser-aí e o ser-com), a possibilidade de o ser singular se descobrir na dimensão coletiva do “nós”.

Nós ‘somos’ e” ex-sistimos” de forma total, num dado momento, inseridos no mundo da experiência, que se constrói e reconstrói à medida que existimos junto – com o mundo não se limitando (o ser singular) assim à subjetividade (Dutra, 2002, p. 377).

As narrativas míticas ou deliberadamente ficcionais fornecem inteligibilidade às sucessivas gerações, ao curso da história, à modulação das culturas. É assim que “(...) vamos construindo um percurso individual feito de cruzamentos de histórias que vivemos ou que ouvimos contar” (Galvão, 2005, p. 328).

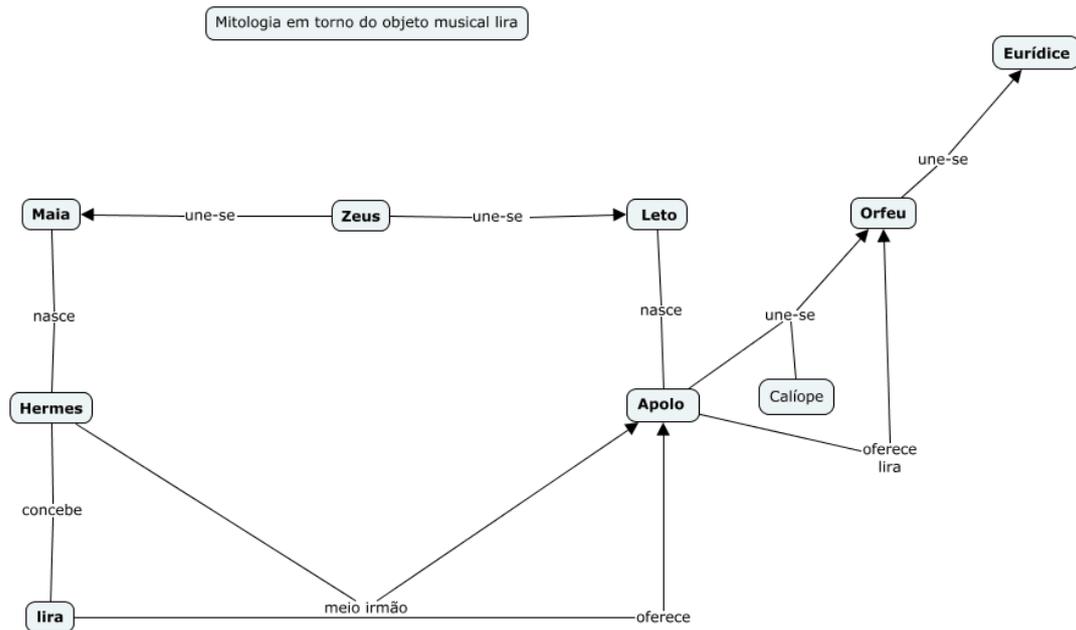
A lira é considerada uma criação de origem divina (Mann, 1982). Criada pelo deus Hermes, a lira é construída a partir da casca de uma tartaruga e por tendões ou tripa de origem animal. A sua carapaça (caixa sonora) representa a Terra e a sua cobertura, em pele, o Céu. O sopro do vento por entre os tendões esticados emite sons em tons variados que são proporcionais ao comprimento das cordas. Assim se constituem os sons distintos numa escala “extática”. Quanto mais curto o tendão mais alto será o som (Servier, 1970; Mann, 1982).

A tartaruga, sendo um animal terrestre, está simbolicamente associada à Terra mãe e evoca a estabilidade, a longevidade, a resistência, a fecundidade e a sabedoria. Este instrumento, envolto de sacralidade fecundante, e que extrai os sons e tons mais puros da natureza, harmoniza o Cosmos e apazigua os efeitos antagônicos e tentadores da Terra mãe, conduzindo o homem à sua incomensurável aspiração de se fundir no poder do uno. Fazer vibrar a lira é fazer vibrar o mundo (Servier, 1970) e o que ele tem de mais harmonioso, o silêncio. A lira é, nas palavras daquele autor, um altar simbólico e é um objeto que se constitui, em si mesmo, um mito (Guterres, 2016, p. 144)²⁹.

Hermes, o mensageiro dos deuses do Olimpo, filho de Zeus e Maia, oferece a sua lira a Apolo, deus das artes, da música, da poesia, da medicina. Filho de Zeus e Leto³⁰, Apolo é o deus padroeiro dos músicos, o guardião e o inspirador das Artes. Apolo casa com Calíope, a Musa da poesia épica (Zwilling, 2015), e dessa união nasce Orfeu. Portador das artes pelo lado do pai e da capacidade de extrair os sons encantados pela musa, sua mãe, Apolo oferece a Orfeu a sua lira e este torna-se um tocador exímio, um (en)cantador, um viajante que transporta e transmite a harmonia e a paz. Mas como no diz María Zambrano (1994, p. 43), o “*Eu não anda sozinho. Atrai um cortejo de vivências (...)*” e a história de Orfeu (con)funde-se com a narrativa da criação da própria lira e do mito a que está associada.

²⁹ Para Guterres (2016, p. 145) citado por Scheid e Svenbro (2014, p. 102) “A tartaruga ocupa uma importante posição de interesse simbólico, entre o mundo animal e o mundo mineral”. A começar por seu caráter paradoxal: trata-se de um ser vivo que habita um ser inanimado, parecida com uma pedra, em todo o seu silêncio. Esse mesmo casco pode ser utilizado na construção de uma lira, instrumento diretamente ligado à poesia, diretamente ligada ao som.

³⁰ Leto era filha dos Titãs Ceos e Febe.

Fig. 1- A herança familiar de Orfeu (autoria própria)

A lira passa a ser o instrumento musical de Orfeu e fica, desse modo, associada à poesia, ao Amor e à união. Orfeu transforma-se no grande intérprete dos deuses passando a representar a dualidade do sagrado e do profano (Partridge, 2014).

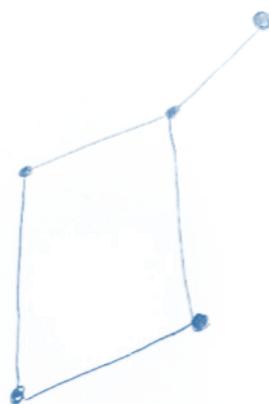
Não existe muita informação acerca da figura de Orfeu. Orfeu surge, na mitologia da Grécia Antiga, como participante da expedição dos argonautas que acompanha Jasão, comandante da nau Argo, na viagem a Cólquida. O objetivo da viagem era encontrar e trazer o Tosão ou o velo de ouro. A função de Orfeu nesta demanda residia em estabelecer uma cadência ritmada de sons e tons vocais que acompanhava o movimento sincopado dos remadores. Tangendo a sua lira, Orfeu recorria, por vezes, à sua sublime e encantadora voz. Tal atributo permitia-lhe renovar energias aos navegantes e, simultaneamente, apaziguar a fúria dos oceanos. A música surge, neste contexto, como um atributo do bem que auxilia a travessia do herói, determinado em alcançar o seu objetivo, conciliando os conflitos (Miranda, 2002). A lira constitui-se, assim, no instrumento de paz e de harmonia. A sua força irá persuadir e encantar outros percursos, outras demandas.

Após essa viagem, Orfeu regressa e desposa Eurídice. Pouco tempo depois, perde-a. Num passeio ao campo, a sua amada é mordida por uma víbora e falece ficando a pertencer ao mundo subterrâneo governado por Hades.

Orfeu está apaixonado por Eurídice. Inconformado com a sua morte, inicia uma deambulação a fim de a recuperar. Desceu, por amor, ao mundo subterrâneo, ao Tártaro (Graves, 1990). Os riscos aumentavam e, a cada perigo que defrontava, Orfeu tangia a sua lira, ultrapassando todos os obstáculos com que se deparava nessa viagem realizada ao mundo Tártaro. A entoação de sublimes melodias permite-lhe apaziguar as forças obscuras dos territórios subterrâneos. Consegue encantar o cão Cérebro que, inebriado e enlevado pelos sons da lira abranda a vigilância, permitindo a Orfeu aproximar-se de Hades. Este, ao escutar a sua lira, fica deliciado e concede o desejo a Orfeu de voltar a estar com Eurídice. Todavia, com uma condição: Orfeu não poderia olhar para trás até ambos atingirem a superfície, a luz. O trajeto ascendente, das trevas à claridade, é realizado por Orfeu envolto em sentimentos turbulentos, ansiosos e angustiados. Desejava estar com Eurídice, de novo, e tal ânsia precipita-o a olhar para trás quando alcança a superfície. Nesse exato momento Orfeu perde-a, de novo. Mas agora para todo o sempre. Desesperado procura regressar ao mundo dos mortos, mas tal não lhe é consentido. Orfeu vê-se enlaçado numa névoa por ter descurado a sua força, a sua autoconfiança. Insofrido com a sua perda sem nunca se separar da sua lira, inicia uma viagem sem rumo ou propósito. Acaba por ser morto pelas donzelas trácias por ter ousado desprezá-las. Zeus, após a morte de Orfeu, envia uma águia para recuperar a sua lira que havia caído ao rio e coloca-a no céu, em memória de Orfeu, em forma de constelação, ficando próxima das constelações do Cisne e da Águia.

A origem da constelação Lira é, desse modo, ancestral e está, intrinsecamente, associada à cultura grega. Sendo um instrumento muito presente na antiguidade clássica, a sua configuração constelar assume a seguinte forma:

Fig. 2- A constelação Lira (autoria própria)



O mito de Orfeu é um tributo ao Amor. Orfeu, na mitologia grega, é um herói da paz. A lira simboliza a ponte que une o Céu à Terra e personifica o poder curativo e a harmonia cósmica. A lira impõe a ordem ao caos, tornando-se num movimento gerador de catarses profundamente transformadoras (Bates, 2018). Segundo Santoro (2020, p. 18), Safo (630/1? A.C. - 570 a.C.), a célebre poeta e filósofa grega ligada ao Orfismo e que se notabilizou nos seus escritos, justamente, através do poema intitulado “Hino a Afrodite”, recorria, com frequência, à lira para adornar a sua poesia. Safo terá partilhado ensinamentos ao seu escol sobre a importância do objeto lira na educação, afirmando,

(...) amemos o ‘canto límpido da lira’. A lira, a arte, é o que pode nos salvar. Não nos salvar da velhice, coisa impossível. Mas é o que pode nos salvar na velhice. Eu, que sou sua professora, não sou mais capaz de ser a bela bailarina, mas sou ainda mais bela no canto límpido da lira. A música não envelhece, a música continua bela e me torna mais bela à medida que a exerço e me entrego, quanto mais desenvolvo minha sabedoria e minha arte (Santoro, 2020, p. 18).

A essência perene da beleza em si (re)concilia-se através da sabedoria, que “(...) propõe a ação catártica da arte, da música e da lira para superar o trágico, isto é, o destino da condição humana (...)” (Santoro, 2020, p. 21).

A música na educação ateniense

A música assume uma posição de destaque na cultura e educação grega. A educação ateniense integrava a ginástica (exercitar o corpo) e a música (elevação do espírito e do conhecimento) como disciplinas eleitas para a constituição de uma Paideia. Platão (428/427 a.C. - 348/347 a.C.), discípulo de Sócrates, viveu numa circunstância histórica cultivadora da participação ativa do cidadão na polis grega. Esta seria a entidade indutora da comunicação cívica compartilhada e a música, enquanto disciplina nobre, permitia o desenvolvimento de uma pedagogia de busca e de contemplação da beleza e da verdade. A suprema realização da beatitude grega, surge com evidência marcante na República de Platão, numa espécie de procura interior pela perfeição ideal. O desiderato platónico preconizava que o homem-cidadão devia almejar a ideia de Bem absoluto e, para o efeito, deveria obter uma aprendizagem prática e contínua das regras de conduta virtuosa, através da música e da ginástica, de cariz, simultaneamente, individual e social. De acordo com a ideia expressa por Maria Helena da Rocha Pereira na introdução ao livro “A República” de Platão, (1980, p. xxii) a música surge como “*a arte das Musas*”, e, a poesia (palavra) como o veículo de fusão do som, da harmonia e do ritmo. O ritmo, nas palavras de Mann (1982) configura uma atividade humana básica tendo

sido apreendida, no início dos tempos, a partir das evidências e variações naturais. A música estrutura-se, assim, ao ritmo de pulsações ou batidas numa escala temporal. O ritmo relaciona-se com a percepção humana do tempo e permite gerar um elo de ligação entre as frases e as composições melódicas. Envolve dimensões nucleares sendo uma das quais o compasso. O compasso é medido no tempo de acordo com métricas e sistemas de tempos fortes e fracos. O compasso está, desse modo, intrinsecamente associado ao ritmo e, na música, assume um papel preponderante na busca do silêncio. O compasso é a arquitetura da harmonia dos sons. E o silêncio é um modo suspenso de ritmo e compasso, uma inspiração fundante. O silêncio será o instante que permite alcançar a verdadeira contemplação da Beleza e da Justiça. O silêncio emerge de um sistema de esferas alinhadas e transporta-nos para uma dimensão última, a unidade, a essência. O Silêncio “além de funcionar como significante, fundante, produtor de sentidos, pode também ser entendido como introspecção (...)” (Gonçalves, 2014, p. 73).

Platão preconizava que o homem-cidadão ateniense devia perscrutar e desenvolver, a partir da sua própria experiência de vida, o sentido da verdadeira felicidade. A noção de harmonia musical, que decorre da vibração de quatro tons (Platão Livro III, 400a, p. 130) e a conceção do ritmo (400c, p. 131) executado, “(...) a melodia se compõe de três elementos: as palavras, a harmonia e o ritmo (...) E certamente a harmonia e o ritmo devem acompanhar as palavras” (A República, Livro III, 398e, p. 127), conduzia o homem ateniense à plena consciência contemplativa da vida inteligível. A existência individual, alicerçada na busca da verdade, conferia unidade à existência coletiva na realização da justiça.

Em suma, “*cada Harmonia representa um etnos, uma determinada disposição anímica*” (Morão, p. 1039). A beleza depende, desse modo, do bom ou mau ritmo. Assim, o ritmo e a harmonia ajustam-se à palavra e, por sua vez, à qualidade do carácter. Platão assume que, para a sua cidade ideal, a música é a arte da perfeição. Assim “(...) a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afectam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição” (República, Livro III, 401e, p. 133).

Nem todos os instrumentos musicais integravam o plano educativo na Grécia Antiga. Porém, de entre os instrumentos de corda, a lira avoca uma posição de destaque que é visivelmente expressa na obra “A República” de Platão: “– Resta-te a lira e a cítara para se utilizarem na cidade” (Platão, A República, Livro III, 399d). No seu Livro III da República, Platão retoma a importância de introduzir a música e a ginástica na instrução dos atenienses, tornando a educação perfeita para a sua cidade ideal, destacando a lira como um dos seus instrumentos eleitos.

A influência da música na instrução dos gregos e a sua correlação com a formação anímica e inteligível, distingue-a como um elemento nuclear que deve estar no processo de construção de uma cidadania completa e que será consagrada pela interinfluência do estudo e práticas de uma educação holística, moral, estética e cívica (Koyré, 1988, pp. 96-97). Para Platão, a disposição anímica advém da música (a virtude e os bons sentimentos) e esta preenche-se com a palavra e a poesia. Esta comunhão origina a grande arte, a grande Beleza. A temperança, a coragem, a generosidade, a justiça, a felicidade, a sensatez, a liberdade e a grandeza da alma são virtudes que são alimentadas pelo conhecimento da música e da ginástica. O potencial educativo da lira faz, então, prevalecer a ordem no caos sendo um dos veículos transmissor e propulsor do conhecimento e da sabedoria. A música no tempo de Platão adquire, assim, um sentido ontológico, ético, político e eudemonista, uma arte perfeita que busca a felicidade e, a lira, o instrumento de elevação que capacita a entrada no mundo inteligível.

Aristóteles (384-233 a.C.), discípulo de Platão, é devedor da mesma formação cultural helenística, mas demarca-se da linha de pensamento do seu mestre quanto ao ideal da contemplação e das formas eternas das qualidades ético-morais. A articulação da música ao Bem e à Justiça e, por sua vez, à virtude e à felicidade decorre, de acordo com Aristóteles não de uma apreensão ideal e contemplativa, mas da própria conduta ética, ativa e relacional no âmbito da pólis. Ou seja, incorpora o transcendente no imanente realçando o primado da virtude prática. A prática dos preceitos virtuosos é determinante para alcançar a felicidade.

A música adquire um sentido axiológico e enquadra-se no pensamento deste filósofo helenista na esfera do ócio. Este conceito, para Aristóteles, não tem uma conotação pejorativa. No seu livro “A Política”, Aristóteles afirma que a ociosidade é uma virtude e que deve ser acalentada. A natureza humana não pode prescindir desta nobre virtude pois “(...) contém em si mesmo prazer, felicidade e ventura” (Livro viii, 1338a). A música é felicidade e esta é um fim em si mesmo, assevera o filósofo ateniense. Para Aristóteles a música é liberal, formativa, educativa (Livro viii, 1338a). Aprender, através da experiência, a manusear e tanger as suas cordas de modo a preservar os dons das sonoridades harmónicas torna o mundo mais justo, mais belo e mais livre. Estes seriam os desígnios da educação grega, em geral, e da incorporação da música no dia-a-dia ateniense, em particular.

A lira, conciliadora dos músicos e dos poetas, assume, na antiguidade clássica, uma função decisiva na construção das nobres virtudes, veículos determinantes para a condução de um mundo melhor. Para além de envolver, na sua instrução, elementos pedagógicos, garante desenvolver e consolidar mais facilmente o processo de aprendizagem infantil através do

lúdico. A atualidade destes ensinamentos e a sua pequena dimensão fazem dela um instrumento musical a ser revisitada nos nossos dias para despertar a curiosidade, despoletar a criatividade nos mais jovens cidadãos e valorizar os princípios ético-morais. A lira, instrumento musical, congrega, assim, as condições ideais para alcançar a felicidade, o bem-estar, a harmonia das esferas e seu alinhamento vertical do imanente ao transcendente.

As características da lira

De uma forma geral, os instrumentos musicais evoluíram ao longo do tempo aperfeiçoando-se para obter os melhores sons e harmonias. A lira é um cordofone. É um instrumento de cordas cujo som é extraído a partir da vibração de uma corda em tensão. Mas, desde a antiguidade clássica, este objeto musical manteve-se praticamente quase inalterado fazendo jus ao simbolismo que transporta. A lira torna-se um instrumento dos tempos imemoriais envolto nas mais nobres aspirações humanas.

A sua pequena dimensão facilita, por um lado, o seu transporte e, por outro, permite que desde tenra idade o jovem cidadão ateniense aprenda a dedilhar com ambas as mãos, dominando os seus movimentos físicos articulados com a nobreza da arte de tocar, “Com a mão esquerda pulsava as cordas com a polpa dos dedos, enquanto a mão direita acionava as cordas com o auxílio de um plectrum ou palheta” (Zwilling, 2015). E, simultaneamente, recolha os ensinamentos essenciais para a construção de uma educação completa focada no ideal da Beleza e do Amor. A música acompanha a palavra e preenche os espaços de aprendizagem. A lira é, em si mesma, uma agregação exegeta de sacralidade mundis.

Inicialmente constituída por três a quatro cordas (Zwilling, 2015) a lira evolui tendo fixado o seu jogo de cordas em número de sete (7). As suas sete (7) cordas correspondem a sete planetas nas suas revoluções cósmicas. Apesar da sua evolução se ter fixado em sete cordas, a lira chegou a integrar doze cordas cujo número corresponde aos doze (12) signos do zodíaco (Chevalier, 1986).

As cordas eram presas ao jugo e a uma saliência de madeira transversal (cavalete) na extremidade inferior, disposta junto da caixa-de-ressonância de madeira (retangular, trapezoidal ou côncava), que transmitia as vibrações das cordas.

A lira que apresentamos na figura infra foi construída por Luis Paniagua e adquirida em 2013. É constituída em madeira de Faia - que simboliza a Terra - e a sua cobertura em pele de cabra – que simboliza o Céu. A forma côncava da sua caixa de som permite alcançar uma ressonância pura que faz propagar *ad infinitum* um som cristalino. As cordas são feitas de carbono.

Fig. 3 - A representação iconográfica do instrumento preserva as 7 cordas construída por Luís Paniagua, em 2013 (autoria própria).

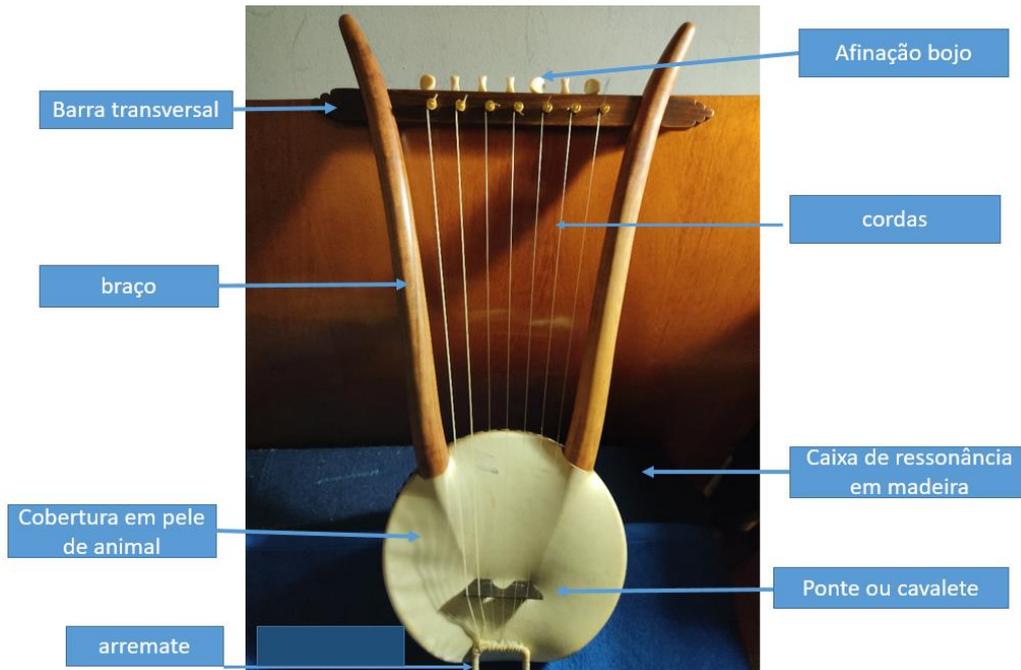


Fig. 4 - A representação da parte de trás da lira. **Fonte:** autoria própria.



A afinação das cordas é uma componente que merece relevar. É um processo técnico que permite realizar os ajustamentos necessários ao apuramento tonal através do aumento ou redução da tensão das cordas. Afinar é uma técnica instrumental que determina a precisão tonal para alcançar a harmonia ideal da constituição dos sons. Requer uma sensibilização auditiva e uma predisposição para o fenómeno acústico. A riqueza musical da afinação de um instrumento como a lira capacita o ser humano a desvelar a harmonia das esferas interiores e ascender à plenitude celestial. A afinação permite a união do micro com o macrocosmo. As sete (7) cordas que compõem a sonoridade tonal da lira, têm a seguinte afinação:

Fig. 5 - A afinação das cordas da lira. **Fonte:** Autoria própria.



Após a afinação tonal é determinante que se constitua um espaço / contexto para iniciar o processo de interação com o instrumento. Há quatro dimensões que devemos salientar para fruir uma melodia na lira, e que, justamente, são também transversais a todos os outros instrumentos, a saber: i) a postura física; ii) a respiração; iii) a técnica; iv) a predisposição interior para o despertar. A congregação destes fatores poderá conduzir à revelação e ao alinhamento interior-exterior. Nessa medida, podemos dizer que tanger as cordas de uma lira é ter consciência do ato de criação que simbolicamente a representa. A condução de uma viagem ao interior de si promovida pela harmonia do som, capacita o indivíduo a relaxar a mente e o corpo recorrendo para tal ao uso sincopado de movimentos respiratórios (inalação curta e exalação longa). Tratando-se de um instrumento musical de ‘origem divina’ tais condições merecem acautelares a ocorrência de contrários. É uma forma de rito iniciático que desfruta da dimensão da espiritualidade (do transcendente) para alcançar a harmonia cósmica. Sintonizar o corpo e o espírito em busca dos sons perfeitos. Estas quatro dimensões são, portanto, estruturantes para se dar início à viagem ao centro de nós para alcançar a plenitude do mistério cósmico.

Resgatar a Lira pela mão de Paniagua

Cada uno tiene que encontrar la forma de llegar a lo más alto de sí mismo (Paniagua, 2007).

Quando em 2007 Aldai entrevista Luis Paniagua, músico madrilenho e tocador de lira, o entrevistado comunica que através da lira consegue tanger notas e melodias harmoniosas, mas essencialmente, o que busca é a experiência do silêncio. Para além de recuperar este elegante instrumento baseado no modelo mediterrânico antigo realizado a partir de descrições mitológicas gregas, Paniagua crê que este objeto musical é um elemento (trans)formador que permite alcançar momentos de pura interiorização meditativa por (con)sentir a desconexão do ser humano no seu quotidiano, sob a égide uma profunda paz interior: a busca do silêncio. No caminho de interioridades absolutas emergem múltiplas constelações que irão (re)configurar a dimensão do existencial e do cognoscível. Nesse percurso ontofenomenológico “*Cada uno tiene que encontrar la forma de llegar a lo más alto de sí mismo*” (Paniagua, 2007) de forma transparente e aberta para se fundir num coletivo, num “nós”. A lira tem qualquer substância mágica que nos liga ao sonho da beleza experiencial onde não existe espaço nem tempo, apenas o vazio.

María Zambrano, filósofa contemporânea de origem espanhola, diz-nos, no seu livro “Os sonhos e o tempo” que “(...) a experiência é a transparência do sujeito que observa o seu próprio viver (...). A experiência é assim interminável (...) porque a vida é sempre a vida de alguém (...)” (Zambrano, 1994, p. 43).

E, assim, a realidade vai-se construindo na relação com os outros. A visão do mundo implica dar sentido às experiências que ocorrem em contextos de pura interioridade. A lira (trans)forma os fenómenos e as realidades. A lira (re)conta a intencionalidade de uma história vivida e estrutura a ordem harmónica ao seu intérprete. Este torna-se um participante ativo e um cocriador de significados possíveis e inteligíveis. Há uma interpelação e, simultaneamente, uma exegese. Procura-se (des)codificar e (re)configurar o mistério do cosmos.

A lira é um instrumento místico e humano. Carregada de significação simbólica, a lira representa os inúmeros ideais que se enquadram na esfera da felicidade. Justamente por conferir essa representatividade unificadora, a lira deve ser resgatada e revisitada na educação e na aprendizagem individual e social nos nossos dias. O silêncio que busca é a plenitude cósmica. A felicidade que devolve é um oceano de paz.

Nos nossos dias, a influência da cultura na literatura sobre a criatividade posiciona o potencial criativo, de acordo com Glaveanu (2010), na concepção arquetípica do “Nós”, explorando, desse modo, a importância do contexto, do grupo e da relação com o outro no processo da criação. Se, na antiguidade clássica a criatividade se apresenta com um atributo divino, hoje em dia, esta competência surge na esfera da cultura devedora de interdependências contextuais, individuais e sociais (Niu & Sternberg, 2006). A música, a criatividade são constructos que ocorrem em contextos culturais e que se materializam na relação com o outro (nós). Nesta medida podemos afirmar que a lira também simboliza a cultura do ‘nós’.

Luís Paniagua ao resgatar a lira para o presente transforma-se, ele próprio, numa espécie de ‘Orfeu’ contemporâneo, eternizando-a como arquétipo. Paniagua vivifica-a, libertando-a do fundo do rio da existência humana, criando um fluxo de constelações propiciador da busca da felicidade, da beleza, do silêncio e do vazio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, M. (1991) Mito. In *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (Vol. 3, pp. 899-908).
- Cartwright, M. (2012). *Lyre*. In *World history encyclopedia*. Acesso em 12 de março 2021. Disponível em: www.ancient.eu
- Cerqueira, F. (2017). A música e o fantástico na Grécia Antiga: o imaginário, entre mito e filosofia. *Per Musi*, 1-28. doi: 10.1590/permusi2017-05
- Chevalier, J. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder S.A.
- Commelin, P. (1960). *Mythologie grecque et romaine*. Paris: Éditions Garnier Frères.
- D’Agostino, M. H. (2007). Métron: a lira, a flauta, o compasso. *Revista Música*, 12, 101-131.
- Dutra, E. (2002). A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 7 (2), 371-378. doi:10.1590/S1413-294X2002000200018
- Galvão, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciências & Educação*, 11(2),327- 345.
- Glaveanu, V. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 79-93.

- Gonçalves, U. (2014). *Música e Silêncio: entre pautas e pausas*. (Dissertação de mestrado). Pouso Alegre:UVS.
- Graves, R. (1990). *Os mitos gregos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Gutteres, T. (2016). A tartaruga e a lira: o mito para além da narrativa. *Revista Eletrônica de Antiquidade*, 9(1),144-147.
- Hamilton, E. (1970). *A mitologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Henrique, L. (1999). *Instrumentos musicais*. (3ª ed). Lisboa: FCG.
- Koumartzis, N., Tzetzis, D., Kyratsis, P., & Kotsakis, R. (2015). A New Music Instrument from Ancient Times: Modern Reconstruction of the Greek Lyre of Hermes using 3D Laser Scanning, Advanced Computer Aided Design and Audio Analysis, *Journal of New Music Research*, 44(4), 324–346.
- Koyré, A. (1988). *Introdução à leitura de Platão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Levy, M. (2012). *A brief history of the lyre*. Disponível em: <https://www.ancient.eu/Lyre/>
- Mann, W. (1982). *A música no tempo*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Miranda, E. (2002) A lira de Orfeu nas narrativas tradicionais infantis. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/11350>. [MsC]
- Morão, A. (1991). Música. In *Logos: Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. (Vol. 3, pp. 1039-1055).
- Niu W., & Sternberg R. J. (2006). The philosophical roots of western and eastern conceptions of creativity. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 26, 18-38.
- Paniagua, L. & Aldai, K. (2007). Entrevista a Luis Paniagua. *Opina Síntesis*, 44, Fundación Ananta.
- Partridge, C. (2014). *The lyre of Orpheus: popular music, the sacred, and the profane*. Oxford: Oxford University Press.
- Platão (1980). *A República*. (3ª ed). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sales, J. (2018) - Música, dança e instrumentos musicais. *Hapi*, 6, 126-175.
- Santoro, Fernando. (2020). A primeira filósofa: o amor à sabedoria da Lira. *Revista Archai*, 28, e02802. doi: [10.14195/1984-249x_28_2](https://doi.org/10.14195/1984-249x_28_2)
- Servier, J. (1970). *El hombre y lo invisible: ensayo*. Caracas: Monte Avila Editores.

Zambrano, M. (1994). *Os sonhos e o tempo*. Lisboa. Antropos.

Zwilling, C. (2015). Os instrumentos musicais na República de Platão. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5067336/mod_folder/content/0/OS_INSTRUMENTOS_MUSICAIS_NA_REPUBLICA_DE%20%281%29.pdf?forcedownload=1

RAP E IDENTIDADE: RETRATOS DE UM PORTUGAL PLURAL OU EXCLUDENTE?

RAP and Identity: portraits of a plural or excluding Portugal?

FERREIRO, Jessica Sérgio³¹, & MOREIRA, Fernando Alberto Torres³²

Resumo

No presente artigo analisa-se a música *rap* como uma forma de expressão cultural que representa quotidianos e retratos de uma sociedade portuguesa plural. Aborda-se brevemente a emergência do *hip hop* em Portugal, o contexto e os motivos que lhe deram origem e que justificam a sua prática na atualidade. Procura-se identificar traços culturais e referências identitárias que distinguem e caracterizam o *rap* português, averiguando indícios que contrariam e problematizam noções que fomentam a crença numa cultura e identidade nacional portuguesa homogénea, concertada e estática. Para tal, recorre-se à bibliografia que aborde estes temas, assim como se analisam excertos de letras de algumas canções (conteúdo) e atende-se à imagética empregue em alguns videoclipes, relacionando-os com os contextos atuais e os quotidianos experienciados pelas minorias e grupo de pessoas “racializadas” em Portugal.

Abstract

This article analyzes rap music as a form of cultural expression that represents daily life and portraits of a plural Portuguese society. It briefly addresses the emergence of hip hop in Portugal, the context and the reasons that gave rise to it and justifies its practice nowadays. It seeks to identify cultural traits and identity references that distinguish and characterize Portuguese rap, searching for evidences that contradicts and problematizes notions that foster the belief in a homogeneous, concerted and static Portuguese national culture and identity. To this end, reference is made to the bibliography that addresses these subjects, presenting, as well, analysis of excerpts of song lyrics (content) and of the imagery used in some video clips, relating them to the current context and the everyday life experienced by minorities and “racialized” groups of people in Portugal.

Palavras-chave: *Rap; Música; Racismo; Identidade; Cultura; Pós-colonialismo.*

Keywords: *Rap; Music; Racism; Identity; Culture; Postcolonialism.*

Data de submissão: setembro de 2021 | **Data de Publicação:** dezembro de 2021.

³¹ JESSICA SÉRGIO FERREIRO - Mestranda em Ciências da Cultura. UTAD. PORTUGAL. E-mail: jessicaferreiro@gmail.com

³² FERNANDO ALBERTO TORRES MOREIRA - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) / CECS. PORTUGAL. E-mail: fmoreira@utad.pt

INTRODUÇÃO

O *rap* (*rhythm and poetry*) em Portugal teve forte expressão a partir dos anos noventa e é praticado até aos dias de hoje, de norte a sul, tendo-se desenvolvido, inicialmente, nos subúrbios Lisboetas com possível origem em Miratejo, no concelho do Seixal (Fradique, 1999, pp. 124-126). Este estilo musical faz parte da denominada cultura *hip hop* que se difundiu a partir dos anos 70 nos Estados Unidos e que inclui, para além da música, a dança ou *break dance* e o *graffiti* (Sofiane, 2016, pp. 1-2). Através do *rap*, os dizedores narram histórias e quotidianos, por vezes de improviso, através de versos melódicos e rimas que fluam ao ritmo de *beats* e justaposições de *samples*, sons e instrumentais remixados. Esta forma expressiva permite trazer à *rua* problemáticas sentidas por pessoas e grupos geralmente afetados pela desigualdade social, pelo racismo e violência policial, expondo as condições precárias dos bairros segregados nas periferias e sensibilizando os mais jovens da comunidade (Fradique, 1999, p. 122). O *rap* representa a antítese da ideia de nação (imaginada) que reflete uma identidade nacional fabricada e pressupostos nacionalistas, pelo simples facto de ter sido incrementada por comunidades imigrantes, por portugueses afrodescendentes e minorias e grupos com pouca representatividade. O *rap*, no contexto português, para além de recorrer às formas estilísticas e técnicas que resultam da globalização, distingue-se através da evocação de referências da cultura portuguesa “oficial” ou hegemónica e do uso de elementos disjuntores como, por exemplo, a língua cabo-verdiana e outros elementos que aludem à diáspora africana. A análise da cultura hip-hop é, por isso, importante para apreender expressões identitárias e culturais plurais, presentes no território nacional, e refletir criticamente sobre as diferenças sociais que surgiram a partir da forte interação e diferenciação de grupos de pessoas no passado. A qualidade política inerente ao *rap* faculta, assim, a perceção dos espaços de exclusão na sociedade portuguesa, ao mesmo tempo que visibiliza memórias e vidas “subalternizadas”. Por conseguinte, esta expressão artística possibilita a análise das constantes revisões e reconstruções identitárias em determinado espaço-tempo, neste caso, num contexto pós-colonial e contemporâneo português.

A emergência do *rap* e de “novas” identidades no contexto português

O *rap* pode ser caracterizado como um produto de “contra-cultura”, que incorpora elementos tradicionais e contemporâneos num *assemblage* de fragmentos que remetem para a manipulação de elementos culturais e identitários particulares, reportando, ao mesmo tempo, para as influências da globalização (Fradique, 1999, pp. 121-122). A sua adesão global deve-

se ao maior acesso às novas técnicas de composição musical, bem como ao facto de representar uma ferramenta de expressão individual e coletiva que possibilita dar sentido a experiências e vivências que compõem quotidianos moldados pela arquitetura de espaços de confinamento e exclusão das metrópoles (Santos, 2018, pp. 29-30). É através do *rap* que a voz de pessoas remetidas à condição de cidadão subalterno se materializa e conquista o espaço público, combatendo, assim, a invisibilidade e o silenciamento que a periferia suburbana propicia (Santos, 2018, pp. 29-30). O *hip hop* reflete, assim, uma cultura imaginada que, através do uso anacrónico de eventos passados e presentes e de deslocamentos e reposicionamentos geográficos e simbólicos, se constitui através de retóricas e estéticas de contra-hegemonia e de solidariedade entre os “subalternos” e “precários” de diversas comunidades. Por conseguinte, estas forças criativas esbatem as fronteiras entre alta cultura e baixa cultura, e entre cultura dominante e culturas marginalizadas, na contemporaneidade “pós-moderna”, que resultam das políticas de diferenciação nas sociedades contemporâneas (Hall, 2019, p. 86).

A integração do *rap* na cultura portuguesa não pode ser entendida sem olhar para o contexto em que se desenvolveu e às especificidades locais que o caracterizam, ou seja, ao contexto pós-colonial que adveio com as lutas de libertação colonial a partir da década de 60 e o fim do regime ditatorial em Portugal, em 1974 (Fradique, 1999, p. 123). Acontecimentos que, aliás, reconfiguraram a sociedade portuguesa contemporânea com a chegada de um grande número de pessoas vindas dos países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) e que redundaram, numa “experiência de deslocamento e reinserção que tem ficado, até hoje, votada a um estranho silêncio” (Fradique, 1999, p. 123). Desde então, as razões e consequências destes eventos têm sido cada vez mais abordadas, tanto no espaço público como na academia, carecendo, contudo, de um debate político sério.

Muitos dos atuais bairros sociais da área metropolitana de Lisboa constituíram-se a partir da ocupação “informal” ao longo das antigas estradas militares e de campos abandonados, aquando da ditadura de Salazar, por populações pobres vindas de zonas rurais e por “imigrantes” vindos dos PALOP (Guterres e Sousa, 2021, s/p), alguns destes recrutados pelo Estado para trabalhar em obras públicas³³. Alguns bairros autoconstruídos resultaram da ação do Estado Novo que cedeu vários lotes de terreno, fornecendo, ainda, algum material de construção ou providenciando construções pré-fabricadas básicas (Guterres e Sousa, 2021, s/p). Estas aglomerações eram denominadas de “bairros provisórios”, situação que classificava,

³³ Segundo entrevistas realizadas a pessoas sem-abrigo oriundas dos PALOP entre 2012 e 2013, como por exemplo para a construção da rede de Metro de Lisboa.

também, a condição cível dos residentes (Guterres e Sousa, 2021, s/p). Destes, também alvos do controlo ditatorial, esperava-se que se convertessem no “novo homem” com a ajuda de padres residentes e assistentes sociais, contando, ainda, com o envolvimento da Legião Portuguesa – organização paramilitar fascista do Estado Novo (Guterres & Sousa, 2021, s/p). Todavia, o afastamento destas populações para o exterior dos centros urbanos, revela a não-intenção de inclusão destas pessoas no seio da sociedade portuguesa. A partir dos anos 90 foi implementado o Programa Especial de Realojamento (PER), que tinha como missão demolir as habitações inadequadas e realojar os seus moradores em apartamentos salubres, de forma a proporcionar condições de vida condignas e, subsequentemente contribuir para a inclusão social dos residentes (Alves, Alves, Raposo, Roldão & Varela, 2019, p. 13; Guterres & Sousa, 2018, p. 21). Contudo o PER provocou o desenraizamento das comunidades, cujos bairros foram construídos pelos seus moradores desde os anos 60, deslocando-as para diferentes urbanizações e deixando algumas pessoas desalojadas (Alves et al., 2019, pp. 12-13; Guterres & Sousa, 2018, p. 21). Acrescenta-se que o PER também não foi bem-sucedido na conversão da totalidade dos bairros, remanescendo ainda treze aglomerações de “barracas” na região da Grande Lisboa, de que é exemplo o bairro do Barruncho no concelho de Odivelas, como noticiado pela RTP em 2019³⁴. Em suma, o programa acabou por se mostrar como uma resposta inepta no combate à desigualdade social. Com efeito contrário, o PER traçou fronteiras e fortificou a distância e as assimetrias entre o centro e as margens, revelando-se como mero sucessor das práticas segregacionistas legadas pelo estado fascista e colonialista (Alves et al., 2019, p. 13).

Os enclaves que constituem os subúrbios são a materialização do estatuto social periférico e subalterno dos seus habitantes em relação ao centro e ao cidadão português “ideal”. Os traçados geográficos que desenham os “campos”, em que recaem os estados de “exceção”, evidenciam a definição e a hierarquização de categorias que possibilitam a distinção entre grupos de pessoas (categorização social do “outro”). Redundando na estereotipia, viabilizam, assim, o mapeamento fenotípico que alimentam um imaginário coletivo sobre determinadas populações, ou seja, suas alegadas características psicológicas, comportamentais e culturais. Os discursos que resultam deste processo têm impactos reais no quotidiano das residentes dos bairros, validando as “ações estatais de cunho repressivo, tais como incursões policiais volumosas e truculentas”, nos alcunhados bairros de “intervenção prioritária” (Alves et al., 2019, p. 10). Estes nichos extraterritoriais são ideias para os mecanismos de controlo e de exclusão operarem, reificando e legitimando, por outro lado, a identidade nacional a

³⁴ https://www.rtp.pt/noticias/pais/lisboa-subsistem-13-bairros-de-lata-na-zona-metropolitana_v1128406

determinada norma, pois é o “estado que funda a eficácia política de noções como ‘cultura’, ‘autenticidade’, ‘tradição’, ‘comum/partilhado’ ou ‘bárbaro’”, facilitando as “tarefas administrativas do Estado, pois ao circunscrever territórios e impor o domínio cultural, os construtores do Estado formam identidades” (Verdery, 2003, p. 59). As vagas de imigração para Europa, nas décadas de 80 e 90, obrigaram a maiores reajustamentos por parte dos países de destino e dos migrantes, originando “novas categorias de subjectividade colectiva tais como ‘identidades’ culturais, étnicas e religiosas em sociedades pós-secularizadas, altamente fragmentadas” (Tiesler, 2006, p. 156). Porém, a adesão a categorias identitárias não está tanto relacionada à identificação étnica ou cultural propriamente dita, mas resulta, sobretudo, da dicotomização de grupos de pessoas, ou seja, representam e atendem “à presença de fronteiras que separa grupos” (Verdery, 2003, p. 47). As identificações por parte de grupos “racializados” e “menorizados” resultam da “inscrição”, determinado e induzido por imaginações concertadas do “outro”, e da “auto-inscrição”, por parte destes e menos de características culturais específicas que um indivíduo ou grupo detém (Verdery, 2003, p. 47). A identidade molda-se segundo os processos “de construção simultaneamente político, económico, social e simbólico, remetendo também para uma historicidade” (Machaqueiro, 2002, p. 1). Logo, pode concluir-se que as identidades relativas às noções de etnia e raça são contingenciais e circunstanciais, representando modos de organizar a diferença sociocultural. As categorias discursivas e/ou as estratégias identitárias refletem sobretudo a necessidade de pertença por parte dos indivíduos num território circunscrito por uma política de identidade nacional hegemónica excludente, que se edificou sobre um conjunto de mitos fundacionais que “certificam” uma nação homogénea e que se reifica através da distinção de identidades secundárias e subsidiárias (Hall, 2006, pp. 47-65).

Contudo, a identidade nacional não se limita à sua imaginação coletiva, pois materializa-se através de políticas internas e sociais e dos instrumentos legais e administrativos, nomeadamente no que respeita à concessão da nacionalidade portuguesa, que, ainda, segue a lógica étnico-racial com base no direito de *jus sanguinis* (Júnior, 2020, p. 172; Alves et al., 2019, p. 10). Estas diferenciações burocráticas acabam por se refletir nas identificações sociais por parte das segundas gerações, destrinchável na música *rap*, não somente no conteúdo lírico, mas, também, na utilização de elementos que contrariam e legitimam noções de identidade e cultura nacional, tal como a língua (Mattoso, 1998, s/p; Sobral, 2003, p. 1096). Prova disso é a utilização da língua crioula, bastante frequente no *rap* português e comumente falada em bairros dentro e fora de Lisboa, sendo frequente ouvi-la em diversos espaços públicos da cidade.

Alguns *rappers* (“negros” e “brancos”) que cantam em crioulo são, por exemplo: LBC Minao Soldjah (Cova da Moura), Karlon Krioulo (Pedreira dos Húngaros), Juana na Rap (Monte da Caparica), Mynda Guevara (Cova da Moura), Gohu G MBM (Chelas), Chullage (Arrentela), entre muitos outros. Acrescenta-se que alguns vídeos destes artistas passam o milhão de visualizações na rede social *youtube*, um número superior a muitos artistas de renome, demonstrando a relevância e a identificação existente com expressões culturais “crioulizadas”, sendo que a língua não parece ser um entrave. Também outros géneros musicais recorrem, cada vez mais, ao uso da língua cabo-verdiana, como praticam, por exemplo, Dino D’Santiago ou Julinho KSD. O “crioulo” falado em Portugal tem como base principal a língua cabo-verdiana do Sotavento do arquipélago e, devido à maleabilidade gramatical que lhe é inerente, incorpora, ainda, elementos específicos do contexto local, que resultam da interação de diferentes grupos de pessoas que habitam um mesmo bairro, incorporando americanismos, vocábulos do calão e absorvendo influências linguísticas de Angola e Brasil, entre outras (Júnior, 2019, pp. 176-177). Logo, a identidade de grupo forma-se, sobretudo, a partir dos processos de socialização e menos com base na origem e/ou nacionalidade, corroborada, contudo, por um presente caracterizado pela discriminação, que culmina em novas formas de identificação cultural e artística “híbridas”, tal como a apropriação da língua cabo-verdiana ou do *hip-hop* (Júnior, 2019, p. 176; Raposo & Castellano, 2018, p. 3). Por isso, além da sua relação à identidade e solidariedade transatlântica da *negritude*, o *rap* estende-se e une-se a outros grupos “menorizados”, “eticizados” e/ou em situação de precariedade e exclusão social, sendo que lhe está subjacente, também, a pertença a *identidades de classe* (Machaqueiro, 2002, pp. 5-6).

Porém, as comunidades que habitam estes bairros são comumente reduzidas a um todo homogéneo, estático e problemático na gíria política e mediática (Alves *et al.*, 2019, pp. 10-17). As culturas juvenis, em particular, são frequentemente associadas à delinquência e à violência, descurando a heterogeneidade que as compõem e as razões que motivam determinadas práticas, assim como a relação e as interdependências destas com o exterior, racializando-se, assim, o crime no discurso público (Alves *et al.*, 2019, pp. 10-17). Veja-se o caso do excerto abaixo, pertencente à canção *Chelas City*, cantado por um grupo de adolescentes do bairro de Chelas que advogam a solidariedade entre zonas e os diferentes bairros, referindo a diversidade existente nestes: “pretos cu brancos, brancos cu pretos, nu tem, tambi, cigano na nôs guetto, ma quê lá ê normal, nôs tudo ê loco mal, cor difrente ma sangue ê igual”; são igualmente óbvias as alusões a questões ligadas ao racismo, ao estigma, à violência policial, ao isolamento, à falta de oportunidades, assim como ao *rap* como forma de resiliência:

Dentu street ca sta fixe, pa mo tropas ca sta livre papadjus que se lixe, nha distino ê nasci mori, dentu Chelas tudu dia, nês ê putos ki sa ta cria, coitadu di nês familia, puto cria da reguila, mas nês vida ê so dos dia, e as guerras vão e vem, mas soldado ês ê quê eterno, so pamodi nês cor ês krê ponus na inferno, mas ami sta dentu Chelas, dentu Paraíso, ma Chelas City pome ta perde juízo, pretos na kel vida sta fudido, por isso ki mi kanba na improviso, pome odji si m ta acaba cu merda di racismo, ês krê crucificanu, mas ês ka ten cruz, ka bu esqueci, la na fundo tunel, bu ta atcha luz, nu sta cada vez mas loco, ês ta fala tcheu ma mta ouve tudo oco (...)

Ê nês ki sta pa li, Chelas City riba beat, nu ta rebenta dentu street, bófia tenta paranu ma ca consigui, coragem fitchado nhas bro, nhos ta trancado?
(...)
Bu ca sabi si ê bom, bu ca sabi si ê mau (m sabi, claro) Chelas nha cau, flado Chelas ê kel li, flado Chelas ê kel lá, nhos cala a boca, nhos ata fala a toa
Zona normal, cu lado marginal, ou bu ta caminha dretu ou bu ta acaba na regime prisional, n ca krê fala di mal, mas mal ou bem, cima chelas! (...)

(Bataclan1950, *Chelas City*, 2017)

As generalizações inscritas nos discursos dominantes e difundidas pelos veículos mediáticos, inclusive redes sociais ou, ainda, disseminadas por grupos de extrema-direita³⁵, concernente às minorias tidas, muitas vezes, como “poluidoras”, fomentam, por um lado, a perpetuação de preconceitos e o ódio racial, justificando, ainda, a repressão policial (Alves et al., 2019, pp. 10; 15). Por sua vez, estes fenómenos beneficiam as racionalizações simplistas e acentuam as clivagens entre um “nós” e um “eles”, contribuindo para a fragmentação das sociedades e para o alastramento da extrema-direita xenófoba pelo território. Convém ressaltar, ainda, que os discursos “racializados” têm efeitos devastadores nos grupos inferiorizados, com sérias repercussões nas suas vidas e perspetivas futuras, a par com as assimetrias sistémicas e de poder já existentes (Alves et al., 2019, pp. 10; 15). Logo, não se podem equiparar as ações levadas a cabo pela extrema-direita que incitam ao ódio e à violência aos movimentos antirracistas que defendem a tolerância e a igualdade, nem tampouco é possível estabelecê-los enquanto contrários diretos, como tem acontecido na atualidade, de forma a polarizar os discursos e desvalorizar as ações dos grupos antirracistas e de esquerda ao caracterizá-los como “radicais”, no sentido pejorativo comumente dado ao termo. Estas asseverações incorretas têm efeitos nocivos nas iniciativas tomadas por indivíduos e grupos que reclamam maior representatividade e equidade, reforçando a exclusão social destes e obstruindo soluções políticas reparadoras e de promoção da justiça social e da cidadania.

³⁵ Por exemplo: Ergue-te (ex Partido Nacional de Renovação ou PNR), Chega, Associação Nova Portugalidade, Nova Ordem de Avis Resistência Nacional, Movimento zero, Escudo Identitário, Associação Portugueses Primeiro, etc.; ou, ainda, os grupos de *skinheads* portugueses, com conexões ao exterior, tais como os Proud Boys, Hammerskins, etc. Ver notícias: <https://www.publico.pt/2021/02/16/politica/noticia/relatorio-europeu-alerta-risco-radicalizacao-exremadireita-portugal-1950853>; <https://expresso.pt/sociedade/2020-08-11-Parada-Ku-Klux-Klan-em-frente-a-sede-do-SOS-Racismo.-Associacao-vai-fazer-queixa-ao-Ministerio-Publico>.

Nos últimos anos, tem-se observado e noticiado novas investidas por parte dos movimentos de luta contra o racismo por todo mundo, inclusive em Portugal, que reclamam o reconhecimento das assimetrias de poder, herdadas do passado, através da contestação do património cultural eurocêntrico e laudatório do domínio imperial e colonial (uma contestação que visibilizou a falta de representação das “minorias” em Portugal) ou através da denúncia da violência policial contra pessoas racializadas e outros crimes de ódio (Jerónimo & Rossa, 2021; Alves et al., 2019). Estas denúncias são importantes por impulsionarem possíveis revisões históricas (e sua complexificação), acompanhadas de processos de ressignificação do património cultural, e estimularem novos pactos sociais, reclamando um novo paradigma societário e ideológico que se pontua pela efetiva igualdade e dignidade de todos os cidadãos e dos declarados “não-cidadãos”, no mundo contemporâneo. A par com a crescente atenção dada pelos médias e pelas ciências sociais a estas problemáticas, o impacto nas artes³⁶, no geral, também se tem verificado, mesmo que por via desta, sobretudo do *rap*, sempre tenha acontecido. As posições de “resistência”, os relatos dos quotidianos, a violência policial e a discriminação são evocados frequentemente no *rap português*, que tem contribuindo, ao longo dos anos, para incentivar o debate plural e consciencializar o público.

Como referido anteriormente, o *rap* é utilizado para a exposição e problematização das razões que culminaram na segregação geográfica nas cidades e as repercussões que tem para os seus habitantes, não apenas na sua extensão espacial, mas, também, temporal e simbólica, evocando-se, frequentemente, eventos silenciados do passado histórico ou revitalizando memórias sociais que permitam o mapeamento de factos e acontecimentos que conduziram a uma condição de subalternidade e à imputação de estigmas dirigidos às comunidades racializadas ou residentes em bairros sociais. Para tal, através da música, contestam-se os símbolos do poder imperial e colonial português e revogam-se elementos que representam ou aludem aos mitos fundacionais e de homogeneidade da nação, herdados e reproduzidos na atualidade. Por exemplo, o artista Chullage (Nuno Santos), *rapper* e ativista desde os anos 90, apelidou o seu novo projeto musical de *prétu*. Assim, pode depreender-se que o artista faz uso do vocábulo, tido como problemático e de conotação negativa, para ressignificar a categoria “preto” e a impregnar de uma identidade positiva, destruindo de dentro, por via da linguagem,

³⁶ Por exemplo: O projeto musical Fado Bicha com temas como *Lisboa, não sejas racista* (2019) ou, ainda, a canção *O Sem Precedente* (2019), tema musical de apoio à Joacine Katar Moreira, e que conta com a participação da *rapper* Telma Tvon. As reinterpretações das peças de teatro *Pranto de Maria Parda* de Gil Vicente (<https://www.tndm.pt/pt/digressoes/pranto-de-maria-parda/>) e da peça *Castro* de António Ferreira, denominada de *KastroKriola* (<https://www.tnsj.pt/pt/espeticulos/6116/kastrokriola>) ou, ainda, as peças criadas pelo Teatro Griot (<https://www.teatrogriot.com/>).

a carga racista e confrangedora que advém de um passado ainda presente. *Prétu* é, sobretudo, um projeto artístico experimental e engajado que reflete questões ligadas ao colonialismo e ao pan-africanismo, que se inspira no feminismo negro e problematiza o contexto político atual “de África e sua diáspora” (Chullage,³⁷ s/d). O projeto musical incorpora, também, elementos musicais, linguísticos e visuais que aludem a África, tal como a utilização de *samples* de canções tradicionais e populares cabo-verdianas ou recorrendo a uma imagética composta por elementos africanos. Através da utilização do crioulo cabo-verdiano e da língua portuguesa num todo misturado com elementos tradicionais e eletrónicos como “influências do *dub*, ao *batuku*, *kilapanga*, *hip hop* ou *grime*” (Chullage, s/d) Nuno Santos afasta a sua música de estéticas difundidas pelo *hip-hop* americano. O *rapper* colabora, ainda, com vários músicos (Dino Santiago, Tristany, etc.), artistas visuais (Mónica de Miranda) e com diversos grupos de dança e teatro, nomeadamente com o grupo “Peles Negras Máscaras Negras - Teatro do Escurecimento” (referência a Frantz Fanon), usando a comunicação visual para construir uma imagética em torno de uma “nova” identidade negra com características próprias, elevando-a, firmando a sua presença e contrariando estéticas hegemónicas.

No tema *A Luta Continua* (2021) de *prétu*, a primeira parte é composta por um *rap* em crioulo cabo-verdiano e a parte final é cantada em português pelo artista Tristany. O início da música é, ainda, marcado por um excerto da mensagem de Ano Novo de 1973 de Amílcar Cabral, o seu último discurso, que transmite esperança e coragem na luta pela independência e igualdade. Sonoramente, a canção incorpora uma batida rítmica similar aos disparos de uma metralhadora à qual se sobrepõe a harmonia de vozes, cânticos e melódiosos instrumentais tipicamente africanos, bem como sons eletrónicos contemporâneos, conectando, assim, o passado com o presente e o tradicional com o moderno. O videoclipe é uma curta-metragem de sete minutos e meio que inclui vários elementos alusivos às lutas anticoloniais das décadas de 60 e 70, remetendo para o arquivo e a sua revitalização, representado nos cartazes dos movimentos de libertação, bem como nas caixas com documentos antigos do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC), ou ainda os livros *Em Defesa da Revolução Africana*, de Frantz Fanon, e outros do *Black Panther Party*. São mostrados vários elementos que representam as “ferramentas” atuais de protesto, tais como a destruição de televisões para indicar a luta contra a desinformação, ao mesmo tempo que o livro, a rádio, dança e as “máscaras negras”, parecem aludir ao conhecimento, à valorização da diversidade cultural, à ancestralidade, ao ativismo associativo, à arte participativa e à solidariedade. Em suma, o tema

³⁷ Consultado em: chullage.org

A Luta Continua (2021) relaciona o passado histórico com o presente, sugerindo o fracasso dos processos de descolonização, remetendo para a perpetuação de um “neocolonialismo” fomentado pelo sistema capitalista que explora e fragmenta as sociedades atuais. Este trabalho artístico representa, assim, um manifesto contra a opressão praticada pelo Ocidente, em todas as suas frentes, inclusive a identitária, patente na estrela negra (símbolo do pan-africanismo) e no quebrar de muros e fronteiras. Tal é, ainda, declarado no cartaz onde se inscreve: “Se o imperialismo pratica a opressão cultural, a libertação é necessariamente um acto de cultura”, inspirado nas intervenções de Amílcar Cabral.

A canção **Waters, Pa Nu Poi Koraji (2019)**, de *prétu*, alude ao racismo e à “coisificação” do corpo negro, no passado enquanto mercadoria e no presente enquanto força de trabalho, descartável ou, ainda, “fetichizado” (dança, futebol, etc.), mas sem um lugar na História e no presente; no vídeo que a acompanha surgem mensagens e signos que aludem à assimilação, ao preconceito e à segregação, bem como à falta de representatividade, representados, por exemplo, nos cartazes que referem “o povo é que faz a História” e “O boato é inimigo do povo”. Assim, *prétu* rompe com concepções de tempo e de lugar de forma a sensibilizar o público para a condição subalterna dos corpos negros e dos migrantes na atualidade, seja em território nacional, seja daqueles que perdem suas vidas na travessia do Mediterrâneo. Nesta canção referenciam-se, ainda, a precarização e as profissões que as pessoas racializadas, em Portugal, mais frequentemente executam - servente de obras e serviços de limpeza, entre outros -, sendo que o desemprego, os empregos menos qualificados e os menores salários recaem com maior frequência sobre os corpos “negros”, segundo alguns relatórios estatísticos (Raposo et al., 2019, pp. 18-19). Estas ideias encontram-se expressas nos excertos a seguir transcritos:

[prétu]

Não quero mais ouvir que é certo
 Viver nesta linha que Deus escreveu torta
 Morrer à nascença, nascer com a sentença
 De quem pensa, que a minha vida não importa
 Meu corpo ainda é mercadoria
 Que esta economia trafica, importa
 Gado, amontoado, no porão, do navio negreiro
 Que a globalização transporta
 Cadáver inchado, achado
 Afogado, devoluto nos banhos
 Que a Europa tem à porta
 Cadáver linchado, deixado, pendurado
 Os frutos estranhos que a América não corta

Frutos estranhos que lhes caem aos pés
 Peixes estranhos chegam com as marés

São os frutos, do ódio e Ignorância
 Que cria distância entre os povos do globo
 São os frutos da gula e ganância
 Que regula à distância os destinos do globo
 Marés de bombas e balas de quem tomba
 ou faz malas pra fugir do roubo
 As marés do medo e ódio
 A cada episódio de racismo sem cobro

[Lowrasta]

Morto ou vivo se não sou lucrativo
 Não sou apelativo, motivo de troca
 Mudaram os tempos, mudaram as leis
 De certa forma ainda estou nessa roça
 Querem que eu viva, de forma passiva

Em carne viva, ferida me coça
Cidadania, pele não é branca
Direita espanca até que o sangue faça poça
(...)
Identidade, nossa vida não é nossa
Constrói preto, corre preto, morre preto
Tua vida não importa

[prétu]

Minha raça é julgada na praça
Pelo ódio da massa que a TV exorta
Minha raça quer faça não faça
É carne pra caça, que se assa não importa
Minha raça se não levanta uma taça
Não dança devassa, então não importa

Minha raça se não lava, não passa
Não carrega massa, então não importa
(...)
Sem 25 de Abril, nem 1º de Maio
Cativo da ASAE, cativo do MAI
Indígena no SEF, indígena no CNAI
(...)
Meu corpo sufoca meu corpo s'inunda
No fumo dum químico numa água imunda
Levada pra rua onde a mágoa abunda
Mais rápido na rua a morte se difunda
Em silêncio, invisível entre barafunda
Em silêncio invisível meu corpo se afunda

(prétu e Lowrasta, *Waters, Pa Nu Poi*
Koraji, 2019)

A música *Fidju Maria* (2019), do mesmo projeto, apela à igualdade de género e à emancipação da mulher negra. No início do videoclipe da canção é exibida uma citação de Bell Hooks (feminista negra americana) e no plano de fundo aparecem os livros *Women, Race & Class* de Angela Davis e *Memórias de plantação* de Grada Kilomba, focando-se, ainda, em elementos distintivos da mulher negra, como o cabelo, de forma a exaltar a sua beleza natural. Surgem, ainda e em várias ocasiões, diversos cartazes ligados aos movimentos das lutas de libertação e livros sobre Malcolm X. Conclui-se, portanto, que o tema *Fidju Maria* problematiza as sociedades patriarcais, cruzando categorias relativas ao *género, raça e classe*.

Na mesma lógica, a artista Capicua, *rapper* feminista do Porto, denuncia também as desigualdades de género, correlacionando-as com “classe” e “raça”, na canção *A mulher do cacilheiro* (2014). Este tema reporta, também, às repercussões de um passado histórico “encoberto”, instrumentalizando os símbolos nacionais e criticando a apologia exacerbada dos descobrimentos e seus heróis em detrimento dos esforços e trabalho o árduo do povo, dos imigrantes e das mulheres, expresso nos excertos seguintes:

(...) Mão gretada da lixívia
Pele negra, cabelo curto
Saudade de Cabo Verde
Vontade de um mundo justo
(...)
Entre o pó e a sanita vai limpar também as
lágrimas e vai rezar também a Fátima prá
filha não estar grávida.
(...)
Até que vê a ponte Salazar ali ao lado
esquerdo
ou 25 de Abril como agora é bom dizer
E percebe que mesmo que façam pontes
sobre o rio
Ele é demasiado grande para que
conseguiam unir-nos

E ali no meio do Tejo debaixo do céu azul
Deu conta que até Cristo virou as costas ao
Sul
Ali no meio das mulheres do barco da
madrugada
Sente a fadiga da lida da faxina e da faina
pesada
Sofre da dupla jornada pra por comida na
mesa
com a força de matriarca que arca com a
despesa
E entre toda aquela gente ela é só mais
uma preta
Só mais uma imigrante empregada da
limpeza

Só mais uma que de longe vê a imponência
imperial do tal Terreiro do Paço da Lisboa
capital
(...)
São os outros cacilheiros outras pontes do
povo
porque a grande sobre o rio mesmo se o
estado é novo
Tem nome de um grande herói da história
colonial

e ela mais uma heroína que não interessa a
Portugal

Em comum só este barco o mesmo rio o
mesmo mar
E a mesma fé que esta vida foi feita pra
navegar (2x)
Navegar é preciso viver não é preciso (8x)
O barco, meu coração não aguenta tanta
tormenta...
(Capicua, *A mulher do cacilheiro*, 2014)

A alusão ao mar, aos barcos, às descobertas e ao imperialismo colonial é frequente no *rap*, como vimos acima, aludindo-se, por vezes, à religião, implícita na menção a Fátima (símbolo nacional instrumentalizado durante o Estado Novo) nesta música. No tema *A mulher do cacilheiro* (2013) encontra-se referenciada, também, a canção *Os Argonautas* (1969), escrita por Caetano Veloso, através do *sample* cantado por Elis Regina: “O barco, meu coração não aguenta tanta tormenta”, e que remete para o *Livro do Desassossego* de Bernardo Soares/Fernando Pessoa, em que se encontra a passagem:

Nós encontrámo-nos navegando, sem a ideia do porto a que nos deveríamos acolher. Reproduzimos assim, na espécie dolorosa, a fórmula aventureira dos argonautas: navegar é preciso, viver não é preciso. Sem ilusões, vivemos apenas do sonho, que é a ilusão de quem não pode ter ilusões (1982, p. 195).

A citação extraída é reapropriada por Capicua para aludir aos sacrifícios das populações migrantes que ajudaram a edificar o império português e Portugal no presente, presos num contínuo *loop* de travessias e regressos entre dois pontos de um mesmo rio, ou de uma mesma condição, que não permite a ilusão de um destino diferente que não o da sobrevivência e à qual as classes menos privilegiadas se veem atacadadas. Logo, a expressão não é empregue para lamentar qualquer falta de “empreendedorismo” na conquista de novos feitos, intenção que se poderia depreender a partir do texto de Fernando Pessoa, antes se reportando à estagnação, fincada na mitificação do passado, à frivolidade crescente e subsequente involução (humanista), à semelhança do texto original de Pessoa.

De forma aparentemente mais otimista e utópica, o tema *Versos que Atravessam o Atlântico* (2013), composto por *samples* da canção *Fado Português* (1965), cantada originalmente por Amália Rodrigues, nasceu da colaboração entre os *rappers* Vinícius Terra (Rio de Janeiro), Allen Halloween (Lisboa/Guiné Bissau), e Mundo Segundo (Porto):

[Vinicius Terra]

Versos que atravessam o Atlântico,
entoados em cântico
Sentimentos à frente de um peito
romântico
Ontem navegavam caravelas sob o ar
Hoje flutuam aviões pesados sobre o mar
Passaram séculos, pessoas e credos
Sentimentos injustos ou mesmo incrédulos
Ações convertidas ao incerto
Porque sempre é adiante, no princípio é o
verbo
Flores, guerras, pensamento não encerra
Arte é semente que germina sobre a terra
Terras distantes, pessoas distantes
Todas unidas na prateleira dessa estante
Trovadores, repentistas, partideiros,
versadores
Palavra recitada por amores, dissabores
Europeus, asiáticos, africanos, sul-
americanos
Uma língua em comum que uniu seres
humanos

[Refrão] Pra lusofonia nasce um novo dia
Os povos acordaram na mesma sintonia
Língua, sonho, rap, rua! O ritmo saiu de
uma cabeça como a tua [2x]

[Allen Halloween]

Nascido no maior gueto do mundo no
continente Africano
Comprei um passaporte para o outro lado
do oceano
Com os trocos que eu ganhei, mano
Deixei tudo para trás, atrás do sonho
lusitano
Construí e limpei as moradias da Tuga
Com força e empenho de quem nunca teve
uma

Eles enganaram-me, ou eu errei, é minha
culpa
É a vida dos nossos pais numa história
curta
Mas nem tudo que ficou, ficou pra trás
Nasceram novas Áfricas em mil lugares
Nasceram novos mundos, nasceram novos
mares
E os homens todos juntos procuram a paz
Mas antes da paz vem a justiça
Vem uma mesa redonda cheia de comida
Onde os filhos dos escravos e dos donos se
sentem em harmonia
Comem e bebem em alegria, até nascer um
novo dia

[Mundo Segundo]

Sementes planto no campo semântico
Sente o trânsito Atlântico
É mais um canto transatlântico
(...)
No entanto, educamos manos, formamos
guerreiros
Somos homens de palavra, na jornada
pioneiros
Eu vim do Rio Douro até ao Rio de Janeiro
E no fim, do Galeão até Francisco Sá
Carneiro
Vi a Lusofonia nesta arte que me guia
E não derrubei a barreira, a fronteira não
existia
A minha bandeira é musical, a nossa
língua universal
A maior arma é a vocal, infinito manancial
(...)

(Vinicius Terra, Allen Halloween, Mundo
Segundo e 2F-UFlow, *Versos que
Atravessam o Atlântico*, 2013)

Como o fado original de 1965, a canção *Versos que atravessam o atlântico* evoca o mar, símbolo imprescindível da identidade portuguesa, e fomenta a ideia de irmandade lusófona. O tema apela à solidariedade transatlântica dos diferentes povos unidos pela língua portuguesa. A sua mensagem é de paz, união e tolerância, desvalorizando-se as origens ou as “fronteiras” e defendendo que estes ideais podem ser reivindicados e salvaguardados através da palavra e da arte. Apesar de se referirem aos “sentimentos injustos ou mesmo incrédulos”, às “ações convertidas ao incerto”, aos “dissabores” e às assimetrias entre os “filhos dos escravos e dos seus donos”, assim como a ilusão do “sonho lusitano” (relacionando o mito do “sonho americano” ao mito da Lusitânia – enquanto “origem” do homem português –, para aludir às dificuldades que os imigrantes encontram em Portugal), pode considerar-se que este *rap* é um

hino à lusofonia, com ponto de encontro na cultura portuguesa representada por Amália Rodrigues. A imagética do videoclipe é apresentada a preto e branco, mostrando o mar, a Ponte 25 de Abril, o Tejo, o rio Douro, o Pão de Açúcar, a estátua de Cristo Rei e algumas imagens da Guiné Bissau e dos seus pescadores, elementos identificativos que alimentam um imaginário coletivo de uma família lusófona, instrumentalizando a estética usual na propaganda do turismo cultural.

Noutro registo, o tema *Grande Gentio* (2011) de Allen Halloween evoca também o mar, as descobertas, a colonização, o fascismo e o racismo atual enquanto herança do passado, instrumentalizando, também, a linguagem do hino nacional português:

Este é o país governado por antigos Pides,
chibos
Deus perdoe os meus inimigos
Colaboradores e informadores do antigo
regime, Vivos!
A sabotarem o nosso caminho
Hoje eles vestem as cores de conhecidos
partidos
Falam de paz e amor em nome do homem
livre
É a queda da república, aleluia!
Eles enrolaram a verdade até criarem uma
múmia
(...)
Histórias de embalar, de anos a navegar
Mas as águas não lavaram as mãos dos
heróis do mar
Fuck quem me fez! O estado português!
Sanhá é o nome do escravo que fugiu de
vez

O olho que tudo vê, não me viu
Rasguei a Carta de Alforria e atravessei o
rio
(...)
A tua glória para mim é caca. Eu sou
aquele pombo preto que caga na tua
estátua!
(...)
Vem pirata do mar, filho de Salazar,
semente de Satanás. Marcha contra o
canhão e verás, e saberás que o ódio
começou a fermentar há 500 anos atrás.
Rapaz, não há justiça não há paz. Traz a
tua glória, tua cultura que deturpa a
história de um povo sem memória (...)

(Allen Halloween *feat* LBC Mínao Soldjah,
O Grande Gentio, 2011)

A segunda parte desta canção é cantada em crioulo cabo-verdiano pelo artista LBC Mínao Soldjah, referindo o tráfico negreiro e comércio triangular, assim como a opressão e a violência durante a ocupação colonial. Acusa o silenciamento de acontecimentos e memórias na História (nos discursos oficiais sobre esta) que resultam na falta de reconhecimento dado ao contributo dos movimentos de libertação para o fim da ditadura de Salazar e Marcelo Caetano. Denuncia, ainda, a política anti-imigrante, bem como a discriminação a que os afrodescendentes são submetidos.

A canção *Chakras* (2020) de Classe Crua, projeto musical dos músicos e *rappers* Sam the Kid e Beware Jack, conta com a colaboração de Chullage; o vídeo, também a preto e branco, mostra um cacilheiro que atravessa o Tejo entre as margens sul e norte, o Cristo Rei, a Ponte 25 de Abril, o comboio, o Cais de Sodré e a Baixa lisboeta. Estas referências remetem para os trajetos e ponto de encontro entre *rappers* de vários bairros de Lisboa, sejam da margem sul ou da linha de Sintra ou do bairro de chelas, representando os lugares por onde passam, todos os

dias, multidões. Vão surgindo vários elementos presentes na cidade, tais como cartazes com a inscrição “*God didn’t bless me*”, sinais luminosos que assinalam “Welcome to our Estate”. É, ainda, dado destaque, em várias ocasiões, à estátua equestre do rei D. João I (inaugurada em 1971 e esculpida por Leopoldo de Almeida), na Praça da Figueira, figurando como um dos símbolos da capital lisboeta (espaço de socialização) e da consolidação da nação e identidade nacional – D. João I - (Mattoso, 1998, s/p), focando, ainda, parte da inscrição na estátua, “Deus e Firmeza” (ideologia cultural e religiosa nacional). A letra da primeira parte da canção “Velho mar, barcos novos, velhos jogos, novos modos, velho passaporte, novo avião, nova escala, velho mapa, novas rotas” refere-se ao passado e às assimetrias herdadas, aludindo ao capitalismo e à globalização. No momento em que se ouve “São chagas da nossa aura, mágoas da nossa alma, *chakras* do nosso *karma*”, surgem gravuras antigas que remetem para a escravatura. Ao longo da música, é criticada a falta de compromisso por parte dos “brodas” (*brothers*) que banalizaram o *hip-hop* e que impede o desenvolvimento de um *rap* de protesto, sendo este o seu propósito. Relaciona-se, ainda, esta problemática à influência da cultura de consumo e da americanização (hegemonia cultural/globalização). A letra alude, ainda, à virtualização crescente das relações sociais que impedem a reflexão crítica e incita à opinião “fácil” ou simplista, enquanto a extrema-direita ganha terreno e a pobreza, as más condições habitacionais nos bairros, a exclusão ou, ainda, o mau trato de migrantes continuam:

[Beware Jack]

(...) Velho mar, barcos novos, velhos
jogos, novos modos
Velho passaporte, novo avião, nova escala
Velho mapa, novas rotas
Dou a volta ganho pernas como centopeias
Descansa, tenho o nirvana nas veias
Tiro-te as teimas, a cena é *phat* como
Baleias
Palavras bem usadas são uma *Uzi* uma
arma
Calma, nova expressão apaga o velho
trauma
São chagas da nossa Aura, mágoas da
nossa alma
Chakras do nosso karma
Não há vivalma que fique indiferente
e se ficarem indiferentes
Dá-me tempo, deixa-me rir como o Jorge
Palma (...)

[Chullage]

Beware! I wanna be there
Onde toda a gente é gente, e o que é bom é
freeware
Mas buéda gente está a ver magenta,
‘tá follow the líder
Buéda gente vive à tangente
‘tá swallow o que houver

Nhãs broda usam a cabeça só p’ra por new
wear
E dizem-me: Chullage, é uma new era!
Xullaji dja bu era
Deixam links, fazem clicks
Bebem pingos, fazem pics
E mandam comments
‘Pa que te piques e os views atinjam picos
(...)
Novos governos, mesmo chás
Novos alunos, as mesmas praxes
Novos beats, os mesmos baixos
Novos MC’s os mesmos chachos
Tudo a tentar o encaixe
Mas já nada sai da caixa

Tudo tão apumado que parece tudo
Tão saído do terceiro Reich
Versos controversos
‘Pra poder dar nas views
Essa medalha tem reverso
Tudo o mesmo point of view
Buéda flow mas não é diverso
Trágico como em Lampedusa
Brodas acabam imersos
Há uma festa no terraço
Duma casa sem alicerces
(Classe Crua, *Chakras*, 2020)

O conjunto de excertos e canções supracitadas demonstram a necessidade sentida em trazer narrativas que completem os discursos laudatórios de um passado “branqueado”, assente num colonialismo “menos mau” e luso-tropicalista e que, ainda hoje, assombra o imaginário coletivo (Ribeiro, 2003). Ao mesmo tempo, é a forma pela qual os sujeitos engajados conseguem expor o racismo, através do testemunho da desvalorização simbólica dos corpos racializados. Para tal, recorrem a memórias culturais para construir discursos identitários alternativos e retóricas contra-hegemónicas, instrumentalizando elementos da identidade nacional. É a partir dos lugares-comuns que são demonstrados os espaços de exclusão e por via destes que conquistam o lugar de fala, de forma a impulsionar novos contratos identitários e de solidariedade social. A análise destas canções revela a influência fantasmagórica do passado nas políticas identitárias no seio da sociedade portuguesa atual, e que, como o cacilheiro, estão em constante “trânsito temporal e espacial – entre África e Portugal – que, por sua vez, reflete o trânsito da própria identidade portuguesa pós-colonial, em negociação entre as ruínas do império e a estrada europeia” (Ribeiro, 2003, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música *rap* portuguesa pode ser tida como um reflexo da heterogeneidade e complexidade que caracteriza e compõe a sociedade portuguesa contemporânea. A análise de conteúdo das canções permite apreender realidades e desocultar problemáticas que ainda carecem de um debate informado e plural. Muitas das suas letras reportam para as desigualdades e fragilidades sociais que resultam da diferenciação étnico-racial e estratificação socioeconómica da população portuguesa, inerente à lógica capitalista neoliberal e produzida num contexto pós-colonial, provocando, subsequentemente, a obstrução no acesso aos recursos e bens sociais que se consideram garantidas pelo Estado Social. A música *rap*, apesar de representar um produto cultural impulsionado pela globalização e de muitas das vezes, aludir à diáspora africana, difere de região para região, moldando-se segundo particularidades locais, impressas tanto na estética como no conteúdo. Reflete um contexto influenciado por um passado histórico e um presente particular, através do recurso a referências identitárias específicas. As narrativas empregues no *rap* inspiram-se no quotidiano e fundamentam-se a partir das barreiras e obstáculos com que os indivíduos se deparam diariamente. Como analisado, os

posicionamentos identitários dependem das dinâmicas sociais e das fronteiras que dividem grupos de indivíduos, sejam elas materiais, simbólicas ou burocráticas, é em relação a estas que os indivíduos se posicionam e, por conseguinte, constroem narrativas utilizando, de forma estratégica, as categorias essencialistas que lhes couberam. Esta arte é, por isso, praticada por pessoas de várias idades, géneros, origens e pertenças, que veem no *rap* uma forma de expressão artística individual e coletiva, para trazer para o espaço público determinadas questões, tais como a igualdade de género, o racismo ou a exclusão. É um instrumento político que possibilita dar voz a comunidades “invisibilizadas” e uma ferramenta popular para a mudança social. O seu estudo é, por isso, pertinente para se perceberem as negociações simbólicas que se desenvolvem no contexto português e apreender problemas e reivindicações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ailane, S. (2016). Hip-hop. *Anthropen*. Disponível em:

<https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.014> (Consultado a 5 de maio de 2021).

Allen Halloween, *feat* LBC Minao Soldjah (2011). Grande Gentio. *A Árvore Kriminal*. S/L: Sonoterapia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V4RYTB6ID-M>.

Alves, R., Raposo, O., Roldão, C., & Varela, P. (2019). Negro drama. Racismo, segregação e violência policial nas periferias de Lisboa. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 119, 5-28. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/8937>

Bataclan1950 (2017). *Chelas City [MBM]*. Lisboa: Bagabaga Studios. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8fHunYoaVs8>.

Brito, G., Sousa, A., & Naomi, A. (2018, março-abr). The invisible city. Existence and resistance in the peripheries of Lisbon. *The Funambulist. Politics of Spaces and Bodies*, 16, 20-25.

Brito, G. Sousa, A., & Naomi, A. (2021, dez-jan..). Pushed to the periphery: Lisbon’s rehousing policies lose the life of the neighbourhoods they demolish. *Self-built housing & AR House: The Architectural Review Issue 1477*. Disponível em:

[https://www.architectural-review.com/essays/city-portraits/pushed-to-the-periphery-lisbons-policies-of-demolition-and-rehousing?fbclid=IwAR0PZYrEI4jcqe7UDG4GbsK0P-](https://www.architectural-review.com/essays/city-portraits/pushed-to-the-periphery-lisbons-policies-of-demolition-and-rehousing?fbclid=IwAR0PZYrEI4jcqe7UDG4GbsK0P-2WoKkeRRUkdw7cigLvPTBg9eC4gBKaIgs)

2WoKkeRRUkdw7cigLvPTBg9eC4gBKaIgs (Consultado a 10 de fevereiro de 2021).

Capicua (2014). A Mulher do Cacilheiro. *Sereia Louca*. S/L: NorteSul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G769So99jM4>.

Classe Crua feat Chullage (2020). Chakras. *Classe Crua*. Lisboa: Chelas TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_IH8pUY0HrQ.

Chullage (s/d). *Prétu*. Disponível em: <https://chullage.org/pretu/> (consultado a 15 de maio de 2021).

Fradique, T. (1999). Nas margens...do rio: retóricas e performances do rap em Portugal. In G. Velho, (org.). *Antropologia Urbana. Cultura e sociedade no Brasil e em Portugal* (121-140). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Hall, S. (2019). *Essential Essays. Identity and Diaspora*. (Vol.2). Durham; London: Duke University Press.

Hall, S. (2006 [1992]). As culturas nacionais como comunidades imaginadas. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Brasil: DP&A Editora.

Jerónimo, M. B., & Rossa, W. (2021). *Patrimónios contestados*. Lisboa: Público.

Júnior, F. (2019). Rimando contra o “mito” do bom colonizador: O RAP como forma de combate ao racismo em Portugal. In T. Siteo & P. Guerra (org.), *Reinventar o discurso e o palco: o RAP, entre saberes locais e olhares globais* (pp.168-189). Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras.

Mattoso, J. (1998). *A Identidade Nacional*. Lisboa: Gradiva.

Machaqueiro, M. A. (2002). Políticas de Identidade. *Ethnologia*, Nova Série. Disponível em: https://www.academia.edu/2319888/Pol%C3%ADticas_da_identidade (consultado a 25 de outubro de 2020).

Pessoa, F. (1982). *Livro do Desassossego por Bernardo Soares*. (Vol. I). Lisboa: Ática.

prétu feat Lowrasta (2019). *Waters (Pa Nu Poi Koraji)*. S/L: TchadaElektro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O1WhB5TUZgA>

pétu ku dino D'santiago (2020). *Fidju Maria*. S/L: TchadaElektro. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=9Y-Yzrlv1LI>

prétu ku Tristany (2021). *A Luta Continua*. S/L: TchadaElektro. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pw-CVaHTsXc>.

Raposo, O., & Castellano, C. G. (2018). Produção cultural e engajamento político na Afro-Lisboa. In L. Luchmann & B. Baumgarten (Eds.), *Modalidades e trajetórias de participação política no Brasil e em Portugal* (pp. 199-226). Florianópolis: Insular.

Ribeiro, M. C. (2003). Uma história de regressos: Império, guerra colonial e pós-colonialismo. *Oficina* 188, 4-40. Disponível em: <https://ces.uc.pt/en/publicacoes/outras-publicacoes-e-colecoes/oficina-do-ces/numeros/oficina-188>

Santos, R. (2018). Voz Ativa. A militância Hip Hop como ação comunicativa da maioria minorizada nas periferias globais. *Revista Espaço Académico*, 203, 27-39. Disponível em: https://www.academia.edu/45169242/Voz_Ativa_A_milit%C3%A2ncia_Hip_Hop_com_o_a%C3%A7%C3%A3o_comunicativa_da_maioria_minorizada_nas_periferias_globais. (Consultado a 10 de maio de 2021)

Sobral, J. M. (2003). A formação das nações e o nacionalismo: Os paradigmas explicativos e o caso português. *Análise Social*, XXXVII (165), 1093-1126. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/288349730_A_formacao_das_nacoes_e_o_nacionalismo_os_paradigmas_explicativos_e_o_caso_portugues (Consultado a 15 de novembro de 2020).

Tiesler, N. C. (2006). Back to the roots? A busca da experiência subjectiva na selva das políticas da identidade. In A. Pedroso Lima & R. Sarró (Org.), *Terrenos Metropolitanos. Ensaios sobre a produção etnográfica* (pp.155-176). Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais (ICS).

Verdery, K. (2003 [1994]). Etnicidade, nacionalismo e a formação do Estado. *Ethnic Groups and Boundaries: passado e futuro*. In H. Vermeulen & C. Govers (Org.), *Antropologia da Etnicidade. Para além de "Ethnic Groups and Boundaries"* (pp. 45-74). Lisboa: Fim de Século.

A MÚSICA E A ERA DE OURO DO CINEMA

Music and the Golden Age of Cinema

CARVALHO, Cláudia³⁸, & LEONIDO, Levi (Coord.)³⁹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo estudo e reflexão sobre compositores que fizeram parte e deixaram a sua marca musical durante a Era de Ouro do Cinema Americano em Hollywood. Conhecendo também um pouco da própria história do cinema através destas décadas e de todo o seu processo evolutivo, mudanças e crises que contribuíram para uma época extremamente marcante na história de Hollywood. Sendo a década de 1920, que introduziu os filmes falados e posteriormente as músicas na cenografia, estes anos foram anos de grande interesse por parte de novos compositores e daqueles que já trabalhavam na indústria, como os compositores que acompanhavam os filmes nas salas de cinema ao piano e que assim adicionavam o som ao cinema, para o desenvolvimento desta nova capacidade de juntar a imagem ao som. É também nesta década que encontramos alguns dos compositores que mais marcaram a indústria cinematográfica e alguns que o fazem até hoje.

Abstract

This work aims to study and reflect on composers who were part and left their musical mark during the Golden Age of American Cinema in Hollywood. Also getting to know a little about the history of cinema throughout these decades and its entire evolutionary process, changes and crises that contributed to an extremely important time in Hollywood history. Being the 1920s, which introduced talking movies and later music in the scenography, these years were years of great interest by new composers and those already working in the industry, such as the composers who accompanied the films in movie theaters. piano and thus adding sound to cinema, for the development of this new ability to combine image with sound. It is also in this decade that we find some of the composers who most marked the film industry and some who do so today.

Palavras-chave: *Era de Ouro; Cinema; Indústria Cinematográfica.*

Keywords: *Golden Age; Cinema; Film Industry.*

Data de submissão: setembro de 2020 | **Data de Publicação:** dezembro de 2021.

³⁸ CLÁUDIA CARVALHO - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. PORTUGAL: E-mail: claudiaga1996@gmail.com.

³⁹ LEVI LEONIDO FERNANDES DA SILVA – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro | CITAR – Universidade Católica Portuguesa. PORTUGAL: E-mail: levileon@utad.pt.

INTRODUÇÃO

O cinema nasceu mudo. Afirmção audaciosa, uma vez que se por um lado o filme era mudo por não reproduzir fisicamente o som, por outro, “(...)” entenderemos que o cinema se pretendia sonoro mesmo enquanto mudo, por sugerir sons. Os primeiros filmes realizados pelos irmãos Lumière não tinham nenhum acompanhamento sonoro. Vale lembrar que, para eles, o cinema era resultado de uma experiência científica, portanto longe da idéia de espetáculo ou entretenimento. No entanto, acompanhar o movimento da saída dos trabalhadores da fábrica dos Lumière (*La sortie de l’Usine Lumière à Lyon* - 1895), ou ver o trem aproximar-se da estação (*L’arrivée d’un train à la Ciotat* - 1896) - ações enquadradas em planos gerais próximos e em ângulo frontal -, coloca-nos diante de uma sensação sonora que emana da imagem” (Manzano, 2003).

Tem como objetivo o estudo e análise dos vários compositores durante a Era de Ouro do Cinema Americano, sendo esta desde a década de 1920 à década de 1960. A Era de *Ouro do Cinema Americano* referencia aos filmes hollywoodianos produzidos durante os anos 20 aos anos 60 nos Estados Unidos.

Bem como em termos de dramaturgia durante estas décadas foram produzidas das mais marcantes trilhas sonoras do cinema e também o aparecimento de inúmeros compositores que se destacaram na arte de criar música para o cinema. Entre eles Max Steiner, Bernard Hermann, Alfred Newman, Nino Rota entre muitos outros.

Música e cinema são inseparáveis. Desde seus primórdios no cinema mudo com um pianista (ou até mesmo orquestras) tocando em salas junto à exibição do filme, até os dias atuais com grandes produções que utilizam os mais modernos sistemas e recursos sonoros, a música sempre esteve presente na história do cinema. Apesar da mudança do uso da música e recursos de som ao longo do tempo, estes ainda são vitais para a cinematografia.

1. Música para Cinema

O cinema nunca foi “totalmente mudo”, apenas não existia um método fiável de se adicionar o som à imagem. Como já mencionado anteriormente no cinema mudo existiam pianista, ou até mesmo orquestras nas salas mais privilegiadas que acompanhavam o filme encarregados de criar um “clima” nas cenas, muitas das vezes improvisando, mais especificamente nos filmes acompanhados por um pianista, conforme o sentimento que as imagens lhe transmitiam.

No ano de 1927 ocorreu o aparecimento do sistema de sonorização VITAPHONE, que revolucionou a indústria cinematográfica, o qual permitiu pela primeira vez ouvir alguém a cantar e falar ao mesmo tempo no cinema, immortalizando assim o filme *The Jazz Singer* do realizador Alan Crosland, com Al Jolson no papel de cantor no qual foi usado.

Apesar de ter constituído um marco no cinema o sistema VITAPHONE foi prontamente substituído por um outro, o Movietone, que possibilitava o registo de diálogos, sons e músicas paralelamente à imagem, surgindo assim o termo de trilha sonora.

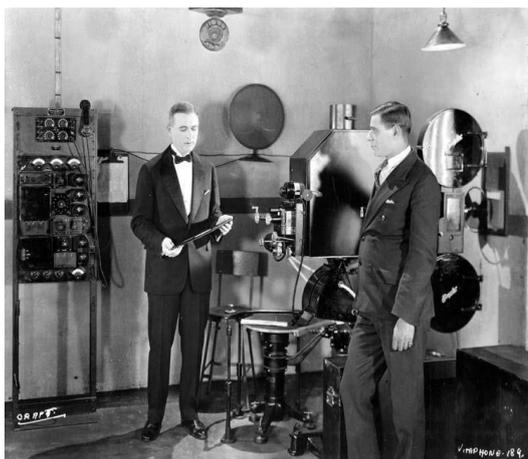


Fig. 1 - Uma instalação de projeção Vitaphone em uma demonstração de 1926.⁴⁰

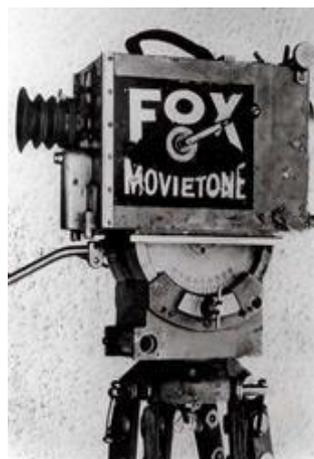


Fig. 1 - Uma câmera Movietone da Fox

2. Década de Ouro

2.1. Década de 1920

Em termos de cinematografia podemos afirmar que a década de 1920, foi a década de mudança e de descobertas no mundo do cinema, década de início ao que hoje chamamos de a Era de Ouro do Cinema em Hollywood, sendo caracterizada por vários cinéfilos como a maior década do cinema devido à descoberta do cinema falado.

É nestes anos que populariza o chamado *American Way Of Life*, onde a base é a crença nos direitos à vida, à liberdade e à busca da felicidade, como direitos inalienáveis de todos americanos.

⁴⁰ O engenheiro EB Craft está a segurar um disco de trilha sonora. A plataforma giratória, numa base maciça de tripé, fica no centro inferior.



Fig. 3 - "O melhor padrão de vida do mundo. Não há jeito melhor que o jeito americano"⁴¹.

Foi também nesta década que surgiram alguns dos génios, como Charlie Chaplin, D. W. Griffith - o "pai do cinema americano", e Cecil B. DeMille e o surgimento do estúdio Metro-Goldwyn-Mayer.

A partir do ano de 1927, com a exibição do primeiro filme falado, gera-se uma grande mudança e adaptação no mundo cenográfico, adaptação essa que não foi fácil para algumas indústrias como para os próprios atores daquela época que por vezes mostravam a sua dificuldade no uso dos novos dispositivos de som.

No final da década de 1920, mais especificamente no ano de 1928 se inicia a chamada "Era de Ouro da Animação". Que durou um período de doze anos (1928 a 1940), em que o cinema de animação ganhou o reconhecimento que almejava devido ao seu desenvolvimento técnico e artístico. No qual Walt Disney lançava Steamboat Willie, curta-metragem animado, que veio a originar uma das personagens mais amadas no mundo da animação, o Mickey Mouse.

A fundação da Internacional Academy of Motion Picture Arts and Science, a responsável pela premiação anual do Óscar, contando com os seus originais 36 membros fundadores e os seus dois primeiros presidentes Douglas Fairbanks e William C. de Mille, em 1927 e posteriormente a primeira premiação do Óscar em 16 de maio de 1927, foram mais um dos inúmeros acontecimentos marcantes desta década que por mérito dá início à Era de Ouro do Cinema em Hollywood.

⁴¹ E em frente ao cartaz vemos uma fila de sopa para desempregados durante a Crise de 1929. Louisville, Kentucky, 1937. Por Margaret Bourke-White.



A caricatura da Vanity Fair, mostra-nos alguns dos mais notáveis nomes dessa era em Hollywood: Douglas Fairbanks, Buster Heaton; Bebe Daniels; Mary Pickford; Ruperto Hughes; Harold Lloyd; Bill Hart; Wallace Ree e Gloria Swanson.

Fig. 4 - Caricatura na Vanity Fair.

2.2 Década de 1930

A chegada do som ao cinema fez com que a trilha sonora passasse a ser elemento importante, contribuindo para uma experiência ainda mais imersiva.

Os musicais começaram a aparecer como gênero cinematográfico. Fred Astaire e Ginger Rogers foram uma dupla de destaque dos musicais, estrelando filmes como *Top Hat*, (1935) e *Swing Time*, (1936).

Outra grande revolução técnica que marcou a década foi a captação do filme em cores, por parte da empresa Technicolor com o desenvolvimento de uma câmara que era capaz de captar em três películas as cores, azul, verde e vermelha, permitindo depois na sua junção um resultado com variadas cores.

Dentre os vários compositores nesta década, houve alguns que se destacaram, sobretudo quando foi a meio da mesma, em 1935 que se deu a primeira premiação ao Óscar de Melhor Trilha Sonora. Destaca-se o compositor austríaco naturalizado norte-americano Erich Wolfgang Korngold mais conhecido como um dos criadores do gênero de música de filme. Apesar de que o seu conhecimento na música surgira da ópera, do qual seu nome ficou conhecido pelo seu trabalho em *Die tote Stadt* (1920, A Cidade Morta). A formação de Korngold na ópera revolucionou a música cinematográfica. Usando novas técnicas, combinando os ritmos de suas composições com os ritmos das palavras faladas, frequentemente usando tons próximos aos da voz do ator.

Desenvolvendo temas musicais para vários personagens e conceitos, através do uso de leitmotifs, popularizados por Richard Wagner na ópera e usados pela primeira vez no cinema por Korngold. Para os filmes *Anthony Adverse* (1936) e *The Adventures of Robin Hood* (1938) dos quais recebeu o Óscar de *Melhor Trilha Sonora*.



Fig. 5 - Erich Wolfgang Korngold. Biblioteca do Congresso, Washington, DC.

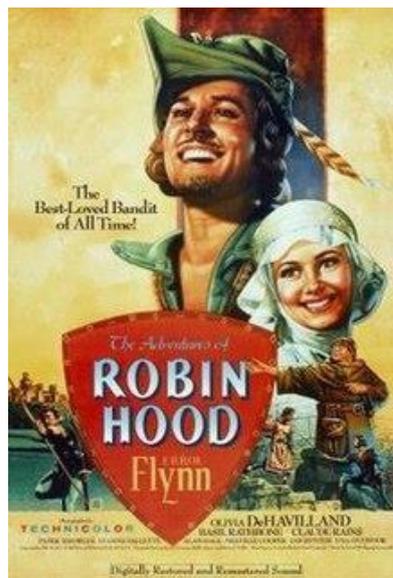


Fig. 6 - The Adventures Of Robin Hood, Poster, 1938.

2.3 Década de 1940

A década de 1940 foi marcada no mundo pela Segunda Guerra Mundial, dos anos 1939 a 1945, o que constituiu um embate ideológico, que foi refletido no cinema.

Neste contexto as produções hollywoodianas nestes anos passaram por diversos filmes com um apelo patriota, com a guerra como tema e muitas das vezes como plano de fundo. Produções que mostravam a vida durante a guerra, Casablanca (1942) e The Best Years of Our Lives (1946), ou aqueles que exibiam os perigos de líderes fascistas como The Great Dictator (1940). Por outro lado, tinham também interesse as comédias musicais, sendo os seus números musicais a principal atração, em que as canções lideravam as paradas pop da época.

Sendo assim quase todos os compositores mais populares da época escreveram para Hollywood. Motivo também pelo qual a partir do ano de 1942 o Óscar de *Melhor Trilha Sonora* foi dividido, passando a ser nomeada a *Melhor Trilha Sonora de filme Dramático ou Comédia* e a *Melhor Trilha Sonora de filme Musical* como premiações individuais. Temos assim os compositores Max Steiner e Miklós Rózsa tendo mais destaque nos filmes dramáticos e/ou de comédia e Roger Edens nos filmes musicais.



Fig. 7- Max Steiner



Fig. 8 - Miklós Rózsa



Fig. 9 - Roger Edens; Audrey Hepburn, Richard Avedon, Leonard Gershe, Stanley Donen, Roger Edens

Max Steiner apareceu em Hollywood no ano de 1929, de origem Austríaca era compositor e maestro. Steiner tornou-se um dos primeiros e melhores compositores de filmes, estabelecendo várias técnicas que se tornariam um padrão, as suas pontuações para inúmeros filmes como *King Kong* (1933) e *The Informer* (1935), pelo qual lhe foi atribuído o Oscar de *Melhor Trilha Sonora*, o primeiro Óscar atribuído nessa categoria.

Após o Óscar inicial acabou por arrecadar outros dois por sua pontuação em *Now Voyager* (1943) e *Since You Went Away* (1945), tendo recebido 24 indicações ao Óscar. Steiner compôs mais 300 trilhas sonoras na sua carreira com a RKO Pictures e a Warner Bros. Algumas das suas obras mais populares incluem *King Kong* (1933), *Little Women* (1933), *Jezebel* (1938) e *Casablanca* (1942).

Miklós Rózsa muda-se para Hollywood após o sucesso como compositor na Europa a partir de partituras iniciais como *The Four Feathers* (1939) e *The Thief of Bagdad* (1940). Em Hollywood desenvolveu um estilo no qual se destacava através do impacto psicológico que fazia sentir, fosse em *suspenses* ou *policiais noir*, muito apreciados nos anos de 1940. Inovação usada na famosa sequência dos sonhos em *Spellbound*, (1945), que acompanhava as imagens vitais de Salvador Dali.

Rózsa foi um dos compositores com maior sucesso na criação de trilhas sonoras que transmitissem suspense e tensão com enorme força, como as suas “assustadoras” trilhas para alguns dos filmes noir da Era de Ouro, *Double Indemnity* (1944), *The Strange Love of Martha Ivers* (1946), *The Killers* (1946), *The Naked City* (1948).

Rózsa recebeu 17 indicações ao Óscar de *Melhor Trilha Sonora* tendo sido premiado três vezes, *Spellbound* (1945), *A Double Life* (1947) e *Ben-Hur* (1959). Além de ganhar três Óscares no cinema, continuou como compositor, incluído *Concertos para Violino e Piano*, *Concerto para*

Orquestra de Cordas, Sinfonia Concertante e Notturmo Ungherese. Em 1945, foi nomeado professor de composição na Universidade do Sul da Califórnia.

Roger Edens, produtor, compositor, foi considerado a figura musical criativa de mais renome da MGM desde o final da década de 1930 até ao início da década de 1960.

Trabalhador da MGM como parte da “Freed Unit”, trouxe uma combinação única de inteligência, subtileza e entusiasmo aos filmes, como arranjador, compositor e, posteriormente, supervisor musical, e produtor. Edens iniciou a sua influência no mundo da cinematografia através da composição de partituras no início dos anos 1940, passando ao conteúdo musical de filmes completos e em seguida à produção em geral de filmes.

Edens foi o arranjador musical da partitura de Cole Porter de *Broadway Melody of 1940*, o adaptador musical do filme, *For Me and My Gal* (1942), adaptou a trilha da Broadway, *Cabin In The Sky* (1943). Em meados da década de 1940, Edens era produtor associado de filmes como *The Harvey Girls* (1946) e fazia parte de praticamente todos os principais musicais lançados pela MGM, incluindo *Meet Me In*

St. Louis (1944) e *Boas Novas* (1947). Os projetos mais visíveis de Edens incluem *Easter Parade* (1948), pelo qual ele ganhou um Oscar, *On the Town* (1949), ganhando um segundo Oscar, e *Annie Get Your Gun* (1950), pelo qual recebeu o seu terceiro Óscar.

2.3 Década de 1950

Na década de 50, os musicais hollywoodianos encontraram o seu auge, com a produção de filmes como *A American In Paris* (1951) e *Singin In The Rain* (1952), este último sendo considerado até hoje o maior musical de todos os tempos. Filmes que permitiram reunir todas as características do cinema musical das décadas anteriores e realizar uma espécie de síntese de toda a essência do género.

Esta década ficou marcada por nomes que inspiram a indústria cinematográfica até aos dias de hoje, como, Audrey Hepbrun, Marilyn Monroe, etc.

A Era de Ouro já entrava em decadência no fim da década. Com a manutenção do *Anti-Trust Act*, os estúdios foram obrigados a encerrar contratos, reduzindo drasticamente o número de funcionários fixos. Uma maneira para lidarem com esse novo cenário foi passaram a contratar equipas por produção e uma maior focagem na distribuição dos filmes, um modelo que é seguido até aos dias de hoje.

Falando de compositores para filmes temos inevitavelmente falaremos de:

Alfred Newman, com uma carreira com mais de quatro décadas (anos 30 aos anos 60), compôs para mais de 200 filmes, sendo que é por muitos mais conhecido por compor a fanfarra que acompanha o logótipo do estúdio 20th Century Fox. Filmes como , Alexander's Ragtime Band (Oscar 1938), Tin Pan Alley (Oscar 1940), The Mark of Zorro, The Song of Bernadette (Oscar 1943), Mother Wore Tights (Oscar 1947), All About Eve, With a Song in My Heart (Oscar 1952), Call Me Madam (Oscar 1953), Love Is a Many-Splendored Thing (Oscar 1955), The King and I (Oscar 1956), Anastasia, The Diary of Anne Frank, Camelot (Oscar 1967), e sua partitura final, Airport, todos os quais foram indicados ou ganharam prêmios da Academia. Ele ganhou nove Oscars e foi indicado quarenta e três vezes.

Considerado um maestro organizou partituras de outros compositores incluindo, Charlie Chaplin e Irving Berlin. Dirigiu também música para variadas adaptações cinematográficas de musicais da Broadway, onde trabalhou por dez anos, antes de iniciar a sua carreira em Hollywood, e ainda vários musicais originais de Hollywood.

Durante a Era de Ouro em Hollywood Newman foi dos primeiros músicos, juntamente com Max Steiner e Dimitri Tiomkin, a compor e produzir música original, tornando-se um poderoso diretor musical na história de Hollywood, os três compositores foram considerados os “padrinhos da música cinematográfica”.

Dimitri Tiomkin no começo da sua carreira como compositor de músicas para cinema trabalhou em filmes menores até ao seu primeiro projeto significativo na trilha sonora para Alice no País das Maravilhas, da Paramount em 1933.

No entanto foi o filme de 1952 High Noon, que mudou o curso da sua carreira, com uma partitura menos rigorosa, ajustando a música com a letra, o que veio a originar o que hoje conhecemos como a música-tema de um filme. Tiomkin passou a compor músicas-tema para quase todos os projetos, com colaborações por parte do letrista e compositor Ned Washington e Paul Francis Webster.

Foi neste início dos anos 1950 e início dos anos 1960 que Tiomkin esteve no pico da sua popularidade, tendo recebido quatro prêmios da Academia no período de seis anos entre 1952 e 1958 reivindicou duas estatuetas do Oscar (por pontuação e música) por *High Noon* e ganhou mais dois Oscars por *The High and The Mighty* e *The Old Man and The Sea* em vinte e duas indicações.



Fig. 10 - National Magazine



Fig. 11 - Dimitri Tiomkin

2.4 Década de 1960

A década de 1960 é a década do fim da Era de Ouro.

O modo de se fazer cinema não era mais homogêneo, com novos diretores querendo tomar o seu espaço sem determinação dos estúdios, a ética de construir um filme não atraía mais o público.

Com a perda da credibilidade do Código Hays e da lista negra de Hollywood, foi concedido um cenário favorável para que novos diretores implementassem um outro modo de fazer cinema na indústria, uma narrativa não linear, ao uso de plot twist (reviravolta no enredo).

Inúmeras grandes produções geraram enormes prejuízos aos estúdios. Pode-se marcar como um ponto de viragem nesta decadência do cinema hollywoodiano com o lançamento de *Bonnie e Clyde* (1967), abrindo portas a uma nova era que tomou conta de Hollywood dali em diante.

No final da Era de Ouro, foram inúmeros os compositores que se destacaram, alguns em final de carreira, outros que começaram nestes anos em Hollywood e que até hoje fazem parte da indústria e do seu legado.

Ray Heindorf, pianista, trabalhou para a Warner Bros, onde compôs e organizou por quase quarenta anos várias músicas. Um marco na sua carreira foi o papel como diretor musical do filme *A Star is Born*, filme que retornaria Judy Garland às grandes telas. Durante a sua carreira foi indicado a dezoito Óscares, sete de Melhor Trilha Sonora e um e Melhor Canção, entre 1943 e 1969, Heindorf venceu três, na categoria de Melhor Trilha Sonora, para *Yankee Doodle Dandy* (1942), *This Is The Army* (1943) e *The Music Man* (1962), os dois primeiros filmes fizeram dele o primeiro a conquistar vitórias consecutivas em uma categoria musical.

André Previn, pianista, compositor, arranjador e maestro, Previn esteve envolvido em mais de 50 filmes na sua carreira, tendo esta iniciado no ano de 1946 nos estúdios da MGM, o

seu primeiro crédito oficial foi para uma entrada na série de Lassie , *The Sun Comes Up* (1949). Esteve afastado de Hollywood nos anos de 1950 a 1953, depois do seu retorno ficou por mais 16 anos nos estúdios da MGM, concentrando o seu trabalho nas trilhas sonoras.

Foi indicado pela Academia onze vezes, tendo ganho quatro, *Gigi* (1958), *Porgy and Bess* (1959), *Irma La Douce* (1963), *My Fair Lady* (1964). Com estes títulos tornou-se um dos poucos compositores a ganhar um Óscar consecutivo e um dos que o fizeram em duas ocasiões.

John Williams, um dos grandes compositores que começou a sua carreira no final da Era de Ouro e que continua até aos dias de hoje, na sua extensa carreira produziu algumas das músicas mais memoráveis da história do cinema. A sua primeira composição cinematográfica foi para o filme *Daddy-O* (1958), seu primeiro crédito na tela apareceria apenas dois anos depois em *They They Young*. Em Hollywood trabalhou como pianista de estúdio para filmes como *West Side Story* (1961) e *To Kill a Mockingbird* (1962). Williams ganhou notoriedade em Hollywood na sua versátil composição de jazz, piano e música sinfónica, recebendo sua primeira indicação ao Óscar por *Valley of The Dolls* (1967) e novamente em 1969 por *GoodBye, MrChips*. Recebeu o seu primeiro Óscar de *Melhor Trilha Sonora* por *Roof* (1971). Foi indicado para mais de 52 prémios da Academia e ganhou cinco, *Roff* (1969), *Jaws* (1975), *Star Wars* (1977), *ET The Extra-Terrestrial* (1982) e *Schindler List* (1993). A sua parceria artista de mais de quarenta anos com o diretor Steven Spielberg teve como resultado muitos dos filmes mais aclamados e bem-sucedidos de Hollywood.

A sua carreira inclui partituras e músicas icónicas como em os nove filmes de *Star Wars* e ainda os três primeiros filmes de *Harry Potter*.

John Williams foi um dos compositores que ingressou em Hollywood no final da Era de Ouro, mas que continua até aos dias de hoje, e considerado por muitos como um dos grandes compositores de Hollywood



Fig. 12 - Ray Heindorf



Fig. 13 - André Previn



Fig. 14 - John Williams

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo o estudo dos vários compositores através da Era de Ouro do Cinema Americano. A Era de Ouro do Cinema Americano teve a duração de cinco décadas, que marcam o cinema até aos dias de hoje, a partir desse facto podemos concluir foram inúmeros os compositores que alcançaram a fama, o estrelato nestes anos. Uma era que começou com o aparecimento do som no cinema e todo o potencial e importância que o som viria a alcançar na cinematografia fez com que cada vez mais compositores se dedicassem à criação de músicas, partituras para filmes. A Era de Ouro em termos de música para cinema constitui provavelmente das épocas mais importantes, nela podemos ver o trajeto e importância que a música e os seus criadores foram obtendo ao longo dos anos, desde o começo dos filmes com som, até à idealização das música-tema dos filmes, e ainda a grandes produções musicais que começaram a tomar forma no final da década de 1960, a quando da nova maneira de produzir filmes em Hollywood. No final de cinco décadas de produção, a Era de Ouro de Hollywood abriu espaço a novas visões da sétima arte. Ficou porém a forma de ver cinema. Hollywood transformou o entretenimento em uma experiência de sentimento e imersão, sendo esse, com certeza, o seu maior legado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manzano, L. A. F. (2003). *Som-imagem no cinema: a experiência alemã de Friz Lang*. São Paulo: Perspectiva: FAPESP.

WEBGRAFIA

<http://projects.latimes.com/hollywood/star-walk/victor-schertzinger/>

<https://www.discoverhollywood.com/Publications/Discover->

[Hollywood/2015/Winter-2015-16/Victor-Schertzinger-Early-Film-Giant.aspx](https://www.discoverhollywood.com/Publications/Discover-Hollywood/2015/Winter-2015-16/Victor-Schertzinger-Early-Film-Giant.aspx)

<http://www.korngold.com/>

<https://www.newyorker.com/magazine/2019/08/19/erich-wolfgang-korngold-the-opera-composer-who-went-hollywood>

<http://filmmusiccritics.org/ifmca-legends/max-steiner/>

<http://www.miklosrozsza.org/>

https://www.songhall.org/profile/Max_Steiner

<http://www.dimitritiomkin.com/> https://www.americancomposers.org/raksin_newman.htm

<http://www.andre-previn.com/> <http://www.johnwilliams.org/reference/awards>

QUAL O PAPEL DOS MEDIA NA DIFUSÃO DA MÚSICA TRADICIONAL MIRANDESA?

What is the role of the media in the dissemination of mirandesa traditional music?

RIBEIRO, Ana⁴², FURTADO, M. G.⁴³, XAVIER⁴⁴, Mariana, BORGES⁴⁵, Marlene, & FERREIRA, Marlene⁴⁶

Resumo

O presente artigo científico pretende investigar qual é o papel dos media na difusão da música tradicional Mirandesa. Tendo em conta que os media têm um grande impacto na esfera pessoal do individuo e sabendo que a cultura mirandesa ameaça desaparecer, este artigo ambiciona desvendar se os meios de comunicação nacionais difundem, na realidade, a sua música característica. De forma a fundamentar este estudo, elaboramos um questionário online e realizamos entrevistas a sujeitos envolvidos na temática.

Abstract

The present scientific article aims to investigate what is media's role in broadcasting traditional *Mirandesa* music. Given that media have a great impact in an individual's personal life and knowing that *Mirandesa* culture threatens to disappear, this article aspires to unveil if national media actually broadcast its characteristic music. In order to ground this study, we elaborated an online questionnaire and interviewed individuals involved in the issue.

Palavras-chaves: *Miranda do Douro; Língua Mirandesa; Música Mirandesa; Media.*

Keywords: *Miranda do Douro; Mirandese Language; Mirandesa Music; Media.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de Publicação:** setembro de 2021.

⁴² ANA RIBEIRO – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL. E-mail: anaa.maiaa13@gmail.com

⁴³ MARIA GORETI FURTADO – UTAD, PORTUGAL. E-mail: goretifurtado.25@gmail.com

⁴⁴ MARIANA XAVIER – UTAD, PORTUGAL. E-mail: mariana_xavier95@hotmail.com

⁴⁵ MARLENE BORGES – UTAD, PORTUGAL. E-mail: marlene_rferreira@hotmail.com

⁴⁶ MARLENE FERREIRA – UTAD, PORTUGAL. E-mail: marlene1418@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A região de Miranda do Douro é conhecida pela sua própria identidade cultural. Sendo a cultura padrões ou modelos humanos, partilhados ou aprendidos, que permeiam a interação social (Damen, 1987, p. 367), verifica-se que, neste território, existem vários aspetos distintos dos restantes portugueses. A própria língua Mirandesa traça, de imediato, barreiras, pois esta delinea a música, a dança, a literatura e outras manifestações culturais.

Segundo François Guizot, a música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo. E, na região de Miranda, a música tem características muito próprias – os instrumentos, as melodias e as letras.

Os media, como principal fonte de referência para tudo o que sai da sua esfera pessoal do indivíduo (Rieffel, 2003, p. 42), são considerados importantes difusores de informação. Os meios de comunicação social portugueses são, assim, também, essenciais para propagar os mais diversos temas, sendo a música um deles.

Porém, é pouco habitual a transmissão de músicas mirandesas, nos meios de comunicação social portugueses. Este artigo pretende, então, indagar qual o papel dos media na difusão da música mirandesa, deduzindo que a sua reprodução é escassa.

De forma a fundamentar o presente estudo, realizamos diversas leituras de artigos já publicados. Notamos que há pouco estudos à volta da temática, o que dificultou a elaboração do artigo. No entanto, a autora Mariana Xavier, natural de Miranda do Douro, tem conhecimentos profundos sobre a temática, dado que cresceu na região e empregou-os no presente artigo. Foram elaboradas, também, entrevistas a três figuras que representam um papel fundamental na preservação da cultura mirandesa. Ainda construímos um questionário online, que serviu de apoio para o estudo.

A vontade de conhecer um pouco mais profundamente quem fala o Mirandês e tem a Cultura e a Música Mirandesas como suas guiou-nos ao longo de toda a nossa pesquisa. Principalmente ao reconhecermos o brilho no olhar de quem delas fala e do orgulho que transparece da voz de quem as vive. Assim como a Língua Portuguesa era para Fernando Pessoa a sua Pátria, também para este Povo a Língua Mirandesa será a sua Pátria.

A Língua Mirandesa

A língua mirandesa é falada no Nordeste de Portugal, mais precisamente, nas aldeias do concelho de Miranda do Douro, com exceção de Atenor e Teixeira, e em três aldeias do concelho de Vimioso, sendo elas Vilar Seco, Angueira e Caçarelhos, no distrito de Bragança. A origem desta língua, que muitas vezes é confundida com um dialeto, remonta até ao século VI-VIII (Quarteu & Conde, 2002, p. 89). O idioma nasceu a partir de um dos romances fundados na Península Ibérica, a partir do latim, que resultou na formação da família de línguas astur-leonesas – onde o mirandês se integra (Ferreira, 2006). Na época, o reino de Leão comunicava, a partir da língua mirandesa, tanto a corte como os documentos escritos nos mosteiros (Ferreira, 2005). No entanto, quando se estabeleceram fronteiras políticas, entre Portugal e Espanha, estas não se ajustaram com as linguísticas (Ferreira, 2005).

O primeiro texto escrito em língua mirandesa data o ano de 1884 e foi redigido pelo filólogo José Leite de Vasconcelos (Alves et al., 1999, p. 6), já que até essa data era uma língua exclusivamente oral.

Só em 1999 é que os falantes desta língua, viram-na reconhecida, oficialmente (Alves et al., 1999). O estatuto oficial foi publicado no Diário da República, a 29 de janeiro, e continha os seguintes artigos⁴⁷:

«A atribuição de estatuto oficial ao mirandês foi feita pela Lei 7/99, publicada no Diário da República - 1.ª Série A, n.º 24, de 29/1/1999, pág. 574.

Artigo 1.º

O presente diploma visa reconhecer e promover a língua mirandesa.

Artigo 2.º

O Estado Português reconhece o direito a cultivar e promover a língua mirandesa, enquanto património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da terra de Miranda.

Artigo 3.º

É reconhecido o direito da criança à aprendizagem do mirandês, nos termos a regulamentar.

Artigo 4.º

As instituições públicas localizadas ou sediadas no concelho de Miranda do Douro poderão emitir os seus documentos acompanhados de uma versão em língua mirandesa. [...]»

⁴⁷ Informação retirada do respetivo URL: <http://mirandes.no.sapo.pt/LMPSlei.html>

Segundo o Jornal Expresso, um grupo de linguistas, em 2008, estabeleceu uma convenção ortográfica, patrocinada pela Câmara de Miranda do Douro, para criar regras claras para escrever, ler e lecionar e, ainda, para unificar a escrita.⁴⁸

No ano de 2015, em junho, Portugal e Espanha, criaram um protocolo para promover as línguas mirandesa e asturiana. O documento conta as assinaturas do município de Miranda do Douro, a Associação de la Lhéngua i Cultura Mirandesa e a Academia de la Llingua Asturiana.⁴⁹

A Cultura Mirandesa

Antes de conhecermos alguns aspetos essenciais da cultura mirandesa, é necessário analisar o conceito de cultura, separadamente.

O termo «cultura» é polissémico, ou seja, pode ser entendido, de forma diferente, por vários autores. O dicionário da Porto Editora define-a como: “conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades” e ainda, no mesmo, encontramos outro significado: “sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e coletiva dessa sociedade ou grupo”. A autora, Loise Damen, da obra “Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom” considera que a cultura são padrões ou modelos humanos, partilhados ou aprendidos, para a vida. Ou seja, padrões utilizados para o dia-a-dia. Esses padrões permeiam todos os aspetos da interação social (Damen, 1987, p. 367). Ainda considera a Cultura o principal mecanismo de adaptação da humanidade (Damen, 1987). Também pode ser definida como uma programação coletiva da mente que distingue os membros de uma categoria da outra (Hofstede, 1984, p. 51).

Tendo, agora, presente estas definições conseguimos perceber que a região de Miranda de Douro possui padrões distintos de interação social, em relação à cultura portuguesa, isto também devido à sua posição geográfica, à fauna e à flora existentes. A

⁴⁸ <http://expresso.sapo.pt/cultura/2015-06-20-Portugueses-e-espanhois-assinam-protocolo-para-promocao-das-linguas-mirandesa-e-asturiana>

⁴⁹ <http://expresso.sapo.pt/cultura/2015-06-20-Portugueses-e-espanhois-assinam-protocolo-para-promocao-das-linguas-mirandesa-e-asturiana>

dança, a música, as festas tradicionais, o artesanato, a própria gastronomia e a literatura popular – que são manifestações culturais – têm raízes próprias.

A dança tem um significado bastante importante, em qualquer cultura, como defende o musicólogo e folclorista Alan Lomax.⁵⁰

*“We feel very clearly that dance is a kind of a
center of the main aspects of movement style that links people together in a
culture.”*

(Lomax, 1987)

Na cultura mirandesa, existem vários grupos de dança tradicional, que representam a região. Os Pauliteiros são um grupo, exclusivamente de homens, – ainda que atualmente já existam grupos de pauliteiras – que difere bastante dos outros ranchos. A sua coreografia é bastante complexa e é acompanhada dos paulitos e castanholas. Por norma, a sua formação é constituída por oito homens e três músicos, que toquem gaita de foles, caixa e bombo, usando um vestuário próprio. Tradicionalmente, o grupo realiza um peditório, da forma antiga, que começa às seis da manhã, após a alvorada dos gaiteiros, dançam alguns *lhaços*, em frente às igrejas e capelas, e ainda rezam, em frente às casas que estão de luto. Como a dança dos pauliteiros é sempre acompanhada por gaita de foles, bombo e caixa, impossibilita o cantar da letra, pois todas estas músicas têm uma letra associada. As danças variam assim das diferentes temáticas que a letra aborda, podendo ser de carácter religioso, agrícola, festivo, amoroso, bélico ou até mesmo o dia-a-dia das pessoas. Nos ensaios da dança, como quase sempre não existe uma gaita-de-foles, os dançadores cantam a letra da música.

Esta região também é preenchida por diversas festas tradicionais, desde festas religiosas a profanas. Dentro das festas religiosas temos as missas e procissões em honra de vários santos como é exemplo de St^a Bárbara, mas também romarias como é exemplo a Nossa Senhora do Naso ou a Nossa Senhora da Luz. Além de religiosos, também existem rituais profanos, mais relacionados com o solstício de inverno como a fogueira do Galo realizada em diferentes freguesias, a *Fiesta de ls Moços* em Constantim, o Enterro do Ano Velho em Miranda do Douro e a Festa da Velha e do Menino em Vila Chã da Braciosa.

⁵⁰ Informação retirada do respetivo URL: http://research.culturalequity.org/ce_ace_psr_choreometrics.pdf

O artesanato das Terras de Miranda é bastante rico, desde os trajes tradicionais, à gaita-de-foles, às máscaras tradicionais, entre outros. Sendo o clima da região muito áspero, o vestuário teve que se adequar quer ao clima quer às atividades praticadas pela gente desta terra. Criaram assim trajes de certa maneira austeros, simples, artesanais e domésticos, feitos à base do linho e lã (burel e saragoça). São exemplos a capa de Honras, os coletes, o traje tradicional da mulher e do homem mirandês e o traje dos Pauliteiros. A gaita-de-foles é feita tradicionalmente e manualmente por artesãos, sendo um trabalho muito minucioso e tem como matéria-prima as peles de animais, a madeira e palheta. As máscaras tradicionais são usadas em rituais profanos e feitas de madeira.

Em relação à gastronomia, esta região é recheada com diversos sabores. São exemplos, a posta de vitela Mirandesa, o cordeiro de raça Churra Galega Mirandesa, a Bola doce Mirandesa, o foliar de carne, os enchidos de porco (alheira, butelo, chouriça, salpicão) e outros doces tradicionais.

Sempre existiu literatura mirandesa de tradição oral nos mais diversos domínios de expressão popular: poesia, romance, conto, cantiga, oração, em que grande parte ainda está por recolher e estudar. A literatura escrita em língua mirandesa iniciou-se em 1884 por José Leite de Vasconcelos com *Flores Mirandesas*. Ainda no século XIX assiste-se à publicação de poemas originais por Francisco Meirinhos, de traduções de Camões e de Antero de Quental por Manuel Sardinha, de Camões e dos Quatro Evangelhos por Bernardo Fernandes Monteiro. No século XX, António Maria Mourinho publicou vários poemas em mirandês, reunidos em *Alma i Nuossa Tierra*. A partir dos anos 90 do mesmo século, surgiram vários autores como Alcina Pires, Alfredo Cameirão, Amadeu Ferreira (e dos seus pseudónimos Francisco Niebro, Marcus Miranda e Fonso Roixo) António Bárbolo Alves, Bina Canguero, Carlos Ferreira, Domingos Raposo, Duarte Martins, Emílio Martins, Faustino Antão, José Francisco Fernandes, Manuel Preto, Marcolino Fernandes, Rosa Martins, Valter Deusdado. Várias obras destes autores estão publicadas em livros, mas também por jornais, revistas, sítios e blogs na internet. Amadeu Ferreira é um dos grandes exemplos, investigador e escritor, publicou vários livros em mirandês como *La Bouba de la Tenerie* e *Ars Vivendi, Ars Moriendi*, mas também traduziu várias obras como *A Mensagem* de Fernando Pessoa e duas aventuras de *Astérix e Obélix*.

A música mirandesa, como tema central do presente artigo, será abordada posteriormente, em mais profundidade.

A Música Tradicional Mirandesa

“A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo.” (Guizot, François)

“Música colossal portuguesa. Vêm de terras de Miranda. É mais que música portuguesa. É a futura raiz de um povo. Bordem a oiro este nome na vossa memória fixa.” (João Bonifácio - suplemento Y, Público, 15 de abril de 2005)

A música tradicional mirandesa é uma importante manifestação da cultura mirandesa.

Como noutra cultura, a música mirandesa tem aspetos muitos próprios desde os instrumentos, às melodias e às próprias letras. A musicalidade nesta região existe em canções, nos lhaços e noutros registos, como nos destrava-línguas, nos jogos infantis, nas adivinhas e outros trocadilhos de palavras em mirandês.

*“Mano, mano muorta, santicos a la puorta
alhá ben Son Brás culas manos atrás, trás, trás” (Jogo infantil)*

A música mirandesa está assim no dia-a-dia da gente destas terras, na dança e na celebração de festas, com as letras maioritariamente em mirandês. Temos o exemplo da música ‘*Tirioni*’ que é uma canção de embalar que retrata o dia-a-dia das pessoas, cantada pelas mães para adormecer os seus filhos, com uma melodia triste e calma.

*“Cardai, cardicas cardai
La lhana pals cubertores
Que las pulgas stan prenhadas
Ban a parir cardadores*

*Tirioni, tioni, tioni
Tirioni, tioni, tionó*

*A la antrada de Sendin
Hai ua piedra redonda
Onde se sentan ls moços
Quando benen de la ronda”*

Durante a atividade de trabalhos agrícolas e de pastorícia, também várias músicas eram cantadas para ajudar a que o tempo passasse, mais rapidamente, como é exemplo da música ‘*Aqueilha carreira d’ulmos*’, cantada durante o segar dos cereais.

“Aqueilha carreira d’ulmos

Eide lha mandar curtar

Quien anda ciego d’amores

Nun pude ber berdegar

Estes ulhos nun sao ulhos

Que são dues azeitunicas

Fechados são dous botones

Abiertos são dues azeitunicas”

‘*Mira-me Miguel*’ é outra balada estrófica com refrão repetidos, ritmada pelo pandeiro e dançada para festejar o regresso do pastor à aldeia. Na sua execução alterna o canto em grupo e em diálogo entre homem e mulher. Os *lhaços* dos pauliteiros também exigem musicalidade, assim como letras próprias que fazem variar a dança em diferentes temáticas que a letra aborda, podendo ser de carácter religioso, agrícola, festivo, bélico ou até mesmo o dia-a-dia das pessoas. Por exemplo, a música ‘*Mirandum*’, usada na dança dos pauliteiros, retrata uma guerra que ocorreu nas Terras de Miranda.

‘Mirandum se fui a la guierra, nun sei quando bendrá

Nun sei quando bendrá, nun sei quando bendrá.

Nun sei se benira pur la Páscoa, Mirandum, Mirandum, Mirandela

Nun sei se benira pur la Páscoa, ou pur la Trenidád

Se pur la Trenidád, se pur la Trenidád

La Trenidád se passa, Mirandum, Mirandum, Mirandela

La Trenidád se passa, Mirandum nun bene ya.

Mirandum nun bene ya, Mirandum nun bene ya.’

Existe um grande esforço por parte de etnomusicólogos, investigadores, grupos tradicionais mirandeses e pelo Centro de Música Tradicional ‘Sons da Terra’ em recolher e gravar as músicas tradicionais mirandesas pois, grande parte das músicas foram transmitidas de geração em geração através da via oral, e com o desaparecimento das pessoas, também a cultura musical está a desaparecer, algo que não pode acontecer, isto porque a música tradicional mirandesa é um fator marcante e distintivo das gentes do Nordeste Transmontano.

Os Instrumentos e o Vestuário calejados na música tradicional Mirandesa:

Os instrumentos mais utilizados são, assim como na dança, a gaita de foles, a caixa de guerra, o bombo, mas também o pandeiro, a pandeireta, o realejo, o acordeão entre outros. A música mirandesa é representada por instrumentos específicos, nomeadamente, a gaita-de-foles. A gaita-de-foles Mirandesa é um marco do planalto mirandês e é, a nível Europeu, um dos mais raros e arcaicos instrumentos aerofone, idêntico ao que se supõe ter sido o seu padrão Medieval. Em termos de autenticidade, a Gaita Mirandesa será, uma das que apresenta atualmente maior interesse antropológico e musical na Europa. Esta particularidade deve-se sobretudo ao prolongado isolamento geográfico da região, que fomentou um estado de retardamento no desenvolvimento social e, por outro lado, a classe mais idosa conservou esta tradição (Gaiteiros tradicionais, que em Mirandês se designam por "Gueiteiros"). A gaita-de-foles Mirandesa tem características de afinação únicas, distintas das restantes gaitas que se encontram na região Transmontana, designadamente na raia fronteira a Norte. Exemplificando, na região Transmontana Norte, verifica-se que as afinações tendem para uma escala destemperada com tónica em Sib, correndo o modo menor em toda a ponteira, ao invés da original Gaita de Fole Mirandesa, sem nenhuma exceção, que apresenta apenas um bordão, que apoia sobre o ombro do Gaiteiro sensivelmente na horizontal ou mesmo descaído um pouco para trás, que afina com a tónica do ponteiro duas oitavas abaixo deste.

As festas e romarias de Terras de Miranda eram, essencialmente, as locais mais laudáveis à demonstração da música mirandesa, usufruindo deste instrumento. Antigamente, apenas os bons Gaiteiros eram contratados pelos Mordomos das festas. Por vezes, era alterada a data da festa ou da romaria à data de disponibilidade do próprio Gaiteiro. As Bodas, por exemplo, não se realizavam sem a presença de um bom Gaiteiro⁵¹.

Os media e a música mirandesa

‘Nós tenemos muitos nabos

*Nós tenemos muitos nabos
a cozer nua panela,
nun tenemos sal nien unto
nien presunto nien bitela*

⁵¹ Informação baseada a partir do respetivo URL: <http://galandum.co.pt/node/18>

*Mirai qu'alforjas, mirai qu'alforjas
uas mais lhargas, outras mais gordas
uas de lhana, outras de stopa*

*Ls chocalhos rúgen, rúgen
ls carneiros alhá ban
an chegando a Ourrieta Cuba
ls carneiros bulberan.*

*Mirai qu'alforjas, mirai qu'alforjas
uas mais lhargas, outras mais gordas
uas de lhana, outras de stopa.'*

(Música cantada por vários grupos tradicionais, como por exemplo os Galandum Galundaina.)

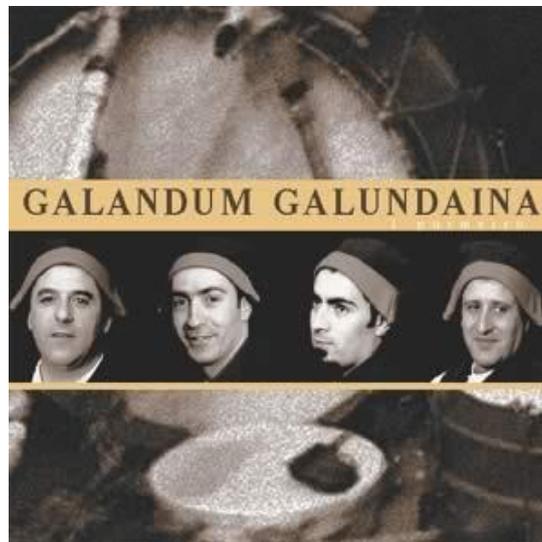
A transmissão ou partilha de conhecimentos era muito reservada e escassa, muitas vezes, assumidamente inexistente, mesmo de pais para filhos. No entanto, em defesa da diversidade cultural como forma de evolução e salvaguarda de um património coletivo e reconhecimento nacional, existem grupos que usufruem da Gaita-de-foles para divulgar as músicas mirandesas. É o caso das *Las Çarandas* (primeiro grupo feminino de gaitadeiras), quatro instrumentistas que se uniram com o intuito de difundirem as músicas e danças do cancionero tradicional mirandês. Manter os costumes é o primordial objetivo destas soberanas. Por outra via, concedem uma formação na área dança, ensinando os primeiros passos das danças tradicionais e, conseqüentemente, cativando o público na participação de espetáculos futuros. As gaitadeiras do planalto mirandês são representadas pela Associação Cultural Lérias. As *Las Çarandas* são Raquel Teixeira (Gaita Foles), Suzana Ruano (Gaita de Foles), Diana Caramelo (Caixa de Guerra), Nina Repas/Ana Guerra (Bombo). O grupo tem ainda um cuidado especial com o vestuário com que se apresenta.⁵²

*“Quisemos que as nossas roupas tivessem uma parte da tradição
mirandesa, onde o burel é a base, aliado um corte moderno”,
acrescenta Susana Ruano.*



⁵² Informação retirada do respetivo URL: <http://mag.sapo.pt/musica/artigos/las-carandas-grupo-feminino-de-gaitadeiras-quer-ser-lufada-de-ar-fresco-na-musica-tradicional-mirandesa?artigo-completo=sim>

Outros dos grupos existentes é o *Galandum Galundaina* de Fonte Aldeia, Miranda do Douro. Formou-se em 1996 e criou-se a Galandum Galundaina Associação Cultural com o intuito de recolher, inquirir e propagar o património musical das terras de Miranda, bem como as suas danças e língua. Para além disso, o próprio grupo contribuiu para o estudo, salvaguarda e difusão da identidade cultural das terras de Miranda, já que, reunido de pessoas mais velhas com conhecimentos rigorosos do legado musical da região, apostou numa formação académica na área da música. Deste modo cantam e contam os lugares e a vida, tal como resguarda o cancionero tradicional mirandês. Este grupo já editou três discos e um DVD ao vivo. Este trabalho inclui a padronização da gaita-de-foles mirandesa, por outra via, a construção de instrumentos tradicionais (usados em concerto) e, ainda, a organização do Festival itinerante de cultura tradicional “L Burro i l Gueiteiro”, bem como o planeamento de outros festivais/eventos relacionados com a cultura tradicional. Apresentam um repertório vocal e instrumental na herança do cancionero tradicional das terras de Miranda: retrata as memórias da Sanfona, da Gaita-de-foles Mirandesa, da Flauta pastoril, do Rabel, do Saltério, do Cântaro, do Pandeiro mirandês, do Bombo e da Caixa de Guerra, nascendo uma música que acumula referências, lugares, intensidades, tempos⁵³.



Lenga-lenga, de Sendim, Miranda do Douro, designa um outro grupo de Gaiteiros Mirandeses. Os *Lenga-lenga* têm como objetivo desenvolver o repertório Mirandês analisando, recolhendo e criando novos temas tradicionais, incentivando assim o gosto pelo instrumento Gaita-de-foles.

⁵³ Informação retirada do respetivo URL: <http://www.galandum.co.pt/>

Contudo, mantêm-se fiéis à melodia tradicional, quer nos ritmos, quer no timbre oral da língua mirandesa, bem como usando o traje tradicional dos gaiteiros mirandeses. Retratam, portanto, a passagem do mais importante testemunho tradicional dos seus antepassados: a língua, cantares, danças mistas e pauliteiros. Germinaram a 19 de julho de 2000, com três elementos, mas atualmente comportam quatro elementos.⁵⁴



Por último, o grupo *Pica Tumilho*, oriundo de Sendim, toca as suas músicas de rock em mirandês. Desabrocharam em 1998. Retratam temas como as condições das estradas transmontanas e a defesa dos interesses dos agricultores. Já produziram dois álbuns: *Sacho, Gaçpóia i rock'n'roll* (o primeiro) e *Faiçca, ua stória d'amor i laboura* (o segundo). Contribuem vivamente para a preservação da melodia mirandesa, neste caso em modo rock.⁵⁵

Por todo o Planalto Mirandês existem diversos grupos de música tradicional mirandesa, com um objetivo comum: recolher e preservar as músicas tradicionais mirandesas.

Referindo, ainda, um aspeto fulcral acerca da música tradicional mirandesa é a existência do *Sons da Terra*. É uma editora privada, situada na cidade de Vila Nova de Gaia, que grava músicas e canções tradicionais de várias zonas do país, porém dá ênfase à música de Miranda do Douro, destacando os gaiteiros e os seus instrumentos indispensáveis (gaita-de-foles, caixa e bombo), com a investigação, recolha, estudo e edição das músicas de diferentes regiões. Os CDs editados por *Sons da Terra* podem ser visualizados em lojas portuguesas de música, em estabelecimentos comerciais da localidade de Miranda do Douro (por exemplo, no Museu de Miranda). *Sons da Terra* promove atividades cujo intuito é difundir a região, fá-lo através de conferências sobre

⁵⁴ Informação retirada do respetivo URL: <http://www.lengalenga.net>

⁵⁵ Informação retirado do respetivo URL: <http://www.picatumilho.com/2012/#/home>

a língua e, por sua vez, foca a cultura mirandesa com encontros de gaiteiros, entre outros (Quarteu & Conde 2002:101). Em Sendim, no início do ano de 2002, foi criado o Centro de Música Tradicional *Sons da Terra*, que progride na promoção da cultura tradicional do nordeste transmontano do nosso país.⁵⁶

A evolução da tecnologia e da Internet permitiu que se alcançasse uma melhor propagação da informação a todos os níveis: imprensa online, rádio e as redes sociais.

A referência à língua ou notícias subjacentes a Miranda do Douro está praticamente ausente na Imprensa em Portugal. Somente o jornal eletrónico Diário de Trás-os-Montes⁵⁷ predispõe de uma secção de notícias escritas em mirandês e crónicas – escritas por Amadeu Ferreira⁵⁸ – referentes a esta região. Deste modo, os meios de comunicação portugueses têm feito um esforço na publicação de notícias sobre a língua mirandesa, como por exemplo, a notícia da morte de um dos maiores investigadores desta língua, Amadeu Ferreira, com o seu aparecimento em grande parte dos meios de comunicação⁵⁹. Já a música tradicional mirandesa não tem assim o mesmo impacto, apesar de existirem algumas notícias.

Por outro lado, antigamente, a Rádio Mirandum FM, localizada na cidade de Miranda do Douro, canal 101,1 MHz, transmitia todas as segundas-feiras um programa sobre a língua mirandesa “Alas de la Lhéngua” (Quarteu & Conde, 2002, p. 100).

Apesar da pouca transmissão de conteúdos da música tradicional, existem três publicações que é importante relevar. A primeira foi elaborada pelo canal História, um documentário sobre a língua mirandesa e os seus aspetos culturais, ‘*Mirandês, outra língua*’, de 2008. João Botelho realizou em 2012 o filme ‘*Anquanto la lhéngua fur cantada*’, um documentário que aborda o mirandês e a música tradicional de Miranda do Douro, sendo descrito pelo realizador como “um pequeno musical sobre uma terra e uma gente verdadeiramente extraordinárias no extremo norte de Portugal”. Este documentário também apareceu noticiado nos media e foi transmitido na RTP2. ‘*O povo que ainda canta*’ é um projeto de Tiago Pereira, na gravação de músicas tradicionais do país, com passagem também pelo Planalto Mirandês. Existem vários episódios gravados nesta região com passagem na RTP1 e na Antena1, no ano de 2015.

⁵⁶ Informação retirado do respetivo URL: <http://www.gaitadefoles.net/grupos/sendim1.htm>

⁵⁷ Respetivo URL do Diário de Trás-os-Montes: <http://www.diariodetrasmontes.com>

⁵⁸ Informação retirada do respetivo URL: <http://notassoltasecoisasdoces.blogs.sapo.pt/tag/biografias>

⁵⁹ Informação retirada do respetivo URL: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/morreu-amadeu-ferreira-um-dos-maiores-defensores-da-lingua-mirandesa-1687733>

Em 2005, Mário Correia, diretor do *Sons da Terra*, escreveu um manifesto à comunicação social que suscitou intensa e acalorada discussão em Portugal e em Espanha, sobre a falta de divulgação da música tradicional mirandesa nos meios de comunicação (Anexo 1).

Num outro âmbito, Segundo Marteleto, as redes sociais representam “[...] um conjunto de participantes autônomos, unindo idéias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (Marteleto, 2001, p. 72). As redes sociais constituem, deste modo, uma das estratégias utilizadas pela sociedade para o compartilhamento da informação e do conhecimento entre navegadores distintos. Páginas de Facebook, bem como do Instagram, Twitter, entre outros, são os principais meios de divulgação de qualquer tema. Na Internet há muitos poucos sítios onde se manifesta, por escrito, a língua mirandesa. Relativamente à expansão da música tradicional mirandesa, esta difunde-se, então, em páginas de Facebook associadas à região em causa. É o caso da página do Município de Miranda do Douro⁶⁰, que promove a divulgação de atividades relacionadas com a região, entre as quais se destaca a música tradicional mirandesa, como a título de exemplo, a atuação dos grupos existentes no mesmo município.

Outra das formas de indagar informação das respetivas músicas mirandesas é navegar no site dos grupos existentes. Estes sites acarretam uma estrutura complexa de cada elemento, datas de concerto, contactos e a ficha técnica a eles inerente. Por outro lado, é visível a demonstração dos instrumentos por eles requisitados, álbuns publicados, as músicas deles e, além disso, notícias atualizadas sobre o percurso realizado. Existem, ainda, grupos que disponibilizam a reprodução de uma das suas músicas enquanto se navega no seu website. Para além disso, em consequência deste site, em 2010, por exemplo, o grupo Galandum Galundaina, para além da atribuição do Prémio Megafone, um dos seus álbuns (Senhor Galandum) foi reconhecido pelos jornais Público e Blitz como um dos dez melhores álbuns nacionais, como se verifica no site do grupo⁶¹.

⁶⁰ Respetivo URL da página de Facebook do Município de Miranda do Douro:
https://www.facebook.com/permalink.php?id=223260891102769&story_fbid=733047726790747

⁶¹ <http://www.galandum.co.pt>

Por fim, a comunicação interpessoal tem o seu papel fundamental. Apesar de não ser uma rede social é uma rede real que permite a passagem do testemunho dos mais antigos para os novatos. A população que vive em Miranda do Douro reconhece a sua cultura a nível musical e é esta que tem o papel de manter a tradição e o reconhecimento da sua própria província.

Na seguinte tabela, revelamos algumas notícias sobre a temática publicadas, quer em jornais, televisão e a rádio nacionais generalistas. No entanto, quando realizámos a pesquisa, os resultados sobre a música mirandesa nos media foram escassos.

Tabela 1- A música mirandesa nos media ao longo dos anos

Meio de Comunicação	Título	URL
Jornal Notícias	Música: Galandum Galundaina tocam canções mirandesas no dia 17 em Gualtar	http://www.jn.pt/PaginaInicial/Interior.aspx?content_id=1534642
Porto Canal	Grupo folk de Miranda do Douro procura internacionalização em certame da Galiza	http://portocanal.sapo.pt/noticia/41231/
Público	Galandum Galundaina e o planalto mirandês	http://www.publico.pt/perfil/jornal/galandum-galundaina-e-o-planalto-mirandes-26150391
Rádio TSF	Mário Correia – os Sons da Terra	http://www.tsf.pt/portugal/interior/mario-correia-os-sons-da-terra-4709676.html
RTP 1	Grupo de Música Mirandesa está a gravar novo disco com letras de Amadeu Ferreira	http://www.rtp.pt/noticias/cultura/grupo-de-musica-mirandesa-esta-a-gravar-novo-disco-com-letras-de-amadeu-ferreira_v808733

Entrevistas

Ao analisarmos as entrevistas de Mário Correia, Carlos Ferreira e Henrique Marques, podemos ver que são complementares e convergentes. Um dos aspetos que mais se destaca na entrevista realizada a ambos é o visível orgulho com que falam da cultura mirandesa. É algo que se sente e pressente através das palavras que empregam, dos exemplos que apresentam e sobretudo através dos esforços que empreendem diariamente para que a Cultura Mirandesa não seja esquecida ou desvalorizada em relação a outras culturas, com igual valor.

Em relação às respostas obtidas na primeira questão “Qual o papel da música tradicional mirandesa na divulgação da língua mirandesa?”, Mário Correia afirma que são muito reduzidos os temas interpretados em Mirandês, a maioria das músicas que hoje se cantam provêm de trechos de romances tradicionais que acabaram por se transformar em cantigas. Mas também nos diz que cada vez menos se canta na terra de Miranda, optando-se pelas recriações instrumentais das músicas tradicionais o que, segundo Correia “constitui um recuo muito comprometedor da presença do Mirandês nas expressões musicais”, o entrevistado enumerou também os esforços de grupos musicais (como os *Galandum Galundaina*, *Grupo Trasca* e *Lenga-Lenga – Gaiteiros de Sendim*) que recuperaram reportórios esquecidos ou pouco divulgados e embora estas ações sejam positivas são manifestamente insuficientes. Carlos Ferreira e Henrique Fernandes apostam na divulgação como fator fundamental de evolução cultural. Ferreira sublinha ainda o carácter diferenciador que uma língua acrescenta à música, tornando-a culturalmente única. Destaca a satisfação que advém do reconhecimento dos outros que nos surge através dos media e das redes sociais como o Facebook, satisfação essa que nos orgulha e conseqüentemente nos impele valorizar esse nosso aspeto cultural.

Nas respostas à segunda questão “Como classifica o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa e, assim, da língua mirandesa?” podemos observar que o papel dos media é de crucial importância na Causa Mirandesa, causa esta que, segundo Carlos Ferreira é “simpática” para os media e que os mesmos têm uma importância crucial para que demarque o seu lugar no Mundo. No entanto há muito mais a fazer. Mário Correia defende que se deveriam definir critérios de programação rigorosos no que se refere à defesa da identidade do património imaterial mirandês.

Na terceira questão “Acha que os media poderiam melhorar se apostassem mais na música e língua mirandesa?” as respostas são diferentes, mas complementares. Mário Correia sugere a existência de uma rádio “plural, múltipla e diversificada”, de modo a que a música *Folk* e Tradicional seja “divulgada, explicada, comentada e fundamentada”, no que toca à Imprensa acha que se extinguiu a divulgação destes géneros musicais (sendo mencionados esporadicamente) e que no setor televisivo imperam os estilos musicais mais modernos. Por sua vez, Carlos Ferreira defende que a melhor forma de melhorarmos a divulgação da Cultura Mirandesa é através da educação, formando-se pessoas informadas sobre a mesma, incutindo-lhes orgulho na sua cultura e demonstrando-lhes a grandeza da mesma uma vez que “só se tem orgulho naquilo que se conhece”. Para

Ferreira, é através do aprofundamento dos conhecimentos, reconhecendo o que os diferencia e apostando nessa mesma particularidade, que os jovens mirandeses poderão veicular uma mensagem positiva e poderosa em relação ao Mirandês. Já Henrique Fernandes defende que o verdadeiro problema está, não na divulgação, mas nos conteúdos informativos divulgados, nas fontes que fornecem a informação sobre o assunto e que a triagem da mesma deverá ser supervisionada por alguém que entenda “a importância” e possua “sensibilidade” nesta área.

Na quarta e última questão “Acha que a língua mirandesa vai acabar por se extinguir e, assim, a música tradicional mirandesa?” Mário Correia e Carlos Ferreira concordam em dizer que sim, reconhecendo que enfrentará dificuldades no futuro, mas que tudo estará nas mãos das pessoas, da vontade e de uma atitude pro-ativa e de intervenção de modo a que se retarde esta extinção. Correia defende que a Música poderá garantir a sua sobrevivência com ou sem a língua mirandesa, mas Ferreira frisa de novo que esta retardação passa pelos valores e educação transmitidos às gerações do futuro e que também aqui se aplica a Lei da Matéria de Lavoisier: “Nada se perde, tudo se transforma”. No entanto, Henrique Fernandes, embora tenha respondido que não, a verdade é que podemos ver que pensa de forma semelhante aos restantes entrevistados, quando afirma que, na sua opinião, “enquanto existir população radicada no planalto, essa ideia fica desde já posta de lado”.

Questionário

Este questionário pretende analisar o conhecimento dos inquiridos sobre a música tradicional mirandesa e o papel dos media na difusão da mesma. Este instrumento de pesquisa vem enriquecer-nos com mais informação e será utilizado como um meio complementar para conseguirmos resolver a nossa problemática – “Qual o papel dos media na difusão da Música Mirandesa?”

Decidimos fazer um inquérito simples, objectivo e de resposta fechada de forma que todos conseguissem interpretar da melhor maneira e respondessem com facilidade. Começamos por pedir o sexo do entrevistado, depois dividimos a idade em cinco sectores etários - [15-20], [21-30], [31-40], [41-50], [51-60], [60+] – e separamos as pessoas que vivem do Nordeste das que vivem no Noroeste, para que depois houvesse uma análise mais pormenorizada e correta.

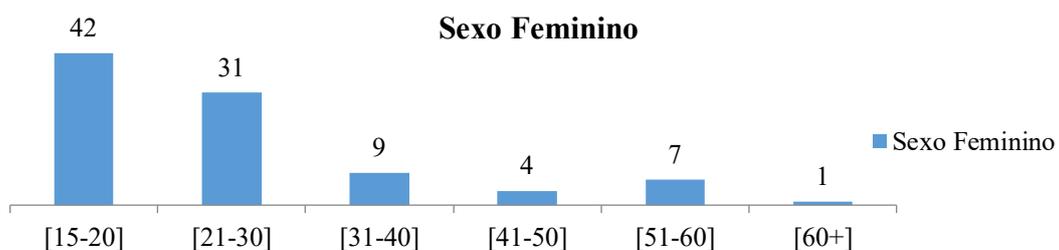
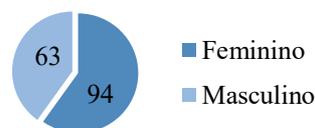
A nossa amostra é constituída por 157 inquiridos e as perguntas que seleccionamos foram, primeiramente, se os entrevistados conhecem a Língua Mirandesa, se têm conhecimento que a Língua Mirandesa é a segunda língua oficial de Portugal, aqui, caso a resposta seja positiva perguntamos através de que meio (meios de comunicação, internet – comunicação interpessoal). A terceira pergunta é se alguma vez os inquiridos tiveram contacto com a música tradicional mirandesa. As duas últimas vão de encontro com a nossa problemática – “Considera que os media têm tido um papel fundamental na difusão da Música Tradicional Mirandesa? E “Acha que a Música Tradicional Mirandesa deveria ter mais destaque no panorama da música nacional?”. Todas as respostas serão divididas em sexo, sector etário e região onde vivem (Nordeste/ Noroeste) quando analisadas, para percebermos também a variação das respostas tendo em conta estes indicadores.

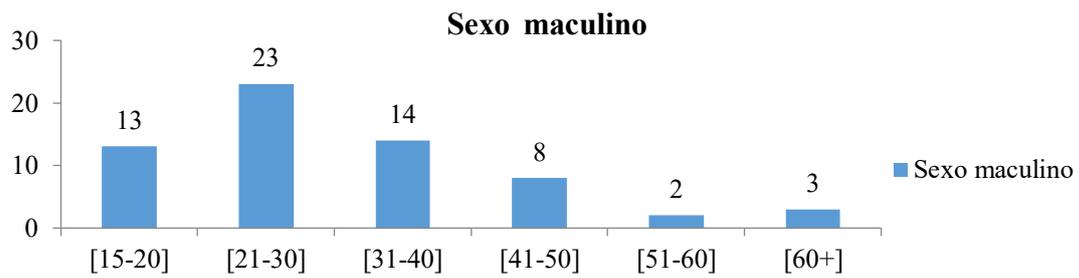
De ressaltar que a análise do inquérito é com base numa amostra, ou seja, uma pequena representação dos habitantes do Nordeste e Noroeste de Portugal e nem sempre pode corresponder ao conhecimento geral do universo em estudo.

Inquérito	
Público-alvo	Habitantes do Nordeste e Noroeste do país
Número de inquiridos	157
Amostra	Aleatória

Inquérito autoadministrado

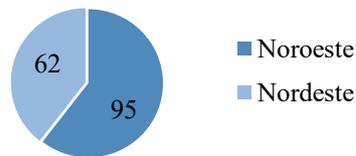
Número de Inquiridos



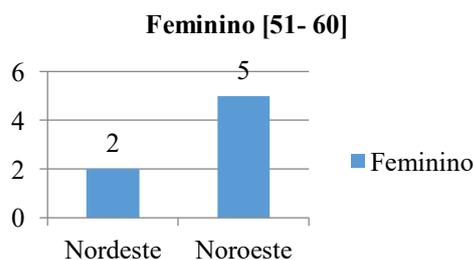
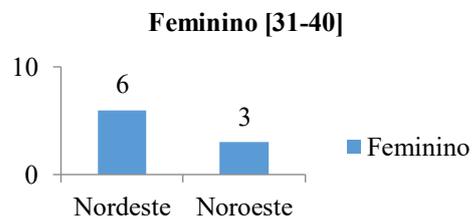
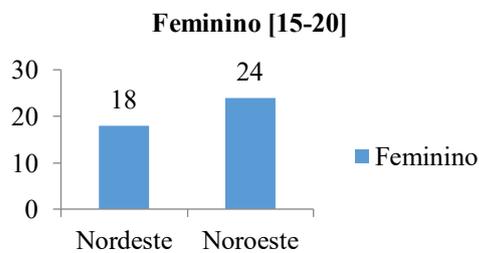


Observações: Na nossa amostra de 157 indivíduos, 94 são do sexo feminino (maioria) estando distribuídos em sectores de idade: [15-20] (42), [21-30] (31), [31-40] (9), [41-50] (4), [51-60] (7), [60+] (1). 63 Indivíduos são do sexo masculino: [15-20] (13), [21-30] (23), [31-40] (14), [41-50] (8), [51-60] (2), [60+] (3).

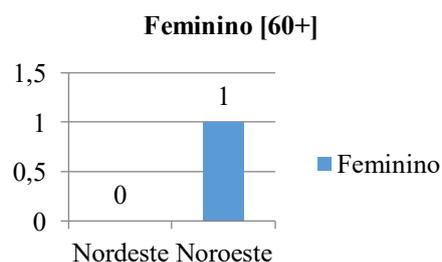
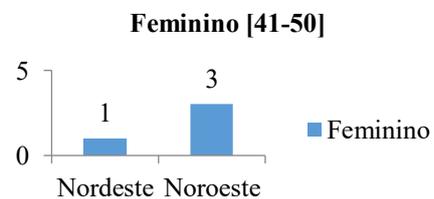
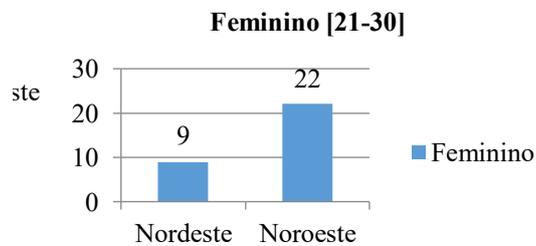
Inquiridos

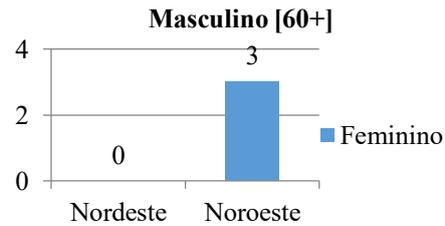
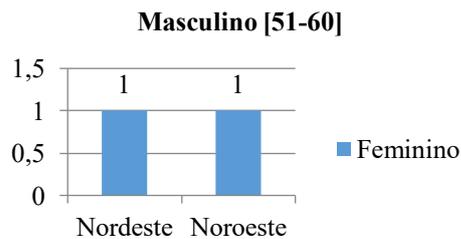
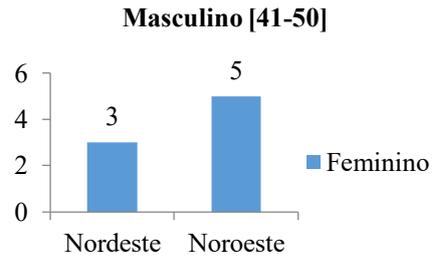
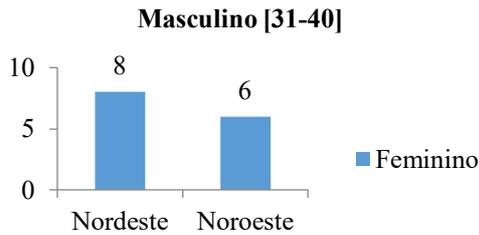
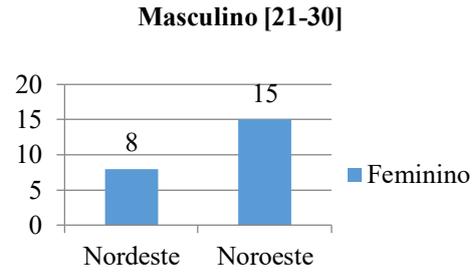
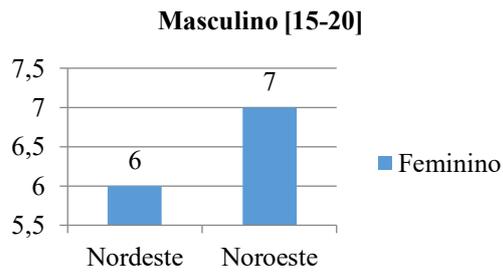


Nordeste



Noroeste



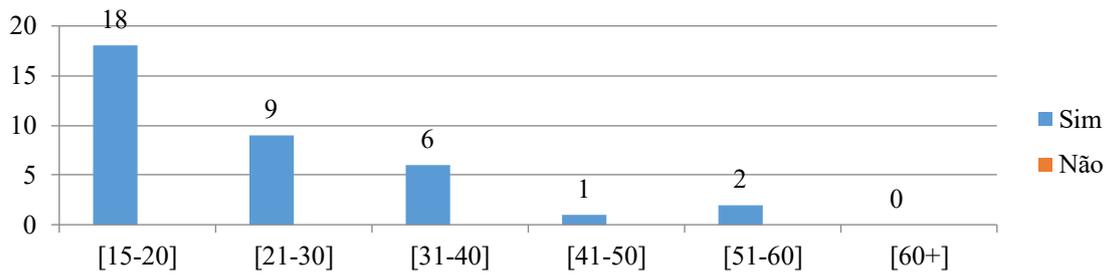


Observações: Quando elaboramos este inquérito pensamos logo que para respondermos à nossa problemática tínhamos de aplicar um sistema rigoroso. Foi então que decidimos colocar no nosso questionário a divisão entre as pessoas que vivem no Nordeste e as que vivem no Noroeste. Na amostra encontramos 95 pessoas do Noroeste (58 feminino/ 37 masculino) e 62 do Nordeste (36 feminino/ 26 masculino).

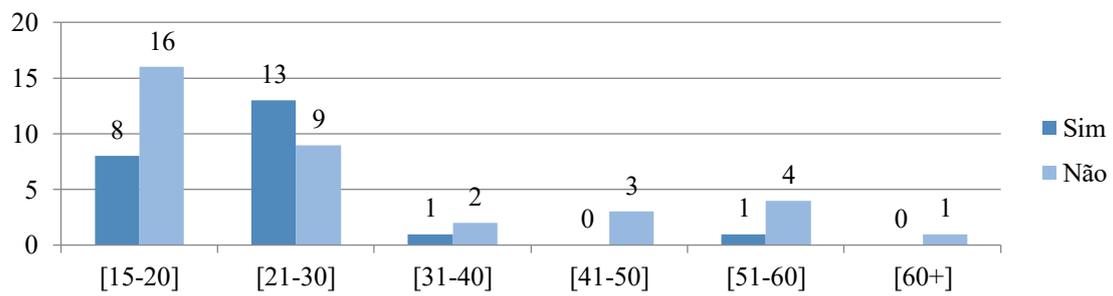
1. Conhece a Língua Mirandesa?

Nordeste 36		Noroeste 58	
Sim	36	Sim	23
Não	0	Não	35

Feminino Nordeste



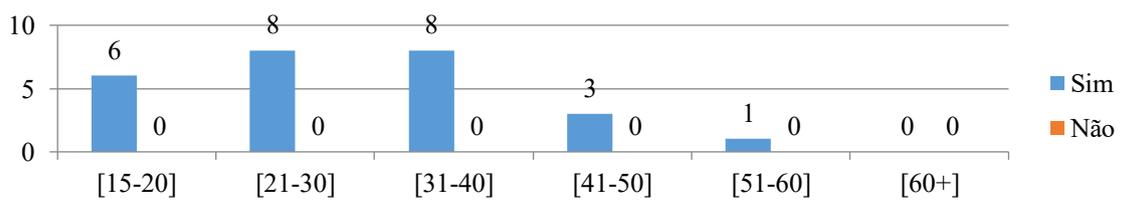
Feminino Noroeste



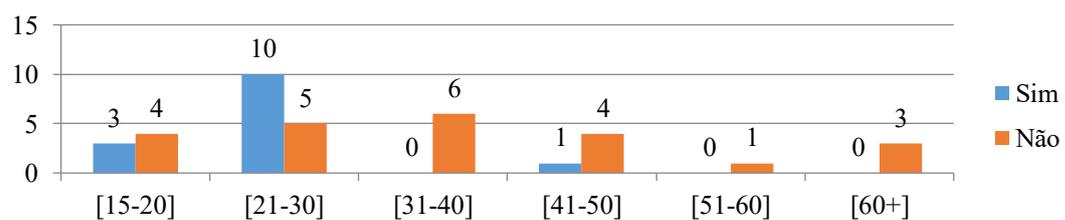
Masculino

Nordeste 26		Noroeste 37	
Sim	26	Sim	14
Não	0	Não	23

Masculino Nordeste



Masculino Noroeste

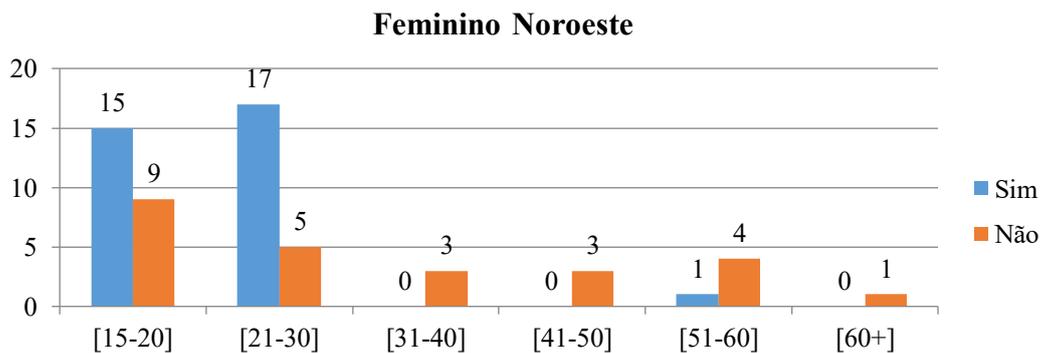
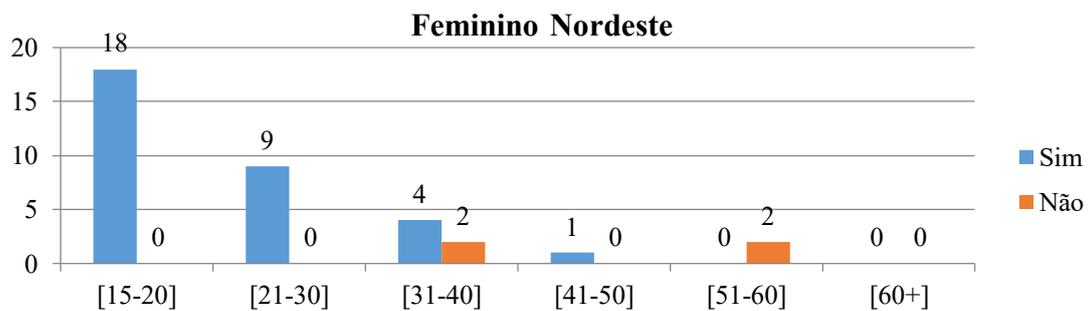


Observações: Na pergunta – conheces a língua mirandesa? - verificamos uma discrepância de resposta entre as pessoas que vivem no Nordeste e as que vivem no Noroeste. As do Nordeste conhecem a 100% a língua mirandesa enquanto no Noroeste as pessoas dividem-se notando-se que tanto no sexo feminino como no masculino a resposta “não” predomina.

2. Tem conhecimento que a Língua Mirandesa é a segunda Língua oficial de Portugal?

Feminino

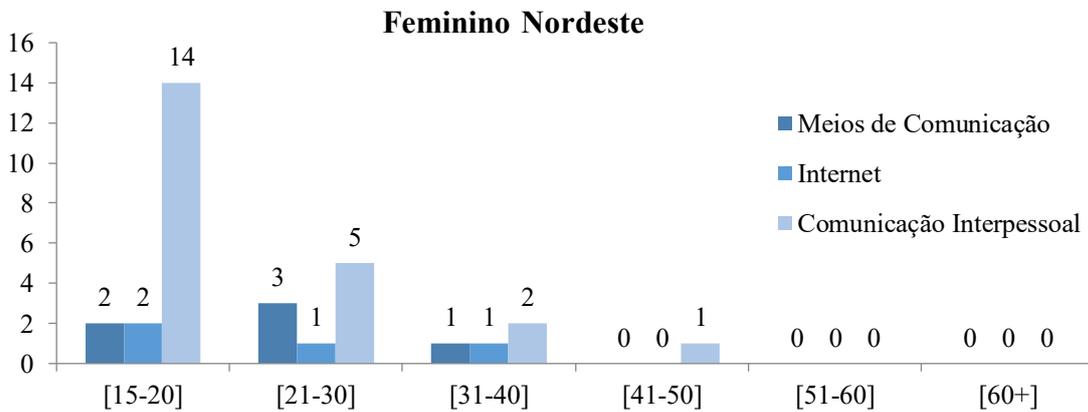
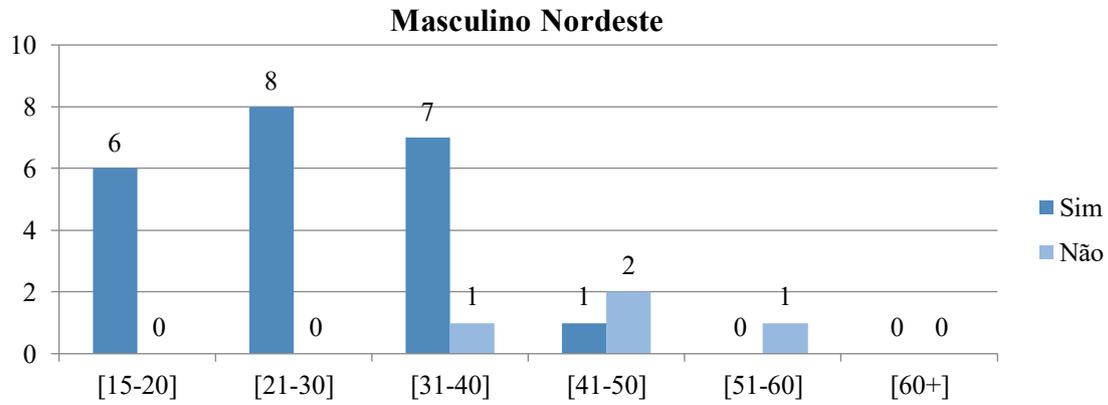
Nordeste 36		Noroeste 58	
Sim	32	Sim	33
Não	4	Não	25



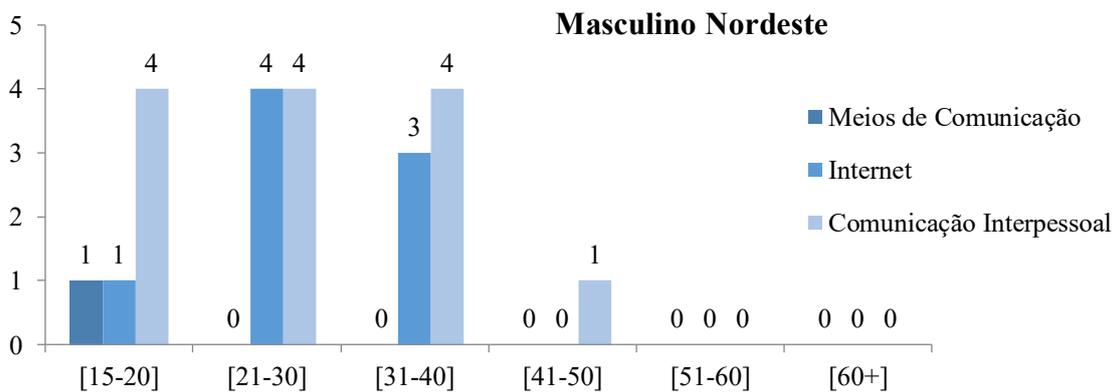
Masculino

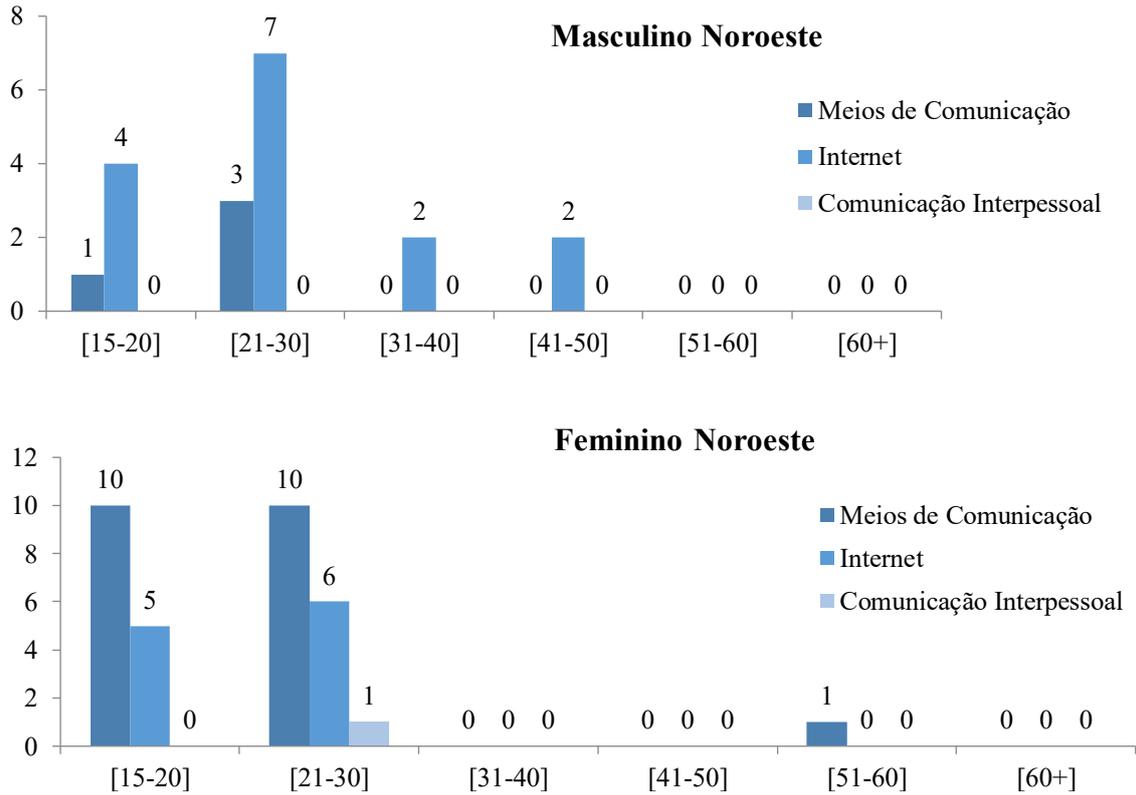
Nordeste 26		Noroeste 37	
Sim	23	Sim	19
Não	3	Não	18

Observações: Aqui repetimos a lógica da pergunta anterior. Apesar de existirem pessoas (poucas) a Nordeste que ainda não têm conhecimento que a Língua Mirandesa é a segunda língua oficial do país.



2.1. Se respondeu sim, através de que meio?





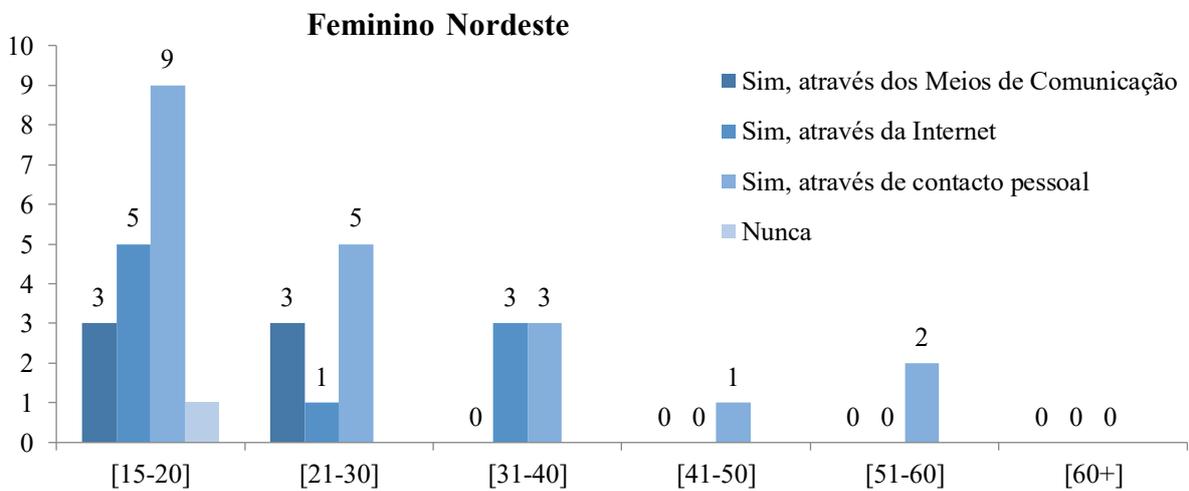
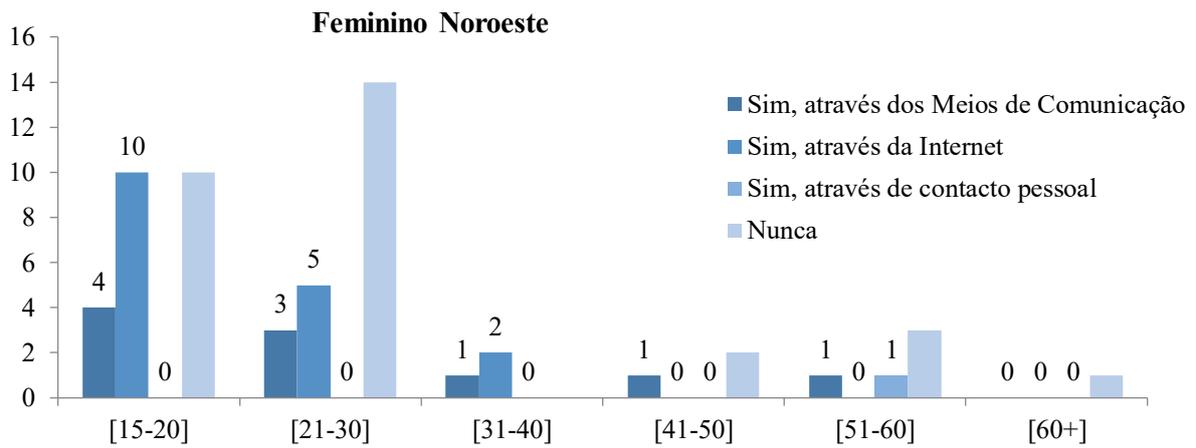
Observações: A conclusão que podemos tirar desta questão é que as pessoas que vivem a Nordeste do nosso país conhecem a língua mirandesa e tem conhecimento que é a segunda língua oficial do país por contacto pessoal (maioria). A Noroeste, na maioria, os que têm conhecimento tomaram-no, essencialmente, através dos meios de comunicação e da internet.

3. Alguma vez teve contacto com a Música Tradicional Mirandesa?

Feminino

Nordeste	36
Sim, através dos meios de comunicação social	6
Sim, através da internet	9
Sim, através de contacto pessoal	20
Nunca	1

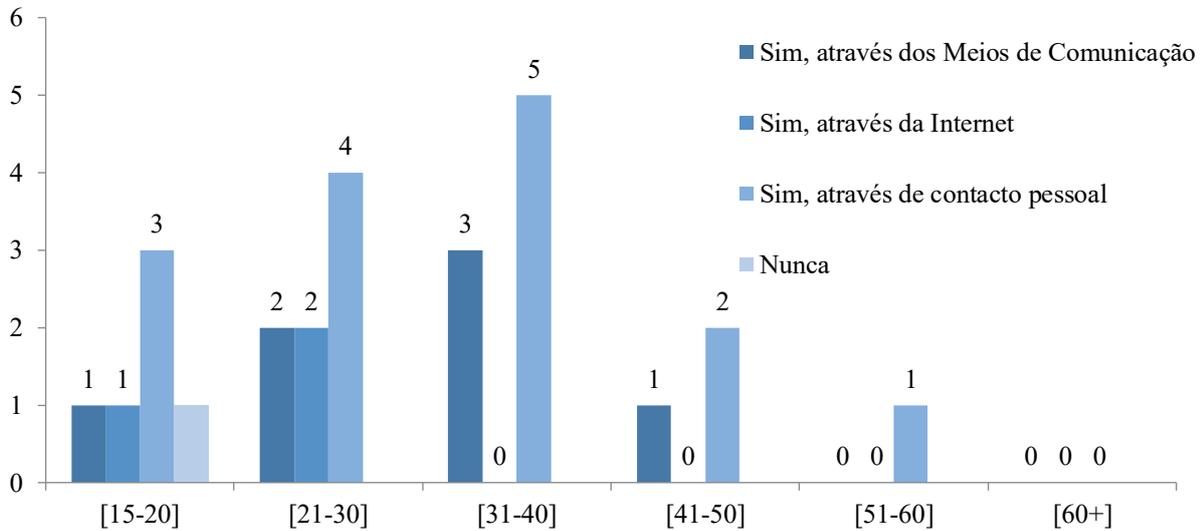
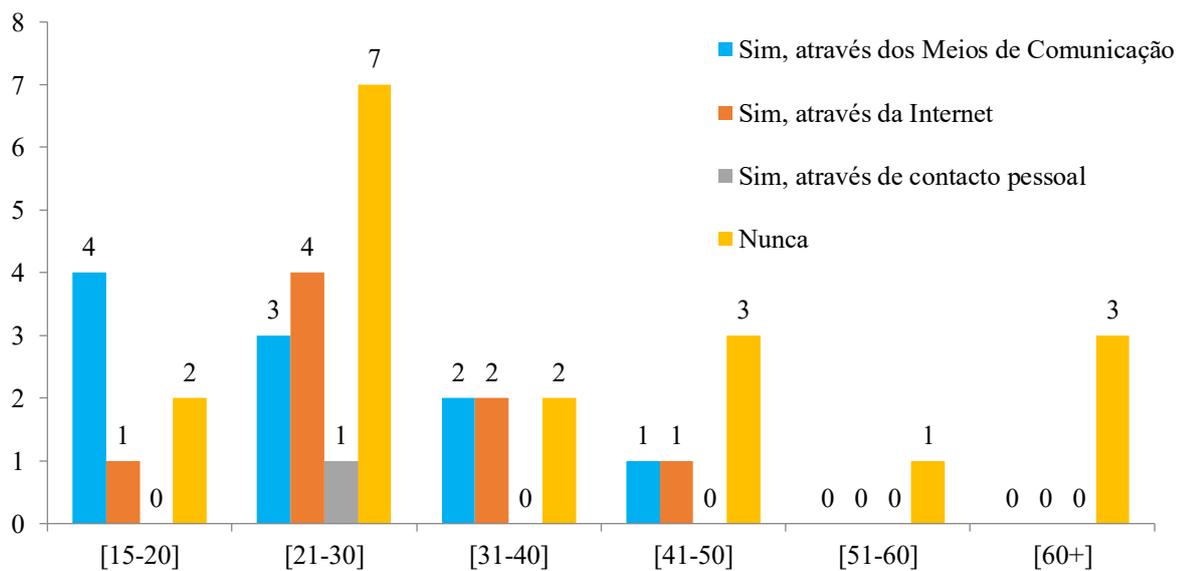
Noroeste	58
Sim, através dos meios de comunicação social	10
Sim, através da internet	17
Sim, através de contacto pessoal	1
Nunca	30



Masculino

Nordeste	26
Sim, através dos meios de comunicação social	7
Sim, através da internet	3
Sim, através de contacto pessoal	15
Nunca	1

Noroeste	37
Sim, através dos meios de comunicação social	10
Sim, através da internet	8
Sim, através de contacto pessoal	1
Nunca	18

Masculino Nordeste**Masculino Noroeste**

Observações: Esta questão já vem mais de encontro com a nossa problemática- “Qual o papel dos media na difusão da música mirandesa?”-e podemos concluir que tantos os inquiridos do sexo feminino como do masculino da região do Nordeste, grande parte já teve contacto pessoal com a música mirandesa. Já no Noroeste verificamos que a maioria não teve contacto com a música mirandesa e os que responderam sim foi pela internet ou pelos meios de comunicação. Por contacto pessoal apenas dois inquiridos (um feminino e um masculino).

4. Considera que os media têm tido um papel fundamental na difusão da Música Tradicional Mirandesa?

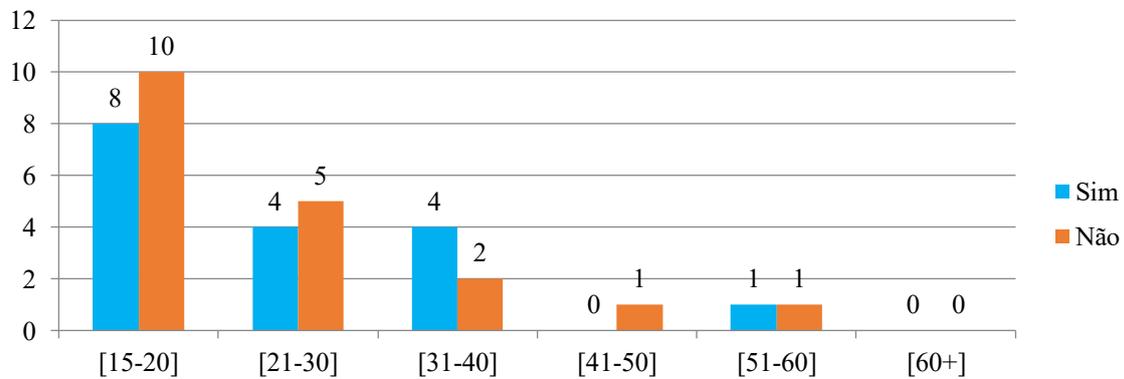
Feminino

Nordeste	36	Noroeste	58
Sim	17	Sim	22
Não	19	Não	36

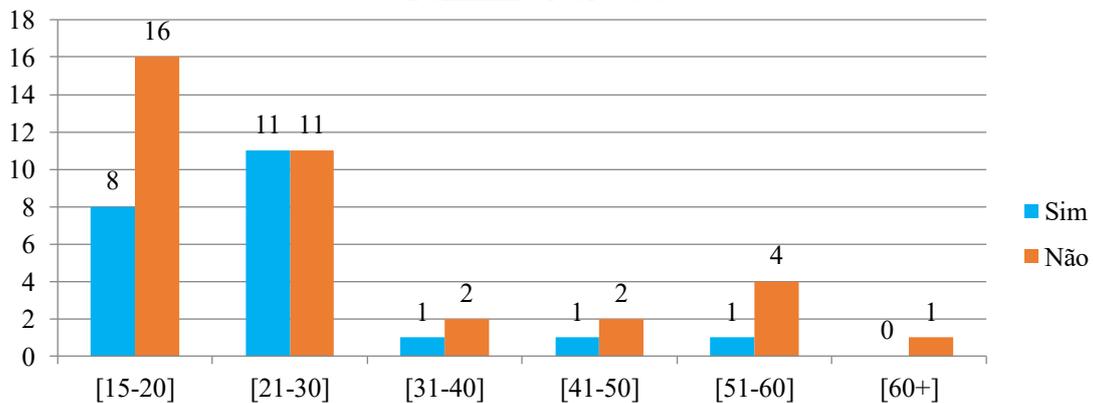
Masculino

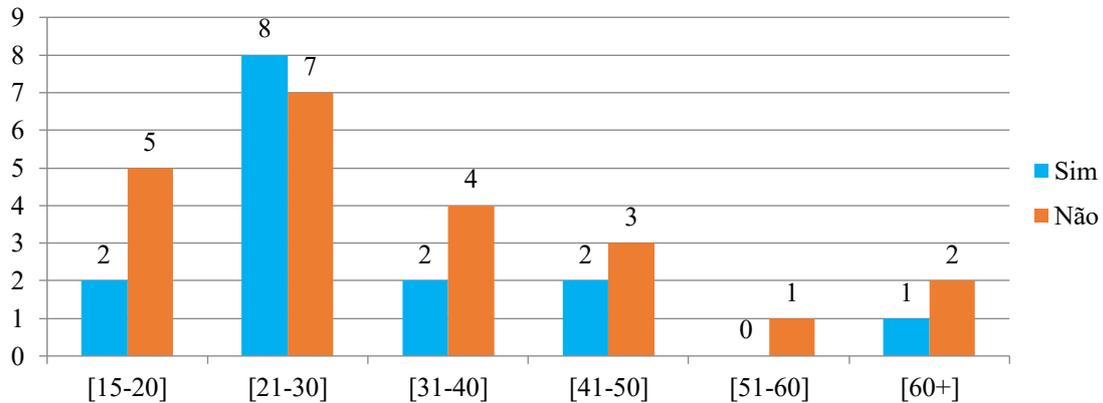
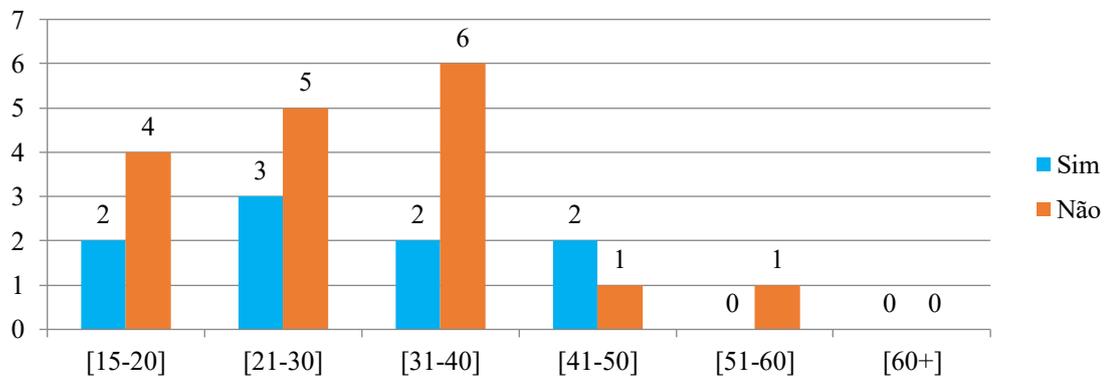
Nordeste	26	Noroeste	37
Sim	9	Sim	15
Não	17	Não	22

Feminino Nordeste



Feminino Noroeste



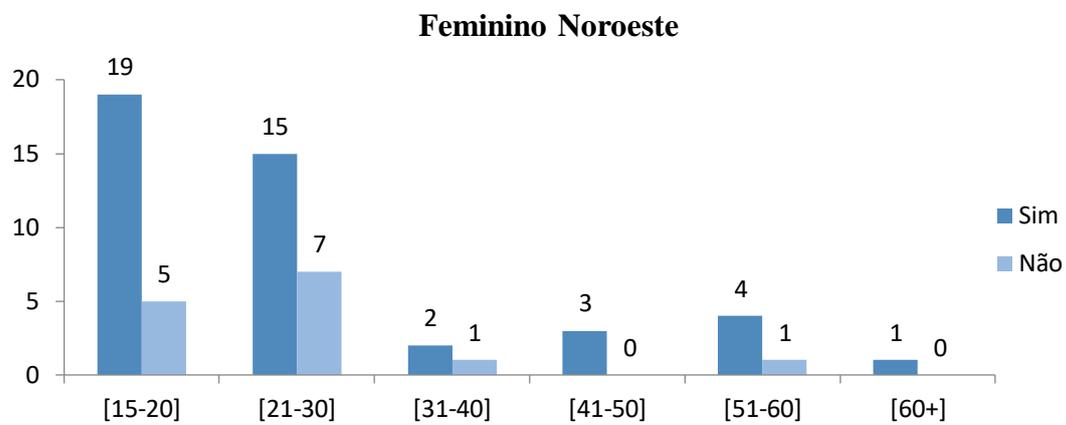
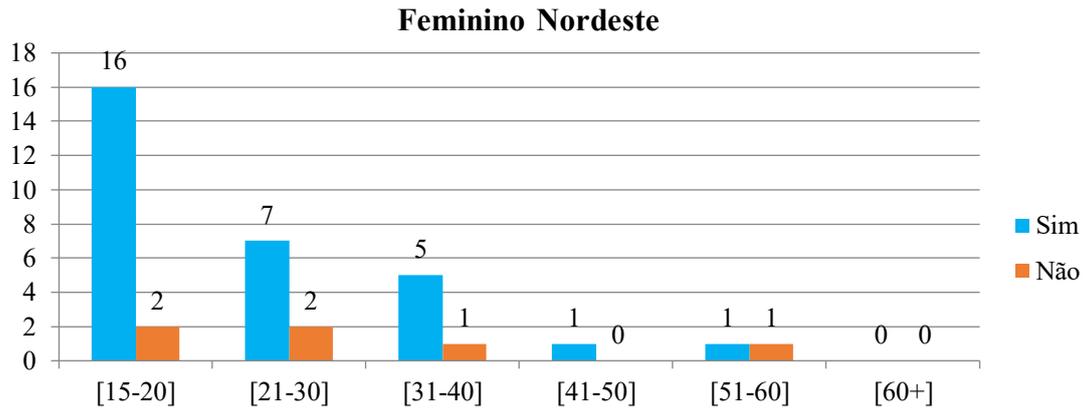
Masculino Noroeste**Masculino Nordeste**

Observações: Quando perguntamos se as pessoas consideravam que os media têm tido um bom papel na difusão da música mirandesa, estávamos à espera que a maioria respondesse “não”. No entanto, não foi bem assim que aconteceu. As respostas entre o “sim” e o “não” foram equilibradas, embora de modo geral predomine ligeiramente o “não”. Apenas nos habitantes do Nordeste do sexo masculino é que se notou uma maior discrepância, considerando a maioria que os media não têm realizado um bom trabalho.

5. Acha que a Música Tradicional Mirandesa deveria ter mais destaque no panorama da música nacional?

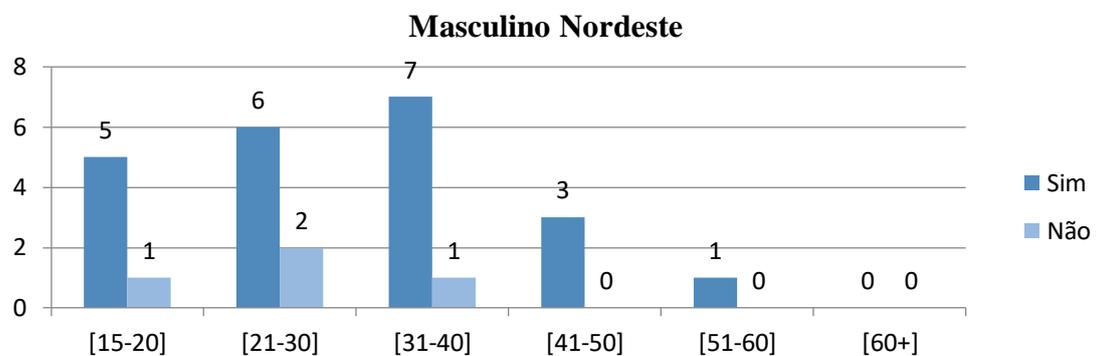
Feminino

Nordeste	36	Noroeste	58
Sim	30	Sim	44
Não	6	Não	14

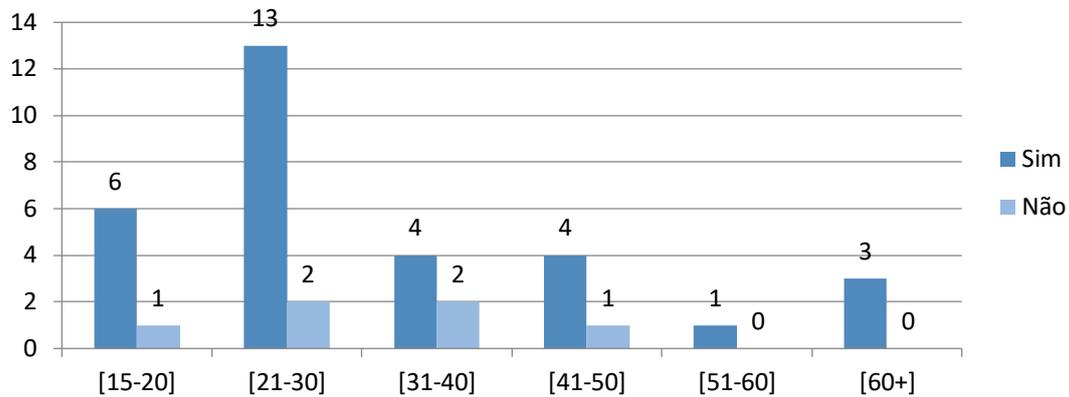


Masculino

Nordeste	26	Noroeste	37
Sim	22	Sim	31
Não	4	Não	6



Masculino Noroeste



Observações: Embora uma boa parte dos inquiridos considere que os media têm tido um bom papel na difusão da música mirandesa, 127 dos 157 indivíduos da nossa amostra consideraram que a música mirandesa deveria ter um maior destaque no panorama da música nacional. Concluindo assim que ainda há muito trabalho pela frente para que a música mirandesa seja realmente valorizada por todos os portugueses.

Discussão de Resultados

O presente inquérito é um meio de pesquisa de opinião que vem complementar a resposta à nossa problemática. De uma forma geral podemos dizer que existe uma grande discrepância de respostas entre entrevistados que residem no Nordeste e Noroeste do país. Um bom exemplo disto é quando perguntamos se conhecem e sabem que a língua Mirandesa é a segunda língua oficial de Portugal. A maioria dos entrevistados do Nordeste responderam que “sim” contra um número significativo dos do Noroeste que responderam “não.” Notando-se a mesma diferença ao longo das questões colocadas.

Na questão três - Alguma vez teve contacto com a Música Tradicional Mirandesa? - tanto os inquiridos do sexo feminino como do masculino da região do Nordeste, a maioria já teve contacto pessoal com a música mirandesa. Já no Noroeste verificamos que apenas dois entrevistados tiveram contacto com a música mirandesa e que os que responderam que já tiveram contacto pela internet ou pelos meios de comunicação estão compreendidos entre os sectores de idade dos [15-20] e dos [21-30], isto certamente, por ser a geração do acesso fácil à internet e à informação.

Na questão quatro - Considera que os media têm tido um papel fundamental na difusão da Música Tradicional Mirandesa? – ,embora os entrevistados mostrassem-se divididos o “não” foi a resposta maioritária, verificando que os media têm de ter um papel fixo e mais presente na divulgação para que as pessoas conheçam a música mirandesa. Na última questão – “Acha que a Música Tradicional Mirandesa deveria ter mais destaque no panorama da música nacional?”, existe uma homogeneidade de resposta (o “não”), concluindo assim que as pessoas consideram que realmente a música mirandesa deveria ter um maior destaque no panorama da música nacional. Os media se assumirem um papel preponderante poderão ser dos maiores impulsionadores para que a Música Mirandesa se sobressaia como as outras em Portugal.

Considerações finais

Podemos concluir em relação à presente pesquisa que o Mirandês apesar de ser muito mais que uma minoria por muitos desconhecida dentro do próprio espaço nacional a que pertence, é também uma forma de estar e de viver. É uma cultura com menor representação, mas igual valor no seio do nosso país. Influenciados por uma língua e geografia distintas, quem o Planalto Mirandês tem como morada possui características próprias, não só ao que se prende com os modos e costumes, mas também ao que se prende à forma de pensar. Estamos perante uma diversidade cultural rica, que é visível na Música Mirandesa. Desde os temas escolhidos, à musicalidade e instrumentos utilizados. Os sons distintos desta Música Mirandesa demarcam-na do resto do país. É tradução das dores mas também das agonias dos cantantes, de toda a realidade Mirandesa. Ao cruzarmos os braços perante a sua extinção, acarretamos sérias responsabilidades. Responsabilidades para com as gerações vindouras e para com a humanidade, porque a Música e toda a Cultura Mirandesas são de todos nós, são Património Imaterial da Humanidade. E cabe-nos a nós, que em primeiro lugar devemos procurar ser exemplares Cidadãos do Mundo, conservar e proteger aquilo que resta. Com este estudo podemos concluir que há mais a fazer pela Cultura Mirandesa, há, sem dúvida alguma, muito mais a fazer. Mas primeiro, eduquemo-nos. Procuremos saber cada vez mais, para que possamos afirmar conhecer uma cultura tão rica, tão pura e primordial como a Cultura Mirandesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves et al. (1999). Disponível em: <http://mirandes.no.sapo.pt/LMRNconvencao.pdf>
- Ferreira, A. (2005). *A LÍNGUA MIRANDESA - Resposta para algumas perguntas*. Disponível em: <http://manuelcarvalho.8m.com/AFMIRANDES.html>
- Association for Cultural Equity. Choreometrics. Disponível em: http://research.culturalequity.org/ce_ace_psr_choreometrics.pdf
- Blog Notas Soltas & Coisas Doces. Disponível em: <http://notassoltasecoisasdoces.blogs.sapo.pt/tag/biografias>
- Damen (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*.
- Diário de Trás-os-Montes. Disponível em: <http://www.diariodetrasmontes.com/>; <http://www.diariodetrasmontes.com/local/36>
- Hofstede (1984). National cultures and corporate cultures. In L.A. Samovar & R.E. Porter (Eds.), *Communication Between Cultures*. Belmont, CA: Wadsworth
- Jornal Expresso (20/06/2015). *Portugueses e espanhóis assinam protocolo para promoção das línguas mirandesa e asturiana*. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/cultura/2015-06-20-Portugueses-e-espanhois-assinam-protocolo-para-promocao-das-linguas-mirandesa-e-asturiana>
- Jornal o Público (1/03/2015). *Morreu Amadeu Ferreira, um dos maiores defensores da Língua Mirandesa*. Disponível em: <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/morreu-amadeu-ferreira-um-dos-maiores-defensores-da-lingua-mirandesa-1687733>
- Município de Miranda do Douro. Disponível em: https://www.facebook.com/permalink.php?id=223260891102769&story_fbid=733047726790747
- Quarteu & Conde (2002). Disponível em: <http://www.romaniaminor.net/ianua/Ianua02/02Ianua04.pdf>
- Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa. Disponível em: <http://mirandes.no.sapo.pt/LMPSlei.html>
- Rieffel, R. (2003). *Sociologia dos Media*. Porto: Porto Editora

Site oficial do grupo Galandum Galundaina. Disponível em:

<http://galandum.co.pt/node/18> ; <http://www.galandum.co.pt>

Site oficial do grupo Las Çarandas. Disponível em: <http://mag.sapo.pt/musica/artigos/las-carandas-grupo-feminino-de-gaiteiras-quer-ser-lufada-de-ar-fresco-na-musica-tradicional-mirandesa?artigo-completo=sim>

Site oficial do grupo Lengalenga. Disponível em: <http://www.lengalenga.net>

Site oficial do grupo Pica Tumilho. Disponível em:

<http://www.picatumilho.com/2012/#/home>

Apêndice

Entrevista a Mário Correia

1. Qual o papel da música tradicional mirandesa na divulgação da língua mirandesa?

O contributo da música tradicional mirandesa para a divulgação da língua mirandesa é muito reduzido e deriva, desde logo, do facto de serem escassos os temas que tradicionalmente eram interpretados em mirandês. Senão vejamos: uma parte muito significativa dos laços ou lhaços possui letra em mirandês, mas estes destinavam-se apenas a servir de mnemónica aos acompanhantes instrumentais da dança de paulitos, sendo muito reduzido o número de dançantes conhecedores dos respectivos textos. Por outro lado, o repertório dos romances tradicionais é maioritariamente constituído por espécimes servidos por textos em português, apresentando-se alguns em castelhano e, em número francamente menor se não mesmo residual em mirandês (e, nestes casos, trata-se de romances que pelas vias do processo de enarração acabaram por se transformar em cantigas ou fragmentos dos mesmos). No domínio dos repertórios religiosos, o predomínio do uso do português é francamente esmagador, cingindo-se a língua mirandesa praticamente a orações (e, mesmo assim, com escassa representação no conjunto expressivo destes espécimes). No que se refere a cantigas e modas de baile, a presença de textos em mirandês é mais notória, sendo no entanto muito escasso o número de espécimes que permanecem presentes nos repertórios dos intérpretes da música tradicional (neste sentido, tem sido muito redutora a presença de um reduzido número de espécimes, que se repete, na esmagadora maioria dos intérpretes da nova vaga de recuperação da música tradicional).

Acresce um aspecto fundamental: cada vez canta-se menos na Terra de Miranda, optando-se pela recriação das vertentes instrumentais da música tradicional, o que constitui um recuo muito comprometedor da presença do mirandês nas expressões musicais.

Nos últimos tempos, tem vindo a assistir-se a uma espécie de resgate de repertórios esquecidos ou pouco divulgados (sobretudo evidente nos trabalhos de grupos de revivificação como Galandum Galundaina e Lengalenga: Gaiteiros de Sendim), o que não deixa de ser positivo, mas que é manifestamente insuficiente.

Um aspecto muito importante e que pode assumir relevância cultural muito significativa: a composição de novos temas, com letras em mirandês, da autoria de Célio Pires (os quais têm vindo a ser integrados no repertório das actuações do grupo Trasca).

2. Como classifica o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa e, assim, da língua mirandesa?

Poderia ser um papel interessante, consubstanciado num contributo positivo para a respectiva valorização, se fossem definidos critérios de programação rigorosos no que se refere à defesa identitária desse património imaterial. O actual paradigma que rege os meios de comunicação social – rendido ao efémero e ao descartável – não contempla sequer a possibilidade de se efectuar uma divulgação criteriosa, assente em pressupostos de informação que fossem muito para além do “exotismo” que preside à divulgação das expressões minoritárias com a música tradicional mirandesa. Acresce que se trata normalmente de uma divulgação esporádica e circunstancial – não creio que sirva de alguma coisa “entalar” um tema de

Galandum Galundaina entre um “hip hop” e um subproduto da “pop” do momento –, descontextualizada e desinserida do quadro cultural em que surgiu. As músicas tradicionais possuem um cordão umbilical que, uma vez cortada, as transforma em algo que as torna objectos de simples e efémera curiosidade e não as valoriza como produtos culturais que são.

3. Acha que os media poderiam melhorar se apostassem mais na música e língua mirandesa?

A opção depende da definição de uma política cultural de divulgação: as rádios, por exemplo, encontram-se submetidas à tirania das playlists que são impostas pelas pressões editoriais das companhias discográficas. Escasseiam os programas de autor (temáticos ou não) sendo as rádios cada vez mais generalistas. Apenas conheço uma saída: a existência de um rádio plural, múltipla e diversificada na sua programação, cujo modelo já existe – a Antena 3 da RTVE (Espanha). – Apresentando uma grelha de programas que cobre TODAS as músicas. E na qual a música folk e tradicional é divulgada, explicada, comentada e fundamentada (e, em Espanha, são variadas as línguas minoritárias deste modo divulgados). Veja-se, por exemplo, o que recentemente aconteceu aos “Cantos da Casa”, uma rubrica diária na Antena 1 de Armando Carvalheda, na qual se divulgavam as músicas folk e tradicionais portuguesas: o programa foi relegado para uma emissão “clandestina” (madrugada de fim de semana). Os jornais praticamente extinguíram a divulgação da música folk e tradicional, com esporádicas menções aquando da sua presença num ou noutro festival, aquando da realização de um ou outro concerto mais mediático, ou da edição/apresentação de um ou outro disco. Acabou a crítica musical. Vivem apenas a efeméride. Quanto à televisão: impera o domínio de formas musicais mais modernas, maioritariamente interpretadas noutras línguas que não o português, língua esta que surge maioritariamente associada à divulgação do fado. Não creio que se possa usar de forma adequada o verbo apostar porque, em boa verdade, não se pode falar de aposta quando se divulga do modo como se tem divulgado.

4. Acha que a língua mirandesa vai acabar por se extinguir e, assim, a música tradicional mirandesa?

A língua mirandesa – que só apenas recentemente começou a ser dotada de um corpus de escrita coerente e estruturado a partir da aprovação da Convenção Ortográfica – não tem nem terá vida fácil no futuro. Tudo deverá passar, em primeiro lugar, pelas escolas, com continuidade na vida a depender da vontade de cada um e da consciência de que, se um dia morrer – e se nós morremos porque razão é que à língua mirandesa e a tudo o mais não há-de suceder o mesmo? – isso poderá efectivamente acontecer mas sem que cada um de nós tivesse feito alguma coisa para que isso não acontecesse. Ou seja, cada um de nós deve recusar-se a cruzar os braços e assistir impávido e sereno ao seu desaparecimento, sem nada fazer para o contrariar. Uma língua não existe fora das pessoas e a língua mirandesa morrerá só se as pessoas deixarem ou quiserem que isso suceda. A música tradicional mirandesa – que perdeu o âmbito comunitário em que vivia e era interpretada, que vi quebrar-se a cadeia da transmissão oral e que deixou de ser apre(ende)ndida por imersão, pelo simples facto de se fazer parte e viver numa certa comunidade – viu os seus usos e funções completamente alterados, contextos e territórios modificados. Poderá garantir a sua sobrevivência e continuidade com ou sem a língua mirandesa (tanto mais que muitos dos seus espécimes existem noutras culturas vizinhas, leonesas, zamoranas, asturianas e galegas..., na medida em que partilham um fundo cultural comum, com séculos de existência), sendo certo que, tal como sucedeu no passado, se vai alterar e modificar, vai incorporar outras sonoridades e outros instrumentos (como de resto já tem vindo a suceder). O seu futuro, como o da língua: depende das pessoas, do ouvido das pessoas e da boca das pessoas.

Entrevista a Carlos Ferreira

1. Qual o papel da música tradicional mirandesa na divulgação da língua mirandesa?

Uma língua constiui sempre o elemento mais diferenciador do ponto de vista cultural. Do ponto de vista absoluto, a coisa mais fantástica que o Homem conseguiu, em relação a todo o resto do mundo animal, é a língua. Portanto, uma língua caracteriza, não só uma forma de pensar, caracteriza também uma forma de estar. Numa língua, nós podemos encontrar uma sintaxe e uma morfologia, e essa sintaxe e essa morfologia combinadas entre si, criam aspetos diferenciados em relação a todas as línguas do mundo. E se eu me exprimir numa língua, eu posso me exprimir de todas as formas que existem para nós nos exprimirmos. A música é uma das formas de expressão de uma língua. Nós podemos ter a música, propriamente dita, que é uma composição de sons e de ritmos e dessas coisas todas e podemos não pôr palavras. Por isso é que eu disse agora há “cachico” que uma língua é uma expressão que vai muito mais além das palavras. A

forma como nós empregamos as palavras, o significado que cada palavra tem... Eu, quando aprendo uma língua, nasço com uma língua, essa língua diferencia-me a mim, toda uma estrutura de pensamento e uma estrutura de forma de estar. Ora, uma língua... as pessoas têm uma determinada língua também estruturam uma determinada música peculiar. Quer do ponto de vista da música propriamente dita: são os sons, são as notas, é a melodia... quer do ponto de vista das poesias, das letras que hão-de ter essa música. Portanto, nós temos sempre estas duas componentes em que, se nós reduzirmos a música, por exemplo, ao canto, o canto é a expressão da música através da voz, normalmente o canto, tem que ter uma língua. E portanto, se tiver uma língua, ela diz palavras numa determinada língua. Portanto a música tradicional... porque nós às vezes falamos da música tradicional, mas atenção, é preciso ter muito cuidado. Se calhar hoje em dia nós falamos dos Pink Floyd ou dos Beatles já é tradicional, não é? Portanto, estas coisas, nós entendemos como folk. Os autores mais conhecidos destas temáticas falam, do ponto de vista mundial da Folk. Ora o que é que é a Folk? A Folk é tudo, mais ou menos, que há por aí. Pronto, depois podemos distinguir questões mais... digamos... que são mais para compartimentar do que para separar. Portanto, a música tradicional podemos vê-la como uma compilação ao longo de muito tempo, de um conjunto de expressões sonoras que uma sociedade que fala uma determinada língua construiu. Portanto, a música tradicional, ou a Folk, que já implica isso de ser tradicional, implica uma cultura; a Folk de uma determinada sociedade, a Folk agarrada a uma determinada língua é um aspeto extremamente importante da cultura e, enquanto aspeto extremamente relevante de uma cultura, é óbvio que ao divulgarmos essa Folk, essa música tradicional, estamos a divulgar a cultura dessa sociedade, e como eu disse inicialmente: a cultura dessa sociedade, dum ponto de vista mais abrangente e mais profundo, é a sua língua. Como dizia Fernando Pessoa: "A minha pátria é a Língua Portuguesa". Portanto, para dizer que basta a língua para ter em si toda a cultura. E nós podemos utilizar essa citação, essa construção frásica de Pessoa, para aplicar, também, ao Mirandês, ou a outra língua qualquer. Nós podemos até não falar uma determinada língua, como agora é o caso da língua mirandesa que é uma língua que sofre de uma diglossia grande. A diglossia é quando há uma língua que se impõe a outra língua, porque uma é a língua do Estado e a outra língua é uma língua regional, que perde um conjunto de usos. Isso passa-se em todo o mundo, com um conjunto de línguas ditas regionais ou ditas minoritárias, não interessa. Agora, uma forma de divulgar uma cultura, ou de divulgar uma língua... obviamente que a música é uma parte muito importante. Nós temos, na língua mirandesa, aspetos ligados à música que mais ninguém tem. Por exemplo, nós temos os "Pauliteiros". Os "Pauliteiros" não dançam só na terra de Miranda. Dançam hoje em dia em quase todo o norte de Portugal, Universidade do Porto e o Orfeão têm um grupo de Pauliteiros e de Pauliteiras, em Castela e Leão há Pauliteiros por vários sítios, ... mas há uma coisa que só nós temos e que, às vezes, podem-nos dizer "Ah! A cultura mirandesa é uma cultura regionalista". Portanto o facto de a confinar a uma região, tem menos importância, é de "su menos" importância. Mas não há coisas de "su menos" importância porque a cultura, toda ela é ligada ao Homem e o Homem é uma questão que nós chamamos universal. Porquê? Porque o Homem nasceu, começou a desenvolver-se na África Subsariana, na África Central... são conhecidos os crânios com 40.000 e 50.000 anos que foram encontrados nessa área, é muito conhecida a "Lucy", aliás, os Beatles têm uma música chamada "Lucy in the Sky" ... portanto nós, quando falamos do Homem, dizemos que ele é universal. E é universal porquê? Porque ele desenvolveu-se, enquanto espécie, numa determinada região e a partir dali ele colonizou a Terra inteira. Hoje em dia, são bem conhecidas as rotas da colonização de toda a Terra pelo Homem, mas hoje o Homem está em todos os continentes, no Pólo Árctico, no Pólo Antárctico, mesmo nas regiões que são extremamente adversas para se viver, o Homem está lá. E nos vários sítios cria uma cultura. Por isso é que nós dizemos que o Homem é universal, porque ele está em todo o lado. Temos um genótipo que nos liga a todos. E, eu digo muitas vezes, o que nos distingue do animal, sobretudo do animal que nos está mais próximo, dos símios superiores, dos macacos, do chimpanzé, do ponto de vista do genótipo, o que nos distingue é 1%. Eles têm praticamente 99% do nosso genótipo. E eles fazem tudo como nós, até desenvolverem uma espécie de linguagem entre eles, que não é o mesmo tipo de linguagem que a nossa. Eles fazem pela vida todos os dias, reproduzem-se, comem, guerreiam-se, apanham coisas... enfim... só há uma coisa que eles não fazem, são coisas que não servem para nada. E isso é que nos distingue: quais são as coisas que não servem para nada? É aquilo que nos torna mais elevados. A arte não serve para nada. Uma pintura não serve para nada. uma língua não serve para nada. A música não serve para nada. Mas são essas as únicas coisas que nos distinguem do macaco. Se nós não tivermos a arte, se nós não tivermos a música, se nós não tivermos a dança, se nós não tivermos a pintura, se nós não tivermos a escultura, se nós não tivermos essas coisas não somos Homens, somos animais, somos macacos. Portanto, é um aspeto extremamente importante da condição de Homem. E o Homem enquanto sociedade organizada tem que ter uma língua que o diferencia, tem que ter também uma cultura, e dentro dessa cultura, o Homem não vive sem cantar e sem dançar. Há-de reparar tem que chegar à altura das festas. E as pessoas nas festas tradicionais gastam muito dinheiro e, se calhar estamos em período de crise, mas precisamos desses períodos de festa. Precisamos de dançar, precisamos de bailar, precisamos de cantar! Nós às vezes precisamos de cantar, e é isso que nos distingue.

Portanto, a música, enquanto aspeto fundador, ou extremamente importante de uma determinada cultura, nem que ela seja regional, está inscrita nessa matriz universal. Portanto, daí ela dizer que TODAS as músicas, TODAS as línguas, TODAS as sociedades são importantes. Portanto, a divulgação dessa parte do umbigo, dessa parte da cultura, é extremamente importante, porque nós podemos divulgar de mil e uma maneiras, não é? E depois, para a divulgação, existem os canais. Nós sem os canais não podemos divulgar, e os canais o que é que são? São os media. Os vários, os escritos, os filmes, as televisões, as rádios, os jornais...pronto! Sabes disto mais que eu, que andas a estudar essas coisas... portanto, divulgar significa o quê, na essência? Significa dizer “Nós estamos aqui. Nós existimos. Nós ainda não nos morremos. Nós mexemos.”. Quando nós pomos uma fotografia, um post qualquer no Facebook e depois vamos a ver os gostos “Ah! Já tenho 200 gostos! Já tive não-sei-quantas partilhas!” e isso não dá panachas! É daquelas coisas que também não servem para nada! Mas dá-nos um prazer! Mostra-nos que existimos, que existe um conjunto de pessoas que nos reconhece. Que sabe que estamos ali. Nós precisamos... nós somos um animal gregário. O Homem é um animal gregário... Não tem hipótese! Portanto, nós necessitamos de reconhecer uns aos outros. Portanto, nós necessitamos...nós precisamos de gasolina todos os dias, e precisamos de vários tipos de gasolina. Ao carro basta-lhe uma gasolina, ou super ou gasóleo ou não-sei-quê e anda. Nós precisamos de vários tipos de gasolina. Uma das gasolinas de que precisamos é a alimentação. Batatas, arroz, carne, porque isso alimenta-nos as combustões internas que temos. Nas células, há combustões permanentes em que, os alimentos permitem essa combustão. Por isso é que nós estamos quentes, por isso é que nós vivemos, por isso é que o sangue circula. No dia em que acabarem essas combustões, nós arrefecemos, morremos. E depois precisamos de outra gasolina, que é a gasolina dos afetos. Se nós não tivermos a gasolina dos afetos, que é o reconhecimento dos outros, tu já vais... entrando em depressão, e, muito possivelmente, se isso for levado a um determinado ponto, morremos. Portanto, precisamos desta gasolina. Que são os afetos. Que são o reconhecimento dos outros. E daí, a divulgação. Nós precisamos de divulgar! Nós precisamos de dizer “O que nós temos é fantástico!”. E se nós temos isto e é fantástico... repara, os “Pauliteiros”, se calhar nunca pensaste nisto, empezam os llaços e acabam-nos todos com a bicha. Portanto, não há em mais nenhum, acho que há dois llaços que não começam nem acabam com a bicha, é o Ato de Contrição e é o... acho que é Santo António... Padre António! Porque repara, o Ato de Contrição do Padre António, eles próprios já são llaços sacralizados, portanto não precisam de sacralização. Portanto, a bicha não é mais do que a ... bicha tocada na gaita do gaiteiro ou se ouvires aquele gaiteiro indiano, que está com a gaita dele à frente do pote quando se levanta a serpente, a coisa não sai uma da outra, e isso agarra-nos àquela universalidade que nós falamos há bocado. Eles, com a cantiga deles que faz levantar a bicha deles, que é a cobra deles ou, a nossa bicha que faz dançar os “Pauliteiros” e que sacraliza. É um mesmo ato... religioso em relação à nossa cultura que nos agarra a esta cultura universal. Portanto e não somos todos melhores uns dos outros. Os Beatles e a música Rock, e a música Pop, nada mais fizeram que ir agarrar as músicas tradicionais deles e fazerem-nas evoluir, instigar e pô-las ao gosto de hoje em dia. Repara, que é que fazem hoje grupos como os Galandum Galandaina, que é fantástico ouvir? Pegaram em música tradicional, eles estão todos formados em música, “percebem daquela palha” e lá está! A magia! E pode depois tocar com uma Orquestra Sinfónica e com isso tudo e quando se vai subindo nos buracos, cada vez pomos a cavilha mais acima, quer dizer que, a nossa cultura chega à Cultura Clássica. Quando falamos na Música Clássica, ou na Cultura Clássica, falamos numa cultura que é, a mais fantástica, que é a mais depurada. Em poesia, eu às vezes digo que existem poemas que são as sementes. Uma semente, é uma coisica pequenina, pequericha, por exemplo uma bolota de sobreiro. Só essa bolota, dentro dela, tem a capacidade de produzir uma floresta inteira, portanto, é mágica. Portanto, essas coisicas pequeninas onde uma pessoa põe, como um disse há cachico aquela de Fernando Pessoa, que a pátria era a Língua Portuguesa, são sementes. São coisicas pequeninas que é tão complicado depurar para chegar assim a uma coisa... e a Música Clássica é igual. Quando a Música Mirandesa ganhar ares de Música Clássica, quer dizer que ela pertence à universalidade da Cultura Clássica dos povos de todos os tempos como clássica era a filosofia dos Gregos, como clássica era a construção e as esculturas dos Gregos e depois nós reinventamos o Neo-Clássico. Estás a ver? Para dizer que também e tal... Portanto, os Mirandeses não são diferentes dos outros, estão neste molho que nos ata a todos. Portanto, a divulgação da cultura, é fundamental para que haja uma evolução em relação a este universalismo, e isto mostra que nós somos tão importantes como os outros. E isto dá-nos orgulho e o orgulho, é aquela gasolina que eu disse há cachico do reconhecimento, que precisamos dele para funcionar. Eu sou um fala-barato!

2. Como classifica o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa e, assim, da língua mirandesa?

Nós, hoje, podemos dizer, e tu estudaste isso, que estamos na “Era Media”, não é? Ou somos media ou não somos. Portanto, nós hoje, não somos capazes de passar um cachico da nossa vida sem media, praticamente. Entramos no carro temos o rádio, estamos; muitas vezes na casa-de-banho, estamos com o telemóvel com os media a entrar por aí adiante, portanto, estamos numa era de informação, não é? Portanto, quem divulga a informação são os media e eu até digo muitas vezes que, a Causa Mirandesa, a Cultura Mirandesa é, ainda bem... uma temática simpática. E quase todos os media em Portugal, e mesmo no Estrangeiro, sempre foram extremamente simpáticos com o Mirandês. O Mirandês é, assim a modo, uma causa de um peluche: não faz mal a ninguém e eu digo muitas vezes, por exemplo, a língua mirandesa tem uma diferenciação muito grande em relação a todas as restantes minoritárias. Quase todas as línguas minoritárias que nós conhecemos, sei lá, como o Catalão, o Galego, o... para falar apenas destas daqui da Espanha, são línguas que têm subjacente uma questão ligada ao Independentismo. O Mirandês não. Os Mirandeses sempre foram Portugueses. Sempre quiseram ser Portugueses, primeiro que os outros. E, nos vários períodos em que nós perdemos a nacionalidade para os Espanhóis, ou no perigo das Invasões Francesas, os Mirandeses foram sempre dos primeiros a levar na cabeça, porque estávamos logo aqui à mão, éramos os primeiros a levar nas orelhas, mas nós, mesmo assim, sempre fomos os primeiros a querer ser Portugueses. Portanto, não há uma ideia de Independentismo, de criar uma nação, de criar um não-sei-quê, de criar um não-sei-quantos por trás. Portanto, o Mirandês sempre foi uma causa, extremamente simpática para os media. E, portanto, os media sempre foram muito afáveis e sempre foram muito solicitadores da Cultura Mirandesa. A Cultura Mirandesa... nós às vezes falamos da Cultura Transmontana ou não-sei-quê, eu que Deus me livre, que ninguém me ouça, isso não existe. Na essência, o que existe é a Cultura Mirandesa. O resto não existe. “Ah... palavras engraçadas do Português Transmontano”: Treta! Isso não existe! O que existe é rassaibos do Leonês no falar Transmontano. Esses rassaibos do Leonês não são mais que o Mirandês, que depois se foram adulterando, evoluindo e tudo mais. Portanto, todo o Trás-Os-Montes já falou o Leonês. Todo o Trás-Os-Montes tem uma cultura, digamos, de raiz Leonesa, como é o Mirandês. Portanto, aqui cristalizaram os grandes aspetos que diferenciam Trás-Os-Montes em relação ao resto do país, estão essencialmente na Língua e na Cultura Mirandesa. O que eles ainda têm... eles já se esqueceram de mais coisas do que nós. Nós não nos esquecemos de tantas coisas. Portanto, são muitos importantes os media. Os media são importantes para tudo. Desde a política, à economia, à guerra. As guerras hoje são Guerras de Media. Muitas vezes se diz “Oh, agora diz-se que vai vir aí a Terceira Guerra Mundial!”. Agora todas as guerras são mundiais. Toda a gente dá o seu palpite sobre essa guerra. Portanto todas as guerras são mundiais, porque, António Gedeão escreveu “A minha aldeia é todo o mundo”. Portanto, todas as aldeias são o nosso mundo, a partir daí, elas só são o nosso mundo “Porque os media”. Sem os media, as outras aldeias são as dos outros e as nossas são as nossas. Portanto, temos que perceber que, sobretudo na nossa era, no nosso tempo, se não estás nos media, não existes. E nós queremos todos existir porque se não existirmos morremos. E morrer de uma forma ou morrer de outra...

3. Acha que os media poderiam melhorar se apostassem mais na música e língua mirandesa?

Nós podemos sempre melhorar as coisas. É óbvio. Sempre! Eu acho que a melhor forma de nós melhorarmos a divulgação da Cultura Mirandesa é nós germos gente informada sobre a Cultura Mirandesa. Quando eu comecei a dar aulas de Mirandês, em 2000, no ano 2000, foi na altura que o professor Raposo dava aulas de Mirandês ao 5º e 6º ano em Miranda. E eu comecei a dar desde a Primária até ao 12º em todas as escolas no concelho. E isso fez com que depois, a partir daí se fizesse um caminho novo e o Mirandês se mantivesse. Se calhar, às vezes os miúdos não ligam muito a isso, não agarram o que devem agarrar, mas agarram alguma coisa e dizem assim “Ah! O Mirandês ensina-se na escola, eu até não ando no Mirandês. MAS, se ele se ensina na escola é porque é uma coisa importante e se é uma coisa importante, eu também quero pertencer a essa coisa, eu também sou disso”. Como dizia o meu Tibô, quando foi para Lisboa e lhe perguntavam “Então tu, de ondes és?”, “Sou de Miranda.”, “E em Miranda o que é que fazes tu de diferente em Miranda que não façam os outros?”, “Falo Mirandês e danço Pauliteiros!”. E ele disse aquilo porque tinha orgulho na sua cultura, e só se tem orgulho numa coisa que se conhece. Se nós não conhecermos essa coisa, não a valorizamos. Eu, imagina, na tua idade, 20 anos, fantástico! Em que as pessoas desenvolvem um conjunto de que precisam desenvolver, em conjunto de relações sociais para existirem, para constituírem família, para escolherem quem querem, os amigos, os namorados, essas coisas todas, portanto nós, damo-nos mais profundamente a conhecer e nós só apreciamos, quanto mais conhecemos profundamente. Eu digo assim, via-te ali a passar na rua e dizia “Ah, aquela gaja...” e faço um comentário qualquer. É bonita, é feia, tem o cabelo comprido, tem o cabelo louro, posso dizer alguns adjetivos, como dizem alguns autores: “Os adjetivos são todos pornográficos”! São todos muito complicados. Quando nós pomos um adjetivo, estamos a dar um palpite e isso é muito

complicado. Mas, nós começamos, na dialética do Saint-Exupéry na dialética d' "O Príncipezinho", se nós começamos a aprisionar com os afetos, se nós começamos a aprofundar esses afetos, nós conhecemos mais e quando nós conhecemos mais, não podemos passar sem ele. E aí as coisas aprofundam-se. Portanto, o que é mais importante é que os jovens mirandeses conheçam a sua cultura, percebam que está ligada à cultura universal, que é tão importante como qualquer outra cultura e que é mais importante para eles porque é deles. Portanto, a partir daí, fazem-se coisas fantásticas. Tu, se calhar, se não considerares que a língua e a cultura mirandesa, ou a música mirandesa tem um relevo interessante, tem uma diferenciação em relação a tudo o resto, porque é tua e tu a conheces, se calhar não te preocupavas em a estudar ou a fazer trabalhos sobre ela. Se calhar, fazeres trabalhos sobre ela, diferencia-te do contexto da tua turma, do contexto do teu aspeto social profissional ou estudantil. Portanto, isso é extremamente importante. Os Galandum fizeram a vida deles com aquilo. Há outros grupos também a tentar fazer isso. E isso é fundamental. Se as pessoas conhecerem, e se as pessoas souberem dar importância. Tu, se puseres uma pessoa nos media a falar sobre a língua e a cultura mirandesas, ou sobre a música mirandesa, e que essa pessoa não ache que aquilo é uma cultura digna, essa pessoa não vai falar bem. "Ah! Isso são umas tontices nossas! Isso são as coisas... Nada vale!". eles dizem isso porque não têm interesse nenhum na coisa, mas ora, se tu perceberes e se achares que aquilo é tão nobre tão importante como qualquer outra, sobretudo porque é a tua, tu dignifica-la. Tu falas bem, tu tentas veicular uma mensagem positiva. E quando se veicula uma mensagem positiva, está-se a criar um mundo. Só com as mensagens positivas é que nós criamos o mundo todos os dias. Porque o resto, as negativas, é morte. E a morte é para acabar com o mundo. Portanto eu acho que quanto mais se investir... ah, isso também é uma dialética conhecida, não é? Um país... os países mais desenvolvidos do mundo, nós sabemos como é que eles funcionam, como é que estão ali. Nós sabemos que é preciso uma dose muito forte de educação, e uma dose muito forte de cultura. Se formos à Noruega ou à Suécia, à Áustria é assim, não é de outra maneira. É uma receita, é um cozinhado que é conhecido. Portanto, se nós valorizarmos a nossa cultura, se nós investirmos na nossa cultura, quer dizer que vamos ter pessoas bem informadas, bem formadas nessas áreas. Ao termos pessoas bem formadas, vão passar uma ideia positiva, vão investigar sobre essas questões, portanto haverá, cada vez mais divulgação. Eu acho que isto parece uma receita simples, nós se formos... a ver, aqui em Portugal, é difícil que as pessoas vão à Ópera, ou vão a um concerto de música clássica, mas o mesmo, por exemplo, já não acontece na Áustria. Se formos à Áustria, é normal as pessoas irem à Ópera e irem ouvir a um concerto de música clássica. Porquê? Porque desde a escola primária começam todos a aprender música clássica e a aprender essas tretas! Depois quando chegas a grande, tens aquilo dentro de ti e não há volta a dar!

4. Acha que a língua mirandesa vai acabar por se extinguir e, assim, a música tradicional mirandesa?

"Vamo" lá ver... tudo no mundo é finito. A energia que faz mover a Terra e o Sistema Solar é a luz do Sol. É o calor do Sol... ponto! Se o Sol se apagar, acaba tudo. E o Sol vai-se acabar. Não sei daqui a quantos biliões, triliões de anos, mas vai-se acabar. Ele vai continuar a crescer enquanto fenómeno ligado a uma estrela dita "Gigante Vermelho", vai crescer, crescer, crescer, vai envelhecer e depois vai-se contrair e vai-se apagar. E vai dar origem a novas estrelas. Pronto, aquela coisa que nós sabemos, que tudo evolui. E com a Terra vai acontecer igual. A Terra tem uma história, aqui... do ponto de vista geológico, a região mirandesa já esteve no Pólo Sul, com a deriva dos continentes e daqui por não-sei-quantos biliões de anos, vai estar no centro. Tudo Isto é dinâmico e tudo isto evolui. Portanto, tudo vai acabar. O latim, que era uma língua de um império, de um dos maiores impérios que existiram no Mundo Ocidental, que foi o império que criou a cultura ocidental, a cultura clássica, a cultura, que hoje em dia, nós consideramos a cultura dominante no mundo, não é? Que é a Europa, na essência. A Europa e a América, depois os da América vieram de nós, portanto, toda a América Latina, toda a América do Norte, toda a Europa, grande parte da Ásia... portanto, vem daí. E o latim foi a língua dos maiores filósofos. Foi a língua dos maiores poetas... Cícero... e acabou-se. E acabou-se devido ao seu sucesso. Porque falava-se em tantos lados, tantos lados, tantos lados, que depois cada lado começou a evoluir e depois acabou-se o latim. É como um pai e uma mãe morrerem, mas depois ficam cá os filhos. As línguas é exatamente a mesma coisa. Portanto, como o latim, como um conjunto de outras línguas, a língua mirandesa também se vai extinguir. Claro que se vai extinguir. E se calhar tem, mais razões para se extinguir mais depressa porque, é uma língua que não é uma língua de poder. Num país, a língua que se fala é a língua do rei. Ou a língua do presidente. Em todos os países sempre assim foi. O mirandês, como sabes, é leonês, falava-se no Reino de Leão. O Reino de Leão existiu durante o século XI, XII, XIII e não pouco no século XIV, mas, já tinha sido absorvido pelo Reino de Castela. Quando nós falamos na Reconquista, às vezes nós não nos damos conta, mas eu, fui o primeiro a especular sobre isso. Uma vez estava numa conferência, dizia lá umas tretas, um grande historiador português, que é o Mattoso. E eu disse-lhe "Oh senhor doutor, você não acha que o 1º rei

português, o Afonso Henriques, havia de ter falado Mirandês?”. Dizia ele “Oh, não sei. Nunca pensei nisso. Mas diga-me lá, o que é que você acha?”. Eu disse “Olha, o Mirandês, a Língua Mirandesa é Leonês, do velho reino de Leão. O D. Afonso VI era rei de Leão, pai da Dona Teresa. Portanto, o D. Afonso VI, rei de Leão, falava Leonês e a Dona Teresa, filha de D. Afonso VI, falava Leonês. Depois o homem de Dona Teresa veio lá da França, falava Occitano ou Francês, não interessa muito para o caso. Portanto, se a Dona Teresa falava Leonês e o D. Afonso Henriques era filho da Dona Teresa, D. Afonso Henriques havia de falar Leonês também, portanto havia de falar também...quando veio aqui assinar o Tratado de Zamora, os primos... o primo dele, o D. Afonso VII... eles haviam de ter falado todos Leonês, de certeza absoluta. Mas depois o Egas Moniz levou-o lá para Lamego e ele depois foi para Coimbra, foi para baixo... mas quase sempre, os reis e as pessoas que mandam falam mais do que uma língua. Portanto, também seria o caso com ele. Até havia de falar um cachico de Árabe... naquela altura, o Árabe também estava muito presente aqui. Portanto, eu acho que sim, que o Mirandês se vai extinguir como as outras línguas se hão de extinguir. O próprio Inglês! Muita gente diz que o Inglês é uma língua que se há de extinguir como o Latim, porque depois o Inglês da Austrália há de evoluir tanto... o Inglês da Índia, o Inglês dos Estados Unidos, o Inglês de... todos os certos sítios onde se fala Inglês, vai evoluir tanto, daqui por umas centenas de anos que depois, há de chegar uma altura que serão línguas autónomas. São línguas que, digamos, entroncam no Inglês, são línguas Anglo-Saxónicas, mas, que são diferentes, não é? Se calhar, até se misturam mais com outras. Foi o que aconteceu com o Latim. Tem um conjunto de línguas latinas, um conjunto de línguas românicas. O Mirandês, claro que o Estado português investe, nós não imaginamos quanto, por ano na Língua Portuguesa. No Mirandês o que é que se investe? Nada. Tem dois ou três professores... aqui tem pouca gente... tem faltado um bocado de massa crítica... Agora digo muita vez, eu, tenho dois filhos, que atualmente têm 21 e 18 anos. Esses filhos falam Mirandês. E têm orgulho no Mirandês. Eu transmiti-lhes esse orgulho. É muito possível que, se eles tiverem filhos, os filhos deles ainda falem Mirandês. E agarrem alguma coisa do Mirandês. Portanto, isto, transporta-nos... digamos... os meus filhos terão os primeiros filhos por volta dos 30 anos e digamos que os filhos deles vão ter a Esperança Média de Vida normal, vão durar por esse tempo, vão durar 100 anos, que agora a Esperança Média de Vida é 90, anda perto de 90 para as mulheres... vai dar 100 anos. Portanto, quer dizer que, daqui a 120 anos, o Mirandês ainda se fala. Portanto ainda não se extinguiu. E depois, o Latim hoje é uma língua morta, mas não deixa, de certa forma de estar vivo. Porque está vivo em Literatura, em Poesia, em contos, em um conjunto de escritos que estão aí. De certa forma está vivo. Podemos estudá-lo, podemos lê-lo, podemos consultá-lo, podemos aprendê-lo... E o Mirandês pode ser como o Latim, que daqui a 500 anos, haja alguém que tenha vontade de aprender Mirandês! Porque sim! Portanto, essas coisas são coisas sempre muito complicadas. Agora, temos de partir do princípio que tudo se vai extinguir. Tudo! O próprio Sol e a própria Terra! Agora, as aldeias estão a desaparecer, é o fenómeno territorial e civilizacional, porque as aldeias formaram-se por volta do ano 1000, antes não havia aldeias. Havia Pagos, havia Castros, havia as pequenas vilas ligadas ao povoamento romano e só a partir da Alta Idade Média, mais ou menos, a partir do ano 1000, depois da Reconquista é que o território foi estruturado pelas aldeias. E as aldeias correspondiam a um chamado arquétipo de povoamento bem específico. Uma aldeia era uma unidade de povoamento em que as pessoas constituíam massa crítica de entre-ajuda e de auto-defesa. E, quando chegavam as colheitas, ajudavam-se uns aos outros, quando chegavam às festas tinham que ser uma série deles para dançarem e bailarem e tocarem e cantarem, porque se estiverem poucas pessoas numa festa, parece que não há festa. Portanto, essas aldeias eram um sistema que nós dizíamos “Autárcico”, nada entrava e nada saía. Eles cá dentro tinham tudo. Tinham as batatas, tinham o cereal, tinham o mel, tinham o carpinteiro, tinham o padre, tinham o barbeiro, tinham o ferreiro... tinham tudo! Não precisavam dos de fora, eram autárcicos. Quando nós chegamos a uma era civilizacional em que o mundo se configura de uma forma completamente diferente, em que é a era global, em que todas as aldeias, no mais recôndito sítio, tudo entra e tudo sai, o princípio para o qual foram criadas as aldeias desapareceu, portanto as aldeias têm que desaparecer. Se as aldeias foram criadas numa altura em que nada entrava e nada saía e agora tudo entra e tudo sai, o princípio criador das aldeias desapareceu e então elas têm que desaparecer. Elas vão morrer. Agora, há uma cultura que as aldeias criaram durante estes 1000 anos, que essa cultura fica. E gera outra cultura. Portanto, as coisas morrem sem morrer. O meu irmão Amadeu, dizia que “Tudo morre”. Tudo! Diz que a única coisa que é eterna é a metamorfose. Tudo está a sofrer metamorfoses todos os dias. E isso não é nada mais que a transposição para a cultura e para estas questões tal a Lei da Conservação da Matéria de Lavoisier: “Nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Mas se não houver matéria inicial nada se transforma.

Entrevista a Henrique Fernandes, Gaiteiro

1- Qual o papel da música tradicional mirandesa na divulgação da língua mirandesa?

O papel da música tradicional mirandesa na divulgação da língua mirandesa é fundamental devido ao legado de um património linguístico, cultural, musical e etnográfico único na identidade das Terras de Miranda do Nordeste Transmontano.

2- Como classifica o papel dos media na difusão da música tradicional mirandesa e, assim, da língua mirandesa?

Esse ponto não estou em posição dar uma resposta específica, mas no meu entender o nível de exigência dos media, estão dependentes do conteúdo orientado para os tipos de públicos que estamos sujeitos em Portugal.

3- Acha que os media poderiam melhorar se apostassem mais na música e língua mirandesa?

Os media divulgam toda a informação relativo a música e língua mirandesa. Os problemas têm a ver com os conteúdos de Informação. Mais Concretamente quem são as fontes que fornecem toda a informação sobre o assunto “O Mirandês” e o responsável de fazer a triagem da mesma entender a importância ou ter sensibilidade nesta área sobre a nossa cultura “A Mirandesa”.

4- Acha que a língua mirandesa vai acabar por se extinguir e, assim, a música tradicional mirandesa?

Não acho, mas tenho a firme certeza de que tudo o que se liga a cultura e tradições mirandesas não terá termino, por vários pontos. O mais importante é enquanto existir população radicada no planalto, essa ideia fica desde já posta de lado. Talvez e só a partir desse momento em que deixa de existir população poder-se-á pensar em um processo inicial e lento do desaparecimento desta nobre e grandiosa envolvência do património linguístico, cultural, musical e etnográfico.

Anexos

Anexo 1 – Manifesto à Comunicação Social elaborado em 2005 por Mário Correia

Manifesto à Comunicação Social: A FOLK EXISTE!

Uma expressão musical maioritariamente participada mas minoritariamente divulgada nos jornais, nas rádios e nas televisões.

Devemos confessar que pensamos muito na divulgação deste texto. Não porque o tema proposto não seja oportuno, mas temendo que o mesmo, em vez de suscitar um tão necessário como urgente debate reflexivo, acabe por ser magesticamente ignorado por aqueles que em face das críticas entendem sempre que as mesmas se dirigem aos outros. Tema de preocupação que gostaríamos de ver ser objecto de reflexão: eis os propósitos que dimanam destas palavras. Decidimos correr o risco: na certeza de que esta nossa preocupação – também indignação, também revolta!... – Com o atual panorama de divulgação pela comunicação social das músicas folk e tradicionais constitui um deficit cultural inaceitável em nome de uma pluralidade e diversidade identitária que deve caracterizar uma sociedade que recusa a uniformidade e a homogeneização. E neste contexto global não faz sequer sentido distinguir entre meios públicos e privados, como é costume fazer-se para justificar ou legitimar “opções” que, verdadeiramente, não o são. De que música é que estamos a falar quando falamos de folk? De músicas de raiz ou de inspiração nas raízes tradicionais, veiculando factores identitários (e, por vezes, de resistência) dos povos, de um modo geral assumindo formas de diálogo interactivo e intercultural com diversos géneros ou estilos musicais que derivam dos inevitáveis confrontos (re)criativos entre a tradição e a modernidade (confrontos estes que sempre existiram, aos mais diversos e distintos níveis ao longo dos séculos, a ritmos de mudança necessariamente diferenciados). E claro que não nos surpreende que muitos de vos pensem que se trata de expressões musicais desalinhadas relativamente aos padrões musicais dominantes (porque impostos pela poderosa indústria discográfica transnacional) e, como tal, de ignorar (ou fingir que não existem) para não ofender (ou colocar em causa?) os interesses do mesmo modo dominantes. No entanto, muitos são aqueles que procuram nestas músicas referenciais culturais (alternativos ou complementares) de enraizamento identitário que não encontram noutras expressões musicais. E não o fazem, de modo algum, excluindo a fruição de outros géneros musicais, como não raro se pretende fazer crer (com objetivos manifestamente mistificadores). Por muito que isto vos possa surpreender (ainda temos uma certa dose de ingenuidade para admitir que possa existir um tal factor de surpresa!...) estamos a falar de uma expressão musical maioritariamente participada. Vocês nada sabem (recusamos a ideia de que não querem saber!...) sobre a extraordinária quantidade de concertos folk e de festivais que se realizam em toda a geografia europeia. E pasmem: são prática dominante as numerosas e intensas digressões realizadas por todo o lado por artistas folk bem como o facto de existir um verdadeiro circuito de festivais (em numero muito superior

aos que são consagrados aos géneros musicais dominantes protegidos pela indústria discográfica transnacional), movimentando muitos milhares de pessoas (se vocês soubessem certos números de assistência a determinados eventos desta natureza estamos certos de que ficariam surpreendidos). Ou seja, a folk existe e vocês sabem que sim embora insistam em ignorar tal realidade ou vos “mandem” ignorar uma tal realidade. E também não sabem da existência de uma imprensa escrita especializada em muitos países europeus (e é no Velho Continente, como base referencial fundamental, que insistimos em permanecer!...), nem dos espaços sistemática e regularmente dedicados a este género musical nos mais prestigiados e influentes jornais diários e semanais, dos programas radiofónicos consagrados a divulgação das músicas folk e tradicionais e em espaços televisivos do mesmo modo sistemáticos e regulares. E quem dirige todos estes meios de comunicação sabe que ao contemplar tais expressões musicais está a satisfazer as necessidades lúdicas e culturais de uma parte muito significativa dos seus públicos-alvo (não é assim que somos designados nas omnipresentes “leis do mercado” que tão cegamente orientam os detentores dos capitais dos meios de comunicação?). E não adianta usarem o estafado argumento de que estas músicas não se encontram disponíveis nas vossas discotecas. Simplesmente porque não acreditamos que os discos não vos são enviados: sabemos que as editoras vos enviam regularmente todas as suas produções, quando não são mesmo os próprios artistas que procedem a esse envio. Recusamo-nos a acreditar que pelo facto de serem normalmente pequenas editoras (em termos económicos) não tem, por esse facto, “força” suficiente para vos fazer accionar os mecanismos da respectiva divulgação. Até porque temos conhecimento de profissionais que estão sensibilizados para a necessidade de uma política plural e diversificada de programação musical, mas que simplesmente não o fazem por razões superiormente determinadas (e todos nos sabemos qual o verdadeiro peso das decisões vindas de cima!...). E, por favor, não inventem ou tentem subverter os objectivos essenciais das nossas palavras: não se trata de criar para a folk espaços privilegiados de divulgação, mas tão só de uma questão de equilíbrio e de pluralidade divulgativa. A folk existe, movimenta muito mais gente do que imaginam e assume reconhecida relevância económica e cultural. Recusamos liminarmente a ideia de que o actual estado de puro e generalizado ostracismo (existem sempre excepções!...) se deve ao facto de a música folk não estar associada a mecanismos de pre\$\$ão económica tidos como “adequados” ou de ser total a ignorância de quem decide a programação (por muito distraído que se seja é de todo impensável que não se tenha encontrado muita da música folk que por todo o lado se faz ouvir!...). Trata-se, portanto, de prestar à música folk a atenção que lhe é devida e na justa medida em que é também concedida (e ainda bem!...) a muitos outros géneros musicais. Acresce que somos muitos a trabalhar em prol da defesa, valorização e divulgação das músicas folk e tradicionais e que nada temos a provar a quem quer que seja, muito menos a quem nos ignora (pelos mais diversos e distintos motivos). Move-nos o respeito por públicos que apreciam o nosso trabalho, que compram discos folk, que vão a concertos folk, que se deslocam para assistir aos festivais folk, que navegam pela internet visitando incontáveis sites dedicados ao tema e animam discussões verdadeiramente planetárias, enquanto a generalidade da comunicação social continua rendida e prestando vassalagem ao monolitismo dominante em vez de se movimentar nos caminhos da pluralidade multicultural, como seria a todos os títulos desejável nestes tempos de uma reconhecidamente positiva mundialização da cultura (que tem vindo a ser atacada pelas forças da homogeneização cultural da globalização). Acreditamos firmemente que só podemos respeitar o outro se conhecermos a sua cultura (depois de nos respeitarmos a nós próprios conhecendo-nos com a maior e mais ampla profundidade possível).

Sejam quais forem ou continuem a ser as vossas atitudes, a verdade é só uma: a folk existe e vós sabeis bem que sim, mas continuais a fingir que não! E é pena: não pela folk, mas por vós!

Mário Correia

Centro de Música Tradicional Sons da Terra

TRILHA DE SONS DO LICEU: O ESTUDO DA PAISAGEM SONORA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA⁶²

LICEU'S SOUND TRAIL: the study of the soundscape and the challenges of music education in public school

FERREIRA, Elma Vilma Silva Ferreira⁶³, & SILVA, Marco Aurélio Aparecido da⁶⁴

Resumo

O presente artigo científico trata acerca de uma pesquisa que teve por objetivo averiguar se um estudo da paisagem sonora de uma instituição pública colabora para a percepção da influência das características do ambiente acústico sobre o nível de atenção dos alunos durante as aulas, enfocando a trajetória da educação musical no Brasil, os conhecimentos sobre paisagem sonora, ecologia acústica e as perspectivas pedagógicas em educação sonora. Por meio do estudo realizado no Centro de Ensino Liceu Maranhense (C.E.L.M.), alicerçado no uso da metodologia qualitativa, procedeu-se essa investigação a qual constatou que a paisagem sonora da escola é composta por variados e intensos ruídos os quais foram percebidos e registrados pelos alunos; revelou que os níveis de pressão sonora aferidos em sala de aula se encontram acima do recomendado em documentos oficiais; apurou que a maioria dos profissionais classificou o ambiente acústico escolar como sonoramente poluído. Conclui-se que as condições do ambiente acústico escolar comprometem a atenção, a comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos educandos. Espera-se que a realidade apresentada possa ser transformada, sobretudo se as iniciativas de educação musical e sonora, desenvolvidas ao longo da investigação, tornarem-se cotidianas e contribuirão para a formação de educandos potenciais ouvintes, capazes de colaborar para a reconstrução de paisagens sonoras mais saudáveis.

Abstract

This scientific article deals with a research that aimed to determine whether a study of the soundscape of a public institution contributes to the perception of the influence of the characteristics of the acoustic environment on the level of attention of students during classes, focusing on the trajectory of the music education in Brazil, knowledge about soundscape, acoustic ecology and pedagogical perspectives in sound education. Through the study carried out at the Centro de Ensino Liceu Maranhense (CELM), based on the use of qualitative methodology, this investigation was carried out, which found that the school's soundscape is composed of varied and intense noises which were perceived and recorded by the students. students; revealed that the sound pressure levels measured in the classroom are above the recommended in official documents; found that most professionals classified the school acoustic environment as soundly polluted. It is concluded that the conditions of the school acoustic environment compromise attention, communication and, consequently, the students' learning. It is hoped that the reality presented can be transformed, especially if the musical and sound education initiatives, developed throughout the investigation, become every day and contribute to the formation of potential listeners, capable of collaborating for the reconstruction of soundscapes. healthier.

Palavras-chave: *Educação; Música; Paisagem Sonora; Ecologia Sonora.*

Keywords: *Education; Music; Soundscape; Sound Ecology.*

Data de submissão: março de 2021 | **Data de publicação:** setembro de 2021

⁶² "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

⁶³ ELMA VILMA SILVA FERREIRA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PROFARTES, BRASIL. E-mail: elmaferreira15@hotmail.com.br.

⁶⁴MARCO AURÉLIO APARECIDO DA SILVA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PROFARTES, BRASIL. E-mail: marcoareliomusica@icloud.com

INTRODUÇÃO

Com a crescente urbanização das cidades, elevados níveis de poluição sonora têm sido sentidos, impactando diferentes aspectos das relações humanas, inclusive o ensino e a aprendizagem nas escolas.

Em meio ao caos acústico, muitas vezes, optamos por nos alhear aos efeitos nocivos que esse panorama exerce sobre nossa saúde. Contudo, a ignorância dessa ruidosa concentração sonora não nos impede de sermos afetados por ela, uma vez que a audição não é um sentido o qual possamos decidir desligar quando assim desejarmos. Além disso, boa parte dos sons que ouvimos não selecionamos para escutar.

Tomando por premissa que uma educação formadora de ouvintes críticos seja uma contribuição essencial para a tomada de consciência dos sons que permeiam o dia a dia dos centros urbanos e consequente formação de indivíduos empenhados em colaborar para a construção de ambientes sonoros mais saudáveis, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado empreendida no programa de Pós-Graduação em música, PROFARTES/UFMA, e realizada durante os anos de 2019 e 2020 no Centro de Ensino Liceu Maranhense (C.E.L.M).

A relevância deste estudo alicerça-se no compartilhamento de resultados que, certamente, ajuda a refletir sobre a relação de ensino-aprendizagem em uma sala sob circunstâncias de poluição sonora, especialmente em uma aula de educação musical, em que, indubitavelmente, discute-se sobre a importância e o equilíbrio entre o som e o silêncio.

A investigação teve como objetivo geral apurar se a educação musical, por meio do estudo da paisagem sonora da escola pública C.E.L.M., poderá contribuir para análise da influência das condições acústicas do ambiente escolar sobre a atenção dos alunos durante as aulas. Quanto aos específicos, eles correspondem ao percurso organizado em prol da obtenção de uma pesquisa consistente, iniciando com um breve relato histórico do ensino de música no Brasil. Em seguida, a compreensão dos estudos do compositor e educador musical Raymond Murray Schafer sobre ecologia acústica e paisagem sonora; o conhecimento do panorama atual da ecologia sonora na educação musical; e a promoção de uma investigação da paisagem sonora do C.E.L.M., utilizando conhecimentos de educação musical e ecologia sonora.

Este estudo buscou, ainda, ensejar que a escola seja não somente o cenário de uma pesquisa e sim lugar de experimentar a promoção de uma educação a qual vislumbre estimular a preparação de indivíduos para lidarem com situações acústicas de maneira crítica e inteligente, serem capazes de ajudar na construção de um ambiente sonoro escolar mais sadio e fazer proliferar essa postura em outros espaços das cidades.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

Pioneiro no estudo acerca da paisagem sonora, sendo, inclusive, criador desse termo, Schafer se tornou alicerce indispensável para esta investigação. Em suas obras, “A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente, a paisagem sonora”; “O ouvido pensante”; e “Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons”, encontramos os fundamentos para compreender os conceitos de paisagem sonora e ruído, entender a relação entre situações de poluição sonora, o crescimento das cidades, a falta de consciência e planejamento acústico, bem como a importância da educação musical, aliada aos conhecimentos de ecologia acústica e educação sonora, como propulsora de formação de ouvintes críticos.

Formando a tríade de aporte teórico dessa pesquisa, os autores: Marisa Trench Fonterrada, com as obras “De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação” e “Música e Meio Ambiente: Ecologia Sonora”, que apresentam conhecimentos sobre a história do ensino de música no Brasil e a relevância de uma educação musical a qual considere princípios de ecologia acústica. E Marco Aurélio A. da Silva, com os estudos “Imagens sonoras do Ambiente: Interface entre ensino de música e educação ambiental” e “Da Tríade Adorniana Hipotética – TAH – aos Planos Hipotéticos de Audição – PHA: reflexões sobre o conceito de Audição Inteligente – AUIN”, que versam ricamente acerca do ensino de música no Brasil, a necessidade de que a educação musical colabore para a formação de indivíduos ouvintes inteligentes.

Embora Schafer, Fonterrada e Silva sejam a tríade fundamental deste estudo, ele também apresenta outros autores que complementaram o seu embasamento histórico, musical e teórico-metodológico, dentre os quais: Alberto Dantas Filho, Michel Thiollent, Miriam Goldenberg, Nikolaus Harnoncourt, Paulo Freire e Pedro Demo.

2. DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Como forma de apurar e compreender se um estudo da paisagem sonora de uma escola pública poderá contribuir para que se perceba se as condições acústicas do ambiente escolar exercem alguma influência sobre o nível de atenção dos educandos durante as aulas, essa investigação foi alicerçada em um percurso o qual, permitiu ainda, refletir sobre o desenvolvimento de uma educação musical que seja mais significativa.

Esse estudo iniciou sua trajetória investigativa regatando a história do ensino de música no Brasil, uma vez que ele se desenvolveu em uma escola pública onde a educação musical é oferecida no esforço de atender às exigências dispostas em documentos oficiais, tais como a Lei 13.278/2016, a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de maio de 2016 e aos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Educação do Maranhão, de 2016.

Além disso, como essa investigação se propôs a fazer um levantamento e análise dos sons que compõem o ambiente acústico de um centro de ensino, fez-se necessário o entendimento do que vem a ser paisagem sonora, desde a origem do seu conceito, bem como tudo o que seu estudo compreende.

Em seguida, tornou-se essencial verificar se o ensino de música tem se preocupado em abordar princípios de ecologia sonora na perspectiva de contribuir para a formação de indivíduos ouvintes críticos, capazes de colaborar para a construção de paisagens sonoras mais saudáveis nas cidades, direcionando a educação musical para rumos de significativa contribuição para a sociedade.

Por fim, os resultados obtidos na apuração feita entre fevereiro de 2019 e março de 2020, na escola pública C.E.L.M., foram apresentados e seguidos de uma análise que possibilitou compreender se um estudo da paisagem sonora de uma escola permite a percepção da influência das condições acústicas sobre o nível de atenção dos educandos durante as aulas.

Diante do exposto, iniciar o percurso investigativo deste estudo com um resgate da história do ensino de música no Brasil, com recorte do Período Colonial até a legislação de 2016, permitiu verificar muitas inconstâncias, dentre as quais: ora esse ensino está dentro da modalidade não formal, ora formal; as reiteradas mudanças em documentos oficiais que, em alguns momentos inserem a música no currículo escolar e

em outros, excluem-na. Sem deixar de mencionar que, quando contemplado no currículo escolar, o ensino de música apontou para maior preocupação com o conteúdo programático, do que para com a criação de condições que viabilizassem seu pleno desenvolvimento como, por exemplo, a formação docente ou o aparelhamento das escolas.

O resgate da história do ensino de música no Brasil permitiu olhar de maneira mais analítica os decretos, as leis, diretrizes ou outros documentos oficiais e os seus impactos sobre a visão da sociedade acerca da relevância da música enquanto saber que tanto contribui para a formação de cidadãos críticos, fazendo sentir o quanto ainda precisa ser feito nessa perspectiva.

Assim, uma pesquisa sobre a paisagem sonora de uma escola se fez necessária como etapa seguinte desta investigação por ser uma expressiva aliada na formação de indivíduos críticos, sobretudo de ouvintes inteligentes e capazes de ajudar na construção de ambientes acústicos mais favoráveis à boa convivência.

Como alicerce para essa etapa, foram tomadas as pesquisas pioneiras do compositor e educador musical R. M. Schafer a respeito da paisagem sonora, a fim de promover a plena compreensão de seu conceito e os pormenores que envolvem o seu estudo.

A expressão paisagem sonora se constitui em uma tradução do neologismo inglês “Soundscape”, criado por Schafer. Em sua obra “A Afinação do mundo”, Schafer dá uma dimensão do que o seu estudo envolve, “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo um ambiente acústico como paisagens sonoras” (2011, p.23).

Um estudo da paisagem sonora se fez imprescindível no atual cenário da sociedade pós-industrial por proporcionar análise e reflexão da dinâmica acústica oriunda das atividades do comércio, da indústria, do trânsito de veículos e pessoas etc. Além disso, nos impulsionou a perceber a presença de linhas sonoras contínuas que marcam o nosso cotidiano, a exemplo das que são produzidas por máquinas que emitem sons de baixa informação, mas, ao mesmo tempo, redundante, como os de aparelhos de ar condicionado.

Com uma concentração cada vez maior de ruídos, as cidades têm apresentado situações caóticas em suas paisagens sonoras, as quais necessitam de cuidadosa análise a fim de mensurar os seus impactos na vida humana.

Nesse sentido, o passo seguinte do percurso investigativo foi defender uma aliança entre os conhecimentos gerados pelo estudo da paisagem sonora e os princípios de ecologia acústica através das aulas da educação musical na escola, por acreditar que essa relação pode contribuir para a formação de indivíduos potenciais ouvintes, cidadãos críticos e empenhados no desenvolvimento de ambientes livres de poluição sonora.

3. A PESQUISA

A pesquisa apresentada neste artigo teve como cenário o C.E.L.M. e o seu entorno, uma escola localizada no bairro do Centro, da cidade de São Luís (MA), lugar com grande movimentação oriunda do trânsito de veículos de diferentes portes e de pessoas que se dirigem aos comércios, às escolas, praças, clínicas, aos hospitais etc.

Quanto aos sujeitos envolvidos, participaram dessa investigação: 247 alunos da 1ª. Série do Ensino Médio (turno matutino), professores e coordenador(a) da referida série, diretor geral e a professora do componente curricular Arte, linguagem de Música, que é também a pesquisadora que empreendeu esta pesquisa.

Sobre o aporte metodológico deste estudo, foram utilizados a abordagem qualitativa e o procedimento técnico de pesquisa participante, considerando que eles atendem bem às necessidades de uma investigação realizada em uma escola, espaço de interação entre múltiplos comportamentos e de protagonismos, lugar de propor reflexões e debater mudanças na sociedade.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a aplicação dialogada de questionários, o desenvolvimento de atividades investigativas de escuta atenta e a realização de circuitos de aferição de ruídos durante às aulas de Arte/Música.

O questionário nº 01, sobre o perfil do educando do C.E.L.M., mostrou que, em sua maioria, os estudantes possuem 14 e 15 anos de idade, são oriundos de bairros periféricos de São Luís (MA) e municípios vizinhos.

O questionário nº 02, tratou acerca da relação dos alunos com a linguagem musical e da relevância de seu ensino na escola. Parte expressiva dos discentes respondeu que a música é um importante meio de expressão, bem como é fundamental estudá-la na escola.

Com a aplicação dialogada de questionários junto aos alunos, foi possível apurar o entendimento dos alunos a respeito da definição de música, conhecer suas experiências com ela e ainda, perceber a importância de estudá-la. Dados relevantes mostraram a necessidade do desenvolvimento de um ensino de música significativo para o aluno, o qual contribua para que ele se torne um indivíduo empenhado em criticar e transformar a sociedade.

Além dos questionários com os estudantes, foi aplicado um com os profissionais do C.E.L.M.

Respondido por professores e coordenador(a) da 1ª. série do E.M. e pelo diretor da escola, o questionário revelou, dentre outras questões importantes, que 90% dos profissionais classificaram o ambiente escolar como poluído sonoramente e destacaram o impacto dos ruídos no andamento das atividades em sala de aula.

No tocante a realização das atividades investigativas de escuta atenta, elas foram embasadas em 02 (dois) exercícios constantes no livro “Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons”, do autor Schafer, respectivamente, os exercícios 1 e 2, constantes nas páginas 21 e 22.

Com a atividade investigativa nº 01, foi proposto que os educandos escrevessem todos os sons que estivessem ouvindo ao longo de 03 (três) minutos em seu ambiente de sala de aula.

Desse modo, 2.053 (dois mil e cinquenta e três) sons foram apurados e organizados de acordo com as suas fontes geradoras, conforme sintetiza o quadro a seguir.

Tipos de sons internos registrados por fonte e percentual de alunos

Sons Internos Registrado por fonte	Percentual de Registro feito por aluno
Ar-condicionado	100%
Pessoas escrevendo	92%
Tosse, espirro ou pigarro	73%
Pessoas mexendo em materiais	60%
Mesas ou cadeiras sendo arrastadas	36%
Pessoas sorrindo	22%
Cochichos	18%
Pessoas se movendo na cadeira	13%
Alguém mascando chiclete	10%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base na atividade investigativa nº 1

Na atividade investigativa nº 02, foi trabalhada, com os educandos, a classificação dos sons por tipologia (sons da natureza, produzidos por humanos e por meios tecnológicos), instigando os alunos a atentarem, dentre outros sons, para aqueles produzidos por eles. Não obstante, as atividades investigativas foram desenvolvidas com a finalidade de possibilitar experiências de escuta atenta, as quais permitissem ouvir, organizar e classificar sons da paisagem sonora do cenário em foco.

Outro instrumento utilizado na investigação foi o circuito de aferição de pressão sonora nas salas de aula envolvidas.

As aferições seguiram a unidade de medida do nível de som e a intensidade sonora do nível de pressão acústica, sendo dB(A), ou seja, buscaram considerar valores que correspondam à sensação sonora do aparelho auditivo.

A medição foi feita com o uso de um decibelímetro profissional, modelo DEC – 460, que filtra os sons de acordo com os seus níveis, sendo o filtro A correspondente aos níveis baixos, de cerca de 40dB, o filtro B aos sons médios de 55 a 85dB e o filtro C aos de mais de 85dB. Atualmente, o filtro A vem sendo aplicado na medição em dB, formando a escala em dB(A), a qual tem sido utilizada como melhor aplicável à audição humana por ser a referência mais próxima do que o ouvido humano consegue perceber.

Com o instrumental organizado, os circuitos de aferição, foram realizados no espaço físico de cada sala de aula da 1ª. série e, em outros momentos, na sala de arte, cumpriram 2 tempos de 15 minutos ao longo das aulas de arte/música, totalizando 12 medições em cada turma.

Assim, por meio de uma média extraída entre os níveis mínimos e máximos de pressão sonora em cada sala, foram obtidos os resultados sintetizados no quadro a seguir.

Média resultante de todas as aferições por turma

Turma	Média Variação em dB(A)
100	76.6 dB(A)
101	79.2 dB(A)
102	78 dB(A)
103	80.7 dB(A)
104	78.6 dB(A)
105	72.7 dB(A)

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos circuitos de aferição realizados

Os valores aferidos foram comparados com as informações existentes em documentos oficiais sobre normas de níveis de pressão sonora no interior de diferentes espaços públicos, inclusive escolas e ainda, com leis que versam acerca da poluição sonora, níveis máximos de emissão de sons nas proximidades de escolas, hospitais etc. Eles se mostraram muito acima do que esses parâmetros apontam como níveis ideais de pressão sonora para o ouvido humano.

Com base nos instrumentos utilizados, nos resultados obtidos e sem perder de vista o propósito desta investigação, a análise dos dados buscou centrar-se em saber se um estudo acerca da paisagem sonora no ambiente escolar poderá contribuir para o entendimento da influência das condições acústicas sobre o nível de atenção dos educandos nas aulas, ampliando seu “olhar” para o universo sonoro, a produção musical, o ambiente e, por conseguinte, para a construção efetiva do processo ensino/aprendizagem de forma significativa.

Assim, a análise dos dados colhidos, primeiramente, refletiu que as ações propostas por esta pesquisa em educação musical, com vistas a fazer um estudo da paisagem sonora do C.E.L.M., conseguiu cumprir seu propósito, posto que ratificou que as condições acústicas do ambiente escolar exercem sim influência sobre a atenção dos alunos durante as aulas, podendo acarretar prejuízos à aprendizagem.

Além do mais, contribuiu para que os estudantes tomassem consciência dos ruídos que permeiam o ambiente acústico do C.E.L.M., utilizassem-no em combinações de sons as quais foram gravadas e reconhecessem que a poluição sonora é tão danosa quanto os outros tipos.

A pesquisa se alicerçou em novos horizontes trilhados pela educação musical, buscando aliança com princípios de ecologia acústica para ressignificar saberes musicais e ambientais. Também mostrou que essas ações devem ser mais constantes a fim de tornar habitual a consciência dos ruídos produzidos individual e coletivamente, internos e externos, pois embora os alunos tivessem se envolvido bastante nessas atividades, foi percebido que, não obstante, deixavam de lado essa postura mais atenta tão logo as atividades se encerravam.

Como bem esclarece FREIRE (2011, p. 38), “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessarte, destaca-se que é fundamental a continuidade de práticas as quais promovam repensar a escola, como foi proposto por esse estudo em relação à necessidade de se perceber que as condições da paisagem sonora escolar interferem nas relações em sala de aula, a fim de que a plenitude do ensino e da aprendizagem possam ser garantidas e contribuam para a formação de indivíduos críticos de audição inteligente, capazes de contribuir para a construção de ambientes acusticamente confortáveis, seja em suas escolas, comunidades, cidades e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo reforça a relevância de uma pesquisa que buscou verificar a influência das condições acústicas do ambiente escolar sobre a aprendizagem em música, intencionando contribuir para uma reflexão acerca de como um estudo da paisagem sonora é primordial na escola atual, uma vez que se constitui em uma possibilidade de formação de indivíduos ouvintes críticos, conscientes e inteligentes.

O seu percurso histórico, a respeito do ensino de música no Brasil, tornou perceptível que para a escola oferecer uma educação a qual contribua para formação de potenciais ouvintes, ainda há muito a ser percorrido, pois, mesmo em meio às diversas iniciativas as quais intencionaram contemplá-la no currículo escolar, as idas e vindas das políticas públicas deixaram consequências tão negativas e profundas que embaçam o entendimento da importância da música para desenvolvimento intelectual.

A descontinuidade das políticas educacionais em música acarretou retrocessos observados nos inúmeros recomeços a qual a área teve que fazer a cada nova legislação ou mudança de governo. Outrossim, a falta de investimentos em recursos materiais e de clareza sobre a capacitação de profissionais para atuarem no ensino de música, comprometem a qualidade da educação.

Diante de tantos desafios e sem saber por quanto tempo a última legislação (Lei nº 13.278/2016) continuará em vigor, ressalta-se que a música, enquanto linguagem artística, poderá proporcionar uma educação formadora de cidadãos aptos a ler criticamente o mundo e intervir de maneira inteligente nele por meio de critérios musicais.

É necessário compreender que se deve aproveitar a garantia dada pela legislação vigente e buscar promover reflexões sobre a essencialidade da música como área do saber na formação humana, ampliando o seu sentido para as questões urgentes na atualidade, como tem sido o caso da poluição sonora no mundo.

Por meio do ensino de música, o entendimento de que a poluição sonora pode e deve ser erradicada se torna mais cristalino, sobretudo quando aliado aos princípios de ecologia sonora.

A educação musical, por sua natureza sonora, proporciona ricas experiências de escuta as quais contribuem para que cidadãos se tornem mais sensíveis e críticos à presença dos sons no ambiente.

Nessa perspectiva, a pedagogia musical tem apontado como a investigação de paisagens sonoras pode contribuir para o debate acerca da poluição sonora, a necessidade de transformar as cidades, tornando-as acusticamente mais agradáveis e a escola pode exercer um papel primordial nessa mudança. Nela, a educação musical e sonora poderá promover o estudo de paisagens sonoras, a tomada de consciência de quais sons desejamos perenizar ou retirar e a reconhecer se ou como eles nos afetam.

A escola possui uma intensa dinâmica de atividades diárias, a qual é própria de um lugar com latente interação entre pessoas. As relações no convívio escolar propiciam a construção de uma paisagem sonora diversificada, mas que nem sempre é a desejável ou a mais adequada à plena comunicação na relação ensino-aprendizagem, situação encontrada no C.E.L.M., justificando o interesse por um estudo do seu ambiente acústico.

Quando as salas de aula estão imersas em uma paisagem sonora composta por variados e intensos sons, a dificuldade na comunicação se torna inevitável. Mas a pedagogia musical atual desponta novos horizontes, a exemplo dos estudos de Schafer, Fonterrada e Silva, que apresentam fartos elementos para alicerçar iniciativas de aliança entre a educação musical e sonora.

Este estudo também revelou que, mesmo a investigação exigindo uma postura mais atenta dos alunos apenas em atividades pontuais, proporcionou a tomada de consciência dos ruídos presentes no dia a dia da escola, mas, costumeiramente, ignorados.

A mudança de postura do “fazer de conta que os ruídos não existiam” para a percepção consciente deles, discussão acerca de como ou afetam as pessoas, representou um significativo êxito alcançado pela pesquisa, comunidade escolar e C.E.L.M.

Ouvir a paisagem sonora do C.E.L.M., mapear os ruídos mais constantes no seu cotidiano em conjunto com os educandos, foi indispensável nesta pesquisa participante para a valorização da fala do aluno e exercício da coletividade.

Ao reunir neste estudo as opiniões de alunos, professores, coordenador(a) e diretor a respeito do ambiente acústico escolar, buscou-se refletir coletivamente a interferência do ruído na relação ensino/aprendizagem, além dos danos provocados à saúde.

Assim, tratar sobre a poluição sonora na escola e debater não só suas implicações ou punições previstas em lei, mas discutir com base em princípios da educação musical e sonora, colaboraram para destacar os aspectos prejudiciais à saúde, ao desenvolvimento cognitivo, enfocando a necessidade de viver e conviver em ambientes acústicos mais saudáveis, a fim de alcançar mudanças graduais e expressivas no comportamento humano.

A ruidosa paisagem sonora do C.E.L.M. identificada por esta investigação, certamente, não será subitamente transformada a partir das atividades, dos estudos e debates estabelecidos apenas durante a pesquisa. Entretanto, notou-se que as iniciativas tomadas, com base nos conhecimentos de educação musical e sonora, principiaram novas formas de perceber e refletir o ambiente acústico escolar, podendo incentivar a comunidade envolvida a propor melhorias.

Ainda há muito a ser feito, mas se entende que a pesquisa alcançou grandes feitos, ao incentivar que alunos e profissionais identificassem as características da paisagem sonora do C.E.L.M., percebessem que ela é ruidosa, notassem o quanto compromete a comunicação entre eles durante as aulas e entendessem que não precisam se acostumar a um ambiente sonoramente poluído.

A investigação apontou que a paisagem sonora do C.E.L.M. foi atentamente estudada para que se identificassem seus pontos positivos e negativos e, a partir da consciência da paisagem sonora da escola de hoje, coletivamente, se pudesse projetar o ambiente acústico futuro, ideal para plenitude da relação ensino-aprendizagem em música e nas demais áreas do conhecimento. Ou seja, embora esse estudo tenha identificado que,

atualmente, o C.E.L.M. possui um ambiente acústico onde não há colaboração para o desenvolvimento ideal do ensino e da aprendizagem, a situação encontrada não é imutável.

O envolvimento de alunos e profissionais nas ações da pesquisa mostrou uma participação que poderá ser mais atuante para a transformação e alcance de condições acústicas favoráveis ao ensino e a aprendizagem. Contudo, compreende-se que essas ações devem ser contínuas a fim de favorecer mudanças de comportamento no ouvir e produzir sons.

Desse modo, destaca-se, com base na pesquisa realizada, outros ganhos que podem ser alcançados com a continuidade do estudo da paisagem sonora da escolar, pois contribui para a formação de ouvintes inteligentes, aptos a selecionar o que ouvir, a zelar pela sua própria audição, a cuidar dos sons que produz com vistas a colaborar para a erradicação da poluição sonora na escola, comunidade e cidade.

Este estudo considera que a escola, por meio do desenvolvimento de uma educação musical que leve em conta a urgência atual de focar a ecologia acústica, é por onde mudanças significativas na paisagem sonora mundial podem ser propostas, porque possibilita a formação de indivíduos potenciais ouvintes. Nela se encontra a perspectiva de educar pessoas para interagir com o mundo de modo acusticamente inteligente.

Por fim, destaca-se que esse estudo alcançou seu propósito, pois comprovou que as condições acústicas do ambiente de uma escola podem comprometer a atenção dos alunos, prejudicar a comunicação entre educadores e educandos e, por conseguinte, a relação ensino/aprendizagem. Ademais, mostrou, por meio das experiências entre educação musical e ecologia acústica desenvolvidas, que uma investigação da paisagem sonora se constitui em relevante perspectiva pedagógico-social, visto que possibilita a ampliação do universo sonoro e musical dos alunos, estimula a escuta atenta da orquestração do ambiente acústico escolar, incentiva o desenvolvimento de produções musicais com sons concretos, bem como colabora para a formação de indivíduos ouvintes críticos, capazes de identificar situações de poluição sonora e propor soluções significativas para o alcance de condições mais favoráveis à saúde auditiva, à plenitude do ensino/aprendizagem e à vida em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, R. (2018). *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. Planeta do Brasil: São Paulo.

Amato, R. F. (2012). *Escola e Educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Editora Papirus: Campinas.

Bozzano, H. B. et al. (2016). *Arte em Interação*. São Paulo: IBEP.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm . Acesso em: 17 dez.2017.

BRASIL. Lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em: 17 dez.2017.

BRASIL. Lei 13.278, de 02 de maio de 2016. Altera a Lei 9394/96, para dispor a obrigatoriedade do ensino de arte em suas diferentes linguagens (artes visuais, dança, música e teatro). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 17 dez.2017.

BRASIL. Lei da Política Nacional de Meio Ambiental, nº 6938/1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 22 set.2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Parte II. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2016. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de maio de 2016, Seção 1, p. 42.

Bogdan, B., Robert, C., & Sari, K. (1994). *INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA EM EDUCAÇÃO: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.

Bordenave, J., & Diaz, E. (1994). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense – Coleção Primeiros passos.

Cascals, T., Alves, M. G., & Fachín, A. (2014). Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciência em tela*, 7(2).

CONSELHO NACIONAL DE MEIO AMBIENTE (1986). RESOLUÇÃO CONAMA

Nº 001, de 23 de janeiro de 1986. Disponível em:

<http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=98>.

- Daher, C. (2012). Discurso e atividade de seleção de professores. *Revista Moara*, 38, 140-158.
- Dantas Filho, A. (2014). *A grande música do Maranhão Imperial: estudo histórico musicológico a partir do acervo Musical de João Mohana*. Teresina: Halley.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (2004). *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Elliot, L. G. (2012). *Instrumentos de avaliação e pesquisa: caminhos para a construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- El Haouli et.al. (1998). *Escuta! A paisagem sonora da cidade*. Cartilha da Secretaria Municipal de Meio Ambiente do Rio de Janeiro e Pró-Arte. Rio de Janeiro.
- Figueiredo, Q. G. M. S. (2017). *Ensino de música na escola: Contribuições para o desenvolvimento integral do ser humano*. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE. São Paulo.
- Fonterrada, M. T. (2004). *Música e Meio ambiente: a ecologia sonora*. Irmãos Vitale: São Paulo.
- Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- Garbin, C. B. (2013). *POLUIÇÃO SONORA X SAÚDE HUMANA: O LADO A QUE NÃO ESTAMOS “DANDO OUVIDOS”*. Portal Direito Ambiental: Porto Alegre.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gonçalves et. al. (2009). Valéria de Sá Barreto. Ruído como agente comprometedor da inteligibilidade de fala dos professores. *Produção*, 19(3), 466-476.
- Greif, E. L. (2007). *Ensinar e aprender música: o bandão no caso escola portátil de música*. (Tese de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro.
- Harnoncourt, N. (1998). *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Jorge Zahar Ed.: Rio de Janeiro.

Maranhão (2017). *Governo do Estado. Escola Digna – Plano mais IDEP: programa de fortalecimento do ensino médio – orientações curriculares para o ensino médio: caderno de arte*. Secretaria de Estado da Educação.

Maranhão (2020). Governo do Estado. Decreto nº 53662 de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Estado do Maranhão. Disponível em:

https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-35662-2020-ma_390834.html

Maranhão (2017). Governo do Estado. Questionário de expectativa do estudante. Secretária de Estado da Ciência e Tecnologia (SECTI). Disponível em:

<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/QUESTION%C3%81RIO-DE-EXPECTATIVA-DO-ESTUDANTE.pdf>

MORAES e SALIBA, José Geraldo Vinci de, Elias Thomé. *História e Música no Brasil*. Alameda: São Paulo, 2010.

Paz, E. (1989). *Heitor Villa-Lobos: O educador*. MEC/INEP: Brasília.

Quadros, J. F. S., & Quiles, O. L. (2012). Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Revista Música Hodie*, Goiânia, 12(1), 175-190.

Roederer, J. G. (2002). *Introdução à Física e Psicofísica da Música*. (Tradução de Alberto Luis da Cunha). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Salomão, K. (2016). *O ensino da música no Maranhão (1860-1912): lugares, práticas e livros escolares*. EDUFMA: São Luís.

Santos, M. A. C. (2010). *Heitor Villa-Lobos*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Santos, U. P. (Org.) (1996). *Ruído: riscos e prevenção*. São Paulo: Hucitec.

SÃO LUÍS (MA). *Lei 6287 de 28 de dezembro de 2017*. Diário Oficial do Município de São Luís de 11 de janeiro de 2018. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=355529>

Schafer, R. M. (2001). *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. (Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada). São Paulo: Editora UNESP.

Schafer, R. M. (2011). *O ouvido pensante*. (Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal). São Paulo: Editora UNESP.

- Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. (Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada). São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Santos, C. R. M. (2007). Rua Grande: Trajeto Sócio Espacial de uma rua. *XII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional* (21 a 25 de maio de 2007).
- Sardinha, V. *A diferença entre ouvir e escutar*. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/ouvir-e-escutar-qual-diferenca/> .
- Silva, A. J. et al. (2013). *Projeto Político-Pedagógico “Educando gerações e transformando realidades”*. São Luis (MA).
- Silva, M. A. A. (2011). *Imagens Sonoras do Ambiente: Interface entre ensino de música e educação ambiental*. São Luís: Edufma.
- Silva et.al. (2019). DA TRÍADE ADORNIANA HIPOTÉTICA – TAH – AOS PLANOS HIPOTÉTICOS DE AUDIÇÃO – PHA: REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE AUDIÇÃO INTELIGENTE – AUIN. *EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES*, 10(3), 33-50.
- Souza, A. M. S. (2005). *Poluição sonora no ambiente escolar: reflexos no processo Ensino Aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado - RJ). Niterói: UNIPLI.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da pesquisa-ação*. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). São Paulo: Cortez.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO: O CASO PRÁTICO DE PORTUGAL

The importance of music in education: the practical case of Portugal

DUQUE, Daniel⁶⁵, LEAL, Pedro⁶⁶, & BARRAL, Sérgio⁶⁷

Resumo

Este artigo aborda a música e a educação, tentando compreendê-los como um só e na sua aplicação nos dias de hoje. Mais especificamente, será analisado o caso prático de Portugal com vista a perceber e concluir os aspetos positivos e negativos da educação musical no país.

Abstract

This article intends not only to understand music and education as one, but also to see its application nowadays. More specifically, the portuguese case will be analyzed in order to see pros and cons of its musical education program.

Palavras-chaves: *Música; Educação; Educação musical; Portugal.*

Keywords: *Music; Education; Musical education; Portugal.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de Publicação:** setembro de 2021.

⁶⁵, DANIEL DUQUE – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, PORTUGAL.
Corresponding Author: E-mail: euqudd@gmail.com.

⁶⁶, PEDRO LEAL - UTAD, PORTUGAL.

⁶⁷ SÉRGIO BARRAL - UTAD, PORTUGAL.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar a música como um auxiliar na educação (musicalização), um excepcional elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e integração do aluno. Assim, explicamos como a musicalização pode beneficiar a aprendizagem e o ambiente de trabalho e lazer, as suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo/linguístico psicomotor, sócio-afectivo dos alunos e analisar o papel da música na educação, não apenas como experiência estética, mas também como facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, ampliando a inteligência musical dos alunos. No final de contas, a música é um bem cultural, uma arte e o seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos. Focamos também a vertente nacional do programa de implantação de educação musical, como Portugal está a implementar nas escolas e qual o seu plano para uma musicalização assertiva e unificada no país.

1. Música e *musicalização*

O que pode ser entendido como música? Segundo Brécia (2003), “a música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações”. Antropológicos conferem que, as primeiras músicas seriam usadas em rituais e cultos desde o nascimento e o casamento á morte. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes começando a ser incorporada em eventos religiosos. Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório e explorado por filósofos como Pitágoras de Samos. Estes ensinaram como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano.

De um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. Houaiss apud Brécia (2003, p. 25) conceitua a música como “[...] combinação harmoniosa e expressiva de sons e como a arte de se exprimir por meio de sons, seguindo regras variáveis conforme a época, a civilização etc”. “A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau” (Gainza, 1988, p.22).

De acordo com Weigel (1988, p. 10) a música é composta basicamente por: **Som**: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo de um relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído. **Ritmo**: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos. **Melodia**: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons. **Harmonia**: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Tendo em conta as palavras de Wilhems apud Gainza (1988, p. 36) :

Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto humano específico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente: o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade; a ordem ou a estrutura musical (na harmonia ou na forma musical) contribui ativamente para a afirmação ou para a restauração da ordem mental no homem.

Se falamos de musica na educação estamos a falar de musicalização. Estas não vivem separadas, e as sua aplicações tem enumeros factores positivos nos alunos e na nossa sociedade em si.

A expressão musical desempenha um papel importante na vida recreativa de todas as crianças, ao mesmo tempo em que desenvolve a sua criatividade, promove-se a autodisciplina e o despertar da consciência rítmica e estética. A música também cria um ambiente favorável para o despertar da imaginação e das capacidades criativas de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total.

A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação (Faria, 2001, p. 24).

Com o intuito de uma aprendizagem significativa e de acordo com as necessidades impostas pela nossa sociedade,, se torna cada vez mais necessária serenidade no ambiente educacional dos alunos, pois ela é capaz de tornar a aprendizagem mais apelativa e estimulante. Negrine (1997, p. 4), em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que: “quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”. A música contribui, tornando o ambiente escolar mais agradável e apreciável, apoiando a socialização dos alunos com seu grupo escolar, podendo ainda ser usada para relaxar os alunos depois de atividades físicas, acalmar os alunos em alturas de tensão numa prova, para além de ser um poderoso recurso educacional.

[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sócio-cultural de que provenha (Mársico, 1982, p. 148).

A música no cotidiano escolar pode não só facilitar as crianças na aprendizagem, mas também nos casos de crianças que tenham problemas de socialização ou inibição, para isso é preciso aliar música e movimento, usando a dança aliada a música para um ainda mais eficaz método de interação entre indivíduos. Distintas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com a prática da musicalização. Pois, ela atende diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e espiritual, podendo a música ser considerada um agente catalizador do processo educacional. A música, quando desde cedo é aplicada no contexto escolar das crianças, ajuda de maneira lúdica e apreciável a aprendizagem e o trabalho em equipe, pois as crianças aprendem a ser mais sociáveis. Nesse sentido é necessária a sensibilização dos educadores para quanto às possibilidades de a música favorecer o bem-estar e o crescimento do saber dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (BRASIL, 1997, p. 77).

A inserção de atividades lúdicas na educação infantil vai além de estabelecer e implantar protocolos ou aplicá-los em crianças sem nenhum recurso. É preciso que chame sua atenção, isso implica numa reformação dos ensinamentos continuados do professor e da sua escola para normas e práticas educacionais que facilitem a absorção e acomodação da aprendizagem por parte de todos os alunos. Para Brécia (2003, p.81): “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Papel e benefícios (3)

A função mais evidente da escola é preparar os alunos para um futuro com responsabilidades, mas este trabalho também é criticado e há quem diga que as escolas formatam a mente dos jovens e os obrigam a “engolir” o que os profissionais do ensino dizem. A música pode contribuir para tornar esse ambiente de ensino mais agradável, afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (Snyders, 1992, p. 14).

A música na educação pode assim ser entendida como algo relaxante, desde a recepção de novos alunos a momentos tensos de avaliação. Esta pode também ser usada pelos profissionais como modo de lecionar aulas, como por exemplo, mostrar uma música que fale no conteúdo que está a ser lecionado. Conforme Barreto (2000, p.45) o trabalho com música na escola é um poderoso instrumento que desenvolve, além da sensibilidade à música, fatores como: concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva e disciplina. Segundo Gainza (1988), são as atividades musicais na escola que influenciam fatores físicos oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devido à instabilidade emocional; e mentais, proporcionando assim situações que podem contribuir para estimular e desenvolver o sentido de ordem, organização e compreensão.

Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas se possível também de origens diversas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas e de diferentes qualidades: folclore, música popular e outros.

É importante salientar que a música desenvolve certos desenvolvimentos, como o cognitivo, visto que o que as crianças aprendem é aquilo que lhes é exposto em situações do dia-a-dia, deste modo, quanto maior o número de estímulos a criança receber maior será o seu desenvolvimento intelectual. A música também integra crianças na sociedade visto que um grande número delas tenta integrar-se com os outros e a música é muitas vezes o fato ligação para que a comunicação se desenvolva. A teoria das inteligências múltiplas sugere que existe um conjunto de habilidades e cada indivíduo possui essas habilidades em graus diferentes. Segundo Gardner (1995, p. 21): “Uma inteligência

implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade para reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical. O autor destaca ainda que as inteligências são parte da herança genética humana, todas se manifestam de algum modo em todas as crianças. Assim, todo ser humano possui certas capacidades essenciais em cada uma das inteligências. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (Gardner, 1995, p, 47). Sendo assim, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, e também propiciar o contato com atividades que trabalhem as outras inteligências. Ao considerar as diferentes habilidades, a escola está a dar oportunidade ao aluno de se destacar em pelo menos uma delas, ao contrário do que acontece quando se privilegiam apenas as capacidades lógico-matemática e de linguística.

Campbell e Dickinson (2000, p.147) ao comentarem sobre a inteligência musical, resumem os motivos pelos quais ela deve ser valorizada na escola:

1. Conhecer música é importante.
2. A música transmite nossa herança cultural. É tão importante conhecer Beethoven e Louis Armstrong quanto conhecer Newton e Einstein.
3. A música é uma aptidão inerente a todas as pessoas e merece ser desenvolvida.
4. A música é criativa, permitindo assim a expressão dos nossos pensamentos e sentimentos mais nobres.
5. A música ensina os alunos sobre seus relacionamentos com os outros, tanto em sua própria cultura quanto em culturas estrangeiras.
6. A música oferece aos alunos rotas de sucesso que eles podem não encontrar em parte alguma do currículo.
7. A música melhora a aprendizagem de todas as matérias.
8. A música ajuda os alunos a aprenderem que nem tudo na vida é quantificável.

2. Caso prático: Portugal

Inicialmente, este artigo visava alertar para possíveis soluções que se podiam tomar para melhorar as condições do ensino musical e artístico no país. No entanto, após a realização de uma pesquisa e de analisar o programa educacional português, há que ser referido o bom exemplo tomado pelas diferentes instituições.

Em primeiro lugar, a Direção-Geral da Educação (DGE) é um ponto de partida para esta análise, sendo o principal pilar do Governo Português no que toca aos programas e objetivos a serem cumpridos no que toca ao ensino. Para isso, perceber a educação pré-escolar será essencial para perceber as bases concretas da música na aprendizagem. No livro *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, no Despacho nº 5 5220/97, de 4 de agosto, podemos perceber o interesse em, desde cedo, unir domínios de expressão motora, dramática, plástica e musical (ponto c) aos pontos (a) e (b). Assim, as três áreas principais serão: (a) Área de Formação Pessoal e Social; (b) Área do Conhecimento do Mundo; (c) Área da Expressão e da Comunicação.

O papel do educador será essencial para conseguir isso, uma vez que trabalhar estes campos com crianças será especialmente desafiador, e por isso este deve saber como lidar com eles. Para isso, será fulcral saber a diferença entre jogo e brincadeira, como nos fala Ana Cristina Alves de Jesus no livro *Como Aplicar Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Inspirada em Gilles Brougère (1998), a autora diz que “o jogo possibilita a criação de ações e regras, que definem quem perde e quem ganha. Ele é construtivo porque pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, estimulando a motivação. Já a brincadeira é a verdadeira ação da criança ao realizar as regras do jogo vivendo o mais lúdico, proporcionando alegria e liberdade”. O professor terá, portanto, e como conclui a autora, de não impedir a diversão e brincadeira da criança, permitindo a criança avaliar o seu desempenho, promover a participação dos jogadores e manter sempre o interesse.

Quando chegamos ao ensino primário, o livro de *Organização Curricular e Programas* do Ministério da Educação é bem claro, e fornece uma série de tópicos a desenvolver com os alunos. No que toca à musicalidade dos quatro primeiros anos de escola, a dança é um dos pontos fortes, incentivando-se a realização de certas atividades que atinjam certas metas. Mais importante a focar neste trabalho será a secção de *Expressão e Educação Musical* deste livro. A utilização da voz, do corpo e do espaço é

essencial, mas também a utilização de instrumentos é sugerida. O Bloco 2 desta secção, *Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical*, aprofunda mais um pouco o assunto, procurando desenvolver o lado auditivo, do som e da expressão musical.

No ensino básico – do 5º ao 9º ano –, só nos dois primeiros anos é que existe Educação Musical (a não ser que se trate especificamente de formação musical, como é exemplo um Conservatório). Segundo a Teoria Cognitiva de Jean Piaget, um indivíduo atinge, por volta dos 15 anos de idade, o nível mais elevado de desenvolvimento. No entanto, por volta dessa idade, já não lhe é incutida a música como disciplina, perdendo as possibilidades de evoluir mais a nível de raciocínio, organização, entre outros (como referido no ponto 3 deste trabalho)

É no ensino secundário que estagna a música para os estudantes pois, à parte de possíveis atividades extra-curriculares, não será dada mais nenhuma disciplina da área. Certo é que, provavelmente, já tenha desenvolvido grande parte do cérebro mas, no entanto, não deixa de ser uma falha mínima.

As universidades séniores espalhadas pelo país fora são também prova do certo interesse que há em espalhar a música pelas pessoas. Ensinar os mais velhos a tocar instrumentos pode, muitas vezes, para além de distrair a pessoa das dificuldades do dia-a-dia, ajudar o cérebro a manter-se ativo para evitar doenças como o Alzheimer. Também não será demais referir a utilização da música para entreter os mais carenciados.

Existe um departamento da Direção-Geral de Educação (DGE) específico para a reunião das artes com a educação. A Educação, Estética e Artística (EEA) tem como finalidade “desenvolver ações conjuntas e mutuamente enriquecedoras entre as Escolas e as Instituições, antecipando a cultura como uma necessidade no processo educativo” e abrange tanto a educação pré-escolar como o 1º Ciclo do Ensino Básico. Os pressupostos deste programa?

- Ser uma ação faseada no tempo e no número de contextos a abranger;
- Trabalhar sistematicamente entre estabelecimentos de ensino e as várias instituições culturais;
- Formar os profissionais de educação em contexto de trabalho para a aquisição de competências nas diferentes áreas artísticas;
- Investigar e avaliar as práticas desenvolvidas pelos docentes.

O último ponto deste programa é essencial para o mote deste artigo: Não são os docentes os principais responsáveis pelo ensino da música aos alunos? Num inquérito realizado a uma amostra principalmente formada por alunos do Ensino Superior, aproximadamente 58% dos inquiridos (35 em 65) acredita que a música não está bem enquadrada nos campos do ensino. Ao que parece, Portugal tem o seu programa educacional preparado para os benefícios concretos que a cultura oferece mas, se calhar, em muitas escolas deste país, este não é adotado da melhor maneira. Também 72% (47 pessoas) dizem não conhecer o programa musical de Portugal.

CONCLUSÃO

Como era objetivo inicialmente, para além de introduzir temas como a música ou a educação, este artigo conseguiu provar que a inserção da música no crescimento fundamenta certos atributos, como psicológicos ou motores, durante o desenvolvimento de um indivíduo. No que toca ao caso prático de Portugal, podemos concluir que o programa educacional vai ao encontro dos benefícios que a cultura e a música trazem. No entanto, dado o inquérito realizado e os livros consultados, fica a ideia de que os docentes serão os principais responsáveis pelo promover intelectual.

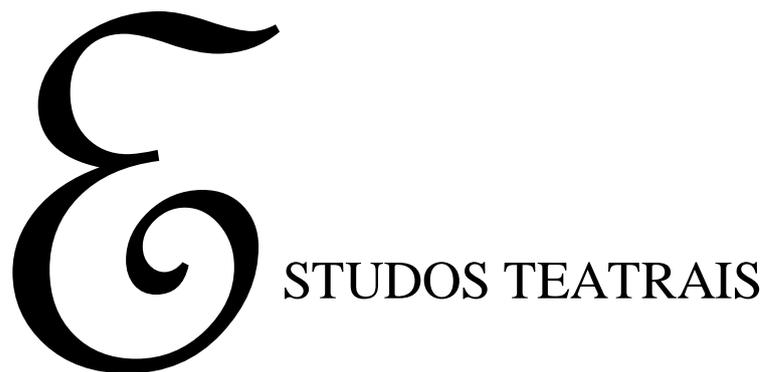
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas*. Livraria Almedina.
- Campbell, L. et al. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas: inteligências múltiplas na sala de aula*. Artmed Editora.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. Grupo Editorial Summus.
- Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. D. J. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Rev Recre@rte*, 3, 1-10.
- Snyders, G. (1988). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.

De Jesus, A. C. A. (2010). *Como aplicar jogos e brincadeiras na educação infantil*. Brasport.

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Organização Curricular e Programas. Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa, Ministério da Educação.

Faria, M. N. (2001). A música, fator importante na aprendizagem. Monografia (Especialização em Psicopedagogia). Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.



Programa de atividades: criação de uma personagem que emerge do Clown - Parte II

Hugo Américo Pereira Cardoso Vieira

| 133-159

PROGRAMA DE ATIVIDADES: CRIAÇÃO DE UMA PERSONAGEM QUE EMERGE DO CLOWN- PARTE II

ACTIVITY SCHEDULE: Creating a Character Emerging from the Clown - Part II

VIEIRA, Hugo Américo Pereira Cardoso⁶⁸

Resumo

Neste artigo, continuação de um artigo publicado na edição anterior da *European Review of Artistic Studies*, conta uma descrição pormenorizada de todas as atividades correspondentes à prática laboratorial analisada sobre o contributo do *yoga*, do *kung-fu*, da dança-teatro e da técnica *viewpoints* na construção de uma personagem que emerge do *clown*. É de elevar que muitas vezes as operações exigidas na expressão teatral nem sempre são reconhecidas, dado o elevado grau de intimidade que o estado de que falamos exige. Neste sentido, o uso de instrumentos de trabalho usados nesta área pode em muito contribuir para o desenvolvimento dos sujeitos, promovendo as competências necessárias para o trabalho de atores e futuros formadores.

Abstract

This article follows another published in the previous edition of the *European Review of Artistic Studies*. It tells a detailed description of all corresponding activities in the laboratory practices. It analyses the contribution of yoga, kung-fu, dance-theater and viewpoints technique in the construction of a character that emerges from the clown. It is important to point out that the operations required in theatrical expression are not always recognized. This owes to the high degree of intimacy required by the state that is spoken of. In this sense, the use of work instruments of this area can greatly contribute to the development of the subjects, as it promotes the necessary skills for the work of actors and future trainers.

Palavras-chave: *Escuta; Sensibilidade; Emoções; Corpo.*

Keywords: *Listening; Sensitivity; Emotions; Body.*

Data de submissão: setembro de 2020 | **Data de Publicação:** dezembro de 2021.

⁶⁸ HUGO AMÉRICO PEREIRA CARDOSO VIEIRA – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e Instituto Politécnico de Bragança. PORTUGAL. Email: hugovieira@utad.pt.

INTRODUÇÃO

Perante a questão levantada, resta-me refletir sobre o desafio de uma formação específica de criação artística que auxiliasse não só os participantes na compreensão de uma linguagem contemporânea do *clown*, mas também que os dotasse de instrumentos de criação e que os situasse na dimensão do híbrido performativo. Durante este percurso criativo, procurei perceber as competências que os participantes desenvolveram ao nível das diferentes linguagens, da articulação do próprio laboratório, do nível reflexivo que a linguagem artística provoca nos indivíduos e compreender a participação mais relevante dessas áreas na construção da “personagem”. Assim, tirando partido do tema principal do projeto, escuta, na análise das diferentes partes que compõem este laboratório, interessa identificar momentos onde a consciência e a resposta cinestésica estão mais presentes e perceber o seu contributo na arte performativa e nos indivíduos enquanto pessoas, artistas e futuros formadores. Desta forma, tentei perceber de que maneira é que a dimensão cinestésica, que envolve a experiência, contribui para a construção de competências criativas e reflexivas tanto nas pessoas como um todo, como no produto artístico.

1. Programa de atividades

Durante o **primeiro dia/ primeira Sessão** foram desenvolvidos **cinco Momentos** nos quais abordamos temas diferentes tal como descrevemos nos quadros que se seguem, acompanhados respetivamente de um comentário do investigador deste estudo a cada momento:

1ª Sessão - Momento 0	Duração: 25 minutos (aprox.)
Apresentação	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do grupo - Jogo dos nomes e dos animais - Apresentação do projeto e do programa de atividades 	
<p>Reflexão: Neste momento de apresentação constatamos que o grupo era constituído por seis elementos, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Quase todos os participantes residiam na área do Porto e apenas um elemento é natural da Alemanha. Todos têm experiência nas artes performativas, três dos elementos trabalham o <i>clown</i> a nível profissional e outros três na área do teatro, da dança e da música.</p>	

No final da apresentação individual cada elemento devia repetir em primeiro lugar todos os nomes dos animais que cada um elegera para si e em segundo lugar o nome de um animal com a primeira letra do seu nome. Neste exercício cuja intenção era conhecer um pouco mais cada um dos elementos do grupo, libertando algumas inibições e ansiedades, ao mesmo tempo que se pretendia estimular a concentração através da memorização dos nomes de cada um e do seu animal. Foi notória a vontade que cada um teve em partilhar resumidamente a história da sua vida, quer pessoal quer profissional. O esforço de concentração foi evidente ao se recordarem dos nomes de todos os colegas e dos animais atribuídos, acompanhado pelo riso e boa disposição.

Na apresentação do projeto e do laboratório em questão foi conhecida a curiosidade dos participantes para com este, a vontade de participarem, produzirem e criarem. As apresentações foram bem aceites e não houve dúvidas.

1ª Sessão - Momento I	Duração: 35 minutos (aprox.)
Consciência corporal e trabalho de energia – Yoga	
<i>Grounding;</i>	Visualizando o centro da terra e fazendo a ligação a este através de um canal de luz que sai do nosso cóccix ou dos nossos pés com as cores azul, laranja ou dourado e de seguida visualizando um canal de luz que vem do universo e nos ilumina é suposto ficarmos mais conectados com tudo que está à nossa volta, tornando-nos mais presentes no momento, permanecendo mais atentos ao espaço que nos envolve, assim como aos restantes companheiros. Proporciona também uma ligação com o cosmos e o centro da terra que por sua vez favorece a expansão da consciência, libertando-nos de problemas e preocupações, dando a sensação de bem-estar, tranquilidade, aquietando a mente e o espírito.
<i>Pranayama;</i>	Fazer uma respiração completa do <i>yoga</i> , dividida em três partes: abdominal, intercostal e torácica. Seguimos com a <i>bhastrika</i> que sugere uma inspiração e expiração rápida com som, ao mesmo tempo que expande e comprime o abdómen respetivamente. Passamos a uma retenção com ar, <i>kumbhaka</i> , inclinando o tronco para a frente na posição sentada e expirando na subida. Seguido de uma retenção sem ar, <i>rechaka</i> , contraindo o abdómen e inclinando o tronco para a frente na posição sentada, inspirando na subida.
<i>Agnisari Dhauti</i> ou <i>Agnisari Kriya;</i>	Executar uma série de retrações e relaxamentos abdominais, ou seja, contrair e soltar a zona abdominal rapidamente por cada vez que se esvaziam os pulmões.
<i>Asanas;</i>	Realizar uma sequência de posturas (ver anexos) de pé, sentadas e deitadas que se devem manter durante dois tempos correspondentes a uma inspiração e a uma expiração, transferindo a posição para outra postura na inspiração seguinte. Estes movimentos e ações devem fazer-se com bastante precisão e com uma respiração completa.

Reflexão: Na primeira parte, *grounding*, observamos que foi um momento importante no que respeita à quietude e harmonia que envolvia os corpos, libertando-nos de pensamentos e preocupações desnecessárias. Todos os elementos seguiram as sugestões, mas deparamo-nos que Wagner teve algum desconforto na posição sentado devido à falta de flexibilidade corporal. No *Pranayama* notou-se que o som que as pessoas produziam não era tão alto quanto deveria, pelo que se justifica pela inexperiência neste tipo de exercícios, tornando o efeito menos profundo, ainda que tenha igualmente um efeito positivo. Nas retenções com ar (*kumbhaka*) e sem ar (*reshaka*), a serenidade continuava apesar de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas com o grupo devido à falta de concentração e mais preocupação em ver do que fazer, como foi o caso da Heloise e do Wagner. Na fase *Agnisari Dhauti* houve um nítido aumento da quietude dos corpos e do espaço. Os indivíduos estavam sintonizados. Nas *asanas* foi considerável a falta de coordenação, flexibilidade e equilíbrio, associados em alguns casos a uma condição física que não era a melhor, referentes a alguns indivíduos em específico. Alguns elementos seguiam os tempos planeados e outros pareciam um pouco desorientados, como Heloise. Os fatores positivos pautam-se com o facto de as pessoas terem acompanhado até ao fim a sequência de exercícios, independentemente do modo como as executavam. Numa próxima vez devemos optar por executar as *asanas* com um tempo mais prolongado para que as pessoas possam tirar mais proveito de cada posição. Aqui o nosso maior interesse era trabalhar as *asanas* enquanto movimentos que promovem a quietude mental, a presença enquanto ser humano que vive no aqui e agora, o estado de alerta do corpo e da mente, o relaxamento ativo do corpo e da mente, a sintonia entre os participantes, o aumento da consciência cinestésica de cada um com o todo, o despertar do corpo e da mente e tranquilizar o espírito de todos os envolventes. Identificamos este tempo do *yoga* como sendo de silêncio, encontro com nós próprios e com os restantes em redor. Foi muito importante para termos a noção de que estávamos todos juntos para atingir o mesmo objetivo, minimizar distâncias entre os seres e os objetos ao mesmo tempo que o corpo desperta serenamente para uma realidade em concreto, ‘escutar’.

1ª Sessão - Momento II	Duração: 55 minutos (aprox.)
Aumento do fluxo de energia e trabalho cardiovascular – <i>Kung-fu</i>	
Rotação das articulações;	Fazer rodar a cabeça, ombros, pélvis e pernas para o lado esquerdo e direito. Mover o peito para trás e para a frente. Fletir os joelhos ao peito. Caminhar como um lagarto alongando e alternando conjuntamente as pernas e os braços, sem arquear a bacia.
Execução de posições base (<i>Má Bo</i> e <i>Gong Bo</i>) exercitando o <i>Chang Chuang</i> (pau imóvel);	No <i>Má Bo</i> , abrir as pernas com cerca de três vezes o tamanho dos pés. Os quadris permanecem paralelos ao chão com os dedos dos pés apontados para fora. Dobrar as pernas numa posição de agachamento pela sua metade, tendo as canelas perpendiculares ao chão e as coxas paralelas ao chão, formando um ângulo de 90° em ambos os joelhos. Olhar em frente e manter o corpo ereto, peito para fora e as nádegas comprimidas. O peso é centrado e os pés estão apoiados no chão. Executar o <i>Chang Chuang</i> significa fazer uma pausa de cinco segundos sem efetuar qualquer tipo de

	<p>movimento e no próximo segundo executar um ângulo de 90° girando todo o corpo para posição Gong Bo. Aqui as pernas estão com uma abertura de cerca de cinco vezes o comprimento do pé. Dobrar a perna da frente para uma posição de agachamento pela sua metade tendo a canela perpendicular ao solo e a coxa paralela, formando um ângulo de 90° no joelho. Manter o corpo ereto. Os quadris paralelos ao chão e peito para fora. A perna de trás é reta e os pés estão apoiados no chão.</p>
<p>Lançamento de pernas (<i>Hing Ti Tupi; Chie Ti Tupi; Cem Ti Tupi</i>);</p>	<p><i>Zheng Ti Tui</i>: estar com os pés juntos, os braços estendidos para os lados e os ombros nivelados, as mãos estendidas em palmas, olhar para frente. Dar um passo à frente com o pé direito. Transferir o peso para a frente e chutar com força a perna esquerda em linha reta com os dedos dos pés apontados para a testa. Trazer a perna para baixo rapidamente e colocar o pé direito na sua posição original. Manter o peito para fora e quadril reto. A perna que chuta está em linha reta durante todo o movimento e o tornozelo flexionado. O pé da perna de apoio está apoiado no chão.</p> <p><i>Xie Ti Tui</i>: igual ao lançamento anterior, mas desta vez chutar com força a perna esquerda em linha reta com os dedos dos pés apontados para o lado direito da cabeça.</p> <p><i>Ce Ti Tui</i>: Ficar de lado com os pés juntos, olhar para o lado direito, estender o braço direito para a frente e o braço esquerdo para trás, as duas mãos estendidas em palmas. Dar um passo obliquamente para a frente com o pé esquerdo. Transferir o peso para a frente e chutar com força a perna direita para cima apontando os dedos dos pés para o lado da cabeça. Dobrar o braço direito pelo cotovelo e colocar a palma da mão direita na frente da axila esquerda levantando a mão esquerda sobre a cabeça. Olhar para a frente. Trazer a perna para baixo rapidamente e colocar o pé direito na sua posição original. Olhar para o lado direito e estender os braços novamente para a sua posição original. Alternar o exercício com a outra perna simultaneamente. Manter o corpo ereto e o peito para fora. A perna que chuta está em linha reta através de todo o movimento e o tornozelo flexionado. O pé da perna de apoio está plano ao chão.</p>
<p>Execução de saltos (Tornado ou <i>Xuan Feng Jiao</i>; Flôr de Lotus ou <i>Teng Kong Wai Pai Tui</i>);</p>	<p><i>Xuan Feng Jiao</i>: dar um passo com o pé esquerdo e obliquamente um passo com o pé direito para a frente. Logo de imediato fazer <i>pivot</i> levantando o calcanhar do pé esquerdo e girando o corpo anti-horário em 180°, trazendo também em chuto a perna direita. Quando colocar o pé direito no chão, transferir o peso para a perna direita e empurrar o pé direito com força, enquanto balança os dois braços simultaneamente. Dobrar a perna esquerda e</p>

	<p>levantá-la para o canto superior esquerdo, executar o chuto para o interior, com a perna direita. A perna do chuto está em linha reta. A bofetada é sobre o interior do pé direito e é concluído em frente da face. A perna esquerda pode ser reta ou dobrada. O corpo deve rodar pelo menos 270°. A aterragem pode ser feita com o pé direito, com os dois pés ou com o pé esquerdo, dependendo da técnica que segue no pontapé.</p>
	<p><i>Teng Kong Wai Pai Tui</i>: Dar um passo com o pé direito obliquamente para direita. Balançar os braços para cima e saltar chutando a esquerda para cima e para a frente iniciando uma rotação do corpo no sentido horário, trazendo o corpo o mais alto possível. Quando o corpo está no meio do ar, executar um pontapé para fora com o pé direito. Dobrar ou estender a perna esquerda, enquanto estiver no ar. A bofetada com a mão sobre o lado de fora do pé direito deve ser concluída no ponto mais alto do chuto. Após a batida, a perna direita deve continuar o balanço do lado de fora, enquanto se mantem o peito para fora e o corpo ereto. O corpo deve rodar pelo menos 270°. A aterragem é realizada em simultâneo com os dois pés ou no pé de retrocesso, dependendo da técnica que se segue no pontapé.</p>
<p>Combinação básica de movimentos simplificados da forma <i>Lien Pu Ch'üan</i>;</p>	<p>Realizar uma sequência de posições (ver anexos) de pé que se devem manter durante dois tempos correspondentes a uma inspiração e a uma expiração, transferindo a posição para outra posição na inspiração seguinte. Estas posições fazem-se com bastante concentração e atenção, já que nenhuma técnica pode ser eficaz sem uma base estável e segura. Posteriormente, as técnicas devem realizar-se de maneira rápida e forte mantendo sempre a definição dos movimentos. A respiração deve ser feita corretamente para facilitar o fluxo e a concentração da energia interna.</p>
<p>Reflexão: Começamos o <i>Kung-fu</i> com o aquecimento e alongamento das articulações, fazendo rotações com diferentes partes do corpo. Depois passamos para a execução de posições base (<i>Ma Bu</i> e <i>Gong Bu</i>) que começavam a dar forma à concentração, onde também pusemos em prática a imobilidade (<i>chang chuan</i>). Seguimos com o lançamento de pernas que nos proporcionava o foco e a determinação caracterizados pela vontade de fazer os exercícios o melhor possível, despreocupados de qualquer limitação do corpo, procurando sempre o ponto de equilíbrio e o objetivo. A seguir, executamos saltos (tornado ou <i>Xuan Feng Jiao</i> e a flôr de Lotus ou <i>Teng Kong Wai Pai Tui</i>) o que suscitou muita curiosidade, porque era novidade ao mesmo tempo que revelava ser uma força que os incitava na descoberta de um corpo capaz de se superar no que respeita à coordenação de movimentos, à destreza física, agilidade, à projeção do corpo, rapidez e velocidade. O desafio continuou com uma combinação básica de movimentos simplificados da forma <i>Lien Pu Ch'üan</i> que fez o grupo refletir, mais especificamente, sobre os elos de ligação com o <i>clown</i> e as potencialidades que daqui podem advir para o trabalho da personagem a criar.</p>	

Esta parte distinguiu-se pelo aumento de uma energia mais rápida e explosiva, exigindo um controlo do corpo, aprimorado pela sua dificuldade de execução, escutando-o de um ponto de vista mais impulsivo que no *yoga*. Nesta prática de *kung-fu* imaginamos adversários que se caracterizaram na prática por movimentos simbólicos de ataque e contra-ataque. Aqui trabalhou-se a condição física, mais especificamente a flexibilidade dinâmica, o impulso, a força e o equilíbrio. Verificou-se mais uma vez a falta de prática de exercício físico em alguns dos elementos, enquanto outros tinham mais facilidade em acompanhar. Vagner era aquele que mostrava uma capacidade de movimento mais limitada no que respeita à flexibilidade e à coordenação motora. O ritmo de trabalho podia ter sido mais rápido, mas foi um pouco quebrado com as diversas tentativas a que os participantes se propuseram fazer, mais concretamente nos saltos e na combinação básica de movimentos simplificados. A falta de experiência nesta área era evidente, contudo o interesse manteve-se e o empenho também, associado à vontade de realizar os exercícios. É de salientar que não foi exigido grande rigor técnico nas posições, pois o nível do grupo requeria um trabalho mais debruçado na coordenação dos movimentos, foco, amplitude e desassociação de diferentes partes do corpo e não tanto na postura rigorosa e exigente do corpo *Kung-fu* como na colocação dos pés com determinada abertura. Na parte dos saltos, optou-se também pela compreensão do movimento e não se deu tanta importância ao rigor. A execução de alguns exercícios foi apenas feita para um dos lados, porque queríamos avançar. Na música, optamos por *Linkin Park* por ter uma batida forte que nos fazia dirigir as ações com mais intensidade, determinação e precisão para o cumprimento dos objetivos. No final, era visível o aumento de energia, transportado para o estado de alerta desejado. A vontade de saber como é que estas técnicas se iam encaixar também começava a suscitar curiosidade.

1ª Sessão - Momento III	Duração: 125 minutos (aprox.)
Princípios físicos do movimento no tempo e no espaço – Técnica <i>Viewpoints</i>	
Preparação física e emocional da técnica <i>viewpoints</i>:	
Correr para o centro;	Todos correm em círculo e num dado momento um dos elementos começa a dirigir-se para o centro. Todos devem segui-lo, mas não deve ser evidente que a ideia partiu de alguém em específico, mas sim de mútuo consentimento.
Saltos em altura;	Todos correm em círculo e saltam o mais alto possível sem fazer barulho na chegada, escutando-se mutuamente.
Doze/ seis/ quatro;	Todos correm em círculo com uma distância equidistante entre os corpos. Numa ação recíproca os elementos devem efetuar, doze mudanças de direção, seis saltos e quatro stops.
Introdução individual de cada viewpoint em grelha no trabalho do Tempo:	
Tempo;	Variação de velocidade que o movimento ocorre. Rápido ou lento. Colocados em diferentes linhas respeitando as separações de uma grelha definida no chão, os elementos

	devem andar sempre para a frente, sem resistir, rápido, lento e correr, sentindo o teu próprio movimento.
Duração;	Quanto tempo dura um movimento ou sequência de movimentos. Não é a que velocidade vais mas o tempo que ficas em cada velocidade. Respeitando a grelha e com as regras do exercício anterior, agora pode: mover de costas; parar e começar. Com escuta sobre o teu movimento.
Resposta cinestésica;	<p>Reação física espontânea de movimento</p> <p>que ocorre dentro de nós em resposta a estímulos exteriores de movimento ou som. Impulso de movimento que ocorre da estimulação dos sentidos. Põe o teu foco também nos outros e deixa-te ser influenciado por eles. Aqui interessa o ‘quando’ te moves em vez de quão rápido ou quanto tempo. Não escolher o que está certo ou errado mas deixares-te usar pelo que acontece à tua volta. Deixar que tudo te faça mudar sem a obrigação de ser interessante ou inventivo. Estar aberto, ouvir com o corpo todo, ver o mundo através de um foco suave. Só precisamos receber e reagir (ação-reação). Ser imediato, sem censurar respostas a um estímulo exterior à tua volta. Usar em conjunto as mesmas regras do exercício anterior podendo agora passar para a linha do outro, mas só pode estar um em cada linha.</p>
Repetição;	Inclui repetir o nosso próprio movimento ou a forma, tempo, gesto de alguma coisa fora do nosso corpo. Deixar o nosso movimento ser determinado pela repetição de mais alguém (o caminho de outro; a sua direção; a velocidade; paragens e inícios). Deixar, quando te moves (resposta cinestésica), como te moves (tempo), durante quanto tempo (duração), ser determinado pela repetição. Juntar as regras anteriores e acrescentando a possibilidade de deitar e ajoelhar, ou seja: Tempo (andar sem resistir, rápido ou lento; correr); Duração (mover de costas; parar e começar); resposta cinestésica (passar para a linha do outro, mas só pode estar um em cada linha); repetição (deitar e ajoelhar).
Introdução individual de cada <i>viewpoint</i> no trabalho do Espaço:	
Topografia;	A paisagem, o padrão do piso, o desenho que se cria no espaço através do movimento. Imaginamos que temos a sola dos pés pintada e quando nos movemos no espaço, é a figura que envolve o chão, o padrão do piso que emerge no tempo.

	Acabaram as grelhas e podem usar: tempo, duração, resposta cinestésica, repetição, andar para a frente, andar de costas, ajoelhar, imitar, deitar, correr e fazer ângulos de 90°.
Relação espacial;	A distância entre objetos no palco, especialmente de um corpo com o outro. Um corpo ou grupo de corpos. O corpo e a arquitetura. Quebrar as regras sociais de distâncias entre pessoas, como por exemplo quando vamos no autocarro e nos movemos, tornando o contacto menos educado com mais distâncias dinâmicas de proximidade extrema e separação extrema. Fazer curvas, círculos, diagonais e tocar nos outros para que estes se desloquem.
Forma;	<p>Contorno ou linha do corpo que se cria no espaço. As formas podem ser divididas em: linhas, curvas ou uma combinação de ambas. Também pode ser estacionária, movendo-nos através do espaço. A forma pode ser feita de três maneiras: o corpo no espaço; o corpo em relação com a arquitetura; o corpo em relação aos outros companheiros.</p> <p>Cada elemento vai ao espaço cénico e mostra uma série de formas corporais distintas, aleatoriamente.</p>
Gesto;	Movimento que envolve parte ou partes do corpo. O gesto é a forma com princípio, meio e fim. Pode ser feito com as mãos, os braços, as pernas, a cabeça, a boca, os olhos, os pés, o estomago ou outras partes e combinações que podem ser isoladas. Existem dois tipos de gestos: comportamentais e expressivos. Os primeiros pertencem ao concreto, ao mundo físico do comportamento humano que nós assistimos todos os dias na nossa realidade. Gestos que vemos no supermercado ou metro: coçar, indicar, acenar, curvar, saudar. Este pode dar informações sobre a personagem (caráter), período de tempo, saúde, circunstâncias, tempo, roupas, (...). É definido pelo caráter ou tempo e lugar no qual eles vivem. Pode ter um pensamento ou intenção por trás. Pode ser ainda trabalhado em termos de gesto privado e gesto público, distinguido entre ações performativas em solidão e aqueles realizados com conhecimento ou proximidade dos outros. O gesto expressivo expressa o estado interior, uma emoção (alegria, dor, tristeza, aborrecimento, euforia, êxtase), um desejo, uma ideia ou valor (liberdade, justiça, bondade, caos, cosmos, guerra). Os gestos expressivos são mais abstratos e simbólicos do que os comportamentais. São universais e intemporais e normalmente não são vistos na vida quotidiana. Podem também ser vistos como poéticos.

	Um elemento na sua vez entra no espaço cénico e faz uma série de gestos expressivos. O fim do gesto tem de ser estático. O grupo tenta adivinhar o seu significado.
Arquitetura;	<p>O ambiente físico no qual trabalhamos afeta o movimento. Aqui aprendemos a dançar e a envolver-nos com o espaço que nos rodeia. A arquitetura divide-se em massa sólida, textura, luz, cor e som.</p> <p>Deixa a arquitetura determinar a tua forma, gesto, tempo e topografia. Quebra a quarta parede, vê e inclui o outro lado que tu sintas entre ti e ele. No trabalho de arquitetura também se pode estabelecer diálogo com objetos distantes (o outro lado da porta, estrelas, sol, lua...).</p> <p>Aqui cada elemento entra em cena e faz um gesto ou uma forma que se relacione com a arquitetura da sala. É permitido fazer sons. Na segunda variante, o movimento tem um fim estático.</p>

Reflexão: Neste momento optou-se por fazer três exercícios diferentes que trabalham a escuta corporal individual e do grupo. Nestes exercícios sentia-se que quando se desconcentravam, perdiam o sentido de união e cumplicidade dando vida a um ritmo sem sintonia, desequilibrado. É de salientar que para estar presente e conseguir um bom resultado neste trabalho “é preciso ter ouvidos e olhos na pele”. Foram detetados momentos de excitação, aceleração, velocidade e outros fatores que contribuíram e se caracterizaram como ordenadores, ou seja, que provocavam nos outros reações por obrigação. Damos como exemplo algumas mudanças de direção onde existiam gestos de braços que indicavam um sentido ou uma direção que automaticamente influenciavam o movimento dos companheiros. Nos exercícios em grelha sobre o “Tempo” fizeram-se dois grupos de três pessoas diferentes que funcionavam em períodos distintos, o que permitia ao grupo que estava de fora observar o que estava a exercitar. O primeiro grupo conseguiu resultados bastante bons, embora houvesse alguns momentos em que Paulo não estava bem conectado com Heloíse e Carla. Estes dois últimos elementos mantiveram-se bastante sintonizados e fazia-se sentir muita consciência e resposta cinestésica nos seus movimentos, como por exemplo em momentos de corrida ou ajoelhar/andar. O segundo grupo também funcionou bem, contudo sentia-se alguma falta de atenção, provocada pelo sentido de querer mostrar e preocupação em fazer bem. *Filomena* foi muito desleal, alheia às regras, infringindo-as constantemente, não reagindo verdadeiramente às informações dos outros e utilizando constantemente o sentido da visão, chegando mesmo a olhar para trás de si inúmeras vezes para se orientar em relação aos outros, no espaço. Por outro lado, podíamos observar neste elemento momentos de improvisação fantásticos que despertavam curiosidade e sentido de humor, mesmo não sendo este o objetivo dos exercícios. No final dos exercícios deparamos que este elemento ainda não tinha entendido bem o conceito de escuta corporal. Foi também visível o sentimento de indecisão de Wagner, apresentado por ele sob a forma de hesitação dos seus próprios impulsos, quando começava uma ação e interrompia imediatamente com outra ou parava por força maior do pensamento. Era perceptível o fator de indecisão deste elemento e foi nesta área que se desenvolveu o trabalho com ele durante o laboratório, na tentativa de o ajudar a ultrapassar

essa dificuldade. *Soraia* estava bastante presente e conseguiu reagir em certas situações, mesmo estando de costas para os outros no momento em que alguém invadia a sua pista. Com o segundo grupo, existiu também alguma confusão com o *viewpoint* ‘repetição’ que foi interpretado muitas vezes com atitudes de vai e vem do corpo, deixando de fora outras possibilidades que, do nosso ponto de vista, seriam mais interessantes, como imitar alguém ou repetir um gesto pessoal. Nos exercícios sobre o “espaço” fizeram-se igualmente dois grupos. No primeiro grupo sentimos diversas vezes a “intenção” de se relacionarem com os outros, o que revelou falta de confiança no poder da escuta, enquanto fator que gera movimento e comunicação espontaneamente sem pensar. A justificação de Heloíse para isto foi que sentiu o exercício como uma história, daí o ter de fazer para não quebrar a comunicação com os outros e dar seguimento à história. Paulo não tinha muita conexão com o espaço, mostrava-se distante. No segundo grupo, Carla e Soraia estavam bem ligadas, enquanto Filomena ainda se encontrava um pouco perdida, omitindo as regras dos exercícios. O ritmo foi bom e a topografia foi rica. No exercício da “forma” houve alguma confusão com estados sentimentais e emoções que cortavam a força da silhueta e transformavam a sua frieza em alguma coisa mais expressiva, poética. As pessoas que estavam a observar diziam o que entendiam como forma ou não, perante as ações que outro colega apresentava no espaço cénico, aumentando o sentido de humor. Sentiu-se indecisão, manifestada por Carla, Filomena e Wagner. Contudo Wagner começava a ter mais noção do problema e a batalha com ele próprio instalava-se. Diversas vezes recorreu a uma forma para chegar ao produto final, quando a intenção do exercício era encontrar uma forma imediata. Paulo é muito expressivo e emotivo, transmitindo juntamente a presença do pensamento, dificultando o melhor resultado deste exercício. No “gesto expressivo” cada pessoa fez uma série de gestos e o resto do grupo que observava tentou adivinhar o que o colega queria transmitir, obtendo êxito. Aqui demos conta que o tempo começava a apertar e por isso passamos à frente os gestos comportamentais, pois interessava-nos explorar mais o trabalho poético que o comportamental. No trabalho da “arquitetura” cada um teve direito a entrar em cena e marcar uma posição relacionada com qualquer coisa que pertencesse ao espaço interior da sala. A posição tinha um princípio, meio e fim. Estes três últimos exercícios resultaram bastante bem, porque permitiu a cada um experimentar e ser avaliado pelos colegas que estavam a observar.

1ª Sessão - Momento IV	Duração: 75 minutos (aprox.)
Coreografia e improvisação: Dança-teatro e Clown	
a) Dança-teatro/ Pina Bausch:	
Visualização de vídeos referentes ao excerto da obra <i>Café Müller</i> de Pina Bausch;	https://vimeo.com/8535486 (dos 3min.44s aos 4min.20s e dos 43min.57s aos 46min.06s) https://www.youtube.com/watch?v=rXMIuQ75k5g
Enrolamento vertical do corpo;	Apertando o períneo e o abdómen, descer e subir, enrolando e desenrolando cada vértebra da coluna muito lentamente, ao mesmo tempo que fletimos e esticamos os joelhos. A cabeça é a última coisa a chegar à verticalidade do corpo, em simultâneo com a extensão dos joelhos. Os braços acompanham o movimento do corpo.

Arqueamento vertical do corpo;	Contraír o períneo e o abdómen. Contraír os glúteos e arquear o tronco para a frente ao mesmo tempo que fletimos os joelhos. Os braços seguem a forma arqueada e vertical do corpo subindo para a frente e descendo, acompanhando simultaneamente o enrolamento e desenrolamento da coluna. A cabeça é a última coisa a chegar à verticalidade do corpo, em simultâneo com a extensão dos joelhos e os braços a apontar para baixo.
Interpretação e representação coreográfica de um excerto da obra <i>Café Müller</i> de Pina Bausch;	Reprodução adaptada da coreografia original.
b) Clown:	
Jogo dos saltos;	Dois a dois, em fila indiana, de pé, executar uma série de saltos, cada dois na sua vez, da frente para trás e de trás para a frente, passando pelos elementos do meio. Os das pontas efetuam o número de saltos propostos pelos outros anteriores e a seguir mudam a ordem do número de saltos para metade (a primeira fila começa com dezasseis saltos. Os últimos fazem os dezasseis saltos seguidos de oito saltos. Novamente os primeiros fazem oito saltos seguidos de mais quatro saltos. Os últimos repetem os quatro saltos, seguidos de mais dois saltos. Os primeiros repetem os dois saltos e fazem mais um. Os últimos dão um salto e mais um, e quando chega outra vez à primeira fila, estes saltam uma vez e a seguir cumprem todos ao mesmo tempo um salto).
A cadeira das emoções;	Sentado numa cadeira passar, sentir e expressar três estados emocionais, seguindo a ordem do formador: a coisa mais fantástica que aconteceu na vida; neutro; a coisa mais horrível que aconteceu na vida.
<i>Clown</i> / Pina Bausch;	- Imitar a coreografia retirada de um excerto da obra de Pina Bausch – <i>Café Müller</i> a partir do <i>clown</i> de cada um.
<p>Reflexão: Neste momento correspondente à dança-teatro e como só tínhamos uma hora e meia para terminar a primeira sessão, optamos por trabalhar só a coreografia de Pina Bausch. Vimos os excertos do <i>Café Müller</i> de onde tiramos a coreografia que nos interessava estudar. Falamos um pouco sobre a obra e outras partes desta que despertavam curiosidade para trabalhar com o <i>clown</i>. A presença do nonsense, das repetições e da intemporalidade são momentos de grande intensidade nesta obra tão profunda que nos faz aproximar em muito do absurdo e nos provoca o riso, tal como o <i>clown</i> opera nas suas ações. Sem querer dizer com isto que Bausch criou uma obra <i>clown</i>. Neste estudo não nos interessava as emoções e sentimentos de Bausch ou dos outros bailarinos, mas sim a sua fisicalidade em momentos específicos. Fizemos dois exercícios individuais que nos permitiram acompanhar melhor a coreografia e partimos para a prática desta. Os exercícios trabalharam a descida e a subida vertical do corpo em forma de enrolamento e arqueamento da coluna vertebral. Os aspetos negativos mais relevantes que alguns elementos apresentavam nestes exercícios foram a rigidez e a resistência do corpo, acompanhados pela falta de coordenação na sincronia do tronco com os joelhos, nas subidas e agachamentos, principalmente Paulo. O tempo que o</p>	

grupo despendeu para memorizar a coreografia foi considerável e questionamos dois fatores: o de estar a trabalhar em círculo que posiciona os indivíduos de frente uns para os outros, pois assim dá a sensação de espelho e caímos mais depressa nos erros e nas dúvidas dos colegas; a falta de experiência em dança contemporânea de alguns indivíduos, principalmente Paulo. Soraia e Carla eram os que mostravam mais à-vontade neste terreno, embora apresentassem também dificuldades na compreensão da sequência.

Na parte destinada ao *clown* o tempo começava a apertar e o plano destinado para o primeiro dia estava a ficar ameaçado. Então, abdicamos de alguns exercícios introdutórios ao *clown* e optamos por passar diretamente ao último exercício, imitação da coreografia do fragmento da obra *Café Müller* de Pina Bausch, partindo do princípio que metade do grupo tinha bastante experiência em *clown*. Este era um exercício bastante completo no que respeita a componentes como o ritmo, o tempo, o crescendo, o equilíbrio, o desequilíbrio e o fracasso, no trabalho de *clown*. Carla propôs-se fazer o exercício e foi um trabalho muito bem conseguido, embora com falta de um pormenor bastante importante, a vontade de partilhar com o público, referido pela própria com a seguinte frase: “estava a tentar cumprir a coreografia, mas também não estava muito preocupada em jogar com o público”. No decorrer da conversa com Carla e perante os resultados deste primeiro exercício, sentimos que foi uma passagem demasiado rápida para este exercício sem um pré-aquecimento *clown*. Mesmo assim, tentamos outro exercício novamente com Carla que se debruçava mais para a parte emocional do *clown*. O resultado também não superou as expectativas e daqui concluímos que era um exercício demasiado profundo, forte e complexo. Tal como no exercício anterior, sem um bom aquecimento a resposta não consegue ser suficientemente verdadeira por parte de quem o pratica, nem o público consegue obter a melhor informação. Carla afirmou que se sentiu bastante confusa com o exercício principalmente pelo facto de estar sentada numa cadeira que lhe limitava a liberdade de expressão e bloqueava as emoções. Desta maneira, decidimos fazer um dos exercícios introdutórios que tínhamos planeado, o jogo dos saltos, na tentativa de aquecer e estimular melhor o nosso encontro com o *clown*. Este exercício de saltos e stops em cadeira permite visualizar através de reações espontâneas, comportamentos característicos do *clown* de cada um. Foram observáveis tiques, gestos e outras reações próprias de cada um, mas que os deixou perplexos com eles mesmos. A vontade de querer fazer bem e errarem, sítio onde reside o fracasso, vivido sob a forma de curiosidade, hesitações, frustrações, vitórias, confiança, desequilíbrio, alegria, perfeccionismo e preocupação resultou no aumento do sentido de humor e vontade de saber mais sobre as reações *clownescas* que cada um tem dentro de si e que normalmente não se apercebe no dia-a-dia. De seguida, Paulo tentou imitar a coreografia de Pina Bausch, contando a história de uma mosca, provocando-nos o riso. Sentiu-se da parte dele a falta de contacto com o público, mas existiu muita emoção e prazer em fazer. Soraia fez a coreografia seguinte. A partilha com o público foi mais forte e a gestualidade bastante firme e segura. Não houve a preocupação de contar uma história, como foi sugerido, simplesmente deixou fluir o movimento e a expressividade, fazendo-se notar mais a coerência de movimentos do que com o colega anterior.

Fazendo a reflexão geral do primeiro dia/ primeira sessão, apuramos que foi um dia intenso, cheio de prazer, entusiasmo e com bons resultados no trabalho, embora alguns exercícios pudessem ter sido executados com mais rapidez. O facto de todas as pessoas

terem experiência em performance foi de todo muito favorável. A consciência e a resposta cinestésica foram bem interiorizadas pelas pessoas, marcadas por um estado de sensibilidade e um sentido de escuta que era evidente. Sentimos também que os *viewpoints* tiveram um grande contributo para este estado, não retirando o valor do *yoga*, do *kung-fu*, da dança-teatro e do próprio *clown*. Sentimos alguma desilusão em não termos conseguido resolver todos os exercícios planeados. Por outro lado, esta falha aumentou a curiosidade e a vontade de fazer mais e gerou novas decisões para que o dia seguinte corresse da melhor maneira possível e sem percalços. O motivo deste contratempo foram os atrasos de alguns indivíduos e um problema técnico da câmara de vídeo. Além disto, tivemos que sair mais cedo que o previsto do Balleteatro devido ao “Festival Debandada”, que pelas dezassete horas e trinta minutos se fazia sentir com o seu barulho no edifício AXA, inclusive na sala que ocupávamos do *Balleteatro*. De qualquer maneira, o trabalho conseguido até aqui foi sem dúvida muito importante para limar e estruturar o dia seguinte, cortando e definindo novos exercícios capazes de satisfazer as necessidades mais visíveis de cada participante.

Durante o **segundo dia/segunda sessão** foram desenvolvidos **quatro Momentos** onde abordamos os mesmos conteúdos nuns temas e diferentes conteúdos noutros temas, fazendo a relação com o primeiro dia. Nesta sessão, agimos com a preocupação de focar os nossos interesses, oferecendo conteúdos que fossem coerentes com os da sessão anterior, na perspetiva de aumentar os conhecimentos dos participantes com vista às suas necessidades. Passamos a apresentar nos quadros seguintes o programa de atividades no mesmo registo dos primeiros:

2ª Sessão - Momento I	Duração: 40 minutos (aprox.)
Consciência corporal e trabalho de energia – Yoga	
<i>Grounding</i> ativo e <i>asanas</i> ;	Muito lentamente visualizar uma bolha de água fresca e cristalina à nossa volta com cardumes de peixes de cores azul e dourado que nadam em nosso redor. Os braços flutuam na água. Todo o corpo está envolvido por água, pelo mar. Num momento, os peixes entram no nosso corpo que fica cheio de azul e ouro e dançamos com eles dentro de nós. Agora os peixes absorvem todas as nossas energias negativas, os maus pensamentos e saem do nosso corpo para o centro da terra. Só fica água, ondulação e movimento. Aparecem novamente os peixes, agora em tons laranja e amarelo que giram à nossa volta em círculos e espirais. Entram novamente pelos nossos pés e estamos com eles, com a areia e com o centro da terra. A seguir, pensamos na coisa que mais queremos que aconteça na nossa vida. Os peixes têm uma rosa onde está inscrita essa informação e desta vez enviamos os

	peixes com a rosa para o universo. Sem perder a conexão com o centro da terra, com o universo e todo o movimento que está dentro e fora de nós, começamos a sequência de <i>asanas</i> da sessão anterior.
<p>Reflexão: Este foi um momento de meditação ativa caracterizado pelo silêncio e serenidade onde tivemos a possibilidade de visualizar os corpos envolvidos, e em contacto com diferentes elementos da natureza que representam diferentes tipos de energia. A água significa organicidade e fluidez que facilitam a própria movimentação do corpo, limpando e tranquilizando o corpo, a mente e o espírito. A água só por si facilmente aparece na nossa imaginação com várias cores e reflexos. O mar, imensidão e abundância, transformação e regeneração da vida enquanto ser transparente que nada altera, mas tudo transforma. Ao envolver o corpo da cor azul estávamos a protegê-lo e a curá-lo de todos os males, a sedar as dores físicas e a ultrapassar questões emocionais, ao mesmo tempo que nos dá tranquilidade, direção e equilíbrio na vida. Com a cor dourada elevamos a nossa capacidade do estudo da ordem superior do universo, das leis e dos princípios que o governam. Através dele podemos entender melhor a organização mental, as leis ou as probabilidades que geram a ordem no interior do caos espiritual. A predominância da cor dourada eleva a espiritualidade e a prosperidade das pessoas. Ao usarmos o laranja ou outros tons de laranja colocamos energia a nível mental e espiritual e ajudamos a limpar o <i>karma</i>. O amarelo representou a colocação da vitalidade a nível físico e teve a intenção de ajudar as pessoas a alcançar os seus objetivos. Os peixes representam a alegria, o sonho, a fantasia, o devaneio, a parte ligada às emoções e à sensibilidade, tentando perceber tudo em nosso redor para além do concreto, do real, que é o mundo onde costumamos estar com frequência. Com os peixes procuramos as explicações místicas do mundo, abrindo a oportunidade ao esoterismo e tentando alcançar a compreensão, tornando-nos mais sensíveis no encontro de si e do seu estado de ânimo. O centro da terra é mais um forte e potente elemento de energia que renova e gera vida transformando sempre todas as energias positivamente. As rosas são outro elemento protetor que simbolizam a concretização de desejos, vontades e outros anseios que sejam pedidos.</p> <p>A seguir passamos diretamente aos <i>asanas</i>, desta vez com a respiração em três tempos, mudando igualmente de posição na inspiração. Sentimos desta vez mais confiança do que na sessão anterior e na capacidade de execução dos exercícios. Toda a gente seguiu o formador no tempo desejado, sem grandes confrontos. A qualidade dos movimentos, a concentração e o estado de sensibilidade também aumentou nitidamente à medida que os exercícios se desenvolviam. Tivemos a sensação que os três tempos usados na respiração foi o tempo ideal, ou seja, proporcionou o aumento de duração de cada <i>asana</i>, o que permitiu às pessoas sentirem mais verdadeiramente o efeito de cada uma e tornarem-se mais presentes. Terminamos o <i>yoga</i> com alguns exercícios de recriação mais dinâmicos, aquecemos as articulações com movimentos rotativos e começamos a trabalhar a parte do <i>kung-fu</i>.</p>	

2ª Sessão - Momento II	Duração: 22 minutos (aprox.)
Aumento do fluxo de energia e trabalho cardiovascular – <i>Kung-fu</i>	
Rotação das articulações;	Rotação lateral de todo o corpo, ombros para trás e para a frente, pescoço, pélvis e tornozelos. Mover o peito para trás e para a frente. Fletir os joelhos ao peito. Agachamento com batida de palmas.

Execução de posições base (<i>Ma Bu</i> e <i>Gong Bu</i> e <i>Pu Bu</i>) exercitando o <i>Chang Chuan</i> (pau imóvel);	Aplica-se a mesma descrição para o <i>Ma Bu</i> e o <i>Gong Bu</i> da sessão anterior. <i>Pu Bu</i> , dar um passo para o lado com cerca de cinco vezes o comprimento do pé e colocar o pé no chão. Os dedos apontam para a frente e a perna mantém-se reta. Dobrar a perna de apoio para um agachamento completo, deixando a coxa em contacto com a barriga da perna, colocando as nádegas o mais baixo possível. Olhar para o lado da perna estendida. Manter o corpo ereto, peito para fora e as nádegas apertadas. O dedo grande do pé da perna dobrada deve apontar para o exterior fazendo um ângulo não superior a 45°. O dedo grande da perna reta deve apontar para a frente. Ambos os pés devem permanecer no chão.
Lançamento de pernas (<i>Zheng Ti Tui</i> ; <i>Xie Ti Tui</i> ; <i>Ce Ti Tui</i> ; <i>Li he Tui</i> ; <i>Wai Bai Tui</i>);	<p>Repetição na sessão anterior dos exercícios: <i>Zheng Ti Tui</i>, <i>Xie Ti Tui</i> e <i>Ce Ti Tui</i>;</p> <p><i>Li He Tui</i>: juntar os pés com os braços estendidos para os lados na altura dos ombros e as mãos estendidas com as palmas viradas para fora, olhar para a frente. Dar um passo obliquamente para a frente. Chutar a perna direita com força em arco. A perna vai para fora, para cima, passa em frente do rosto e, em seguida, para dentro e para baixo. Trazer a perna para baixo rapidamente e colocar o pé direito nas suas posições originais. Manter o corpo ereto e o peito para fora. A perna que chuta deve estar em linha reta através de todo o movimento e o tornozelo flexionado. O pé da perna de apoio deve estar apoiado no chão. Alternar o exercício com a outra perna.</p> <p><i>Wai Bai Tui</i>: juntar os pés com os braços estendidos para os lados na altura dos ombros e as mãos estendidas com as palmas viradas para fora, olhar para a frente. Dar um passo obliquamente para a frente com o pé esquerdo. Chutar a perna direita com força em arco. A perna vai ligeiramente para dentro, para cima, atravessa o rosto e balança para fora quanto possível e para baixo. Trazer a perna para baixo rapidamente e colocar o pé direito nas suas posições originais. Manter o corpo ereto e o peito para fora. A perna que chuta deve estar em linha reta através de todo o movimento e o tornozelo flexionado. O pé da perna de apoio deve estar apoiado no chão. Repetir o exercício com a outra perna.</p>
Execução de saltos (Tornado ou <i>Xuan Feng Jiao</i> ; Flôr de Lotus ou <i>Teng Kong Wai Pai Tui</i>);	Repetição dos mesmos exercícios na sessão anterior
Combinação básica de movimentos simplificados da forma <i>Lien Pu Ch'üan</i> ;	Repetição dos mesmos exercícios da sessão anterior
Reflexão: Depois de aquecermos as articulações com movimentos rotativos, passamos para a coreografia de <i>kung-fu</i> , desta vez posicionados em linhas paralelas. Fizemos três vezes a coreografia. Seguimos para as posições <i>Ma Bu</i> , <i>Gong Bu</i> e <i>Pu Bu</i> e a outros exercícios de flexibilidade dinâmica com elevações de pernas. Nesta sessão já situamos com mais precisão	

a colocação dos pés. Na coreografia já se verificou mais firmeza e direção e na flexibilidade dinâmica apesar de muitas vezes a condição física dos participantes não permitir certos exercícios com mais precisão. O grupo manteve-se bastante recetivo com perseverança e determinação. Nos saltos fizemos unicamente uma passagem e não insistimos na amplitude máxima que os exercícios ofereciam, pois era mais importante a coordenação e o foco. Acabamos o *Kung-fu* novamente com o trabalho da coreografia sem grandes preocupações no rigor, preocupados unicamente em sermos firmes, ágeis e rápidos nos movimentos.

2ª Sessão - Momento III	Duração: 410 minutos (aprox.)
Coreografia e improvisação: Dança-teatro e Clown	
Dança-teatro/ Butô:	
Visualização do vídeo referente à performance de <i>butô</i> realizada por <i>Min Tanaka</i> ;	<i>Min à La Borde -1.mov</i> https://www.youtube.com/watch?v=VgErye7jXbI
Criação básica do estado <i>butô</i> , guiado;	Caminhar de gatas como se fossem animais com o pelo eriçado sem indicar violência, nem agressividade e sem medo. Simplesmente no estado de alerta máximo. Sentir fortemente as emoções, sentimentos e impulsos que vêm do interior mais profundo, visceral e do exterior que o envolve. A pele, os pelos e os cabelos assumem-se como fortes sensores. Todo o corpo tem olhos. Vemos, escutamos e sentimos através da pele.
Corpo em expansão;	O corpo deve dançar adquirindo constantemente formas e posições que expressem expansividade.
Corpo em contração;	O corpo deve dançar adquirindo constantemente formas e posições que expressem movimentos contrativos.
Corpo em expansão e contração, guiado;	Somos árvores a serem queimadas por um vulcão ao mesmo tempo que somos rebentos de outras árvores que na primavera crescem cheios de vida. Situamo-nos entre a morte e o nascimento, como o <i>butô</i> .
Interpretação e representação coreográfica de dança <i>butô</i> , guiada;	Muito lentamente com esta compreensão da expansão e da contração que rompe com toda a geometria corporal, adquirindo com toda a força o corpo animalesco, orgânico, flexível, contorcido, e usando o <i>soft focus</i> , visualizamos uma flor de lótus na nossa pélvis. Deixar essa flor irradiar luz e nos momentos sentidos, tocar, abraçar e iluminar a miséria humana. A pobreza, a fome e a guerra que guardamos na nossa memória do mundo. Não somos fadas com uma varinha mágica. Somos apenas um ser completo que sente o mundo tal como ele é sem indiferença nem poder e que partilha. A luz não representa uma hierarquia superior, ela é apenas o nascimento de uma coisa que morreu e está a ser transformada em vida. São ciclos entre o fim da vida e o nascimento.

Dança-teatro/ Pina Bausch:	
Dançar livremente;	Ao som da música da obra <i>Café Müller</i> de Pina Bausch, sentir o ritmo e mover o corpo espontaneamente até ouvir novas direções.
Dança toque;	Dois a dois, uma pessoa toca a outra em diferentes partes do corpo e esta reage ao toque afastando ou empurrando com suavidade como se fosse uma dupla que dança. Cada parte estimulada reflete-se em todo o corpo tal como uma corrente elétrica que o faz mover automaticamente. O dedo é o agente catalisador e o corpo do outro o recetor.
Enrolamento vertical do corpo;	Apertando o períneo e o abdómen, subir e descer, enrolando e desenrolando cada vértebra da coluna, muito lentamente ao mesmo tempo que fletimos e esticamos os joelhos. A cabeça é a última coisa a chegar à verticalidade do corpo, em simultâneo com a extensão dos joelhos.
Interpretação e representação coreográfica de um excerto da obra <i>Café Müller</i> de Pina Bausch;	Reprodução adaptada da coreografia original.
Dança-teatro/ Alain Platel:	
Visualização de vídeos referentes a alguns fragmentos da obra <i>Pitié</i> de Alain Platel com a companhia <i>Les Ballets C de la B</i> ;	https://www.youtube.com/watch?v=gqUlaMJICEA https://www.youtube.com/watch?v=cN4JbtYiXzU
Corpo disforme;	Dois a dois, de frente um para o outro de uma ponta para a outra da sala. Fazer contorções faciais e corporais. Tornar o corpo disforme. Podem imitar sons.
Corpo modelado disforme;	Quatro pessoas. Dois a dois. Um é o dominador da outra que vai ser deformado. Os deformados devem criar uma relação entre eles. Podem tocar-se, falar e caminhar, mantendo o ritmo, o impulso da música e do sentimento que a deformação provoca. Encontrar gestualidades que sejam familiares à sua deformação original.
Corpo ‘ <i>Pitié</i> ’ 1;	Dois a dois. Uma é novamente cobaia da outra que vai ser agarrada pela pele. O agarrado deve-se colocar em contrapeso e o que agarra deve ter o cuidado de não magoar.
Corpo ‘ <i>Pitié</i> ’ 2;	Cada um deve torcer e agarrar a sua própria pele com vontade de ver o que há no avesso dela. Deve ser executado com intenção, sem medo de se aleijar, com cuidado para não se aleijar e sem violência. A música é o fio condutor desta caminhada epidérmica. Não é uma massagem, mas sim uma dança.

Clown:	
O encontro do <i>clown</i> com o caminhar;	Dois elementos de cada vez devem caminhar na sala livremente e os que estão a observar interpretam e identificam sensações que estes expressam.
O bebé;	O participante deve embalar um bebé contando uma história de terror, criando um ritmo crescente até que o bebé se vai transformando no público e este passa a ser o próprio bebé.
O cão;	Como o exercício anterior, mas desta vez o <i>clown</i> tem um cão que se vai transformar no público e este passa a ser o próprio cão. Aqui trata-se de uma relação de amor com o cão.
Cantar em modo de orgasmo, na inspiração ou estado de parto;	Dizer em modo de orgasmo, na inspiração ou estado de parto e a cantar qual a coreografia de dança-teatro estudada de que gostou mais e que está interessado em trabalhar.
O nariz vermelho;	Abordar alguns conceitos e técnicas relacionadas com o uso do nariz vermelho enquanto máscara.
<i>Grounding</i> ;	Fazer uma respiração completa: abdómen, intercostal e torácica. Inspiramos a cor azul com partículas de ouro. Este ar enche todo o corpo e começam a sair raízes dos nossos pés ou cóccix até ao centro da terra com a cor que quisermos até sentirmos um clic de ligação com esta. De seguida, visualizamos um ecrã onde aparece o nosso <i>clown</i> a dar o espetáculo maior que podemos imaginar. No jardim, na praia, no campo ou na montanha. Esse <i>clown</i> começa a dançar com movimentos lentos a coreografia estudada de que gostamos mais. Este palhaço tem também um balão e uma rosa que leva uma carta com o nosso maior sonho para o universo. Visualizamos agora uma luz desde o universo que reflete sobre nós e entra no <i>chakra</i> craniano. Assim temos a ligação com o centro da terra e com o universo. Convidamos este <i>clown</i> a entrar em nós e saudamo-lo. Observamos um ponto à nossa frente e regressamos. Sentimos o céu, o ar, a terra e as pessoas e lentamente abrimos os olhos.
<i>Clown</i> e coreografias;	No espaço cénico cada elemento deve interpretar a partir do <i>clown</i> a coreografia de dança-teatro estudada de que mais gostou.
Objetivo- problema- solução;	Construção de uma pequena história que contenha um objetivo, um problema e uma solução, de uma situação em específico através das coreografias estudadas na dança-teatro.
Reflexão da dança-teatro: Iniciamos o momento de dança-teatro com <i>butô</i> . Abordamos o significado da dança <i>butô</i> e vimos a performance de Min Tanaka que aconteceu num hospital psiquiátrico em França. Fizemos alguns exercícios para atingir o estado <i>butô</i> , uma vez que não se trata de uma coreografia em específico. Com o corpo na posição de quatro, caminhamos lentamente como se fossemos um gato muito atento e desperto a todo o espaço envolvente. Este corpo animalesco sentia tudo o que estava em seu redor, era completamente sensorial. Os olhos, às vezes, reviravam-se devido ao êxtase criado emocionalmente, revelando o lado mais profundo e misterioso da vida. Estes corpos estiveram sempre prontos para dar e receber. Não eram maus nem bons, estavam apenas num estado que se situava entre os dois. Os corpos não	

eram moles, mas sim firmes e orgânicos. A pele e as células eram olhos que viam e escutavam, eram sensores. Quando os participantes saíram do chão começaram a trabalhar o corpo contraído e expansivo usando o *soft focus* que Anne Bogart menciona nos *viewpoints*. Havia momentos rápidos, impulsos esquizofrênicos sem cair no corpo deficiente. Sugerimos a visualização de uma flor de lótus no nosso pélvis muito luminosa e seguindo com o corpo em expansão e contração, estávamos prontos para dar luz, abraçando a fome, a guerra, a pobreza e toda a miséria humana que se encontra no mundo, sem cairmos numa hierarquia superior, mas simplesmente num sentimento de igualdade capaz de o sentir tal como ele é, sem indiferença nem poder, unicamente partilhando o que podemos. A luz representava alguma coisa que criava nova vida, ou seja, ciclos do fim de vida e do nascimento. Pretendemos situarmo-nos nesta fronteira. Transformamo-nos a seguir num vulcão em erupção que queimou tudo em seu redor e lentamente começamos a sentir nova vida a nascer, flores a germinar, animais a crescer. Veio o inverno e tudo começou a morrer novamente, a chegar ao fim da vida e novamente tudo começa a nascer outra vez. Éramos a neve que queimou as ervas verdes que cresceram outra vez. Chegou o verão, um calor de duzentos graus destruiu tudo e mais uma vez começou a orvalhar transformando tudo em nova vida.

Foi uma parte muito intensa. Todo o grupo entrou num estado profundo de sensibilidade. O corpo assumiu a sua presença na terra e crescia agora notoriamente mais simples e vulnerável. Todas as pessoas tiveram sensações diferentes. Uns acharam difícil não pensar e conseguir um corpo orgânico, maleável com firmeza e com ritmo ao mesmo tempo; outros acharam difícil o estado de fronteira entre o fim de vida e nascimento, sem atuar, existindo apenas no momento. Carla disse que sentiu abrir uma porta para um novo espaço em relação à vida. Por fim, falamos um pouco da relação do *butô* e do *clown* e a sua semelhança quanto à profundidade dos dois. O ser interior que vive dentro de ambos e que está sempre pronto para dar e receber.

Da Pina Bausch, como já tínhamos visto o vídeo no dia anterior passamos aos exercícios introdutórios para depois compor a coreografia. Começamos por dançar livremente até criar proximidade com alguém. Depois de esta estar criada devíamos tocar o outro em qualquer parte do corpo com a mão e este tinha de reagir ao toque dançando. A música utilizada era a do próprio *Café Müller*, *Henry Purcell - When I am laid in earth (Dido's Lament) - Dido and Aeneas*. Notou-se que dois grupos respondiam bem ao pedido a nível de ritmo e expressividade, Heloise com Soraia e Carla com Paulo. No grupo de Wagner com Filomena a falta de experiência na área da dança dificultava o movimento, oferecendo pouca destreza física. Seguimos com enrolamentos do corpo vertical para nos familiarizarmos com a coreografia que desejávamos alcançar e, assim, começamos o estudo do fragmento. Apesar de já o termos trabalhado no primeiro dia, sentia-se alguma dificuldade por parte do grupo em memorizar os gestos. Em relação ao segundo exercício, dança toque, os participantes questionaram o quão verdadeiros eram os toques e as reações, mas todos admitiram que era um bom exercício para explorar o fragmento/coreografia. Escolhemos estes exercícios por trabalharem estímulos interiores e exteriores tal como interpretamos nesta obra de Pina Bausch.

A seguir estudamos a coreografia de Alain Platel, *Pitié*, pela provocação carnal que esta oferece ao *clown*. Esta peça revela um contacto forte entre corpos, às vezes até um pouco agressivo que nos predispõe para a seguinte questão, tal como referimos no capítulo IV por outras palavras: sendo o *clown* uma entidade que não oferece violência física como pode ele virar ao avesso um corpo? Tal como nos apresenta Platel nesta obra. Para além da profundeza que Platel cria com o interior do corpo sob uma forma de expressão física intensa em que corpo se “escava” a si próprio ou arranca a própria pele ou a do outro, interessam-nos também os corpos

desfragmentados capazes de se escutar e responder ao inconsciente de si próprios que trazem à superfície formas comportamentais que interpretamos como desintegradas e provocatórias para o *clown*. Entendemos aqui que a “escuta” funciona mais de fora para dentro na tentativa de descobrir o que está por baixo da pele, o outro lado do corpo humano, como curiosidade, como vontade de ampliar conhecimentos e descobrir coisas novas sobre ele e as suas sensações, emoções e sentimentos enquanto matéria sensorial que se auto-mutila na tentativa de se ultrapassar a si próprio. Pretendemos aqui um inconsciente consciente e não um corpo deficiente.

Começamos então por fazer exercícios de aquecimento para nos aproximarmos de *Pitié*. Dois a dois atravessamos a sala, executando expressões faciais sem tocar no outro, contorcendo o rosto. Podia haver som. Seguimos utilizando os membros superiores e o peito também sob formas contorcidas ainda sem tocarmos uns nos outros. Por fim, utilizamos a parte inferior do corpo e aqui já podíamos agarrar o nosso próprio corpo continuando de frente para o outro, torcendo e contorcendo. O próximo exercício consistia em deformar o companheiro e este devia caminhar no espaço. Os corpos deformados deviam memorizar as sensações que as deformações provocavam enquanto caminhavam e na próxima etapa quando repetissem a deformação deviam comunicar entre si verbalmente ou gestualmente e descobrir outros movimentos que lhes fossem familiares, sem romper a sua natureza inicial. Uns observavam os outros. Depois novamente em pares, mas um de cada vez exploramos o corpo do outro, tocando fisicamente nele. Não era uma massagem, mas sim a descoberta de um ao interior do outro. “Escavamos” a pele do outro na tentativa de perceber o que há do outro lado, com desejo de conhecer o invisível. A seguir tentamos encontrar o nosso próprio interior, “saindo” e “entrando” no próprio corpo e terminamos a fazer carícias a nós mesmos em forma de agradecimento destes fortes momentos que tivemos a oportunidade de experienciar. Este foi um momento forte, de bastante proximidade e foi dito por Carla que fazia falta fazer isto mais vezes, porque normalmente é um tipo de contacto que não é tão usual, mesmo entre amigos. Normalmente, em exercícios de contacto são usadas experiências de toque mais ternura. Aqui trata-se de um toque mais bruto que quebra as barreiras da suavidade e da subtileza e entra no campo do *transe*, no corpo energia, no corpo *fakir*. Carla disse também que ficou admirada, pois não sabia que podia esticar tanto a pele. Fomos escavadoras humanas. Todos gostaram muito e apesar de ser um contacto forte sentiam-se relaxados, tal como o ditado diz: quanto mais me bates mais eu gosto de ti. Heloise disse que até era mais fácil este tipo de contacto animalesco para ela, do que pela carícia.

Numa breve reflexão geral destes três estudos sentimos que Min Tanaka executa uma ação que vem muito do interior. O movimento de *Café Müller* surge também do interior, mas já com alguma influência do exterior e Platel tem uma atitude provocada mais por influências do exterior. Nesta parte houve uma explosão de energia e sentiu-se o poder da escuta e da sensibilidade a gerar e a criar produtos com qualidade.

Reflexão do clown: Iniciamos a última parte deste momento explorando o *clown* que há em cada um acidentalmente, através de um jogo muito simples - caminhar na sala livremente dois a dois. Os que observam vão detetando diversos comportamentos que fornecem informações sobre a pessoa que está em jogo. Essas interpretações são também indicações do *clown* que vive em cada um de nós em específico.

Continuamos com dois jogos, sem nariz. O primeiro trabalhou essencialmente o ritmo e o tempo onde cada elemento tinha de contar uma história tendo em atenção as pausas e o público. Vagner fez o exercício do bebé, embalava-o e acariciava-o no colo à medida que ia desenvolvendo um

crescendo até que o público se tornava no próprio bebê. A história que ele devia contar tinha por base a temática do terror. Este participante conseguiu um resultado extraordinário, já que fez rir imenso o público. Ele disparava tiros de caçadeira para o público, respeitando e colocando bem os tempos e as pausas, sempre pronto para disparar o próximo tiro. Usou também uma faca fictícia para esventrar o seu bebê, mas sempre com um carinho incrível. Filomena fez o exercício do cão, que se encontrava a seu lado e lhe fazia festinhas, agora sob a temática do amor. Aqui o público passava a ser o cão e era suposto criar um romance entre ele e o cão. Ela não percebeu muito bem o que se pretendia, pensou que era carinho pelo cão, mas sem um envolvimento amoroso com ele. O resultado não foi muito mau, houve pausas, mas podia ter sido melhor se tivesse dedicado toda a sua paixão ao cão. Funcionou mais como uma apresentação do cão. Passamos ao exercício seguinte que trabalhava o equilíbrio e o desequilíbrio. Cada um dos elementos tinha de cantar dizendo em modo orgasmo, inspiração ou trabalho de parto o fragmento de dança-teatro que pretendia trabalhar. Soraia conseguiu um orgasmo muito bom e dizia que queria trabalhar *butô* desde as suas entranhas até às entranhas dos outros. O seu vulcão entrou em erupção e todo o seu jogo foi dirigido para o exagero numa paixão pelo *butô* intensa, orgânica e interior sempre em partilha com o público. Vagner optou pela coreografia de Platel também no ritmo de orgasmo. Ele sentia todo um prazer de arrancar a pele e partilhar connosco o seu íntimo. A carne e a máquina que escava para o interior do corpo tornaram-se cúmplices do prazer durante um orgasmo com uma expressão facial ridícula e cheia de vontade de fazer rir o público. Carla, Paulo e Heloise optaram pelo modo inspiração para identificarem o fragmento a trabalhar. Carla escolheu Bausch, A sua tímida gestualidade acompanhada da verbalidade, emocionalmente exagerada, transmitia todo um fascínio pela sensibilidade dos corpos em *Café Müller* dando-lhe um ar ridículo. Paulo escolheu *butô*. Este optou por um tempo de improvisação curto, foi bastante direto e conseguiu manter o momento de partilha. Heloise escolheu Pina Bausch, embora cheia de vontade de escolher os outros também. A sua partilha foi ótima e podia continuar por mais tempo. Teve dificuldade em inspirar e cantar ao mesmo tempo, o que provocava mais desequilíbrio e nos fazia rir imenso, porque o seu fracasso era bastante evidente. Filomena escolheu o *kung-fu* e cantou em modo de ter um bebê. Ela deitou-se no chão de barriga para cima e gemeu loucamente com toda a força do *kung-fu*. Às vezes, aproximava-se do orgasmo que ela recusou fazer. Se tivesse improvisado sentada talvez tivesse sido melhor. Esta participante apresentava muitas vezes tiques faciais desnecessários e neste exercício não foram muito visíveis.

Relativamente ao nariz vermelho, foram feitas considerações sobre a história do seu aparecimento como máscara e foram expostas as regras para o usar de uma forma adequada. Uma vez que íamos começar a trabalhar com o nariz e a energia tendia a ficar mais ansiosa ou tímida, decidimos fazer um *grounding* guiado para nos concentrarmos, relaxarmos e sentirmos o presente tal como ele é - simples. Tranquilizar a mente, oferecendo-lhe o espaço suficiente para libertar todo o seu ridículo nos exercícios seguintes. A sessão correu bem, sentia-se bastante harmonia e quietação por parte de todos, deixando-nos sensíveis, recetivos e fortes para continuar. Passamos então às coreografias da dança-teatro que cada *clown* tinha sugerido, para agora as tentar imitar. Neste exercício foi pedido unicamente para apresentar a coreografia, mostrando a sensibilidade que advinha do ser interior de cada um. Não era necessário contar uma história, apenas deixar o *clown* imitar a coreografia sem pensar. Soraia escolheu *butô* e foi bastante verdadeira. Através de uma simples contração e expansão do peito conseguiu um momento grandioso. Filomena escolheu a coreografia de *Kung-fu* e a música de *Pitié*. Funcionou como uma dança erótica, sensual, com movimentos idênticos à dança do ventre misturados com movimentos bastante direcionados e agressivos do *kung-fu*. Aqui também não

se viram tanto os seus tiques. Partilhou uma boa energia e presença. Durou pouco tempo, mas foi muito bem conseguido. O Vagner optou por Platel e criou um enredo em volta de um personagem que à medida que ia dançando, descobria gordura no corpo e ficava aterrorizado. Esta cena precisava de mais pausas, mais partilha com o público e de um ritmo mais lento, pois tornou-se demasiado caótico. Heloïse optou por Bausch e partilhou momentos de repetição com gestos que sugeriam alguém que escrevia no corpo e o descobria, ou algum inseto que percorria o seu corpo e que era atropelado por ele mesmo. Houve boa partilha, bom ritmo, pausas nos tempos certos e coerência de movimentos. Carla também escolheu Bausch e fez um trabalho com muita profundidade, com uma expressão que inspirava amargura da própria vida, uma pessoa bastante vivida e com sabedoria. A sua fisicalidade foi bastante rica e expressiva sugerindo gravidez, confronto, respeito e honra. Os seus movimentos foram amplos e bem colocados. Paulo escolheu *butô* e descobriu uma personagem que nos fez rir bastante. Era um inseto velho que tinha alguma dificuldade em voar e com vontade de defecar. A gestualidade dele foi boa e clara, embora pudesse ter sido mais imediata. A partilha e as pausas também podiam ter sido mais fortes e precisas. Para finalizar a parte de *clown*, onde encontramos desta maneira uma pré-personagem *clown*, usamos uma fórmula de criação que se baseou no seguinte: apresentar uma cena curta que contivesse um objetivo, um problema e uma solução. A solução deve ser completamente absurda, fora dos tópicos da normalidade. Aplicamos esta técnica de criação *clown* por ser bastante concreta e em termos de produtividade ser bastante eficaz, mesmo trabalhando com pessoas com pouca experiência em *clown*. Demos alguns exemplos e fizemos uma pausa de vinte minutos para as pessoas resolverem a proposta. Todas as pessoas tiveram ideias, umas mais assertivas que outras, mas todos conseguiram uma personagem na sua essência. Soraia era uma cigana que queria engravidar, mas o seu amor não era da mesma etnia. Então ela deixou de ser cigana para ficar com ele. Havia escuta, boa resposta musical e bons *feedbacks* com o público. Podia ter sido mais clara. Houve momentos em que nos perdemos ao longo da dramaturgia. Devia ter sido mais específica a revelar o seu objetivo e a solução muito mais absurda. No fim, as ideias eram muitas o que gerou alguma confusão, tornando-se difícil ajudá-la, porque ela própria não sabia muito bem qual era verdadeiro objetivo. Vagner mostrou um personagem bastante capaz. Propôs um bailarino que queria dançar, mas que se ia deparando com gordura no seu corpo. Então sai de cena, atira simplesmente a gordura para o espaço cénico, que era um tipo de camisola que imitava gordura, e dá-lhe um tiro. Foi simples, curto e eficaz. Precisava trabalhar mais os tempos, os olhares para o público, assim como aproximar-se mais da coreografia e conseguir um crescendo mais claro. No que respeita ao objetivo, problema, solução, respondeu perfeitamente à proposta. Heloïse escolheu a coreografia da Pina Bausch e mostrou-nos a história de uma bailarina que ia dar um espetáculo, mas o seu companheiro não chegava. Ela acaba por se transformar nos dois personagens, resolvendo as situações com diferentes expressões e emoções. Mostrava uma sensibilidade verdadeira, atenção e colocou bem os tempos de partilha e olhares com o público. Convidou-nos para uma cena que fundia em muito o teatro físico com o *clown*. Carla imitou Bausch. A história andava em redor de alguém que estava grávida a fazer um piquenique e lia qualquer coisa importante. Sentiu-se que havia uma ideia, mas não estava clara. Esqueceu-se bastante da coreografia. Teve a ternura de um palhaço humilde com bastante profundidade a nível emocional, mas precisava ser mais concreta e concisa. Não percebemos a solução. Paulo também escolheu o *Café Müller*, mas esqueceu-se de utilizar a coreografia. Não tinha percebido que era nesse contexto o exercício pedido, juntamente com um objetivo, problema, solução. No entanto, contou uma história agradável de um velho rabugento que não conseguia comunicar e embebedava-se para se libertar.

2ª Sessão - Momento IV	Duração: 75 minutos (aprox.)
Princípios físicos do movimento no tempo e no espaço – Técnica <i>Viewpoints</i>	
Círculo em uníssono;	Todos correm em círculo a uma distância equidistante entre os corpos e num dado momento os elementos começam a dirigir-se e a afastar-se do centro efetuando, doze mudanças de direção, seis saltos e quatro stops. A ideia deve partir do mútuo consentimento.
Topografia, relação espacial, tempo;	Andar de frente, de costas, correr, deitar, ajoelhar, imitar e parar respeitando as características dos <i>viewpoints</i> pedidos.
Saídas e entradas;	Três pessoas com a consciência da pré-personagem, que descobriram no <i>clown</i> , devem colocar-se num sítio à escolha do espaço cénico para através das regras do exercício anterior e juntando a repetição, a duração e a resposta cinestésica terem a perceção de como esta personagem pode ser influenciada por estes elementos do tempo e do espaço.
Preenchimento das características da personagem em papel;	Os indivíduos devem agora preencher um formulário com as características essenciais da sua personagem.
Apresentação individual de uma sequência;	Os participantes, antes de mostrarem ao público as características da sua personagem, devem preparar em dez minutos uma ação no tempo que expresse a personagem; uma ação com duração que expresse a personagem; um padrão no chão que expresse a personagem; três gestos comportamentais que sejam particulares da personalidade da personagem; tais como cultura, tempo ou lugar; dois gestos expressivos que mostrem a essência da personagem, a força propulsora ou um conflito interno; um passeio pela sala com escolhas ousadas em relação ao tempo, forma e topografia.
Improvisação aberta e relação conjunta das personagens;	Colocados numa dada posição, começa por se efetuar uma forma à escolha com a consciência na sua personagem e tendo em atenção a resposta cinestésica, o tempo, a relação espacial, a repetição e a topografia. Podem basear-se em indícios teatrais, <i>clown</i> ou dança, falar, gritar, usar objetos, sair e entrar de cena. Só está em ação quem sente de verdade essa vontade.
<p>Reflexão: O primeiro exercício correu bem, mas a energia estava um pouco dispersa, principalmente na participante Carla. Sentia-se muita excitação por parte de todos os elementos que se denotava na falta de atenção. Este exercício resultou melhor no dia anterior. O facto de as pessoas pensarem que estavam em sintonia retirava momentos importantes de escuta. Mas então que estado de espírito ou humor devemos ter para atingir o estado de consciência cinestésico pleno? Será que a mente não pode assumir a presença da satisfação e da concretização pessoal no encontro do estado que procuramos? No segundo exercício houve momentos de grande cumplicidade. Aconteceu muitas vezes caminharem no mesmo sentido com o mesmo tempo de início e fim de viagem. Era como uma história que já conheciam exibindo belíssimos momentos de resposta cinestésica. No terceiro exercício de saídas e entradas, sentimos que houve informação a mais por parte do formador. Existiu a obrigação de comunicarem diretamente uns com os outros e esta preocupação retirava a própria atenção e o sentido mais sensorial do estado de alerta. Wagner, por exemplo, podia ter aproveitado este tipo de preocupações para provocar desequilíbrio, focalizando a atenção para situações de</p>	

equilíbrio no momento seguinte. O desenho topográfico, em geral, foi interessante no que respeita ao equilíbrio e harmonia. Passamos para o preenchimento das características das personagens no papel, seguido de dez minutos para preparar uma sequência na prática. Nestes dez minutos sentia-se que havia interferências de movimentos nas suas opções devido aos comportamentos dos outros. As personagens cresciam, ganhavam mais identidade, às vezes com opções mais consequentes que outras, mas todas tinham um ritmo que as identificava, traços de existência, forças de algum estado de espírito, ora mais *clownescas*, ora mais dança, ou teatro físico. Os sentimentos profundos e o riso às vezes eram cúmplices. Os gestos expressivos dominavam os comportamentos. Soraia tinha conseguido melhores resultados se acreditasse mais nas suas ações e se os tivesse repetido constantemente teria sido excepcional. Estava preocupada de mais em fazer. Todos os elementos estavam bastante conectados com a música. Havia pouco domínio do espaço horizontal e vertical o que teria sido ultrapassado se existisse mais preocupação no padrão topográfico como a proposta propunha. No último exercício de improvisação conjunta, Soraia estava mais uma vez perdida, o que não era necessário se tivesse respeitado a sua vontade e saído nos momentos de pouca vontade. A comunicação entre as diferentes personagens aconteceu sob formas sensoriais e físicas. Era notável a disponibilidade, a confiança e a vontade de produzir. A escuta retirou a preocupação de ser interessante e deu asas a novas expressões que criavam individualidade para viver em coletivo. O centro do corpo era um ponto que se fazia sentir nos elementos que participavam, quer em movimentos de contração e expansão quer em situações de grupo de produção de energia para continuar, assumidos pela colocação abdominal do corpo. Vagner, às vezes, esquecia-se da sua personagem e puxava conversa de outros assuntos, perdendo o foco.

Como conclusão final desta parte, percebemos que para cada participante é difícil lembrarem-se das regras propostas, juntamente com o significado de cada *viewpoint*, respeitando ao mesmo tempo as características da personagem. A continuação do trabalho individual de cada um é importante para dar mais firmeza e consistência à personagem. Contudo, houve um respeito incrível e um sentido de responsabilidade em aprimorar as suas identidades como produtores de identificações fictícias teatrais. Foram pessoas muito interessadas, dedicadas, capazes de produzir e criar, assim como de manter uma energia que pode gerar mais e mais. Esta segunda sessão foi intensiva pois era difícil haver horários compatíveis a todos e também foi de aproveitar o interesse, a vontade e o entusiasmo que se fazia sentir por parte deste grupo. Às vezes, o corpo e os atores precisam de experimentar, repetir e praticar indefinidamente, sem dias nem horas a controlar e foi isto que este conjunto de pessoas pediu. Todos sentimos que poderíamos ter continuado, mas não era necessário. O espírito estava bastante satisfeito, o corpo começava a solicitar descanso e a mente um outro tipo de atividade.

CONCLUSÃO

O tipo de reflexividade que pondera neste artigo é de natureza avaliativa, embora com teor analítico. Para iniciar, ao nível da coordenação de movimentos e condição física, deparamo-nos com um grupo heterogéneo onde se verifica mais facilidade por parte de alguns em acompanhar os exercícios do que de outros. Contudo, existe sempre um grande ponto que vota a favor de todos sobre o cumprimento dos objetivos que é a perseverança e a determinação. Abordando a capacidade de concentração, direção, atenção e foco que

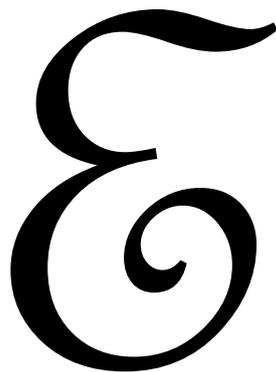
interfere na tomada de decisões e confiança durante as improvisações. Verificou-se, por exemplo, que a falha nestas competências caracteriza-se em muito pelo facto de querer agradar os outros e esquecerem-se de “estar” verdadeiramente. O grupo apresenta bastante dinamismo em relação ao ritmo, se bem que, no que compete às *asanas* do *yoga*, tivesse havido alguns elementos desorientados por precisarem de mais tempo para deciframos fisicamente cada posição e avançarem para outra. Na memorização das coreografias, o grupo em geral mostra-se com dificuldades. Nas improvisações com *clown*, tornaram-se mais sensíveis a determinados assuntos proeminentes. O bom ritmo foi muitas vezes conseguido, favorecendo bastante o trabalho quanto ao equilíbrio e ao crescendo da cena, bem como, na organização das ideias. O lugar onde reside o conflito do *clown* que tem de ser partilhado tranquilamente, para que o público o entenda perfeitamente, começou a ser mais notório e automaticamente mais identificado. Revelam também um aprimoramento quanto à entrega e prazer de jogar, ao crescendo da ideia e ao exagero das ações, tornando o público mais cúmplice nas improvisações.

Escrevendo sobre os *inputs* das diferentes práticas laboratoriais, deparamo-nos, que estes são verdadeiras ferramentas que despertam vários estados emocionais e corporais, simplificam e possibilitam diferentes formas de pensamento, sendo cúmplices no encontro de novos caminhos. Assim, e uma vez que a cumplicidade mostra com mais facilidade o que é interior e menos visível, a partilha de sentimentos, emoções e pensamentos para quem tem mais dificuldade de se expressar perante os outros torna-se mais nítida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo?* Chapecó: Editora Argos.
- Aprea, L. (2008). La dramaturgia del actor en la interpretación desde el movimiento. In S. Garre & I. Pascual (Eds.), *Cuerpos en escena*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Bangjun, J., & Alpanseque, E. (2007). *Mastering Wushu*. (1ª ed.). Los Angeles: Empire Books.
- Barba, E., & Savarese, N. (2006). *A dictionary of theatre anthropology, the secret art of the performer*. (2ª ed.). Oxon & New York: Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group.

- Berthoz, A. (1996). *Le sens du mouvement*. Paris : Editions Odile Jacob Sciences.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e práticas de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Everton, C., & Green, J. (1996). Observation as inquiry and method. In M. Amarel, B. Armento, D. Berliner, G. Clifford, W. Doyle, F. Farley, G. Fenstermacher, T. Good, R. Jones, R. Shavelson, & L. Shulman (Coords.), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association*. New York: M. C. Wittrock.
- Fernandes, C. (2000). *Pina Bausch e o Wuppertal dança-teatro: repetições e transformações*. São Paulo: Hucitec.
- Greiner, C. (2005). *O colapso do corpo a partir do Ankoku Butô de Hijikata*. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa108963/christine-greiner>



STUDOS EM ARTES VISUAIS

About the earth as an event: geophilosophy and aesthetics in the art of Romy Castro

Paulo Alexandre e Castro

| 161-173

A proporção áurea como base de senso estético em desenhos artísticos

Ezequias Adolfo Domingas Cassela, Amado Leonardo André, & Yanileidy Moreira Cabrera

| 174-191

**ABOUT THE EARTH AS AN EVENT: GEOPHILOSOPHY AND AESTHETICS
IN THE ART OF ROMY CASTRO**

***SOBRE A TERRA COMO ACONTECIMENTO: Geofilosofia e Estética na arte de
Romy Castro***

CASTRO, Paulo Alexandre e⁶⁹,

Resumo

Pretende-se com este artigo fazer uma análise às obras de arte de Romy Castro iniciadas em 2012 e intituladas «A Terra como acontecimento». Se no momento da criação da série, «Memórias da terra negra» se adivinhavam já alguns traços sobre o potencial uso das matérias pictóricas que viriam a gerar as futuras obras, é no final de 2019 que vemos consagrar, senão mesmo sacralizar essa relação primordial entre o homem e a terra, que é afinal o acontecimento, fenómeno que redescobre o visível e o indizível que se dá na Terra. Uma análise que reflecte crítica e teoricamente, por um lado, sobre as matérias que a artista usa para a produção das obras de arte e por outro lado, sobre o pensamento da artista, enquanto criadora e ensaísta. Neste sentido, pode ser afirmado que se está na presença de uma geofilosofia que pensa a Terra e que dá a pensar uma outra prática estética que passa pelo olhar e pelo escutar as matérias.

Abstract

The aim of this article is to analyse the works of art of Romy Castro that started in 2012 entitled «The Earth as an event». If, at the time of the creation of the series, «Memories of the black Earth» some signs of the potential use of the pictorial materials that would come to generate future works were already guessed, it is at the end of 2019 that we see consecrating, if not sacralising this primordial relationship between man and earth, which is, after all the event, phenomenon that rediscovery the visible and the unspeakable that happens on Earth. An analysis that reflects critically and theoretically, on the one hand, on the materials that the artist uses for the production of works of art and on the other hand, on the artist's thought, as creator and essayist. In this sense, it can be affirmed that one is in the presence of a geophilosophy that thinks about the Earth and that gives rise to another aesthetic practice that involves seeing and listening matters.

Palavras-chave: *Terra; Geofilosofia; Romy Castro; Fenómeno.*

Key-words: *Earth; Geophilosophy; Romy Castro; Phenomenon.*

Data de submissão: janeiro de 2021 | **Data de publicação:** março de 2021.

⁶⁹ PAULO ALEXANDRE E CASTRO – IEF-Universidade de Coimbra, PORTUGAL. Email: paecastro@gmail.com. Nota: artigo escrito sem acordo ortográfico.

A ARTE E O ACONTECIMENTO

A exposição de Romy Castro, *A Terra como Acontecimento*, cuja primeira mostra data de setembro de 2012, aconteceu inserida na programação cultural de Guimarães Capital Europeia da Cultura 2012. Desde então variadas mostras têm sido realizadas e, permita-se dizer, reinventadas não tanto no conteúdo ou na forma, mas na reconfiguração da essência que preside a esta série (que na verdade, já se faziam anunciar na série anterior designada *Memórias a Terra Negra*)⁷⁰. Diga-se também, que esta mostra iniciada em 2012 vai muito além da simples exposição de pintura. Vai para lá da mostração pictórica ou da poesia visual que caracteriza muitas das mostras das belas-artes, e também vai mais além do discurso acadêmico que tantas vezes quer enformar e conformar teorias e teses como se espartilhasse sob categorias nada claras, aquilo que pode ser o acontecimento da arte. A exposição *A Terra como Acontecimento* é a celebração do quiasma que sempre existiu entre o homem a Terra, o louvor da percepção consciente no encontro onto-teleológico da matéria originária à matéria original. Nos diversos mundos do *homo aestheticus*, a Terra é o arquétipo que funde todos os elementos na imagética da mente humana. É na Terra e pela Terra, esse lugar onde se dão a ver (se fazem ver) as coisas, que a arte de Romy Castro se faz materializar, como arauto da verdade dos seus elementos, como declaração da sua autenticidade, lembrando que no todo tudo se contém.

A obra de Romy Castro constitui por isso, uma revelação poética, estética e fenomenológica do universo íntimo da matéria e que nos introduz numa vivência secreta, num sentir originário de intimidade com o mundo, num tempo ao mesmo tempo elástico, hipnotizante, meditativo, contemplativo, como se reverberasse em nós a origem silente do ser. A terra como acontecimento ao fundir as dimensões do passado com o presente, anula ao mesmo tempo que projecta a reminiscência do que foi sendo, e do que é ao ser. As diferentes matérias que se formam como matéria pictórica e que se presenteiam na obra – de que as fichas técnicas revelam o conteúdo – os elementos matéricos (as matérias minerais, vegetais e animais vindas de diversos pontos do planeta) não deixam de

⁷⁰ Refere a artista: «Este projeto ainda em curso desdobra-se em quatro séries/categorias de trabalhos, que se expuseram temporalmente, desde 2004 até 2013, totalizando três exposições individuais de pintura, com o papel feito à mão, e uma à qual se juntou uma enorme tela, preparada também com as matérias. Três instalações individuais de matérias, com intervenções de várias ordens, nomeando as “Memórias da Terra Negra I, II, III e IV e uma quarta exposição individual conjunta, que englobou a pintura, a instalação, o filme, e um ciclo de conferências internacional sobre a obra, exibindo no seu conjunto *A Terra como Acontecimento*» (Castro, 2016, p. 97)

transportar o seu tempo, o seu lugar, a sua proveniência: a Terra. Mas tal como aí, também na arte se dá o momento de continuada criação, experimentação, avanço, dir-se-ia, lugar de instalação de processos selectivos⁷¹. A artista está consciente de todos estes processos e parece reflectir mimeticamente na sua prática artística esta interiorização dos fenómenos naturais. Na verdade, a experimentação que a levou a um agenciamento de práticas concluídas e conclusivas para expor o acontecimento da Terra, só podia apresentar uma nova forma pictoral (pelo conteúdo e pela expressão) como resposta ao latente e indefinível que aguardava oportunidade para aparecer⁷². Romy Castro relendo Deleuze, afirmar essa necessidade de constante procura pelas condições de agenciamento:

um agenciamento, com quatro dimensões: estado de coisas, enunciações, territórios e movimentos de desterritorialização” (Deleuze 2012 : 29-30) que comporta dois segmentos, um de conteúdo e outro de expressão. Movimentos singulares que se constituem tendo como imagem do pensamento o conceito, o conteúdo dos espaços territoriais a estudar – de matérias locais/território e de matérias globais/Terra e a expressão na seleção de matérias-luz, enformando matérias brancas e matérias-sombra, enformando matérias negras. Acontecimentos que permitiram que a experimentação se tornasse múltipla e especializada e o pensamento um laboratório de experimentação geotécnico/estético, aberto ao acontecimento decisivo da vinda da Terra à história humana (Castro, 2016, p. 97).

Com tais práticas e matérias, a artista confere a decisiva preponderância do resultado pictórico da obra. A re-velação, a des-velação faz-se decisiva e visualmente nessa mostração inerente ao acontecimento que as materializou (o que acontece no acontecimento da arte). Dir-se-ia com alguma ousadia que Romy Castro assume pela feitura da obra, o papel divino da (re)construção da matéria, reorganizando-as, distribuindo-as, dando-lhes alma ou aura (se quiséssemos lembrar Walter Benjamin), permitindo-lhes ser (e a nós ver) a visibilidade originária.

⁷¹ Romy Castro clarifica as etapas experimentais implicadas no processo selectivo: «Em primeiro lugar, a pesquisa rigorosa das matérias a investigar, como exercício de compreensão e como método. O que acarreta um exercício de localização geográfica, sistema de seriação, disposição de regularidade e de relação entre os elementos e o todo, ordenação, encadeamento lógico dos seus fenómenos naturais, seleção compositiva, formação química, superfície e coloração. Propriedades que fundamentam os saberes para a seleção das matérias e para as suas transformações, químicas e, em última instância, concetuais e artísticas». (Castro, 2016, p. 98).

⁷² Como refere Belting, “Seule une attitude d’expérimentation peut laisser entrevoir de nouvelles réponses” (Belting, 1989, p. 12).

FENOMENOLOGIA DA MATÉRIA E DO (IN)VISÍVEL

Na arte de Romy Castro somos transportados para o universo poético e espiritual da matéria e, portanto, e também, para as derradeiras imagens de nós mesmos nadificados, num acontecimento feito pó. Matérias que potencialmente serão pó, mas que inatamente se doam e assumem infinitas possibilidades de configuração, de transmutação, de transfiguração e que, como refere a artista, uma vez extraídas da Terra,

que arrancadas do seu local, afastadas do seu solo originário, se tornam fenómeno original, potência máxima inscrita na matéria e pronta a eclodir, exibindo encorpadas o seu passado, para se darem a ver no presente e criarem uma nova ordem ôntica, da terra. Um passo, que vai da ordem de grandeza da matéria maior para a mais ínfima partícula, o grão, passando para a sua pequenez reductiva, a redução a pó, e por última exigência, para a menor partícula da sua substância, o elemento, a molécula, o que desvenda a origem do seu universo. E num movimento inverso o trajecto do molecular e das suas agregações para o macrocosmo da Terra e o espaço que ela rege (Castro, 2016, p. 98).

Recordam-se aqui questões essenciais: a temporalidade do que se apresenta (tudo se forma num tempo, seja criação geológica ou criação artística) e, portanto, também questão ontológica que preside a toda a formação matéria, e a questão da dimensão do infinitamente grande ao infinitamente pequeno, quase em jeito leibniziano. O pó que a artista usa, não é apenas e só pó, são pedaços infinitamente pequenos que assinalam uma ordem de existência. A poeira não é a simples degradação da matéria, não é a mera síntese do já consumado, a soma aleatória de partículas do que foi, mas é a marca da passagem do tempo. O pó, cronológico desgaste das matérias da terra, são sem mais, acontecimento, fenómeno da matéria que temporalizado se (re)faz. Talvez por isso, se possa compreender que a matéria, fisicamente, está presente na espiritualidade e vice-versa.

Os minúsculos pedaços de pigmento, a textura do papel manualmente produzido (que a artista faz questão de produzir), revelam as aderências e os relevos de carácter “animal, vegetal ou mineral”, conferindo texturas, acidentes, que acentuam o carácter celebrativo da materialidade da obra (ver fig. 1 e 2). A cor que parece não existir (sublinhe-se, parece não existir), define-se no conjunto observável dado pelas luzes e sombras, por esse jogo eternamente repetido entre claro-escuro, mas agora feito luz-sombra.

Figura 1 – Imagem de uma obra da exposição *A Terra como Acontecimento* (2012).

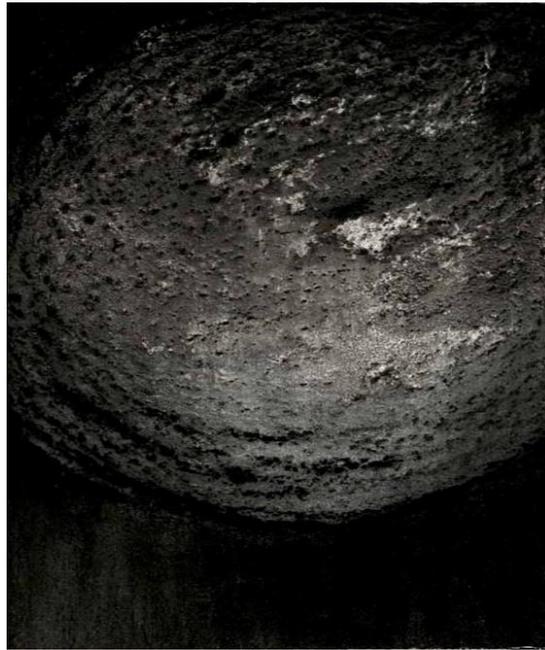


Figura 2 – Pormenor da imagem (fig. 1) onde se percebem as diferentes matérias e texturas, os contrastes de luz feitos pelos brilhos dos cristais e pela negritude das matérias densas e negras.



Fonte: Imagens cedidas pela artista.

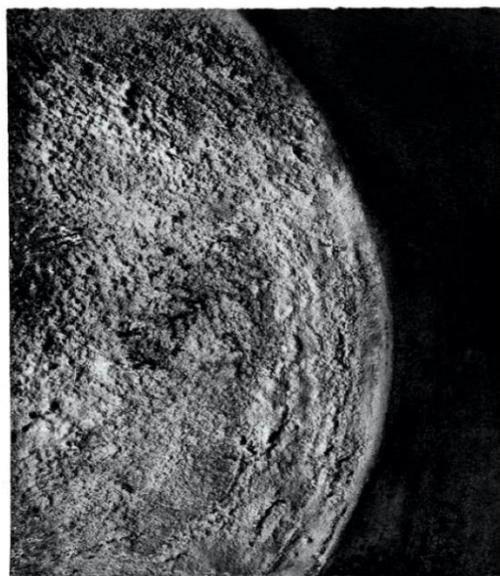
A matéria ganha toda a sua vitalidade e sentido: é o diverso sensível do mundo que é posto, diga-se materializado (enquanto processo), nas diferentes matérias a que já se aludiu anteriormente. As matérias sofrem uma espécie de transmutação que não fere, contudo, a sua essência, ou seja, revelam-se pela mão da artista, novas performances, novas formas de se doarem no acontecer do processo criativo. As diferentes matérias são assim consideradas e expostas na sua bruta factualidade, na sua mais reveladora

mostração, conferindo ou desvelando a artista, novos e apurados sentidos estéticos e pictóricos, embora sem a preocupação de classificar tais processos à semelhança dos seus antecessores como Dubuffet ou Fautrier que haviam despreocupadamente relegado para segundo plano os preceitos académicos. Servem-nos aqui as palavras de Catherine Mèredieu quando se refere a esta forma de considerar a matéria: “a matéria é apanhada antes mesmo que intervenha qualquer esforço conceptual ou classificatório, no seu estado bruto e naquilo que tem de cega, fervilhante e caleidoscópica. É isto o diverso sensível, no sentido que Kant o entenderia” (Mèredieu, 2004, p. 289).

As diferentes matérias revelam assim pela mão da artista as suas *ontopotencialidades*, inscritas desde sempre na sua origem, mas só acessíveis a alguns olhares e sentidos, talvez porque não habituados a dirigir o olhar, a renunciarem à decisão (e responsabilidade) de olhar - “olhar é um acto de escolha” - porque afinal isso “estabelece o nosso lugar no mundo circundante” (Berger, 1999, p. 9).

Já referimos um aspecto interessante a que agora regressamos, a noção de luz, ou melhor, a luminosidade que acontece na *Terra como Acontecimento*. Há, como já aludimos anteriormente, uma certa luminosidade que a matéria deixa revelar, mesmo na sua profunda obscuridade metafísica, mesmo na sua *quasi*-ausência, que, no entanto, se presentifica em intensidade, à semelhança de Dubuffet em que aparecia como «uma certa textura de matéria», se é que podemos usar a expressão de Merleau-Ponty em *O Olho e o Espírito*. Tal como na Terra, nunca a sombra se produz sem a presença de luz.

Figura 3 – Imagem de uma obra da exposição A Terra como Acontecimento.



Fonte: Imagens cedidas pela artista.

Nestas pinturas o jogo luz-sombra relembra que a Terra nunca é plena de luz, nem plena de sombra, e é na sua alternância que se produz mundo, que se joga a velação e a (re)velação, tal como em qualquer metafísica ontológica em que o ser se faz aparecer numa dialéctica entre doação/ocultação e fuga/evidência (ver fig. 3). São as “imagens possíveis da terra em que acontecem matérias de luz e sombra, em que há reverberações de luz, como na imagem do planeta azul (quando vista pelos astronautas a partir da lua)” (Castro, 2013, p. 49).

Em 2013, no Museu Amadeo de Souza-Cardoso, a propósito da *Memória da Terra*, Romy Castro traz à nossa presença não apenas uma metáfora da Terra com a instalação que fez, mas traz-nos a memória que a própria Terra desenvolve de si mesma, quer dizer, a memória de um passado longínquo, petrificado, fossilizado no tempo. Digo:

[a artista] presentifica-nos com um monte alargado de carvão que está exposto a luzes brancas em flashes, enquanto passa uma instalação vídeo. Acontecem acontecimentos na Terra, como acontecem acontecer aparições fenoménicas das matérias provenientes dessa mesma Terra, lugar da vida. [E] tal como na vida, há um horizonte para o qual olhamos e não vemos, e Romy Castro dá-nos pleno de visibilidade (Castro, 2013, p. 49).

Nesta *Memória* tal na *Terra como Acontecimento*, há uma luz que se esconde e se anuncia a um só tempo, que se re-vela em timidez e potência, de que não se sabe a origem, mas que parece afirmar-se nas sucessivas intermitências ou adumbramentos da consciência perceptiva que a vê, que a capta. Refere a artista:

Os reflexos das micas, dos cristais e dos minérios, por exemplo, impedem um lugar e um olhar fixo, criando limites para o pictural, ao mesmo tempo que expõe os paradigmas, incarnadamente. No caso da instalação do Museu de Amadeo de Souza-Cardoso em Amarante, em 2013, para já não são os pigmentos que são trabalhados, mas é o carvão e os cristais brancos, que se apresentam na sua materialidade original, desterritorializados, fazendo um movimento de translação, para se territorializarem na instalação, e estabelecerem entre eles a sua posição modificada, removimentando-se (Castro, 2016, p. 100).

Estes brilhos são partículas de luminescência (dir-se-ia, minúsculas incandescências), numa reverberação de luz e matérias em que se joga o livre jogo da re-criação, de que se nota a presença nas diversas superfícies das obras.⁷³ As obras de arte de Romy Castro

⁷³ Esclarece a artista: «Conceito físico da luz que estando incorporado nas matérias, se transmite tridimensionalmente, através da cor, refratando as inconstantes mudanças qualitativas observadas nas matérias. Matérias-luz com a doação de todos os comprimentos de onda eletromagnéticos e matérias-sombra com uma suspensão e redução destes comprimentos, inovando picturalmente a natureza ondulatória

transcendem assim, diríamos, o próprio pensamento da artista, transcendem o seu próprio gesto *poiético*, na gestação de uma obra que presentifica o acontecer da arte em si mesma e por si mesma, dando-se como o lugar de conservação de sensações extemporâneas,⁷⁴ ou para utilizarmos as palavras de Deleuze e Guattari, “a obra de arte é um bloco de sensações, um composto de perceptos e afectos [...] é um ser de sensação, e nada mais: existe em si” (Deleuze & Guattari, 1992, 145).

FILMAR UMA OUTRA/MESMA VISIBILIDADE DO FENÓMENO

Fenomenologicamente considerado, o mundo estético está dado no universo do sentir, está incluído na esfera do aparecer, do acontecer. Parafraseando o fenomenólogo Martin Seel, diríamos que o aparecer é uma realidade de que todas as matérias estéticas partilham entre si, por mais diversas que possam ser. Em todo o aparecer da matéria, qualquer que possa ser o nível desse acontecimento, está sempre em jogo a presença real e sensível daquilo que é dado aparecer. Mas mais, nesta fenomenologia estética da matéria, revela-se ainda outra característica: o objecto que acontece, isto é, que é doado em evidência, é um indeterminado que se determina, e o próprio da percepção estética é essa capacidade de perceber algo como um ‘ser-assim’ deste modo, matéria. É por isso que não se deve confundir, na terra como acontecimento o *aparecer* da *aparência*, porque o dar-se do aparecer é onto-potencialidade e a aparência é apenas um reflexo ou vestígio daquilo que aparece enquanto tal. Diríamos que na obra de Romy Castro passam-se assim coisas: densidades materiais e sensações, quiasmas de sombra-luz, ontologias possíveis de imagens, ruídos subtis de silêncio, silêncios feitos de sons que não captamos porque não escutamos. Nesta outra ordem do silêncio, sentimos que a Terra fala *quasi-silenciosamente* por entre a matéria. Talvez por isso, a artista tenha feito um filme (vídeo) com sons diferentes: os sons que percorrem a Terra. Sentimos então aí, perante a

da luz visível, que cintila consoante a posição do observador no espaço e a sua interação, quer com o movimento do olhar, quer com o movimento transitório. Visão essencial das matérias da pintura que passam para a instalação, numa mistura de géneros, que enigmaticamente advêm fenómeno». (Castro, 2016, p. 99)

⁷⁴ Na entrada da exposição *A Terra como Acontecimento* que teve lugar no Museu de Paços de Ferreira em julho de 2015, a artista escreveu: «o pensamento não é só geográfico como as extensões da terra, é também cristológico como os seres de luz que se inscreveram nela. Reinscrever a Terra com esta potencialidade desocultá-la da sua origem, da sua opacidade para a tornar visível num desvelamento sem precedentes. A Terra a inscrever-se de novo na sua matéria, - iluminação do pensamento -, que reinscreve a Terra nas matérias de luz, para dar-a-ver na sombra dos seres luminosos os que estão também representados no projecto de “A Terra como Acontecimento” e começam na sua origem – o acontecimento das imagens picturais, as que estão aqui representadas e nomeadas como matérias. Em vanitas são “assentamento” da Terra, um ser originário do sentido que “diz” as imagens do desocultamento, para mostrar outro Ser”».

projecção do filme que há como que uma intersecção do ruído/ silêncio, como se a matéria gritasse silenciosamente, apelasse à visualização da sua existência. Tal como nas obras da artista parecemos estar imersos numa espécie de realidade fenomenológica (de cariz heideggeriano), que se reclama na autenticidade de uma linguagem só possível no limite do indizível. Porque é no silêncio que o som ganha forma e existência; também na obra de Romy Castro, a forma e cor do silêncio-ruído se afirma por uma provocação latente e subtil que incute no observador o desejo de uma entrega à sua intimidade contemplativa, que exige o «encontro com algo que está em nós mesmos», que exige filosófica ou sartreanamente o encontro com esse nada absoluto que é consciência. Diz Romy Castro

Segue-se daí uma nova transposição, agora da pintura e da instalação para o cinema. Pelas suas operações de zooming in ou zooming out, de enlentecimento, de montagem, etc., que tem como matéria não as matérias da pintura nem da instalação, mas as próprias pinturas, o cinema tem uma capacidade alegórica de criar um espaço outro, de alegorização do pictural, criando uma espécie de “nova-terra” (Deleuze), que prolonga o pictural geoesteticamente. Trata-se de um duplo movimento, da pintura (e da instalação) para o cinema e vice-versa, revelando a natureza do acontecimento da terra. Ou seja, a possibilidade de um habitar outro que começa sempre num retorno ao mais arcaico, “A Terra como Acontecimento”. E a Terra arcaica revelada é bem reveladora das estratégias de poder que milenarmente a procuraram dominar e que elevaram ao mapa geopolítico atual, em crise evidente; ou numa outra narrativa instável, a de uma terra desolada, sonhando o pesadelo da extinção dos homens e da vida, que pesa sobre a consciência como um alarme absoluto (Castro, 2016, p. 101).

Acontece nessa contemplação que nos sentimos pensar, refletir, meditar a imensidão de coisas que estão a acontecer, para lá da tal aparência de um vazio material dado num primeiro olhar. Mas se se duvidar de que possam estar a acontecer coisas, fenómenos de afirmação da matéria, diga-se que acontecem densas sensações visuais e audíveis que nos fazem contemplar. E aqui produz-se uma desocupação da matéria, provavelmente o fim último da arte, de toda a forma de arte. É aqui que o ruído e o silêncio se cruzam porque também no fim da arte é o silêncio que se faz ouvir. O filme potencia essa estreita relação entre o visível e o invisível, entre o possível e o virtual, e que a moderna tecnologia facilitou.⁷⁵ Aquilo que vibra vai muito além da mera audição e faz-

⁷⁵ “Primero por una razón ontológica: el cine crea una nueva relación entre la apariencia y la realidad, una nueva relación entre una cosa y su doble, y también una nueva relación entre lo virtual y lo actual. (...). La tecnología digital es una nueva etapa de la relación entre apariencia y realidad. Y, por cierto, una nueva relación entre la realidad y el número, porque la tecnología digital, es en definitiva la reducción de la realidad a números” (Badiou, 2004, p. 53).

nos pensar que no inaudível se pode reter o segredo da existência das matérias. O que vibra, graças às obras e acção da artista é, para parafrasear Corredor-Matheos, algo que está em nós mesmos, uma correcta contemplação que nos identifica o suficiente com a obra para que fiquemos vazios por dentro. Esse silêncio é necessário para poder ouvir.

O vazio de que o silêncio parece ser percorrido e que convida à contemplação, encontra aqui o paralelo indiscutível com a obra de Mark Rothko. O silêncio é uma forma de escutar a linguagem, ou seja, uma forma de aceder a uma linguagem e de compreender o que está ‘dito’ nessa linguagem. Escutar, pois, esse apelo do silêncio pictórico, esse dizer do ser quadro, e que levava Merleau-Ponty a dizer que as “vozes da pintura são as vozes do silêncio”, encontra nestas obras de Romy Castro, um efeito absolutamente metafísico e divinamente humano. Ou melhor, adoptando o dizer de Simónides: «a pintura é poesia muda e a poesia um quadro que fala».

Figura 4 – Peça feita com cristal de rocha revestida com pedaços de ouro e folha de ouro para SIAC4

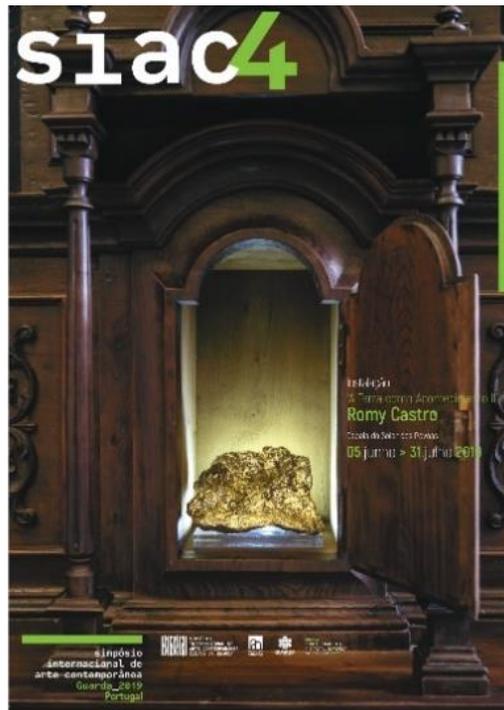


Fonte: Imagens cedidas pela artista

Em 2019, a artista expõe um cristal de rocha revestida com pedaços de ouro e folha de ouro (ver fig. 4) e que foi exposta no Sacrário do altar da Capela do Solar dos Póvoas, inserida no Simpósio Internacional de Arte Contemporânea (05jun-31 Jul 2019), Guarda (fig. 5).⁷⁶ Aqui trata-se já de conceder uma dimensão sacralizada às origens das matérias, ao coração, às entranhas da Terra. Não por acaso o ouro se faz metáfora (diríamos ambivalente) da valiosa relação do homem com as entranhas da Terra. Terra geológica, biológica, cronológica fonte de acontecimentos internos, feitos visíveis.

⁷⁶ Exposição que contou com a presença de outros artistas consagrados como Cabrita Reis, Rui Chafes, José Pedro Croft, Zulmiro, Albuquerque Mendes, Ana Rita Albuquerque, Susana Piteira, Pedro Figueiredo, Juan Domingues, Elisabeth Leite, Albano Martins, Clotilde Fava, Luís Herberto, entre outros.

Figura 5 – Peça exposta no Simpósio Internacional de Arte Contemporânea.



Fonte: Imagens cedidas pela artista.

PARA CONCLUIR: GEOFILOSOFIA E ESTÉTICA DA MATÉRIA

A obra arte de Romy Castro cria uma proximidade que não é propriamente abstracta, mas que reenvia à ligação primordial do homem com a Terra. Se não é imediatamente dada a significação sujeita ao olhar do observador é porque a obra exige contemplação, exige proximidade substancial entre aquele que olha e a expressão gerada na e pela coisa observada. Há uma procura clara pela materialização de uma geofilosofia que se deixa ler, enquanto continuum experimento estético, na relacional interpelação pela origem e pela verdade das coisas que estão aí, à disposição do homem, nesse planeta chamado Terra. É neste domínio estético e nesta demanda filosófica que a(s) obra(s) de Romy Castro reencontram o lugar original. São essas obras que nos exortam a realizar uma viagem de expressão a si mesma, mas que se dinamiza num movimento de extrapolação do sentido do mundo, do acontecer do mundo. Num sentido heideggeriano, as obras de arte de Romy Castro são o modo como acontece a verdade que as matérias transportam, são o dito que dita a verdade da Terra. A artista sabe-o e sabe que a obra de arte é um “dizer” silencioso que projecta ou faz acontecer possibilidades. *A Terra como Acontecimento* é revelar a origem da subjectividade, do próprio nascimento da subjectividade, e com ela, do apogeu do juízo de gosto e da enunciação da verdade.

Recorda-se que origem quer dizer, fazer surgir, fazer aparecer ao ser isso mesmo que se instaura da proveniência fundamental, ou seja, a «origem é a proveniência da essência, na qual está a ser o ser de um ente» (Heidegger, 2002, 58). Uma forma de tornar visível um certo invisível que se dá nas matérias. Romy Castro permite uma visibilidade que até então, apenas se poderia sonhar. Quer isto dizer que a artista tem a consciência de que com estas matérias, especificamente com estas matérias exclusivas, pode dar, a partir de uma visibilidade presente, uma nova visão do invisível que acompanha a matéria.

Somos assim convidados a ficar embragados na sensualidade da matéria. É na redescoberta que se faz fazendo-se, destes fragmentos da realidade que a obra da artista se faz falar, e portanto, se dá como momento de uma íntima relação entre pensamento e matéria, entre objecto de pensamento e pensamento objectivado na matéria, entre a condensação dos sentidos e a inserção de uma escrita-movimento que é processo de criação. É a mais pura materialidade desmaterializada na obra que nos introduz num domínio e diálogo de intimidade: intimidade com a criação artística, intimidade com o discurso estético, intimidade com a metafísica silenciosa e apelativa da (de uma certa) transcendência que parece povoar a Terra e a obra da artista. *A Terra como Acontecimento* é a exaltação do mundo enquanto lugar de vivência e convivência onde tudo é matéria e tudo é espírito. O lugar onde acontece acontecerem coisas que formam tudo aquilo que vamos sendo, do *homo faber* ao *homo aestheticus*, e só podemos estar gratos a Romy Castro por nos proporcionar essa viagem intemporal pela *Terra como Acontecimento*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A. (2004). El Cine como Experimentación Filosófica. In G. Yocl (Comp.), *Pensar el cine 1: imagem, ética y filosofía* (pp. 23-81). Buenos Aires: Manancial.
- Belting, H. (1989). *L'histoire de l'art est-elle finie ?* Paris: Éditions Jacqueline Chambon.
- Berger, J. (1999). *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Castro, P. A. (2013). *Mark Rothko e Romy Castro. Matérias da intimidade-Intimidade com as matérias*. Nova Iorque/Lisboa: Philosophers Book Company.
- Castro, R. (2016). A Terra como Acontecimento. A Pintura interpelada pelo Cinema em torno do filme A Terra como Acontecimento *Cinema e Território*, (n. 1, pp. 96-105). Madeira: Universidade da Madeira.
- Collingwood, R. G. (1938) *The Principles of Art*. Oxford, Oxford University Press.
- Corredor-Matheos, J. (1993), El arte esencial de Romy Castro - Espacio y significación del vacío. *Revista Colóquio Artes*, 98, 17-23.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* (Trad. M. Barahona e A. Guerreiro). Lisboa: Editorial Presença.
- Dutton, D. (2009). *Art Instinct*. Oxford: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (2002). *A Origem da Obra de Arte*. (Trad. I. B. Duarte e F. Pedroso). Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huisman, D. (1997). *A Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Lippard, L. R. (1973). *The Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*. New York: Praeger.
- Mèredieu, F. (2004). *Histoire matérielle et immatérielle de l'art moderne*. Paris : Ed. Larousse.
- Merleau-Ponty, M. (1989). *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Nova Cultural.

A PROPORÇÃO ÁUREA COMO BASE DE SENSO ESTÉTICO EM DESENHOS ARTÍSTICOS

The golden ratio as a basis for aesthetic sense in artistic drawings

CASSELLA, Ezequias Adolfo Domingas⁷⁷, ANDRÉ, Amado Leonardo⁷⁸, & CABRERA, Yanileidy Moreira⁷⁹

Resumo

O presente artigo objetiva-se em promover uma discussão acerca do emprego da proporção áurea como o padrão estético em desenhos artísticos, com vista a perfeição dos quadros desenhados. A razão que está na base da respectiva investigação, está intimamente relacionada com a ideia de que a arte imita a vida e está enraizada nas diferentes sociedades, sendo alvo de apreciação e contemplação desde os tempos remotos até aos dias atuais, neste sentido, a mesma visa responder a seguinte questão da pesquisa: qual é a influência da proporção áurea na conservação do senso estético em desenhos artísticos? Entretanto, para se dar resposta a esta questão bem como alcançar o objetivo determinado, adoptou-se o paradigma qualitativo de natureza descritiva, pois tratou-se de observar, analisar e descrever os procedimentos usados pelos artistas na construção e escolha da figura geométrica inerente aos quadros para desenhos artísticos, com vista a identificação da proporção que garante a harmonia, serenidade e a plenitude da beleza nos respetivos quadros. Os resultados obtidos permitiram concluir que o cérebro humano tende a associar a beleza da arte com a proporção responsável pela harmonia e serenidade, é dizer que mesmo não sendo de forma propositada, os artistas tendem a buscar esta proporção ou uma aproximação nos seus desenhos. Esta investigação pode despertar nos alunos o gosto pelo estudo da Matemática, com particular realce o da Geometria.

Abstract

The present article aims to promote a discussion on the use of the golden ratio as the aesthetic sense in artistic drawings, with a view to the perfection of the drawn frames. The reason that is on the basis of their research is closely related to the idea that art imitates life and is rooted in different societies, being the target of appreciation and contemplation from the remote times to the present day, in this sense, the same aims to answer the following question of research: what is the influence of the aural proportion in the conservation of aesthetic sense in artistic drawings? However, in order to respond to this issue and to achieve the determined objective, the qualitative paradigm of descriptive nature was adopted, because it was about observing, analyze and describe the procedures used by artists in the construction and choice of the geometric figure inherent to the paintings for artistic drawings, with a view to identifying the proportion that guarantees harmony, serenity and the fullness of beauty in their paintings. The results obtained allowed us to conclude that the human brain tends to associate the beauty of art with the proportion responsible for harmony and serenity, is to say that even if not in a proposition way, artists tend to seek this proportion or an approximation in their drawings. This research can awaken in the students the taste for the study of Mathematics, with particular emphasis that of Geometry.

Palavras-chave: *Proporção áurea; Senso estético; desenhos artísticos.*

Key-words: *Golden Ratio; Aesthetic Sense; Artistic Drawings*

Data de submissão: | **Data de publicação:**

⁷⁷ EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELLA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. E-mail: ezequiasadolfo@hotmail.com

⁷⁸ AMADO LEONARDO ANDRÉ – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. E-mail: amadoleonardo2009@hotmail.com

⁷⁹ YANILEIDY MOREIRA CABRERA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. E-mail: leosyani15@gmail.com

INTRODUÇÃO

O universo tem na sua constituição um conjunto de elementos fundamentados na base de uma linguagem matemática. Qualquer ser humano com um olhar matemático desenvolvido é capaz de observar numa onda do mar, no formato de uma folha, nos filamentos de um átomo, na estrutura de uma molécula, na configuração de uma árvore, no corpo humano, entre outros elementos, uma determinada linguagem matemática.

A Matemática tem servido como um meio de comunicação entre o homem e o universo. Qualquer tentativa que se leva a cabo na sua descrição, torna evidente a utilidade da Matemática, principalmente nas descobertas inerentes a geometria do universo. São exemplos disso as seguintes afirmações: o contorno da lua cheia tem a forma de uma circunferência; as margens de um rio correm paralelamente, os raios da luz solar propagam-se em linhas retas e as árvores crescem perpendicularmente em relação ao solo.

Cassela (2020), no seu artigo intitulado “Da Matemática nativa presente no pensamento das autoridades tradicionais da tribo Umbundo, com respeito a forma do ondjongo para problemas isoperimétricos da Geometria plana”, de acordo com a linha de abordagem sustentada pelas teorias por ele assumidas afirma que “(...) 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” (Cassela, 2020, p. 2).

É importante ressaltar que vários cientistas ao longo da história da humanidade que viveram em lugares e épocas iguais ou diferentes, estimulados pela leitura de um mesmo elemento no universo, fizeram simultaneamente as mesmas descobertas. Este facto é confirmado por Pickover (2006), no seu livro “The Mobius Strip”, ao descrever que:

(...) em 1858 o conhecido matemático alemão August Mobius (1790-1868) descobriu de forma simultânea e independente, a fita de Mobius (um objeto maravilhoso que, quando torcido, apresenta um só lado), juntamente com um estudioso contemporâneo, o matemático alemão Jhann Benedict Listing (1808-1882) (Pickover, 2006, citado por Pickover 2009, p. 11).

Esta descoberta simultânea da fita de Mobius por Mobius e Listing, tal como o do cálculo pelo erudito inglês Isaac Newton (1643-1716) e o matemático alemão Gottfried Wilhem Leibniz (1643-1727), fazem o autor em questão a questionar-se acerca de tantas descobertas terem sido feitas ao mesmo tempo por pessoas diferentes em todo mundo. Na

sequência o mesmo autor indica uma outra situação em que o matemático húngaro János Bolyai (1802-1860) e o matemático russo Nikolai Lobachevsky (1793-1856) desenvolveram aparentemente a geometria hiperbólica de forma independente, e ao mesmo tempo. Na busca de uma possível resposta para a questão levantada, o referido autor na sua obra “O livro da Matemática”, afirma:

(...) Por outro lado, os místicos sugeriam que existe um significado mais profundo para explicar essas coincidências. Segundo o biólogo austríaco, Paul Kammerer (1880-1926), “chegamos assim à imagem de um mundo caleidoscópico em forma de mosaico ou cósmico, que, apesar da constante remodelação e reorganização, trata de reunir elementos semelhantes.” Falou de fenômenos naturais, como crista das ondas do oceano que parecem isoladas e sem relação entre si. De acordo com as suas teorias controversas, nós conseguimos ver a crista das ondas, mas debaixo da superfície do mar deve existir algum tipo de mecanismo de sincronia que liga misteriosamente os fenômenos naturais e os agrupa (Pickover 2009, p. 11).

A discussão promovida por este autor em torno da questão levantada, dá conta de que na razão que justifica o argumento relacionado com as pessoas afastadas no tempo e no espaço que obtiveram resultados idênticos em casos de investigações, associa a inteligência universal do Homo sapiens e o seu potencial admirável uniforme em qualquer parte do mundo, com uma determinada escala usada na criação do universo, responsável por esta sincronia. Para muitos estudiosos, isso é uma evidência da existência de um Deus, um ser superior altamente evoluído que propositadamente criou de maneira projetada cada elemento que existe na nossa realidade, deixando esta escala como sua impressão digital no universo.

Os povos antigos, como os gregos, nas suas interrogações relacionadas com as coincidências que acontecem no universo, como é o caso da estrutura espiral das conchas de alguns seres vivos marinhos, do crescimento das plantas, das proporções do corpo humano e dos animais, das galáxias, das pinturas do período renascentista, nas obras arquitetônicas da antiguidade clássica, da idade média, procuravam responder com a ideia relacionada com os números emergentes de uma perfeita proporção.

Os gregos acreditavam que muitos aspectos constituintes do universo como é o caso dos padrões numéricos que descrevem a disposição dos flósculos de uma margarida, a reprodução dos coelhos, a órbita dos planetas, as harmonias musicais, podem ser expressos por esta perfeita proporção que cerca de 2,5 mil anos Euclides (323-285 a.c),

matemático grego, autor de “Os elementos”, tratou de deduzir geometricamente esta proporção, cuja razão é conhecida como “razão áurea” ou “divina proporção”.

É importante destacar que a referida “divina proporção” não foi criada, apenas foi descoberta, e que já era conhecida mesmo antes dos gregos⁸⁰, ela tem sido apontada como o padrão da estética e da perfeição, cujo retângulo dela decorrente é considerado como o mais agradável aos olhos humanos, utilizado desde a antiguidade na arte e nas construções arquitetônicas como o padrão das ideias de medida, ordem e serenidade que por sua vez são em traços gerais atributos daquilo que é estético ou belo. Nesta linha de pensamento, sabendo que a arte imita a vida, segue a vida e está enraizada nas diferentes sociedades, sendo alvo de apreciação e contemplação desde os tempos remotos, este artigo objetiva-se em discutir o emprego da proporção áurea como o padrão estético em desenhos artísticos, com vista a perfeição dos quadros desenhados. Para tal, está encaminhado no sentido de dar resposta a seguinte pergunta científica: qual é a influência da proporção áurea na conservação do senso estético em desenhos artísticos?

Face ao exposto, apresenta-se uma descrição relativa à proporção áurea, onde faz-se referência das suas deduções no segmento áureo e no retângulo áureo, sua relação com a sequência numérica de Fibonacci. Na sequência apresenta-se uma síntese de referência acerca do senso estético, seguida da influência da proporção áurea para senso estético na arte, do ponto de vista histórico. Mais adiante seguem a metodologia, análise e resultados, bem como as considerações finais.

1. SOBRE A PROPORÇÃO ÁUREA

Na intenção de captar naturalmente o equilíbrio e a beleza das formas no universo, um número irracional desempenhou um papel fundamental. Este facto explica-se porque os gregos pitagóricos⁸¹ do século VI a.c. contemplavam a beleza da natureza com olhos matemáticos, afirmando que tudo era números, neste sentido, o mais apontado era o número de ouro, ou proporção áurea. Muitos povos na época manifestaram interesse em calcular este número, o mais provável é que Pitágoras terá observado esse conhecimento

⁸⁰ Segundo o historiador grego Heródoto os sacerdotes egípcios disseram que na pirâmide de Giseh, a razão entre suas dimensões é φ (EVES, 1992, p. 44).

⁸¹ Eram assim chamados os estudiosos afetos a escola fundada por Pitágoras, “filósofo-cientista do século V a.C., considerado como uma das figuras mais importantes do pensamento grego e, reconhecido como o responsável por descobrir a relação possível entre os fenômenos da natureza e os da Geometria, ele acreditava que as diferenças qualitativas da natureza estavam fundamentadas em diferenças da estrutura geométrica” (Oliveira et. al 2007, p. 408).

nas suas viagens realizadas ao Egito, Babilônia e Índia. Do ponto de vista matemático pode-se encontrar alguma facilidade em dar certas explicações a seu respeito, mas a complexidade da sua existência torna-se muito mais abrangente e interessante do que isso. Os pressupostos científicos sobre a proporção divina são apresentados nos parágrafos que se seguem, mas antes torna-se necessário olhar para o seu enquadramento ao longo da história.

Do ponto de vista histórico, Oliveira et. al (2007, p. 410), apresentam uma descrição sobre a proporção áurea, no seu artigo intitulado “A percepção do belo e a proporção divina”, a qual é reproduzida em seguida.

A proporção divina foi descrita no século V a.C. pelos pitagóricos, no século IV a.C. e Aristóteles indicou os valores proporcionais na estética e, pouco depois, pela Geometria euclidiana. Os gregos, Pitágoras, Platão e Euclides, parecem ter sido os primeiros a identificar a proporção divina em algumas formas geométricas e em outras que, a seus olhos, possuíam harmonia visual ideal e proporções agradáveis. No Renascimento, Leonardo Da Vinci e seus contemporâneos procuraram, em vão, explicações matemáticas da natureza, inclusive para a forma da face humana, com frequentes citações da proporção divina. A seção áurea caiu em desuso por dois séculos. O movimento que defendeu a proporção divina começou na Alemanha, em meados do século XIX, quando o termo seção áurea começou a ser utilizado. Zeising sugeriu, pela primeira vez, que a seção áurea possuía qualidades estéticas particulares e que qualquer coisa que se apresentasse nessas proporções seria considerada bela. A provável utilização da proporção divina na Arte e na Arquitetura foi descrita e estudada por famosos artistas, cientistas, matemáticos e filósofos, e vem sendo defendida e rejeitada.

Na perspectivas dos autores referidos, a seção áurea foi usada extensivamente na Arquitetura grega quando da construção do Partenon, na Acrópole de Atenas além de empregada na Arte ao longo dos anos. Por outro lado, Eves (1992) citado por Lauro (2005, p.37), afirma que “A razão áurea também foi estudada pelo monge Luca Pacioli, de Veneza, que escreveu um tratado “De divina proportione” (Sobre a proporção divina), em 1509. Tal obra foi ilustrada por Leonardo da Vinci” nas suas famosas artes, cuja abordagem será apresentada com algum detalhe mais adiante. Seguindo esta linha de pensamento, importa realçar que neste artigo assume-se a ideia geométrica da proporção áurea feita por Euclides, começando com a sua dedução a partir do segmento áureo até ao retângulo áureo.

Dedução da proporção áurea a partir do segmento áureo

Definição 1: chamamos de segmento áureo, ao segmento \overline{AB} , com origem em A e extremidade em B, que ao ser dividido em duas partes desiguais, sendo uma maior que a outra, a razão entre a menor e a maior parte é igual à razão entre a maior parte e o segmento total, cujo resultado dessa divisão é simbolizado pela letra grega φ , (lê-se “fi”).

Para a divisão de um segmento em média e extrema razão considere-se a seguinte proposição:

Proposição 1:

Seja \overline{AB} um segmento de reta com origem em A e extremidade em B. Seja C um ponto no interior de \overline{AB} que o divide em duas partes, de tal modo que \overline{AC} é maior que \overline{CB} . Se a razão de \overline{AC} para \overline{CB} for igual a razão de \overline{AB} para \overline{AC} , então o valor desta razão será um número irracional denominado número de ouro e representado pela letra grega φ .

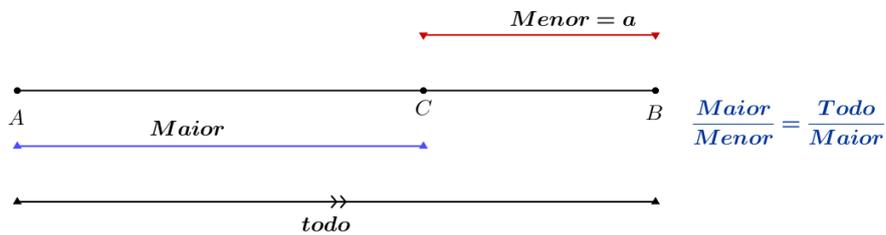
Demonstração:

Hipótese: se a razão de \overline{AC} para \overline{CB} for igual a razão de \overline{AB} para \overline{AC} .

Tese: o valor desta razão será um número irracional denominado número de ouro e representado pela letra grega φ .

Suponha-se que se quer dividir um segmento \overline{AB} num ponto C de tal modo que \overline{AC} é maior que \overline{CB} e a razão de \overline{AC} para \overline{CB} é igual a razão de \overline{AB} para \overline{AC} , isto é, o maior sobre o menor é igual ao todo sobre o maior.

Figura 1 – Segmento áureo.



Fonte: própria.

Seja φ (phi) o valor comum das razões de \overline{AB} e \overline{AC} , assim como \overline{AC} e \overline{CB} . Então temos: $\varphi = \frac{\overline{AB}}{\overline{AC}}$ e $\varphi = \frac{\overline{AC}}{\overline{CB}}$, considere-se $a \in \mathbb{N}$, tal que $\overline{CB} = a$. Então $\overline{AC} = a\varphi$ e

$\overline{AB} = a\varphi^2$. Do segmento \overline{AB} , temos: $\overline{AB} = \overline{AC} + \overline{CB}$, escrevendo os segmentos em função dos seus valores tem-se: $a\varphi^2 = a\varphi + a \Leftrightarrow \varphi^2 = \varphi + 1 \Leftrightarrow \varphi^2 - \varphi - 1 = 0$

Resolvendo a equação do segundo grau $\varphi^2 - \varphi - 1 = 0$, encontramos duas raízes:

$$\varphi_{1/2} = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2}$$

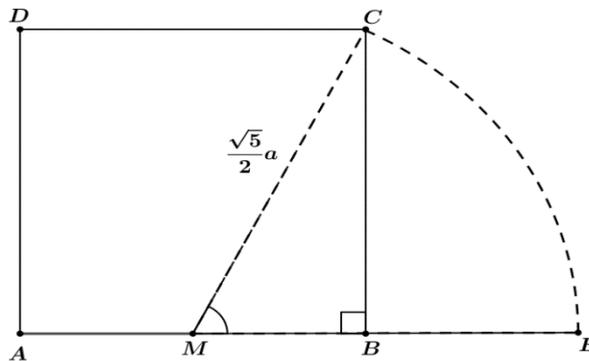
Por se tratar de medida de comprimento do segmento em questão, vamos considerar apenas o valor positivo desta equação:

$$\varphi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} \cong 1,618$$

Valor considerado como o número de ouro. (c.q.d)⁸²

Reciprocamente, dado um segmento \overline{AB} , podemos encontrar um segmento \overline{AE} , tal que $\frac{\overline{AE}}{\overline{AB}} = \varphi$. Para construirmos geometricamente esta extensão, pomos $\overline{AB} = a$ e construímos um quadrado $ABCD$. Determinamos o ponto médio M de \overline{AB} . Com o centro em M , desenhamos um arco da circunferência de raio \overline{AC} que intersecta a recta que contém o segmento \overline{AB} num ponto E . Vamos verificar que: $\frac{\overline{AE}}{\overline{AD}} = \frac{\overline{AB}}{\overline{AE}}$.

Figura 2 – Construção do retângulo áureo.



Fonte: própria.

Como o triângulo MBC é retângulo em B , pelo teorema de pitágoras temos:

$$MC^2 = MB^2 + BC^2 \Leftrightarrow MC^2 = \left(\frac{a}{2}\right)^2 + a^2 \Leftrightarrow MC^2 = \frac{5}{2}a^2 \Leftrightarrow MC = \frac{\sqrt{5}}{2}a$$

⁸² c.q.d-significa como queríamos demonstrar.

Por outro lado, temos: $\overline{AE} = \overline{AM} + \overline{ME}$, como os segmentos \overline{MC} e \overline{ME} são raios da circunferência com o centro em M , temos: $\overline{MC} = \overline{ME}$, daí segue:

$$\overline{AE} = \overline{AM} + \overline{MC} \Leftrightarrow \overline{AE} = \frac{a}{2} + \frac{\sqrt{5}}{2}a \Leftrightarrow \overline{AE} = a \left(\frac{1 + \sqrt{5}}{2} \right)$$

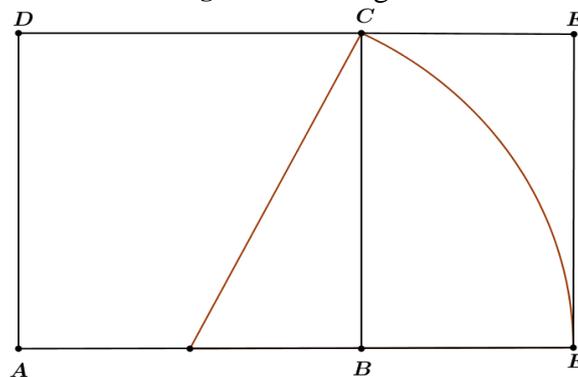
Sabendo que $\overline{AB} = a$, temos: $\frac{\overline{AE}}{\overline{AB}} = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} = \varphi$.

C.q.d.

A letra grega (phi) $\varphi = 1,618$, representa o número de ouro, proporção divina ou razão áurea. De sublinhar que esta letra deve-se a Phidias, o conhecido escultor grego que usou de forma erudita a proporção áurea na construção do Parthenon, por tal motivo, o número de ouro foi chamado pelos matemáticos do século XX por Phi, em homenagem ao referido escultor. Esta proporção aparece com uma frequência impressionante na Natureza, por exemplo, na mão humana, os ossos estão na razão 1,618; no esqueleto humano, a razão entre a ponta do ombro ao pulso com o pulso ao cotovelo é dada por 1,618; a razão entre a ponta do ombro ao calcanhar com a extremidade superior do fêmur ao calcanhar é de 1,618, entre outros exemplos nas plantas e nos animais.

Por outro lado, importa afirmar que se olharmos para a Figura 2 e prolongarmos a recta que contém o segmento \overline{DC} , traçando a partir de E um segmento paralelo a \overline{AD} que se intersecte com a reta que contém \overline{DC} no ponto E , obtém-se o retângulo áureo, tal como se observa na Figura 3.

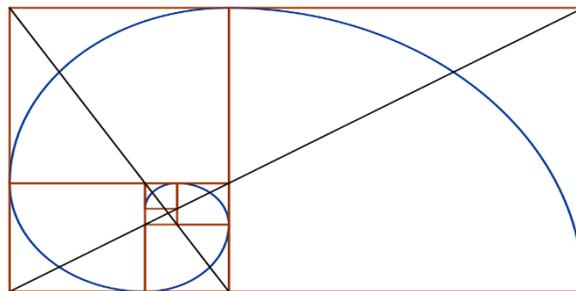
Figura 3 – Retângulo áureo.



Fonte: própria.

É possível dividir um retângulo áureo num quadrado e num retângulo áureo. Seguidamente, é possível cortar o retângulo áureo mais pequeno num quadrado áureo mais pequeno, e continuar este processo indefinidamente, produzindo retângulos áureos cada vez mais pequenos. Se desenharmos uma diagonal do lado superior direito do retângulo original para o lado inferior esquerdo e depois do lado inferior direito do retângulo áureo pequeno (ou seja, do próximo mais pequeno) para o lado superior esquerdo, o ponto de intersecção mostra o ponto em que todos os retângulos áureos pequenos convergem. Além disso, os comprimentos das diagonais encontram-se na proporção áurea de cada um. O ponto em que todos os retângulos áureos convergem chama-se “Olho de Deus”. O retângulo áureo é o único a partir do qual um quadrado pode ser cortado para que o restante retângulo seja sempre semelhante ao original. Se ligarmos os vértices do diagrama, chegamos a uma espiral logarítmica que envolve o “Olho de Deus”, As espirais logarítmicas estão em toda parte: nas conchas, nos chifres dos animais, na cóclea do ouvido, nas plantas, nas galáxias, entre outros.

Figura 4 – Retângulo áureo com o “Olho de Deus”.



Fonte: própria.

2. SOBRE A RELAÇÃO DA PROPORÇÃO ÁUREA COM A SEQUÊNCIA NUMÉRICA DE FIBONACCI

Tendo como base o exposto no artigo escrito pelo colegiado do curso de Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil, apresentado na XXII semana acadêmica, afirma-se que o matemático Leonardo de Pisa ou Fibonacci (1175-1250), autor da obra “Liber Abaci” em 1202, estudou no início do século XIII um problema relacionado ao crescimento populacional dos coelhos. A partir de dois coelhos, ele calculou como eles aumentavam através da reprodução de várias gerações e identificou uma sequência, onde a partir do terceiro termo, cada termo é a soma dos dois anteriores, (1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21,...).

Uma propriedade interessante a ser observada nesta sequência é o facto de que a razão entre cada termo e o anterior tende ao número de ouro, ou proporção áurea, conforme se verifica na tabela que se segue:

Tabela 1– Retângulo áureo com o “Olho de Deus”.

1:1=1	34:21=1,619
2:1=2	55:34=1,617
3:2=1,5	89:55=1,618
5:3=1,67	144:89=1,618
8:5=1,6	233:144=1,618
13:8=1,62	377:233=1,618
21:13=1,61	610:377=1,618

Fonte: própria.

As medidas dos quadrados no retângulo áureo seguem a sequência numérica de Fibonacci e por sua vez determinam o perfil da espiral logarítmica, responsável pela beleza rara enraizada na Natureza, como é o caso de algumas espécies de flores, incluindo o girassol, a couve-flor, brócolis, bem como o número de folha de algumas plantas, entre outras.

3. SOBRE O SENSO ESTÉTICO

Todo homem possui um prazer natural de apreciar os valores estéticos. Este prazer sustentou desde os primórdios das civilizações humanas, isto é, desde período da pré-história até ao surgimento das grandes civilizações, a preocupação do homem em integrar no seu meio social determinados objetos que oferecem uma beleza alvo de uma possível contemplação. Oliveira et. al (2007, p. 406), ao debruçarem-se sobre a herança estética, informam que:

(...)Provavelmente, há 35.000 anos, o homem iniciou o desenvolvimento do seu senso estético e, essa sensibilidade foi preservada na arte primitiva por meio de pinturas, entre outras manifestações. Nos desenhos da representação humana desse período observa-se uma forma distorcida, aparentemente por superstição ou medo. A partir da reconstrução de fósseis do período paleolítico, foi observada que a maioria das características faciais se equivalia ao homem moderno.

Esta sensibilidade que o homem tem com respeito a estética, há milhares de anos que vem despertando o interesse de muitos filósofos. Para os referidos autores “(...) a Grécia antiga formalizou o estudo da beleza como um bem aprendido e desenvolveu complexas fórmulas para construir representações humanas e divinas” (p. 406). Ainda na perspectiva destes autores, os gregos surgem como primeiros a expressar as qualidades da beleza facial por intermédio da Filosofia e da cultura. Na sequência, acrescentam que Platão e Aristóteles questionaram o significado da beleza e definiram o termo estética como o estudo da beleza e a Filosofia da Arte.

Na linha de pensamento dos autores citados, é possível perceber os dois lados pelos quais o conceito de beleza está sujeito. Por um lado, está o prazer natural, estimulado pela característica física e estética do objeto apreciado, por outra está a beleza oculta, propensa a descoberta através das pesquisas laboriosas do físico, qualidades inerentes a pessoas cientificamente letradas com habilidades para decifrar as respectivas fórmulas. Este ponto de vista, ocasionalmente tem solidificado formas diferentes de conceber a beleza, como é o caso das diferentes formas de apreciações motivadas pelos padrões étnicos e culturais de diferentes sociedades. Por exemplo, o que é belo para uma região pode não ser para outra.

De afirmar que o que parece provável é que a preocupação dos gregos na formalização deste estudo tem fundamento nesta perspectiva, cuja necessidade tem ligação com a definição de um padrão único de apreciação através de fórmulas que pudessem controlar a apreciação da morfologia de objetos ou edificações consideradas bonitas. Diante destas fórmulas estudadas, apenas algumas foram conservadas conforme o exposto por Carrilho e Paulo (2007, p. 48).

(...) Das fórmulas matemáticas usadas para estudar a beleza, apenas algumas sobreviveram, como as proporções de Platão, Polyclitus, Lysippus e principalmente de Pitágoras. Destas proporções a mais conhecida é a proporção áurea, também chamada de divina ou “mágica”, uma fórmula matemática para definir a harmonia nas proporções de qualquer figura, escultura, estrutura ou monumento.

De acordo com os mesmos autores, a proporção áurea é reconhecida como princípio organizador e uma diretriz segura para atingir a plenitude de beleza da Natureza. Assim, tudo que cresce no universo, à exceção do mundo mineral, cresce segundo o ritmo desta proporção. De salientar que quando um determinado objeto de apreciação é agradável ao olhar humano, é comum a relação de concordância com essa proporção.

4. SOBRE A INFLUÊNCIA DA PROPORÇÃO ÁUREA PARA O SENSO ESTÉTICO NA ARTE

Como já se disse anteriormente, desde a antiguidade que a concepção do senso estético esteve no centro das atenções do pensamento grego clássico. Nisto, as ideias de medida, ordem, serenidade e a contemplação da beleza da Natureza sugeriam aos olhos dos pitagóricos a existência de uma proporção responsável pela harmonia, bem como a plenitude da beleza. Após a descoberta deste número, conforme o exposto nos parágrafos anteriores, que naturalmente já se tinha tornado popular no Egito, através da arte romana e da arquitetura, passou a ser aplicada na arte e arquitetura grega, como é o caso do pentagrama, conhecido como símbolo da sociedade secreta dos pitagóricos, que apresenta uma propriedade considerada critério de proporcionalidade e beleza. Além disso, também foi usada na construção do Parthenon, na Acrópole de Atenas.

Em 1509, o matemático italiano Luca Pacioli, um frade franciscano e amigo de Leonardo da Vinci, publicou a “Divina Propotione”, um tratado sobre o número de ouro, também conhecido como proporção áurea. Esta proporção terá sido usada em “desenhos artísticos”⁸³ inicialmente por Leonardo da Vinci, ao pintar os seguintes quadros: *Monalisa*, *última ceia*, *homem vitruviano* e o do *São Gerônimo*, uma obra inacabada. O outro artista a usar foi Michelangelo, na sua obra *David*.

Do descrito anterior, sublinha-se que o importante para esta abordagem é que tanto Leonardo da Vinci, quanto Michelangelo procuraram estudar uma fórmula mágica para a forma da beleza facial, facto que se conseguiu concretizar apenas com este último, ao retratar a face de forma natural e exatamente proporcional. Nisto, muitos pensadores têm estado a concluir que em desenhos artísticos quanto mais a face é simétrica mais linda ela se torna. Isto tem fundamento na proporção áurea que sedimenta o senso estético quer na arte, música, Natureza, assim como no corpo humano.

⁸³ Segundo uma fonte relacionada a Wikipedia. Org, por desenho artístico, entende-se como uma a criação de uma figura representativa ou abstrata que traduz a atitude do desenhador ao imitar a sua realidade sensível, transformá-la ou criar uma nova realidade com as características próprias da bidimensionalidade ou, como no caso do desenho de perspectiva, a tridimensionalidade.

5. METODOLOGIA

A investigação realizada adotou o paradigma qualitativo⁸⁴ de natureza descritiva, pois tratou-se de observar, analisar e descrever os procedimentos usados pelos artistas na construção e escolha da figura geométrica de quadros para desenhos artísticos. Os instrumentos aplicados incluem uma entrevista realizada a dois artistas plásticos, com o objetivo de obter informações acerca da técnica utilizada nos referidos desenhos. Ao longo da recolha de dados, nos servimos da observação participante, do registo de informações derivadas da conversa informal, bem como de algumas fotografias que foram tiradas na medida em que os participantes davam explicações dos procedimentos. Ainda nesta perspectiva foi feita uma revisão bibliográfica que sustenta a abordagem escolhida na investigação, com auxílio dos métodos histórico-lógico e analítico-sintético.

6. ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção faz-se uma análise dos dados recolhidos através do procedimento metodológico acima referido com vista a obtenção da informação necessária e suficiente para se dar resposta a questão da pesquisa determinada. De realçar que, neste âmbito, apresentar-se-á apenas os resultados obtidos através da entrevista feita a primeira artista, tendo em conta a convergência nas respostas dadas por parte dos participantes a investigação, bem como a delimitação da extensão da abordagem, outrossim, se coloca em relevo na análise dos dados recolhidos a técnica usada nos seus desenhos através das imagens tiradas.

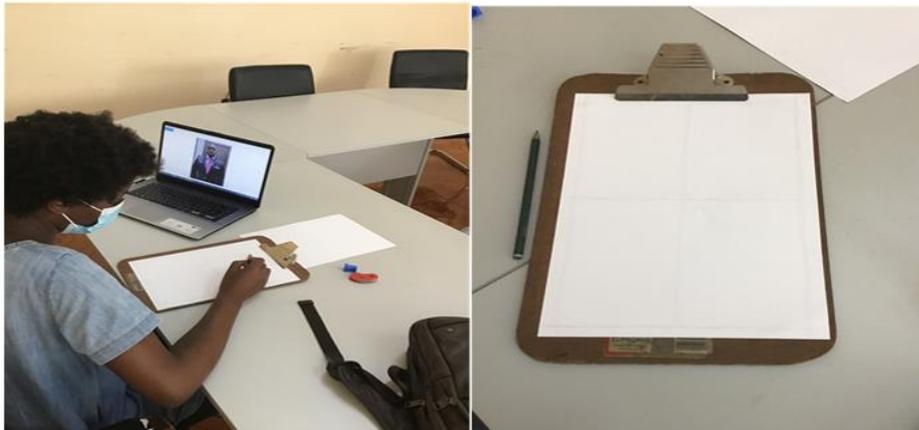
Quanto a primeira artista, quando lhe foi posta a questão relacionada a sua preferência na escolha geométrica dos quadros para os seus desenhos artísticos, a mesma revela que tem maior facilidade em trabalhar com quadros retangulares, apontando a determinação das proporções como principal motivo, tal como se verifica no recorte que se segue:

⁸⁴ Na investigação qualitativa “o investigador interpretativo observa participativamente, de dentro do ambiente estudado, imerso no fenómeno de interesse, anotando cuidadosamente tudo o que acontece nesse ambiente, registando eventos, coletando documentos tais como trabalhos dos alunos, materiais distribuídos pelo professor” (Moreira, 2003, apud Cassela de Nascimento 2020, p. 8).

⇒ Normalmente, trabalho com desenhos em posição retangular, por ser mais simples achar a proporção de altura em relação a largura.

Indo ao encontro da resposta da artista, é possível entender a importância que ela concede a Matemática como uma ferramenta fundamental para a garantia do senso estético nos seus desenhos artísticos. Esta atitude, vai de acordo com o exposto por Barco (2005) citado por Leiria e Luz (2011, p. 14210), ao afirmar que “o homem fez arte usando matemática e construiu a matemática observando as artes.” As imagens que seguem mostram o momento em que a artista prepara o ambiente para desenhar um rosto.

Figura 5 – Artista investigada preparando o ambiente



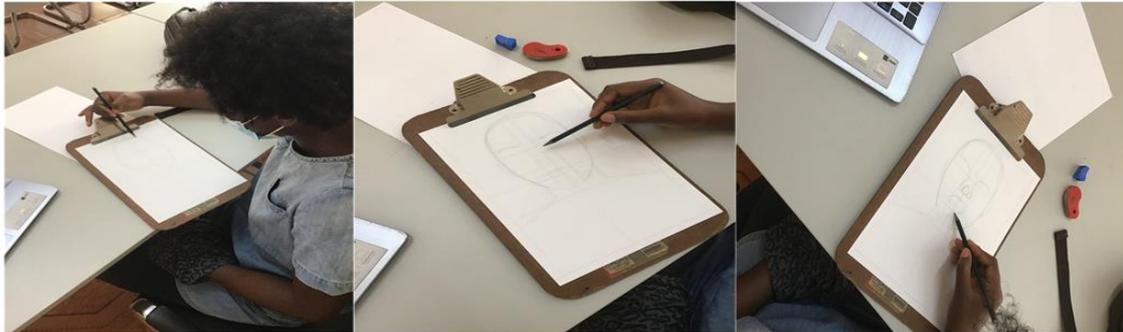
Fonte – Própria

Quando lhe foi questionada sobre a técnica usada para desenhar um rosto, a artista respondeu da seguinte forma:

largura.
⇒ Para desenhar um rosto, começo por delimitar o espaço no papel ou outro material que for usado, em seguida delimito o espaço onde cada detalhe do rosto vai ficar, em seguida uso figuras geométricas para encontrar proporções e contornos do rosto, ~~pesco~~ e tronco.
... relações frequentemente

A resposta dada pela artista, confirma a ideia de que o cérebro humano tende a associar a beleza da arte com a proporção responsável pela harmonia e serenidade, é dizer que mesmo não sendo de forma propositada, os artistas tendem a buscar esta proporção ou uma aproximação nos seus desenhos, com forme se constata nas imagens que se seguem.

Figura 6 – A artista investiga preparando o ambiente para desenhar.



Fonte – Própria.

A artista termina a entrevista informando que tem havido muita procura por parte das pessoas que desejam adquirir as suas obras, tendo sido alvos de muita contemplação, conforme a imagem abaixo.

Figura 7 – Desenhos da artista investigada



Fonte – Própria.

Como resultado, os autores deste artigo escolheram alguns quadros, com vista a relacionar a o seu estilo geométrico, bem como as assimetrias usadas nos desenhos com o retângulo áureo decorrente da proporção áurea, com forme se observa:

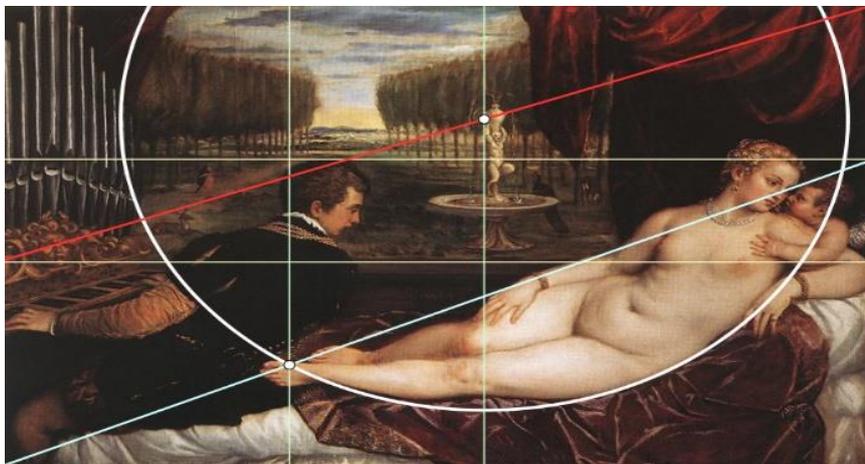
Figura 8 – Desenhos da artista investigada



Fonte – Própria

Com isto e através de outras investigações na mesma linha temática é comum considerar que a proporção áurea em desenhos artísticos tem sido a base para a conservação da harmonia, senso estético e perfeição. O seu uso em desenhos artísticos remonta deste a antiguidade, como se pode verificar no desenho que se segue utilizada pelos autores para a matematização no sentido de buscar as respectivas proporções.

Figura 8 – Desenho antigo matematizado



Fonte – Matematizada pelos autores

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é resultado de uma investigação que visa discutir o emprego da proporção áurea como o padrão estético em desenhos artísticos, com vista a perfeição dos quadros desenhados, sabendo que a arte está intimamente relacionada com a vida e está enraizada nas diferentes sociedades, sendo alvo de apreciação e contemplação desde os tempos remotos até aos dias atuais, para tal apresenta-se uma síntese de referência sobre a concepção científica da proporção áurea, sua importância ao longo da história, bem como a sua influência na conservação do senso estético em desenhos artísticos. A investigação tratou de observar, analisar e descrever os procedimentos usados pelos artistas participantes da mesma na construção e escolha da figura geométrica de quadros para desenhos artísticos, com vista a identificação da proporção que garante a harmonia, serenidade e a plenitude da beleza dos quadros. Os resultados obtidos permitiram concluir que a proporção áurea exerce um papel fundamental na determinação do senso estético em desenhos artísticos e que o cérebro humano tende a associar a beleza da arte com a proporção responsável pela harmonia e serenidade, é dizer que mesmo não sendo de forma propositada, os artistas tendem a buscar esta proporção ou uma aproximação nos seus desenhos. Esta investigação pode despertar nos alunos o gosto pelo estudo da Matemática, com particular realce o da Geometria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrilho, E.V. P., & Paula, A., (2007). Reabilitações estéticas complexas baseadas na proporção áurea. *Rev Port Estomatol Cir Maxilofac*, 48, 43-53.

Cassela, E., A., D., & De Nascimento, R., M., (2020). Estudo da circunferência à luz dos princípios axiomáticos de René Descartes. Um olhar ao contexto de ensino-aprendizagem da Escola Superior Pedagógica do Bié. *REVEMAT*, Florianópolis, 15. doi: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020>

Cassela, E., A., D., (2020). Da Matemática nativa presente no pensamento das autoridades tradicionais da tribo umbundo com respeito a forma do Ondjango para problemas isoperimétricos da Geometria Plana. *European Review of Artistic Studies*, 11(2), 69-80 doi: 10.37334/eras.v11i1.232.

Eves, H., (1992). *Tópicos de história da matemática para uso em sala de aula: geometria*. São Paulo: Atual.

Lauro, M., M., (2005). A razão áurea e os padrões harmônicos na natureza, artes e arquitetura. *Exacta*, núm 3. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81000304>

Leiria., R., D., C., & Luz, V., S., (2011). Uma proposta interdisciplinar entre a arte e a Matemática no Ensino Fundamental. *X Congresso Nacional da Educação – EDUCERE*.

Moreira, M. A. (2003). *Pesquisa em ensino: aspetos metodológicos*. Instituto de Física – UFRGS Burgos. Universidade de Burgos. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesquisaensino.pdf>. Acesso em: 26/08/2020.

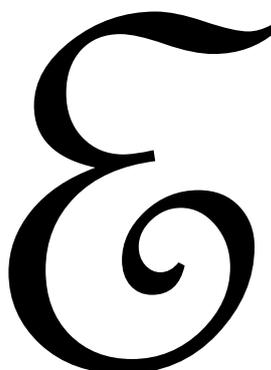
Oliveira, M., G., Bartollo, R., M., Pozza, D., H., Galão L., & Soares, L., P., (2007). A percepção do belo e a proporção divina. *Revista da Academia Tiradentes de Odontologia*, 7(6), 403-413.

Pickover, C. A. (2006). *The Mobius Strip*. New York: TMP.

Pickover, C. A. (2009). *O livro da Matemática*. New York: TMP.

WEBGRAFIA

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Desenho>



STUDOS INTERDISCIPLINARES

Reflexão sobre a didática como fator determinante no ensino artístico – música

José António de Matos Esteves das Neves

| 193-214

O desenvolvimento das habilidades criativas nas aulas de piano no Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM

Andréa Lúcia dos Santos Ferreira Rodrigues, & Marco Aurélio Aparecido da Silva

| 215-229

Artistic education in Turkey

Aybüke Özcan

| 230-239

Cultura indígena: importância da floresta amazônica para os povos indígenas

Heloan Patrick da Silva Batista, & Lídia Machado dos Santos

| 240-251

A geração de 70 e as Conferências do Casino de 1871

João Bartolomeu Rodrigues, Ana G. Estáquio Morais, & Sara Patrícia Moreira

| 252-261

Universidade Wyka Kwara: uma universidade culturalmente ecológica e ambientalmente sustentável

Heloan Patrick da Silva Batista, Levi Leonido, & Elsa Maria Gabriel Morgado

| 262-280

António Cabral: jornalista das tradições populares

Alina Sousa Vaz

| 281-288

REFLEXÃO SOBRE A DIDÁTICA COMO FATOR DETERMINANTE NO ENSINO ARTÍSTICO – MÚSICA

Reflection on Didactics as a determining factor in Art Teaching - Music

NEVES, José António de Matos Esteves das⁸⁵

Resumo

Esta reflexão pretende evidenciar como a Didática pode assumir um papel importante, no que concerne aos aspectos práticos de execução do processo educativo. Pretende-se, ainda, questionar qual o papel do Ensino da Música, qual o seu interesse, qual o fundamento da sua inclusão na formação geral das pessoas, bem como os currícula do Ensino Básico, do Ensino Artístico e Profissional. É preciso confrontar os alunos com os diferentes materiais, no sentido de que os utilizem e que estes lhes possam proporcionar idênticas oportunidades de experimentar, organizar, combinar e comunicar distintas vivências musicais. Os 42 anos quer como docente nos diferentes níveis de ensino, quer como precursor e responsável pedagógico de novas estruturas pedagógicas, como investigador, bem como as vivências e partilhas entre pares, foram cruciais para esta reflexão.

Abstract

This reflection intends to show how Didactics can assume an important role, with regard to the practical aspects of carrying out the educational process. It is also intended to question what is the role of Music Education, what is its interest, what is the basis for its inclusion in the general education of people, as well as the curricula of Basic Education, Artistic and Professional Education. It is necessary to confront students with different materials, in the sense that they use them and that they can provide them with identical opportunities to experiment, organize, combine and communicate different musical experiences. The 42 years both as a teacher at different levels of education, as a precursor and pedagogical responsible for new pedagogical structures, as a researcher, as well as the experiences and sharing between peers, were crucial for this reflection.

Palavras-chave: *Ensino; Música; Qualidade; Saberes.*

Key-words: *Teaching; Music; Quality; Knowledge.*

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

⁸⁵ JOSÉ ANTÓNIO DE MATOS ESTEVES DAS NEVES - CIPEM (Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical) Polo no IPP do INET- MD (Instituto de Etnomusicologia - Música e Dança - FSCH/UNL). PORTUGAL. Email: neves.ja@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino da Música tem tido uma grande procura social, nos últimos anos, no nosso País. O número de crianças e mesmo adultos que mostram interesse em aprender a tocar um instrumento é cada vez maior, devido aos efeitos que esta aprendizagem produz no ser humano. No entanto, torna-se necessário gerar condições e orientar a formação do mesmo, pois “a música tem o poder de produzir um determinado efeito no caráter moral da alma e se tem este poder é evidente que os jovens devem ser orientados para ela e devem ser educados com ela” (Aristóteles).

Como tal, é, efetivamente, natural que esta procura tenha proporcionado a criação de novas escolas, principalmente privadas, que partilham o ensino da Música também com o Ensino Geral e Generalizado com as disciplinas obrigatórias. Estamos a falar, nomeadamente, da criação de escolas que, também pelos novos currículos, se transformam em escolas de Ensino Integrado ou desenvolvem mesmo o Ensino Articulado. Este espectro de níveis e âmbitos do ensino da Música tem uma abrangência tão grande que existem objetivos comuns na Música que, também, são objetivos de outras disciplinas. No entanto, há que seriar e ver quais são os planeamentos e a forma de planear, de colocar e de fazer sentir esta matéria, isto é, qual a didática que deve ser utilizada (Mejía, 2002). “A didáctica é o estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade, (...). Focalizada do ponto de vista do professor ou do educando, a didáctica interessa-se, preponderantemente, em como ensinar ou como orientar a aprendizagem” (Gomes, 2008, p. 114).

1. DIDÁTICA GERAL

É, por assim dizer, fundamental que o ensino proporcione o desenvolvimento das capacidades preceptivas, expressivas e comunicativas. Seguindo novamente a perspetiva de Mejía, estas três grandes premissas correspondem aos grandes níveis obrigatórios de escolaridade: Infantil, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) e finalmente Ensino Secundário. De acordo com a mesma autora, não podemos esquecer que a Didática da Música e da Educação Musical é um processo em constante mutação, atendendo às mudanças sociais e aos novos modelos educativos.

A sua principal fonte são as grandes metodologias que surgiram nos princípios do século XX e que mais tarde iremos abordar. Contudo, não poderemos deixar de mencionar a própria legislação, nomeadamente aquilo que está decidido no decreto que regulamenta a Lei de Bases do Ensino e obviamente alguma subjetividade que decorre da interpretação e da aplicação de todos estes processos por quem a coloca em prática, isto é, por quem ministra as aulas.

Didáctica vem do grego *didaktiké* e quer dizer arte de ensinar. A palavra didáctica foi empregue pela primeira vez, com sentido de ensinar, em 1629, por Ratke, no seu livro, *Aphorisma Didacticī Precipui* ou *Principais Aforismos Didácticos*. O termo, porém, foi consagrado por João Amos Comenius, na sua obra *Didáctica Magna*, publicada em 1657. Didáctica, inicialmente, significou arte de ensinar, dependente do jeito e da intuição do professor, da sua capacidade empática, ou seja, sensibilidade de colocar-se na situação do outro para melhor compreender o seu olhar sobre as coisas, facilitando a aproximação do educador até ao educando, e possibilitando a adequação da acção didáctica, na orientação da aprendizagem. Posteriormente, passou a ser entendida como ciência e arte de ensinar, podendo ser compreendida em dois sentidos, sentido amplo e sentido pedagógico: em sentido amplo, preocupando-se com os procedimentos que levem o educando a aprender algo, sem conotações sócio-morais; em sentido pedagógico, apresentando compromissos com o sentido sócio-moral da aprendizagem do educando e propondo-se à formação de cidadãos conscientes, eficientes e responsáveis (Gomes, 2008, pp.113- 114).

Em Portugal, o Ensino da Música aparece-nos, de forma oficial, no Ensino Básico, no 1º ciclo, desde que foram implementadas as atividades de enriquecimento extracurricular, com a possibilidade de criarmos uma disciplina de Iniciação ou Formação Musical.

No entanto, no caso dos conservatórios ou dos estabelecimentos de Ensino Particular, esta começa a ser ministrada a partir do momento em que as crianças entram para o 1º ciclo do Ensino Regular, apesar de não ser considerado um ensino oficial, isto é, sem reconhecimento tácito por parte do Estado em termos metodológicos, pedagógicos e de currículo nesta primeira etapa no ensino da Música.

Este ensino apenas adquire o seu carácter oficial nas escolas de Música quando os jovens ingressam no 2º ciclo do Ensino Básico, isto é, com 10 anos de idade, e entram para o 5º ano de escolaridade. Curiosamente, vamos encontrar na Europa, já nos anos 30, uma filosofia em que a Educação Musical estava organizada como um dos objetivos e com critérios metodológicos muito definidos.

Por exemplo, a inclusão da Música no Ensino Geral em Espanha começou em 1970, estando neste momento a atravessar uma fase regressiva.

No entanto, questiona-se qual o papel da Didáctica na Educação da Música e na própria Educação Musical, qual o seu interesse e qual o fundamento. Devemos equacionar estas situações, conforme diz Pascual, por estas questões: Quem e para quem? Professor, alunos e a relação professor e aluno. Porquê? A justificação didáctica. Para quê? Os objetivos. O quê? Os conteúdos e as próprias atividades. Como? A metodologia e os recursos. Quando? A temporalidade.

A resposta a cada uma destas perguntas será desenvolvida em seguida, mas, sem dúvida, torna-se pertinente realçar que são os grandes fios condutores que devem estar presentes no ensino quer da Música, quer de qualquer outra disciplina, apesar de neste estudo dedicarmos a nossa atenção apenas à Música.

Vejamos então:

a) Quem?

A Educação Musical deve estar nas mãos de professores especializados, ou seja, que tenham conhecimentos musicais necessários acompanhados de uma preparação didática específica. Se analisarmos os currículos (e vamos ver isso mais à frente) das escolas superiores de Música, somente nestes últimos quatro ou cinco anos se começou a ter em atenção uma preparação didática específica.

Por outro lado, a excessiva carga horária e o elevado número de alunos não são factores que favoreçam a qualidade. É de realçar ainda que o Ensino que não estimula o professor a uma formação permanente na didática específica da sua especialidade não é correto (Mejía, 2002).

b) Para quem?

É um dos pilares de toda a ação da didática. Conhecer o aluno, o sujeito que está diante de nós, para quem o programa está planificado, para quem estão delineados os objetivos, ver quais são as capacidades de quem temos à nossa frente, a forma de desenvolver o trabalho do próprio aluno é um ponto fundamental. Como se verá mais adiante, esta metodologia do Ensino da Música é dirigida a todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam, muitas vezes, dificuldades físicas ou psíquicas (Mejía, 2002).

c) Porquê?

Recentes investigações chegaram à conclusão de que não são só os campos educativos, mas também as áreas da Biologia e da Fisiologia, que se integram na necessidade e se imbuem dentro da própria formação integral, na qual está incluída o ensino da Música (Mejía, 2002).

A Educação Musical e da Música é de vital importância porque esta última faz com que os sons e as sensações desagradáveis se tornem, muitas vezes, mais uniformes e mais lentas na absorção das ondas cerebrais; influi positivamente na respiração, no ritmo cardíaco e na pressão arterial; reduz a tensão muscular; melhora o movimento e a coordenação do corpo; aumenta os níveis de endorfinas; regula as hormonas; estimula a atividade imunitária; reforça a memória e a aprendizagem; favorece a produtividade; estimula a digestão; cria e desenvolve uma sensação de segurança e bem-estar (Mejía, 2002).

d) Para quê?

No fundo, a Educação Musical no Ensino Primário tem um objetivo, que se prende com a formação integral da pessoa em todos os aspetos da sua personalidade, através de todos os seus conteúdos.

A educação pela música colabora com o resto das matérias educativas, ainda que defira dos seus próprios objetivos específicos. Os processos cognitivos básicos baseiam-se na percepção visual e auditiva e a percepção auditiva da música, a noção de tempo, espaço, ritmo, melodia, etc. servirá de grande apoio para o desenvolvimento da inteligência e outras aprendizagens de representações visuais e gráficas como a leitura ou a própria escrita (Gastan, Tayler, & Athol, citados por Mejía, 2002, pp 7-8).

Nesta fase, o aluno deve educar-se como intérprete, como ouvinte, como receptor de Música e também como um realizador expressivo e criativo ao qual são fornecidos conhecimentos de rudimentos da técnica e da linguagem musical. Por último, também fazer-lhe desenvolver a noção crítica relativamente àquilo que ouve na Música, à relação entre a Música e a sociedade e sobre as funções dos distintos tipos de Música.

Mais tarde, quando os alunos entram para o Ensino Básico, ainda segundo Mejia, o ensino da Música deverá ter um papel de consolidar toda uma série de conhecimentos que se foram desenrolando nestas fases iniciais e, obviamente, aumentar o conhecimento da parte teórica, bem como o papel de saber escutar, dialogar e partilhar com outros. Por isso, nestas idades e não só, a Música não tem apenas um papel e uma importância no campo artístico, mas também no aspeto cultural, uma vez que é uma das formas de crescimento em toda a sua forma de ser enquanto pessoa e enquanto Homem.

Na fase do Ensino Secundário o objetivo principal é o conhecimento de uma linguagem musical e o poder de ampliar as probabilidades de expressão, de comunicação do próprio aluno mediante a abordagem de um tema musical através da própria programação e dos currículos que estão estipulados para cada instrumento. Por outro lado, a aquisição e o enriquecimento de mais vocabulário musical vão permitir ao aluno uma melhor descrição dos elementos musicais e da sua compreensão, isto é, uma melhor interpretação, uma melhor expressão artística e também um melhor conhecimento e integração do contexto histórico e social (Mejía, 2002).

e) O quê?

Remete para os conteúdos e atividades. Para Mejía, a expressão “saber música” significa popularmente saber ler Música. No entanto, muitos pais e professores esperam que o ensino da Música, principalmente nas camadas mais jovens, seja ainda o Ensino do Solfejo, no sentido mais tradicional da própria palavra, isto é, a leitura logo de imediato de partituras, a entoação de

melodias, o fazer ditados rítmicos e musicais. Porém, há que ver qual é a importância de saber trabalhar estes conteúdos e integrá-los numa linguagem específica da Música, tendo em conta a faixa etária a que se destina. Muitas vezes não podemos exigir ou permitir que grandes conceitos musicais se deem de uma forma tão condensada e com uma linguagem às vezes tão técnica, que deverá ser abordada, como já foi referido, em fases já mais avançadas. Nestas idades iniciais pretende-se traduzir o vivido de uma forma mais representativa e não com tanta preocupação de fazer Música logo desde o início. Interessa mais o “saber música”, logo torna-se necessário que os currículos estejam bem delineados e as atividades estejam efetivamente muito bem relacionadas entre a idade do nosso público-alvo e aquilo que pretendemos fazer (Mejía, 2002).

f) Como?

A determinada altura, Mejía diz que cada professor tem a sua cartilha, isto é, cada professor tem a sua metodologia. Entre os critérios metodológicos do professor, deve primar a preocupação da aprendizagem da Música, enquanto disciplina específica, e o favorecimento das aprendizagens significa que integra conhecimentos anteriores do aluno e tem que fazê-lo de uma forma altamente motivadora para criar uma certa funcionalidade, de acordo com aquilo que é exigido no nosso quotidiano. Os métodos didáticos, empregados geralmente nos conservatórios, nas escolas de Música ou noutros centros que façam este tipo de ensino até de forma profissionalizada, apresentam uma série de características que se denominam como tecnicismo profissionalizador, isto é, a diferença dos métodos musicais empregados no Ensino Geral da Música mesmo a nível elementar. O tipo de um tecnicismo profissionalizador é caracterizado por um estudo prévio e sistemático da linguagem musical, já que para o aluno “a música está no papel”, mas deverá existir também necessidade de o aluno fazer o estudo do instrumento. Aliás, este estímulo é incentivado em termos neurológicos no hemisfério esquerdo do nosso cérebro (Despins, 2001).

Assim, a resposta “como” não se cinge somente ao método, alargando-se aos recursos necessários para desenvolver a atividade musical com o mínimo de qualidade e de dignidade, ou seja, às características da aula, dos próprios instrumentos, dos materiais educativos, de uma panóplia de recursos e meios que devemos ter ao nosso dispor.

O som e a Música são inatos ao Homem. Por isso, a Educação da Música está muito inserida na formação daquilo que, no fundo, será a personalidade da pessoa. Refere-se no trabalho de Mejía a anedota que se conta sobre o grande pedagogo húngaro Zoltán Kodály, numa conferência organizada pela UNESCO sobre a educação musical, que respondendo a uma pergunta sobre quando convém começar o estudo da Música, sustenta: “nove meses antes do nascimento”.

Mais tarde, noutra entrevista, viria a assegurar que se tinha enganado na opinião e que a sua resposta seria “a música deve começar nove meses antes do nascimento da mãe”.

A Educação Musical pode começar já no ventre materno, quando a mãe canta ou escuta Música. No sentido genérico, a Educação Musical deve começar o quanto antes, através de jogos, canções, danças, audições ativas, etc.

Ainda que a aprendizagem do instrumento individual (e aqui, sim, estamos a falar do ensino da Música específico do Instrumento), seja de um âmbito extraescolar ou até mesmo um caminho profissional se adoptado pelas escolas profissionais, deve começá-la quando o aluno sente interesse e motivação e a sua maturação o permita. Tal estado tem a ver não só com a parte psíquica, mas com a parte psicomotora. É importante ainda que seja do seu agrado, que lhe permita concentração, uma consistência e uma constância intelectual.

Na verdade, se educar é sempre alargar a fronteira da liberdade, o incremento da educação artística integra esse movimento sob uma dupla vertente: por um lado na medida em que vem abrir novas oportunidades de escolha para os jovens em formação e por outro porque desencadeia uma humana e inesgotável maré viva de afirmação da diferença e de expressão da diversidade (Azevedo, 1991, pp. 7- 8).

Este autor vai ainda mais longe e com uma visão perfeitamente realista, com a qual, apesar de volvidos vinte anos, continuamos a concordar, afirma que:

Tanto a educação artística genérica como a educação artística – especializada – a aprendizagem da música, da dança, da expressão dramática e do teatro, das artes plásticas e do cinema e do audiovisual - contribuem inequivocamente para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos jovens. Sublinhe-se, em abono desta tese, quão importante é na formação humana a experiência de comunicação da verdade de cana se' em maturação. A educação artística vem aumentar consideravelmente os espaços e as ocasiões de manifestação da criatividade e da inováção. da tolerância e da humildade. É a própria dimensão ética da educação que se reforça e que penetra, para os reduzir, os limites meramente instrutivos da educação formal. Numa sociedade tão crescente e assustadoramente marcada pelo consumo, em que os jovens são desenvolvidos no «espírito» do ter, aprendizes de devoradores do que vem de fora, prontos para experimentar os produtos industriais que lhes são «vendidos» como a fonte da vida, o alargamento do acesso à educação artística pode representar para muitas crianças e jovens a sua descoberta como pessoas, seres únicos e irrepetíveis, fontes de incontáveis possíveis. A profunda alegria destas descobertas deixará menos espaço à procura de soluções fáceis e de evasões inconsequentes. As grandes evasões, essas que o ensino tantas vezes cerceia, hão-de crescer no coração até se tornarem homens e mulheres, portugueses de corpo inteiro (Azevedo, 1991, pp. 7- 8).

Assim, podemos concluir que a Música é um bem cultural que se deve garantir a todo o aluno em idade escolar, mas também é algo que pode estar ao alcance de toda a pessoa que queira encontrar na Música um meio de lazer, desenvolvendo-o em maior ou menor grau. Além disso, a Educação Musical deve garantir a formação e existência dos futuros profissionais da Música. Esta Arte e o seu Ensino apresentam-se, portanto, como elementos educativos obrigatórios nos diferentes ramos do Ensino Obrigatório.

O Homem é, entre todos os animais, o único dotado de ritmo e capaz de responder à Música com movimentos. É também o único a apresentar um cérebro adaptado para compreender complexas estruturas musicais e ainda se emocionar com estas. Músicos apresentam alterações em regiões cerebrais jamais vistas em outros profissionais. A musicalidade é tão primordial à espécie quanto a linguagem e entender a relação entre Música e cérebro é crucial para a compreensão do Homem (Sacks, 2007).

O livro deste conceituado neurologista britânico, “Alucinações Musicais”, relata casos de pessoas que reagem à Música de formas incomuns.

Há os que simplesmente não conseguem ouvi-la e há os que a ouvem o tempo todo, mesmo quando nenhuma melodia está a ser tocada. Há pessoas que passam a ouvir os sons de forma diferente após serem submetidas a uma cirurgia cerebral, tendo em alguns casos sido desenvolvido um incomum talento musical. Numa entrevista concedida ao jornal Globo, Sacks realça que existe ainda um vasto caminho a percorrer para que se possa entender completamente estes fenómenos, tendo no entanto a certeza que “a Música se apossou de muitas partes do cérebro humano.”

2. DIDÁTICA ESPECÍFICA

Nos últimos 30 anos temos vindo a assistir no nosso País a um crescendo interesse no desenvolvimento do nosso panorama cultural, nomeadamente no que concerne ao interesse pelo ensino da Música como forma integrante da formação global dos jovens. Este interesse advém não só de aspectos políticos, mas também de factores sociais.

Teoricamente a prática de uma Educação no âmbito da Música adquire uma relevância, quer como elemento de um património cultural, quer como uma forma potenciadora de uma formação da mente artístico-musical, que cada vez se consagra como um elemento fundamental na construção da personalidade de cada jovem.

Este processo é tão evidente que no seu estudo podemos ver evidenciada a importância do Ensino Artístico através de quatro factores determinantes na formação dos jovens.

A educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos. fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens. O objectivo da realização pessoal de cada educando, núcleo central da educação, encontra no ensino artístico uma das vias privilegiadas de concretização. A educação na e para a liberdade tem na educação artística um veio nuclear de afirmação e incremento. O progressivo desenvolvimento das manifestações artísticas das indústrias culturais e o alargamento constante dos tempos de lazer fazem inscrever com veemência nas políticas educativas o objectivo do acesso e usufruto dos bens culturais. Valorizam-se assim, cada vez mais, a educação da sensibilidade e a educação estética, o desenvolvimento das expressões artísticas e a própria formação de artistas, executantes, criadores e profissionais dos diversos ramos artísticos. As expressões artísticas tendem a servir, num espaço de comunicação cada vez mais alargado, como cimento da aproximação de povos e culturas e, nomeadamente, fomentam uma linguagem comum que pode acelerar a união europeia (Azevedo, 1991, pp. 7-8).

Mas que processos mentais sobressaem do acto de ouvir Música? Que relação existe entre a mente e a coordenação sensorial e motora enquanto um jovem interpreta uma peça musical? Como interage o binómio Música/Intelecto? Até que ponto os aspectos psicológicos poderão interferir na composição de uma obra musical? Estes são os desafios que se colocam à Psicologia Cognitiva da Música, de maneira a que se possam entender as bases psicológicas desenvolvidas pelas competências musicais (Gordero, 1995).

O conceito psicológico de aprendizagem é muito amplo e pode ser entendido à luz de diferentes pontos de vista. A aprendizagem ocorre sempre que se verifica uma mudança no comportamento do indivíduo. O modo como esse comportamento é atingido, pode ser discutido à luz de diversas teorias. Mas é, face a duas teorias de aprendizagem diferentes, que fizeram escola no séc. XX: a teoria behaviorista (ou comportamentalista) representada por Watson (1878-1958) e a teoria construtivista (ou cognitivista), representada por Wertheimer (1880-1943), que nós vamos fazer a nossa reflexão, relativamente à aprendizagem musical. O Behaviorismo surgiu nos finais do século XIX, justamente no momento em que se discutia o que cada um pensava (introspecção), e pretendia ser uma psicologia científica. Para o Behaviorismo, a psicologia deve ser uma ciência exacta, cujo objecto é o estudo do comportamento observável (mensurável), reduzindo-o a pequenas quantidades para se poder avaliar. Em oposição a este movimento reducionista e objectivista, constitui-se, nos anos trinta, o

Construtivismo, Gestalt ou teoria da Forma – os Gestaltistas. De acordo com estes últimos, a aprendizagem não resulta de associações do tipo estímulo/reacção, mas consiste numa mudança da estrutura cognitiva. Para os defensores do Construtivismo, o conhecimento é interior ao indivíduo, pois este constrói modelos, estruturas interpretativas do conhecimento, que vai transformando à medida que aprende. A aprendizagem acontece, então, quando se gera um conflito cognitivo (desequilíbrio cognitivo), ou seja, quando existe uma discrepância (Gomes, 2008, p. 117).

Nesta sequência, pensamos que o desenvolvimento da inteligência nos alunos provoca decisivas transformações na aprendizagem, bem como na sua evolução natural e gradual durante o processo de adaptação à realidade. Na nossa opinião, este é um dos modelos pedagógicos que contribuem para a educação pela arte.

Este enfoque cognitivo da psicologia musical é o que está subjacente à *Psychomusicology*, revista que “se propõe trazer a análise da resposta humana para a música, de sua natureza... subministrar um novo ponto de referência para estudar conteúdos fronteiriços de áreas como a audiologia, a psicologia, a acústica, a musicologia ou a educação musical”. O que distingue a psicomusicologia das outras áreas é que esta aborda as dimensões sensorial, estrutural e expressiva desde a perspectiva de um sucesso musical (Williams, 1981). Os seus conteúdos sobrepõem-se com a maioria dos aspectos da psicologia: as investigações neurológicas e fisiológicas das bases biológicas da percepção musical e os estudos de lateralização hemisférica; os estudos acústicos e psicológicos dos mecanismos de percepção auditiva; os estudos psico-cognitivos de tópicos como a representação e a codificação auditiva, a percepção melódica e o treino interpretativo musical, análises psicométricas de aptidão musical e o seu desenvolvimento; estudos sobre o desenvolvimento e aquisição de destrezas musicais; investigações psico-sociais da estética e dos aspectos afectivos da audição musical; análises estruturais da aprendizagem da música; estudos “aplicados” nos campos da terapia, da educação, da indústria, etc. (...) Este retorno à natureza da resposta musical teve a ver com o aperfeiçoamento teórico e metodológico que permite actualmente investigar os fenómenos complexos da criação, da interpretação e da experiência musical (Gordero, 1995, p. 91).

Na realidade, estudos mais recentes evidenciam a confluência da Psicologia do Desenvolvimento à Psicologia da Música, passando mesmo pela própria Psicologia da Educação. Efetivamente, a Psicologia do Desenvolvimento é uma das áreas mais ativas da Psicologia Contemporânea, como demonstra a constituição da *British Psychological Society's Developmental Psychology Section*. De referir ainda que o *British Journal of Developmental Psychology* surge em 1983.

Durante várias décadas a denominação «psicologia do desenvolvimento» foi entendido como sinónimo de «desenvolvimento da criança». Na actualidade, no entanto, os estudos estão a prestar igual atenção às mudanças comportamentais de adolescentes e de adultos, ressaltando a «média de vida» (Ambron y Brodzinsky, 1979) mais que um período em particular (Gordero, 1995, p. 92).

Assim, podemos concluir que Psicologia está a fornecer à Música uma série de perspectivas especializadas tais como: os estudos sobre o desenvolvimento evolutivo, a análise psicológica das variantes da situação educativa e a incidência na Música das teorias sobre a aprendizagem. Neste sentido os dados psicométricos associados a Psicologia Social complementa este conjunto de contribuições à Educação através da Música.

A psicologia da música é, todavia, uma colecção de tópicos relacionados com a música e a sua educação mais do que uma disciplina sistemática integrada conceptual e empiricamente. Não obstante, está a perfilar-se cada vez mais como uma área de conhecimento com recursos próprios. Os livros editados em *Curriculum issues in arts education* (Ross, 1982) representam uma intenção de avançar em direcção a uma organização teórica neste sentido. A fundação, em 1984, do *British Journal of Music Education*, demonstra a necessidade de este tipo de investigação assim como o muito que está por fazer. Investigações centradas em aspectos puramente educativos são as que são recolhidas pelo *Journal of Research into Music Education y Psychology of Music*, além do *International Journal of Music Education* que é publicado pela *International Society of Music Education (ISME)*. Estes trabalhos estudam os processos específicos do desenvolvimento subjacentes à percepção, à cognição ou à interpretação musical (Gordero, 1995, p. 92).

Paralelamente à Psicologia Cognitiva, a Música está a começar a renascer, depois de muitas décadas no esquecimento, sendo que estes estudos nos levam à constatação de que músicos, musicólogos, teóricos da Música e todos os que trabalham nos diferentes ramos da Música têm as suas próprias perspectivas sobre a atividade que desempenham.

Temas como “bom gosto”, “sensibilidade” e “compreensão musical” são vistos como se fossem “propriedades mágicas de um certo tipo de sacerdócio musical” (Davis, 1978). Enquanto psicólogo, Davis defende a desmistificação destes fenómenos através da investigação científica.

A investigação empírica debruçou-se, ainda, sobre questões mais complexas e interrelacionadas que afectam a Música, tais como o significado da Música e a sua relação com a emoção e com a língua.

O tema da emoção surge intimamente relacionado com o significado com o significado da música. Meyer estabelece o conceito do significado consagrado da música referindo-se às expectativas que se suscitam no ouvinte. A bagagem de experiência - conhecimento musical (obras, estilos e idiomas) acumulada pelos indivíduos produz expectativas para eventos musicais do seguinte tipo: «o que é provável que venha a seguir?» Estas expectativas dependem tanto das

características da música como da experiência do ouvinte. Em certa medida, a arte do compositor consiste em criar e aliviar a tensão mediante o controle destas expectativas. Meyer (1956) defendeu que as reacções emocionais resultam da sua violação: «O afecto ou a emoção sentida suscita-se quando uma expectativa – uma tendência para responder – activada pela situação - estímulo musical, é inibida temporalmente ou bloqueada permanentemente» (Gordero, 1995, p. 93).

Deste modo podemos afirmar que a investigação de temas tão complexos como os referidos tornam cada vez mais ténues os limites entre a Música e a Filosofia, a Estética, a Psicologia, e mesmo a Linguística. A Música é reconhecida por muitos investigadores como uma ferramenta que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas, voltadas para o pensamento filosófico.

Concluimos, desta forma, que a Música possui um modo particular de atuar para ativar os neurónios que actuam no relaxamento, funcionando, assim, como um meio indutor para que a criança se torne mais criativa.

Algumas dessas pesquisas nos demonstram que há vias neurológicas específicas para o processamento, análise e conexões afectivas dedicadas exclusivamente à música. Outras demonstram que ouvir música pode reduzir dor crónica, atenuar a severidade de quadros depressivos, estimular o desenvolvimento da inteligência, garantir melhoras na saúde mental e aumentar a actividade do sistema imunológico (Paula, 2010, p. 5).

Podemos aferir que algumas teorias defendem, assim, a ideia segundo a qual a Música influi em primeiro lugar na parte somática do ser humano para se transformar em emoção. Existe, ainda, quem defenda que a emoção é a primeira que se desencadeia, para influenciar, em segundo lugar, a parte somática do Homem.

A Música, em nosso entender, e outras artes possuem a habilidade de apelar simultaneamente a diferentes níveis da nossa personalidade, pelo que podemos ser conscientes ao mesmo tempo de padrões intelectuais, emocionais e corporais. Na nossa perspectiva, os benefícios de aprender Música são vastos e permanecem para toda a vida. A Música evoca memórias e melhora a memória e imaginação, desenvolvendo, assim, o processo criativo.

Embora possamos encontrar distintos métodos para desenvolver as características supramencionadas, parece-nos que os efeitos encontrados a partir da utilização da Música Clássica, em especial na música de Mozart, induzem a uma aprendizagem que estimula não só o progresso mental, como também o físico, podendo mesmo funcionar como meio terapêutico em situações de défice de atenção, dislexia e outros problemas comuns nas crianças e até mesmo nos adultos.

A motivação que nós somos capazes de criar aos alunos, neste tipo de ensino, é outro dos aspectos que devemos ter igualmente em conta. Desde que nascemos estamos condicionados a determinados comportamentos motores, que vão evoluindo ao longo das idades e, além disso, estamos em constante desenvolvimento bio-psicológico. Assim, sabemos que é impossível ensinar um bebé de três meses a andar ou mesmo ensinar Filosofia a uma criança de três ou quatro anos. Para existir aprendizagem é necessária uma preparação física, intelectual e emocional.

Este conjunto de condições que deve pré-existir para que seja possível a aprendizagem é designada, pelos psicólogos, por disposição e por maturidade.

Podemos concluir, então, que esta aprendizagem é crucialmente importante e omnipresente, sendo-o igualmente no caso da Música.

Ouvimos muitas vezes os psicólogos dizerem que a aprendizagem baseia-se na seguinte lei: “o efeito de um estímulo depende das condições variáveis do organismo e do seu estado de disposição de reagir”. O actuar causa satisfação, na medida em que se está preparado, ou não, para isso. Está-se preparado ou disposto para uma determinada aprendizagem quando se possui minimamente maturidade bio-psicológica, suficiente para essa maturidade específica, isto é, quando se obtém uma certa capacidade intelectual ou um certo grau de aptidão. Tudo isto também se aplica, obviamente, no ensino da Música.

Na situação de ensino – aprendizagem, que estamos a falar, àquela a que estamos mais diretamente ligados, não basta querer, é necessário também ver e ouvir. Eis porque o estudo da motivação deve também estar estruturalmente relacionado com a disposição no campo da didática, pois estes fatores afetam a predisposição.

Um professor antes de começar a ensinar deve verificar o grau de disposição ou maturidade dos seus alunos. Isto porque o rendimento do Ensino e da aprendizagem não depende somente da técnica docente do professor, nem apenas da motivação do aluno, outros factores são condicionantes e actuam. Entre eles, o mais importante é, sem dúvida, a disposição ou maturidade para aprender.

Todo o acto educativo implica a necessidade de planificação e terá sempre em conta, a aquisição de competências, sendo que para isso se considerem três momentos-chave no processo: a planificação, a execução e a avaliação. Aparentemente eles são compartimentados, mas a avaliação terá que ser transversal aos outros dois momentos, pois essa está presente a todo o instante, na medida em que nada se faz sem reflexão e, esta instiga-nos à avaliação da acção, numa perspectiva de investigação-acção. Para a consecução do conceito da educação e de seus objectivos gerais ou particulares, mediatos ou imediatos, Nérici aponta como seus objectivos: 1. Efectivar os propósitos dos de educação; 2. Tornar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem

mais eficiente; 3. Aplicar novos conhecimentos advindos das diversas áreas de conhecimento que possam tornar o ensino mais consequente e coerente; 4. Orientar o ensino de acordo com a idade evolutiva do educando, de maneira a auxiliá-lo a desenvolver-se e a realizar-se, em função de seus esforços de aprendizagem; 5. Adequar o ensino às possibilidades e necessidades do educando; 6. Inspirar as actividades escolares na realidade e ajudar o educando a perceber o fenómeno da aprendizagem como um todo; 7. Orientar a planificação das actividades de aprendizagem, a fim de que haja progresso, continuidade e unidade para que os objectivos do ensino sejam alcançados com eficiência (Gomes, 2008, p. 118).

Vejamos, então, como é que existe esta relação entre motivação e aprendizagem. A aprendizagem, como atividade pessoal, exige dos alunos:

- Atenção, esforço de observação e de estudo e de atividade em novas áreas de conhecimento;
- Autodisciplina, como sacrifício de outros prazeres e satisfações imediatas, para realizar os estudos e cumprir as tarefas exigidas;
- Perseverança no estudo e no trabalho escolar, até adquirir o domínio do estudo de modo, que venha a ser de utilidade real para a vida.

Assim, não basta explicar bem a matéria e exigir que os alunos aprendam. É necessário despertar a atenção dos alunos para a Música, criar neles o interesse pelo estudo e estimular o seu desejo de conseguir resultados positivos. Mas o que será motivar? Para os psicólogos, “motivar” refere-se ao comportamento que visa um objetivo, no entanto não é o exemplo de Pavlov que nos interessa.

Para nós, motivar é despertar o interesse e atenção do aluno para os valores implícitos da matéria, provocando ainda o interesse, o gosto e a satisfação por cumprir as tarefas que lhe são inerentes. Quantos de nós ficámos com aversão a esta ou àquela matéria? Quantos de nós começámos a estudar Música em pequenos e por uma má aprendizagem acabámos por deixar de gostar da Música e abandonar definitivamente o instrumento que começamos a aprender? Muitas vezes este abandonar pode ser provocado por um professor que não nos soube despertar o interesse por ela. Isto porque o professor tem um papel fundamental, no que diz respeito à dualidade motivação – aprendizagem.

Quem ensina bem transmite mais do que o que sabe, isto é, amor e carinho, e isso não tem medida. A medida do amor é amar sem medida. Para conseguir que os alunos estudem e aprendam a matéria que ensinamos, neste caso Música, o Instrumento, a Formação Musical, não basta apresentá-los de um modo erudito, em aulas formais, recheadas de longos monólogos expositivos, nos quais, muitas vezes, o professor desenvolve toda sua capacidade intelectual e técnica ou toda a sua capacidade de conhecimento do assunto.

É condição necessária e suficiente que um professor tenha a capacidade de transformar as suas aulas em mensagens significativas que façam ressaltar na mente dos seus alunos os valores básicos e vitais da disciplina. Todos nós sabemos o quão difícil é, muitas vezes, descermos ao nível intelectual dos alunos.

Podemos então afirmar que o professor é a base da motivação. Como deve proceder então o professor? Numa primeira análise achámos que este deve:

- Ter conhecimento do aluno:
 - Auscultar as necessidades que o aluno tem e o seu interesse pelo instrumento que está a estudar.
 - As aspirações que o aluno tem relativamente à Música, neste caso: ser um profissional, ser um melómano, ser alguém que quer a Música como forma de descompressão, um *hobby*.
 - Criar atividades de acordo com as possibilidades de cada um. Tem de se ter em conta aquilo que cada um é capaz de fazer.
 - Ter em conta o interesse do próprio aluno.
 - Promover boas relações. Criar uma empatia entre aluno-professor e professor-aluno.
- A. Ter em atenção a relação escola – vida:
- Considerar os acontecimentos da vida social ou manipular o exterior, a fim de atuar e motivar o aluno.
 - Recorrer a notícias ocasionais, concertos, notícias de referência, de músicos, de novos conceitos, novos estilos, novos géneros, que abram os horizontes.
 - Utilizar materiais. Ainda que muitas vezes a gente comece por trabalhar com material simples, instrumentos não muito sofisticados, conforme vamos graduando e evoluindo, exigir também mais da parte física do instrumento para que o aluno consiga obter melhores resultados.
 - Partir das bases. Saber o que é útil, na realidade, para o aluno e para aquilo que se propõe e nós nos propomos fazer.
 - A experimentação. “Obrigiar” os alunos a tocar muito, participar em trabalho de conjunto, no trabalho de orquestra, à colaboração, à relação comportamental e interpessoal, à relação com os outros, ao respeito pelos outros. Concluindo, utilizar as classes de conjunto, as orquestras, os *ensembles*, os coros, para criar o respeito e também o reconhecimento pelo outro (Neves, 1985).

No entanto, não se pense que basta motivar o aluno no início da aula ou no começo de um percurso. A motivação deve ser constante, deve ser durante toda a aula, deve ser durante todo o curso, deve ser algo que não deve desaparecer nunca, em qualquer momento do período de estudo que efetuamos coletivamente.

O abuso que habitualmente se faz nos círculos pedagógicos da palavra motivação faz com muitas vezes se esvazie o próprio conteúdo. Utilizando-a como uma arma arrojada, para criticar as dificuldades dos professores e professoras ou, em sentido irónico, para descrever a incapacidade de apontar algo que os próprios pedagogos, ou ditos cujos pedagogos. Não obstante, o professor está continuamente a valorizar elementos que têm que ver com a motivação na actividade da aula. Assim, nunca é demais recordar algumas das características específicas que tem a motivação nestas idades em função dos temas. Conseguir aprender, o incrementar da própria competência, valorizar uma evolução positiva da mesma e actuar com autonomia (Garcia, 1991, p. 42).

Nada disto é possível se as actividades desenvolvidas na aula de Música não buscarem uma ampliação das competências dos estudantes e não oferecerem possibilidades de eles utilizarem de uma forma autónoma, fora da aula, o que aprendem nesta. Então, como saber os interesses reais do aluno? “É suposto cada estudante ter os seus interesses particulares. No entanto, não é menos certo que existem modelos de desenvolvimento musical que nos podem fazer chegar o que sentem e aprendem os alunos, segundo os critérios da idade” (Garcia, 1991, p. 42).

3. A DIDÁTICA, A PEDAGOGIA E A METODOLOGIA NO CONTEXTO DOS CONSERVATÓRIOS

Na realidade, só a partir de 1980 começou-se novamente a questionar o Ensino Artístico, nomeadamente o que concerne à Música, e quais as melhores didáticas e metodologias a adoptar. A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, não conseguiu mais do que algumas referências às vagas para ingresso no Ensino Artístico. É, sem dúvida, com a criação do GETAP, em novembro de 1988, que este tipo de ensino vê definirem-se metodologias e objectivos capazes de criarem condições completamente novas para potenciar o seu desenvolvimento a partir de 1933. Ao analisarmos o crescimento, quer de escolas do ensino de Música, quer o número de alunos que as frequentam, desde a criação deste organismo, dá para aperceber a força catalisadora destas novas diretrizes. Assim, diríamos que pela primeira vez, após 1974, o Ministério da Educação dotou-se de um organismo, ao nível de Direcção-Geral, responsável pela conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não-superior na área da Educação Artística (Art. 1º, 2º). Ao GETAP compete:

Conceber, planear, coordenar e avaliar acções de educação artística, na perspectiva da formação básica e especializada e da preparação para o exercício profissional qualificado” [Artº 2º, b)], fomentar a iniciativa autónoma de ensino artístico no sector privado e cooperativo [f)], participar na definição dos planos curriculares, propor uma rede diversificada de ensino artístico [i)] (Decreto-Lei nº 397/88).

Dotando-se de um grupo de técnicos especializados nas áreas artísticas, situação que hoje não acontece após a criação da Agência Nacional de Qualificação (ANQ), o GETAP deu início a um longo processo de reorganização deste segmento do Sistema de Ensino e de auscultação das suas principais carências e perspectivas.

Criavam-se, assim, ao fim de mais de cinquenta anos, as bases para o desenvolvimento da Educação Artística em Portugal, sobretudo no domínio do Ensino Artístico Especializado. A criação das escolas profissionais, em 1989, e o conseqüente desenvolvimento de currículos integrados de formação específica dão origem ao crescimento e desenvolvimento da qualidade deste ensino, bem como à melhoria da oferta existente até 1989.

O predomínio de um modelo de organização curricular e pedagógico, assente nos pressupostos de uma formação instrumentista, solista, alicerçado numa perspectiva oriunda do século XIX e numa única tipologia musical, tem dificultado respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem do indivíduo, da música, atendendo à heterogeneidade dos diferentes territórios, dos alunos, no desenvolvimento do mercado de emprego e da fruição artístico-musical (Vasconcelos, 1991, p. 155).

Muitas questões se continuam a colocar relativamente a todo este tipo de ensino, tendo em conta a falta de políticas devidamente definidas e estruturadas, nomeadamente no que se relaciona com a elaboração de currículos e curriculum próprios e capazes de motivar e desenvolver este tipo de ensino. A estas questões tem que se acrescentar a desatualização e/ou a inexistência de programas, a ausência de debate e de medidas políticas de fundo, bem como alguma rotina e inércia do subsistema. Factores estes que têm contribuído para que estes géneros de escolas funcionem num regime de *part-time*.

A Reforma do Ensino da Música passa então a vigorar nos programas da Experiência Pedagógica de 1971, tendo em conta as disciplinas onde ainda não tinham sido aprovados os novos programas para os cursos básicos e complementares do Ensino Artístico / Música.

Os programas da Experiência Pedagógica de 1971 são de facto inexistentes, pois, como vimos, para além do regime da Experiência Pedagógica dividir-se quatro fases completamente distintas entre si, em Dezembro de 1973 estavam somente elaborados os programas de Educação Musical Básica, Piano, História da Música, Composição, Violino, Violoncelo e de Música Eletroacústica, referentes aos planos curriculares aprovados para o ano de 1973/1974. Estes dizem respeito a uma estrutura curricular distinta daquela que veio a vigorar nestas escolas após o 25 de Abril de 1974 e que acabou por ser homologada recentemente pela Portaria N.º 370/98, de 29 de Junho. É preciso ainda considerar que nenhum destes programas possui qualquer tipo de existência legal, pois nunca foram alvo de uma homologação por parte da tutela, à excepção do já referido Programa de Análise e Técnica de Composição, homologado por despacho pelo secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, a 23 de Julho de 1987 (Gomes, 2002, p. 123).

Um outro problema, que não deixa de estar relacionado com este, diz respeito ao aumento exponencial verificado durante as últimas décadas das durações globais das diferentes formações instrumentais.

Ora, se nós analisarmos aquilo que hoje acontece, apesar de actualmente a Formação ir praticamente em 15 anos, pós-Bolonha temos oito anos de Formação Não-superior, seguidos três anos de Formação Superior, de uma licenciatura e posteriormente mais dois de Mestrado.

Contudo, apesar deste crescimento exponencial relativamente à duração da Formação Académica, o que se pode verificar é que os conteúdos ministrados são em muitas Instituições praticamente os previstos na reforma de 1930, ou seja, esta reprodução dos modelos na altura aí preconizados não é mais do que o alargamento no espaço temporal dos mesmos conteúdos.

É verdade que se entendermos a formação instrumental não só do ponto de vista técnico, mas também do ponto de vista de rodagem de um repertório é-nos sempre possível considerar uma duração de formação instrumental àquela que se encontra num dado momento estabelecido. De facto, um músico que pretenda prosseguir uma carreira de instrumentista passará toda a sua vida profissional a estudar o seu instrumento. Isto é especialmente verdade se este pretender seguir uma carreira de solista. Contudo, o alongamento excessivo de uma formação escolar formal pode ter, a partir de um determinado momento, um efeito perverso, ao funcionar como factor desmotivador da realização dessa mesma aprendizagem ou ser suplantado por outros percursos alternativos, considerados igualmente eficazes, em função dos objectivos de aprendizagem de quem os procura (Gomes, 2002, p.123).

Mais do que nunca, a justificação da Música no currículo pode ser um fenómeno positivo ou negativo.

“Mau” é um adjectivo utilizado para indicar que algo é mau, agressivo, perigoso, desagradável, que está corrupto, que está enfermo, mas “não está muito mau” utiliza-se quando está relativamente bom ou algo positivo (Philpott, 2004, p. 78).

Na realidade, actualmente, nós estamos perante um sistema que é mau, ou seja, que está enfermo, que está nefasto e que poderemos mesmo dizer que muitas vezes é ofensivo, tendo em conta as metodologias e as didáticas que ainda são protagonizadas em pleno século XXI e também porque este tipo de ensino nunca teve uma verdadeira reflexão e uma análise capazes de criar algo importante e que valorize o Ensino Artístico, por parte do Estado. Esta atitude leva-nos a pensar que a Música não é tão séria no Ensino conforme se quer fazer crer.

Na verdade, podemos encontrar algumas justificações ao analisarmos todo o sistema existente.

Justificações instrumentais, em que as experiências e a compreensão da música somente se valorizaram em relação a outras dimensões do conhecimento humano, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades matemáticas, espaciais ou linguísticas. Inclusivamente sugeriu-se que o contacto com a grande música poderia ser um desenvolvimento da inteligência, o chamado efeito Mozart. Justificações terapêuticas, em que há um compromisso com a música. Esta pode ter efeitos de catarse ou mesmo curativa, pode proporcionar saúde, desenvolver a auto-estima e, enfim, amenizar vidas mais turbulentas. Justificações civilizadoras, em que a aprendizagem musical produz seres humanos melhores, mais completos, enfim, uma sociedade melhor. Justificações emocionais, em que a actividade musical é um meio para desenvolver a nossa inteligência emocional, em ocasiões denominada inteligência dos sentimentos (Philpott, 2004, p.65-67).

Estas justificações baseiam-se em suposições em que, no pior dos casos, a Música simplesmente serve as outras áreas do conhecimento humano, ainda que aquilo que de melhor ela contém é uma contrapartida suave e necessária de um mundo mais racional.

Esta é, na verdade, a realidade que atravessamos em Portugal actualmente. Os vários estudos realizados apontaram sempre para uma necessidade da incrementação da Música logo a partir do 1º Ciclo, como algo que venha a melhorar a formação dos jovens e que venha também dar uma ênfase maior à necessidade de criarmos uma sociedade mais completa e mais harmoniosa.

Neste sentido, podemos constatar que, apesar desta primeira reorganização ou tentativa de reorganização do Sistema de Ensino da Música em termos vocacionais, através do Decreto-Lei 310/83, de 1 de julho, apenas 15 anos depois vemos ser legislado, através da Portaria n.º 693/98, aquilo que define os grupos e subgrupos das disciplinas curriculares dos cursos de Ensino Vocacional da Música e que aprovam o respetivo tipo de habilitações para a docência. É notório aquilo que esta portaria começa por dizer:

As habilitações para a docência do ensino vocacional da música do nível não superior encontram-se fixadas em legislação dispersa e desactualizada, que não contempla as formações surgidas a partir da década de 80, nem é consentânea com os princípios introduzidos na reorganização do referido ensino operada pelo Decreto-Lei N.º 310/83, de 1 de Julho (Portaria n.º 693/98).

Na realidade, produz-se esta noção de desenvolver as coisas de forma avulsa, sem um fio condutor, sem uma lógica e com hiatos, por exemplo, como estes produzidos. Quinze anos revelam bem o estado em que o Ensino Artístico em Portugal se tem encontrado.

Uma referência, também, para o aspeto do Ensino Superior. Ainda que não esteja diretamente ligado ao nosso estudo, torna-se forçoso falar dele, pois a legislação em vigor, principalmente a partir de 1998, aponta para que todos os estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo apenas serão reconhecidos para leccionarem os referidos cursos no caso de estes

serem ministrados por professores devidamente habilitados, ou seja, à data, os cursos que passaram a ter o grau de Licenciatura. Verifica-se, assim, um crescimento enorme nas licenciaturas a partir de 1998, não só em número de instrumentos, como também a nível de oferta.

Hoje são variadíssimas as universidades, quer públicas, quer privadas, que têm autorização e reconhecimento da parte do Estado para ministrar e criar cursos na especialidade da área da Música. Contudo, durante vários anos assistimos a uma falha grave, uma vez que os curricula destes cursos superiores eram vocacionados, essencialmente, para o ramo de instrumentista, isto é, a falta de visão para olhar a Música como uma grande árvore, que possui vários ramos, todos eles importantes, e perceber que cortando um dos ramos da árvore esta acaba por morrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tutela tem-se preocupado muito com os instrumentistas e, provavelmente, tem-se preocupado pouco, aliás isso é visível pela inexistência de legislação, com os docentes e com o curso que estes têm que realizar, em termos superiores, para se prepararem devidamente para o ensino da Música. Isto é, os curricula não contemplavam, até há dois anos atrás, nenhuma formação na área da didática e da pedagógica. Este hiato em termos de conteúdos de didática neste tipo de ensino provocou muitas vezes as referidas quebras de motivação e o desinteresse, pois os professores, ainda que tecnicamente estejam muitíssimo bem preparados, careciam dos conhecimentos e da fórmula para transmitir essas técnicas aprendidas e desenvolvidas em termos superiores. É também curioso refletir, tal como referíamos atrás, sobre a necessidade e imposição de docentes licenciados para o Ensino em estabelecimentos particulares e cooperativos.

Lamentavelmente, esta exigência não é feita para o Ensino Profissional, cuja carga curricular e as metodologias são muito mais vocacionadas, com um currículo muito mais extenso na área da Música e para o qual basta ter um currículo meritório.

Torna-se, ainda, premente chamarmos a atenção para o facto de ser possível encontrar conservatórios públicos e escolas públicas com permissão para que a docência de alguns instrumentos esteja a cargo de docentes que não possuem qualquer habilitação superior. A nosso ver, trata-se de uma exigência demasiadamente elevada para as escolas do Ensino Particular e Cooperativo, ainda que correta. Mas, pelos vistos, esquecida no quadro de Ensino Profissional e até no quadro de ensino das escolas públicas.

Este tipo de ensino é muitas vezes dificultado, principalmente no Interior, em regiões afastadas das grandes áreas metropolitanas, devido à falta de técnicos e de pessoas devidamente preparadas em termos científicos.

Aqui se ressalva, mais uma vez, que estes conhecimentos científicos não só apenas tecnicamente, mas também de ordem metodológica e didática, se tornam necessários para poderem ministrar os cursos ligados ao Ensino Vocacional da Música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1996). *ENSINO ARTÍSTICO*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Adorno, T. W. (2002). *Filosofia da Nova Música*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Artística Especializada – Preparar as mudanças qualitativas*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Carretero, M. (2001). Las Escuelas Municipales de Música y Danza de Madrid: Una rica experiencia y un camino por recorrer. *Música Tradicional, Eufonía*, 22, 27-35.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. São Paulo: Editora Artenova.
- Despins, J. (2001). *La Musica y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., & Palma, E. (1998). *O ensino secundário em debate / Ensino especializado da música: reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Edição do Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). *A Manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. Michigan: Ann Arbor, University of Michigan, School of Education.
- GETAP (1999). *Educação Especializada da Música – Preparar as mudanças qualitativas*. Porto: GETAP, Ministério da Educação.
- Girbau, R., & Vilar, J. (1995). *El Bachillerato Musical*, in Aprender música, dónde y para qué?. *Eufonía*, 1, 51-57.
- Gomes, A. (2008). *O Contributo das Bandas Filarmónicas para o Desenvolvimento Pessoal e Comunitário – Um Estudo efectuado no Altô Tâmega: Sub-Região do Norte de Portugal*. Chaves: Edição de Autor.
- Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a «Especificidade» do Ensino Artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Lisboa.

- Gordero, P. (1995). *Perspectiva Psicológica de la Educación Musical*, in *Aprender música, dónde y para qué?*, *Eufonía*, 1, 89-96.
- Mejía, P. (2002), *Didáctica de La Música*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Ministério da Educação (1997). *Encontros no Secundário – Documentos de Apoio ao Debate*. Lisboa: Ed. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: Ed. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música*. Relatório do Grupo de Trabalho do Departamento do Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2003). *Documento orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado*. Lisboa: ME.
- Neves, J. (2017). *Da Composição ao Aplauso de um Projeto Cultural – A Fundação Comendador Manuel Correia Botelho, Conservatório Regional de Música de Vila Real*. Vila Real: Lema D' Origem – Editora, Ld.^a
- Neves, J. (1985). *Motivação como Fonte de Aprendizagem*. *Comunicação no Colégio dos Cedros*, Vila Nova de Gaia.
- Nietzsche, F. W. (2004). *A origem da tragédia*. São Paulo: Centauro Editora.
- Paula, M. (2010). *Mente Musical – As Quatro Estações, Lidando com as Emoções*. *X Fórum de Musicoterapia do Estado de São Paulo*. Disponível em: www.neuroacustica.com/archive.htm
- Philpott, C. (2004), *La Justificación de la Música en el Currículo: la música puede ser mala para usted*, *La Música Educa*, *Eufonía*, 30,65-68.
- Roederer, J. G. (2002). *Introdução à Física e Psicofísica da Música*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Sacks, O. (2007), *Alucinações Musicais*. Coimbra: Companhia das Letras.
- Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. M. (2009). *Educação Sonora*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- UNESCO (1998). *Professores e Ensino num mundo em mudança. Relatório Mundial da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Vasconcelos, A. (2002). *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES CRIATIVAS NAS AULAS DE PIANO NO CURSO FUNDAMENTAL INFANTIL DE PIANO DA EMEM

The development of creative skills in piano classes in emem's elementary children's piano course

RODRIGUES, Andréa⁸⁶, & SILVA, Marco Aurélio Aparecido da⁸⁷

Resumo

Este artigo científico trata de pesquisa que teve como objetivo geral refletir acerca do desenvolvimento das habilidades criativas integradas às habilidades técnicas, ampliando as possibilidades do processo de ensino - aprendizagem dos alunos do Curso Fundamental Infantil de Piano da Escola de música do Estado do Maranhão Prof^a Lilah Lisboa de Araújo - EMEM, tendo o professor como mediador deste processo. O estudo foi fundamentado no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979, 2003, 2014), nos trabalhos de França (2000, 2008, 2013), Gainza (1987, 1988), nos quais a composição, a apreciação e a performance são compreendidas como modalidades centrais do fazer musical abrangente dos alunos. A metodologia aplicada foi o estudo de caso com padrão qualitativo. Conclui-se que a prática de habilidades criativas coloca os alunos no centro do processo de ensino - aprendizagem e favorece o desenvolvimento musical das crianças, porém, estas habilidades não fazem parte do programa do Curso em questão. Espera-se que este estudo venha colaborar com os professores de piano fazendo com que a sala de aula seja um espaço que promova o discurso musical, mantendo o estímulo, o interesse e o prazer no aprendizado instrumental dos alunos.

Abstract

This scientific article deals with research that had the general objective of reflecting on the development of creative skills integrated with technical skills, expanding the possibilities of the teaching-learning process of students of the Fundamental Piano Child Course of the Maranhão State School of Music Prof^a Lilah Lisboa de Araújo - EMEM, with the teacher as mediator of this process. The study was based on Swanwick's model C (L) A (S) P (1979, 2003, 2014), in the works of França (2000, 2008, 2013), Gainza (1987, 1988), in which the composition, appreciation and performance are understood as central modalities of the students' comprehensive musical making. The applied methodology was the case study with a qualitative standard. It is concluded that the practice of creative skills puts students at the center of the teaching - learning process and favors the musical development of children, however, it is not part of the programmatic content of the Course in question. It is expected that this study will collaborate with piano teachers, making the classroom a space that promotes musical discourse, maintaining the stimulus, interest and pleasure in students' instrumental learning.

Palavras-chave: *Educação Musical; Ensino do piano; Habilidades criativas; Material didático.*

Keywords: *Music education; Piano teaching; Creative skills; Courseware.*

Data de submissão: setembro de 2021 | **Data de Publicação:** dezembro de 2021.

⁸⁶ ANDRÉA LÚCIA DOS SANTOS FERREIRA RODRIGUES - Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PROFARTES. BRASIL. E-mail: andrealuciafr@yahoo.com.br

⁸⁷ MARCO AURÉLIO APARECIDO DA SILVA - Universidade Federal do Maranhão – UFMA/PROFARTES. BRASIL. E-mail: marcoareliomusica@icloud.com

INTRODUÇÃO

Nossa tarefa é criar um currículo verdadeiramente progressivo para todos, ao mesmo tempo que promovemos eventos únicos para alguns. Essa dupla obrigação, embora difícil, é inevitável (Keith Swanwick).

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado realizado no programa de Pós-graduação em música, PROFARTES/UFMA, no 1º semestre de 2019 no Curso Fundamental Infantil de Piano da Escola de Música do Estado do Maranhão Prof. Lilah Lisboa de Araújo – EMEM. A relevância deste trabalho consiste no fato desta instituição ser a única Escola pública a oferecer ensino musical dentro da sociedade ludovicense e é sabedora da importância da música para a formação integral do ser humano.

Pelo fato desta pesquisadora fazer parte do quadro de professores efetivos desta Escola há dezoito anos e ocupar o cargo de coordenadora pedagógica por um período de cinco manteve contato com os alunos de todos os cursos oferecidos pela Escola e desta maneira, pôde observar a prática musical dos discentes dentro e fora de sala de aula que foi o fator determinante para o início da presente investigação.

Verificou-se que um grupo de alunos tinha bom desempenho dentro de sala de aula, cumpria com as exigências do programa, mas quando lhes foram requeridas outras habilidades “como tirar uma música de ouvido”, criar uma base harmônica ou improvisar, não tinham a mesma performance. Em contrapartida, outros alunos apresentavam uma certa apatia dentro de sala e dificuldades no cumprimento dos conteúdos programáticos, mas em outras práticas musicais se mostravam criativos, tocam de ouvido, criavam harmonias e improvisam com espontaneidade.

Diante desse quadro, surgiu o seguinte questionamento: o processo de ensino-aprendizagem no Curso Fundamental de Piano da EMEM tem contribuído de forma significativa e contextualizada integrando habilidades técnicas e criativas para o desenvolvimento musical dos alunos? A partir disso, o presente trabalho teve como objeto de estudo o desenvolvimento das habilidades criativas nas aulas de piano da EMEM.

O objetivo geral foi refletir acerca das habilidades criativas integradas às habilidades técnicas ampliando as possibilidades de aprendizado dos alunos do referido curso. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se entender a integração das habilidades

criativas e técnicas na construção de um ensino dinâmico e criativo; contribuir para a consolidação do desenvolvimento musical dos alunos através das habilidades criativas e por fim, colaborar para a diversificação e ampliação do material didático como apoio teórico e metodológico.

1. DISCUSSÃO TEÓRICA

Para refletir acerca do ensino de piano com o emprego de habilidades criativas que visam uma prática musical através de vivências e da criatividade do educando, valorizando a criação, a apreciação e a performance, teve por fundamento o modelo **C(L)A(S)P** do educador musical Keith Swanwick e trabalhos das educadoras Cecília Cavalieri França e Violeta Hemsy de Gainza.

Nas obras “*A basis for music education*” publicada em 1979, “Ensinando música musicalmente” de 2003 e “Música, mente e educação” de 2014, Swanwick relata as experiências de seu trabalho em sala de aula e analisa o papel da educação musical ao mesmo tempo que destaca a responsabilidade do professor, apontando para a urgência mudança no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o ambiente da sala de aula se transforme em um espaço favorável ao discurso musical através das habilidades criativas, visando uma trajetória musical enriquecedora e integral do aluno.

No modelo **C(L)A(S)P**, as modalidades centrais para uma educação musical ativa são: composição, apreciação e performance (CAP). Já a literatura e as habilidades técnicas (LS) são consideradas modalidades periféricas.

A composição é uma atividade criadora resultante da aprendizagem integral, segundo o ponto de vista da atual educação musical. Através dela, os alunos organizam as ideias musicais, apropriam-se dos elementos musicais adquiridos e materializam sua compreensão.

Composição é o ato de fazer um objeto musical, reunindo materiais sonoros de maneira expressiva. Podendo ou não ter experimentação de sons semelhantes. Qualquer que seja a forma, o valor principal da composição na educação musical não é produzir mais compositores, mas produzir *insight* que pode ser obtido através da música de maneira particular e direta (Swanwick⁸⁸, 1979, p. 43, *tradução nossa*).

⁸⁸ Composition is the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way. There may or may not be experimentation with sounds as such. Whatever form it may take, the prime value of composition in music education is not that we may produce more composers, but in the insight that may be gained by relating to music in this particular and very direct manner (Swanwick, 1979, p. 43).

A apreciação é a modalidade que promove o contato do educando com o material sonoro. Uma escuta participativa e crítica possibilitam múltiplas reações que nutrem a bagagem musical de cada aluno. Nesse modelo, a performance viabiliza um fazer musical pleno de ações criativas, expressivas e autônomas. Através dela, o aluno mostra o seu grau de consciência, vivência e escolhas musicais.

Já “*Literature Studies* (estudos acadêmicos - L)” e “*Skill Aquisition* (aquisição de habilidades - S)” servem de apoio para a concretização das modalidades centrais.

Em concordância ao modelo **C(L)A(S)P** encontram-se os trabalhos da educadora musical Cecília Cavalieri França que se tornou uma das principais representantes da educação musical no Brasil com produções que dão ênfase ao “**CAP**” no qual se concentra este estudo.

Em seu livro didático “Trilha da música: orientações pedagógicas” de 2013, a autora apresenta propostas pedagógicas para o desenvolvimento de atividades musicais dentro de sala de aula enfatizando a integração da composição, apreciação e performance, além disso, reforça a importância do envolvimento afetivo, sensorial e corporal com os diversos elementos musicais, mas principalmente da criação (composição) como atividade central do fazer musical para os estudantes de música.

Como resultado de sua pesquisa de doutorado, sob a orientação do Professor Keith Swanwick, a professora Cecília França publicou em 2008, publicou a obra “*Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante*” voltado para alunos de piano tendo como parâmetro o modelo **C(L)A(S)P**, em que há o envolvimento integral das modalidades centrais e periféricas abordadas por Swanwick. Cada peça do livro é uma criação dos alunos envolvidos na pesquisa. Para França (2008, p. 8),

Cada unidade propõe a exploração criativa de um elemento específico, seja ele rítmico, melódico, estrutural, harmônico ou técnico. Para tanto, é importante deixar o aluno à vontade para pesquisar, explorar, escolher e elaborar suas ideias musicais. Esse processo envolve o desenvolvimento da percepção, da crítica, da autonomia e do refinamento técnico, uma vez que o iniciante irá buscar soluções para a realização da sua concepção musical.

Para completar a fundamentação teórica do presente estudo, foram utilizados os trabalhos da arte-educadora Violeta Hemsy de Gainza. Em seu método “Palitos Chinos” de 1988, direcionado ao estudo do piano nas fases iniciais, a autora destaca a importância da imitação e da improvisação no processo de ensino – aprendizagem e que ambas as práticas são enriquecidas pela apreciação (**A**).

Em “Estudos de psicologia musical” de 1988, Gainza mostra que a improvisação está inserida no processo de criação (C) no qual se manifestam as vivências e os elementos musicais apreendidos por parte dos alunos durante o aprendizado musical e pode acontecer de duas maneiras: na primeira, a improvisação é realizada de forma livre e espontânea; já na segunda, o improviso é direcionado e elaborado nutrido pela imaginação e entendimento do aluno. De acordo com Gainza (2017, sp.),

É, pois, no exercício de improvisação que o aluno constrói suas ideias musicais, sem compromissos ou prévias exigências, expressando-se sem a preocupação de errar, deixando fluir sua imaginação e espontaneidade. Trata-se de uma experiência rica, na qual, além de apreender e internalizar conceitos musicais exercita o contato inter-humano, tornando-se mais sensível.

Além de enfatizar a importância da criação na construção dos saberes dos alunos, Gainza (1988) reforça que o desenvolvimento da apreciação é imprescindível para haja plena compreensão musical durante as aulas de instrumento. De acordo com a educadora, a apreciação promove experiências auditivas que nutrem a mente musical. Portanto, antes de aprender a ler a música, os alunos precisam aprender a ouvir e se expressar por meio dela. (P). Através dessas ações, todo aluno se torna um intérprete em potencial.

2. DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Primeiramente, busca-se compreender a trajetória do ensino de piano no Brasil a partir de um breve panorama histórico visto que o piano está presente no cotidiano da sociedade brasileira desde o século XIX.

O ensino de piano inicialmente era ministrado no ambiente doméstico por músicos imigrantes principalmente os europeus. Posteriormente, com a criação dos conservatórios nacionais, esta formação foi institucionalizada, seguindo o modelo e as características de instituições europeias, cuja concentração estava na aquisição das habilidades técnicas necessárias para a execução instrumental na busca pelo virtuosismo e da performance do repertório europeu produzido principalmente do período barroco ao período romântico (Fonterrada, 2008).

Contudo, no século XX, com a eclosão de algumas propostas inovadoras de educadores musicais provocando reflexões quanto ao ensino do piano principalmente no que tange ao aprendizado das crianças. Desta forma, o piano passa a ser visto como

instrumento musicalizador através do qual o aluno tem suas experiências musicais e desenvolve a sua musicalidade. Segundo Pereira (referido por Silva, 2016, p. 34):

O ensino antigo desconhecia a criança. Preocupado unicamente com o programa, a matéria a ser ensinada tinha assim uma orientação intelectualista e informativa. Não passava pelo espírito do professor que só se aprende verdadeiramente através da própria experiência, e que a função primordial do mestre deve consistir em despertar a curiosidade e o interesse e a vontade de aprender do aluno e em canalizar e dar direção acertada à atividade que tinha logrado despertar.

Apesar das novas concepções enriquecer a educação musical, incentivar a elaboração de materiais que explorem a criação, apreciação, imitação e improvisação, colocando o aluno no centro desse processo educacional, o ensino de piano em algumas instituições ainda permaneceu sob os moldes do ensino conservatorial.

Em seguida, apresenta-se a música como área do conhecimento imprescindível para o desenvolvimento global do ser humano por ser um dos pontos relevantes das propostas que influenciaram a educação musical do século XX e se estenderam até ao presente século. Este pensamento traz à tona o pensamento grego que considerava a música como componente fundamental para a formação do homem no Período Clássico. Nessa época, a música era parte integrante do *Quadrivium*, que, juntamente com o *Trivium*, formava as bases da educação grega.

Com base em estudos no campo da cognição musical, da inteligência musical e suas contribuições para o desenvolvimento infantil de Gardner (1994; 1997; 2009), Vigotski (1978; 2014) e Cook (2018), definiu-se o conceito de habilidades criativas como sendo as competências desenvolvidas através de práticas e de experiências musicais significativas durante as aulas, as quais ampliam o processo de ensino-aprendizagem musical dos alunos colaborando para um fazer musical mais participativo, criativo, expressivo e afetivo “[...] num ambiente no qual todos aprendem juntos por meio de trocas” (Beineke, referido por Rocha, 2016, p. 13). Por conseguinte, esses procedimentos coloca o aluno no centro do processo educacional

No momento seguinte, relata-se a criação da Escola de Música do Maranhão Prof^a Lilah Lisboa de Araújo – EMEM, a reforma curricular do Curso de piano que resultou na organização do Curso Fundamental Infantil de Piano, requerendo uma seleção minuciosa do material para o desenvolvimento das habilidades definidas no curso.

O Curso segue o modelo do ensino tradicional, centrado no programa, onde o desenvolvimento musical dos alunos se estabelece através da leitura musical e ênfase nas habilidades técnicas.

Por esta razão, a elaboração do programa é feita a partir do material didático previamente determinado, composto por livros e apostilas, cujas atividades seguem uma ordem progressiva de dificuldade e que serão aprendidas pelo aluno, seguindo a orientação do professor (Monteiro, 2011).

Por fim, apresenta-se detalhadamente o percurso da pesquisa, o cenário, os sujeitos envolvidos na pesquisa, a metodologia aplicada ao estudo, a análise e a coleta dos dados e por fim, os resultados obtidos.

3. A PESQUISA

A metodologia adotada para a pesquisa foi o estudo de caso com padrão qualitativo. O método usado foi a observação participante, que viabilizou os registros de dados gerados durante as aulas individuais, mas também do recital, em que ocorreu a performance das criações dos alunos/participantes da pesquisa.

O estudo foi realizado em das salas de piano da Escola de Música do Estado do Maranhão. Este espaço possui revestimento acústico, ar-condicionado e 1 piano vertical do modelo Yamaha. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do Curso infantil matriculados na classe da professora-pesquisadora entre 10 anos e 13 anos de idade.

Após o recebimento do consentimento, assinado pelos pais e responsáveis, deu-se início ao desenvolvimento das habilidades criativas com os alunos/participantes ao longo do 1º semestre letivo de 2019, iniciado no dia 11 de março e finalizado em 5 de julho

Foi elaborado um plano de atividades, com as obras e as habilidades a serem desenvolvidas que foram distribuídas em 16 aulas ao longo do semestre letivo da EMEM.

Quadro 1- Plano de atividades para as aulas do 1º semestre de 2019.

Aulas	Habilidades criativas	Habilidades técnicas
1ª	Apreciação e imitação da peça “Maria fumaça” (Cecília C. França)	Construção do pentacordes ⁸⁹ em diversas tonalidades; Articulações legato e staccato; Variações rítmicas; Agógica (<i>rall, rit, accel</i>); Mudanças de andamento (lento/rápido).
2ª	Imitação de Palitos chinos nº 3 “Repican las campanas” (Violeta de Gainza)	Anacruse; Escala pentatônica; Movimentos ascendentes e descendentes; Altura dos sons (grave/ médio/agudo).
3ª	Apreciação, imitação e improvisação de “Ondas” (Laura Longo)	Clusters; Gestual; Fraseado; Variação de intensidade (<i>mf, f, p, mp</i>).
4ª	Apreciação “Carnaval dos animais – Tartaruga” (Camille Saint-Saëns)	Construção das escalas maiores.
5ª	Apreciação e imitação de “Palito I” (Cecília França)	Ostinato; Síncope; Forma; Escala pentatônica.

⁸⁹ **Pentacorde** refere-se ao grupo de cinco graus conjuntos.

6ª	Improvisação “My Own Song On G A B C D” (Hal Leonard)	Pentacordes; Variações rítmicas; Mudança de andamentos (rápido e lento); Material sonoro (uso da região média-aguda do piano); Pulsação.
7ª e 8ª	Criação livre e espontânea	Diálogo sobre os elementos utilizados para a composição.
9ª	Apresentação final da criação	
10ª	Imitação da peça “Excursão” (Laura Longo)	Tonalidades; Intervalos; Transposição; Síncopa.
11ª	Imitação de Palitos chinos nº 4 “Palitos de carrera – teclas pretas”	Gestual; Cruzamento de mãos; <i>Anacruse</i> ; Variação de andamento (lento-rápido).
12ª	Apreciação e imitação da peça “Tarantella” (Liliana Botelho)	Tonalidade menor; Compasso composto; Articulações (<i>legato e non legato</i>).
13ª	Improvisação sobre os acordes da tônica – subdominante – dominante – tônica (I – IV – V – I) na tonalidade do período	Tonalidade (maior e menor); Intervalos; Acordes; Material sonoro; Caráter.
14ª	Apreciação e imitação da música “Asa branca” (Luiz Gonzaga)	Melodia; Acompanhamento; Ritmo; Gênero musical.
15ª/16ª	Preparação para as avaliações	Revisão dos conteúdos de prova.

Fonte: Dados da autora.

Primeiramente, inseriu-se práticas relacionadas à imitação e à improvisação, intercaladas com atividades de apreciação, e, finalizando com o momento das criações, que fizeram parte da performance individual no recital de encerramento do semestre. A apresentação foi aberta à toda comunidade escolar, com a presença de professores, de familiares e amigos dos alunos.

Os livros selecionados como complemento didático para o desenvolvimento das habilidades criativas foram: “Palitos Chinos”, (Gainza, 1987), “Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante”, (França, 2008), “Divertimentos para piano”, (LONGO, 2003), e “Piano pérolas: quem brinca já chegou!” (Reis & Botelho, 2019).

Os dados coletados foram organizados em duas categorias de análises: a primeira refere-se ao material didático, como apoio teórico-metodológico; a segunda corresponde às atividades desenvolvidas durante as aulas de piano, seguindo as modalidades centrais do modelo **C(L)A(S)P**.

• Composição

Foram destinadas duas horas de aula para que os alunos apresentassem suas criações e relatassem as ideias na organização musical das peças, desde a escolha do título, da tonalidade, dos elementos musicais, das associações que eles fizeram, envolvendo situações do dia a dia, e que foram percebidas em cada composição....

De acordo com França (2013, p. 13) “[...] a criação é um meio poderoso para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento das ideias musicais, pois permite tomar decisões expressivas a partir da matéria prima sonora”. Optou-se pela notação convencional das criações para possibilitar a análise de cada uma delas.

“O andar das formiguinhas” - Em seu depoimento, o aluno disse que “[...] quis dar a ideia do trabalho em equipe das formigas. Quando elas saem do formigueiro atrás de comida e quando elas voltam pra casa no final do dia”.

As intenções do aluno estão presentes na construção da melodia em saltos de 3as, 4as e 5as em movimentos ascendentes, *no emprego do ostinato* presente no acompanhamento da mão esquerda, na dinâmica que mostra o começo, o meio e o fim da jornada de trabalho das formigas.

“Coelho andante” – Segundo o aluno 1 “[...] fiz a minha música assim porque eu gosto muito de coelho e queria mostrar como eles se movem, pulando”. As ideias do aluno são perceptíveis na melodia e no acompanhamento que foram compostas por saltos de 4as, 3as e 2as.

“Melodia em G” - Diferentemente das criações descritas até agora, este aluno compôs uma música que segundo ele fosse “[...] divertida e alegre como eu e não queria fazer uma música pra tocar sozinho [...]”.

Para concretizar suas intenções, a aluna criou uma peça dinâmica, utilizando mínimas, semínimas e colcheias. A base harmônica foi formada pelos acordes da tônica e da dominante com a presença da sétima e da nona (G – D7/9) que se repete como um *ostinato* na parte do “piano 2” do início ao fim da obra. A melodia é executada no “piano 1” em uníssono, utilizando, como recurso sonoro, a região aguda do piano.

“Caminhando no campo” – Em seu depoimento, o aluno revelou que “[...] queria fazer uma música calma, que é um sentimento que eu tenho quando estou passeando e, de vez em quando, dou umas paradinhas para curtir o lugar, entende?”

Nesta criação, tanto a melodia quanto o acompanhamento se desenvolvem com o mesmo padrão rítmico: 1 semínima, seguida por 2 colcheias e 1 mínima, porque, segundo o aluno, *“passeio só tem graça se for com outras pessoas...”*. O tema é apresentado e, no compasso subsequente, reexposto intencionalmente mais suave, criando um “eco”. No final da música ocorre uma mudança que indica o final do passeio.

“*Aurora musical*” – De acordo com o aluno, “[...] pensei na mistura dos sons do mesmo jeito que acontece a mistura de cores durante a aurora boreal que eu vi na internet...daí eu pensei que dá para fazer isso na música”. Nesta criação o emprego do *staccato* na primeira nota de cada compasso, dá a ideia de *flashes*. Já o *legato* remete à mistura dos sons como a fusão das cores que ocorre na aurora boreal.

“*The little fish*” – Em sua narrativa, o aluno 2, fala que “[...] a música tem a ver com as águas calmas de rio, de peixinhos dando pequenos saltos e voltando a mergulhar”. Com isso, percebe-se que “[...] quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva será sua atividade imaginativa” (VIGOTSKI, 2014, p. 13).

O uso do *ostinato* no acompanhamento, formado por um acorde de graus conjuntos, em semibreves, aponta para as águas calmas do rio. Já a melodia é formada por colcheias e mínimas imitando o movimento dos peixes e seus pequenos saltos.

- Apreciação

Optou-se pela apreciação orientada, na qual foram levantadas questões prévias direcionando o processo de escuta dos alunos:

1. Identificar a melodia;
2. Perceber o som de outros instrumentos;
3. Atentar para as repetições e os contrastes;
4. Escutar as escolhas dos materiais sonoros como altura, duração e intensidade.

De acordo com Swanwick (1994, p. 43), “[...] ouvir é o primeiro da lista de prioridades para qualquer atividade musical”, entretanto essa habilidade se mostrou a mais complexa de todas, por ser a menos desenvolvida no curso, no qual a notação musical e o desenvolvimento da escrita musical precedem à escuta. De acordo com Fonterrada (2008, p. 143):

A sensorialidade auditiva é importante por ser a base material sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas.

As 6 músicas selecionadas para promover essa habilidade entre os alunos foram: Maria Fumaça e Palito I (Cecília França), Ondas (Laura Longo), Tarantella (Liliana Botelho), Carnaval dos animais (Camille Saint-Saëns) e Asa branca (Luiz Gonzaga). Dentre os recursos, utilizou-se gravações de CD, vídeos da internet e a performance da própria professora.

Após cada audição, efetuou-se um diálogo seguindo o roteiro direcionado para que cada aluno expusesse suas percepções sobre cada obra.

• Performance

Esta habilidade foi realizada em duas etapas: na primeira etapa, os alunos executaram suas criações em sala de aula, descrevendo as ideias que tiveram e os elementos musicais usados para concretizar essa atividade. Através da performance, o aluno mostra o seu grau de consciência, vivência, preferências e escolhas musicais.

De acordo com Vigotski (2014) a ação criadora descrita é vista na performance como um ato ora reproduzidor, ora inovador, fazendo com que essa habilidade seja um exercício de (re)leitura musical, repleto de (re)significados.

Já a segunda etapa ocorreu em um recital público, ao final do semestre, no dia 04 de julho de 2019, às 18:30 minutos no Auditório José Martins, o principal espaço de concertos da EMEM. Nesta ocasião, cada aluno tocou a sua composição. A plateia foi composta por professores e alunos dos vários cursos da EMEM, colegas do núcleo de piano, familiares e pais de alunos. Segundo Swanwick (2014, p. 164),

[...] a música é uma arte social, em que tocar com os outros e ouvir outros tocarem é a motivação, a experiência e o processo de aprendizado. Isso é a educação musical pelo encontro. A música não é dessecada em pequenos pedaços para fins de prática ou análise, mas apresentada e recebida como um todo num contexto social total. Consequentemente, a experiência musical dos participantes possui múltiplas camadas, ricas em possibilidades e, certamente, não sequencialmente em ordem de dificuldades.

Este foi o primeiro recital de piano realizado com criações inéditas, elaboradas pelos próprios alunos do curso.

Além dos alunos, os professores de piano da EMEM colaboraram com o estudo, respondendo ao questionário que foi a ferramenta usada com a finalidade de conhecer as ações pedagógicas de cada docente, focando especialmente na utilização das práticas criativas com os alunos. De acordo com Glaser (2005, p. 178),

[...] a necessidade de ampliação do conhecimento do professor de piano em direção às áreas da Psicologia e Pedagogia, não o exclui da responsabilidade de aprofundar-se na área específica do ensino musical, e preferencialmente de seu instrumento.

Primeiramente, aplicou-se um pré-teste com uma das professoras do Curso de piano e de acordo com Gil (2008, p. 134), esta ferramenta serve para “[...] evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.”, observando ainda o fato desse assunto ser consideravelmente novo para a realidade do ensino de piano na EMEM.

Por meio das respostas obtidas, todos os professores confirmaram que as habilidades criativas contribuem para o desenvolvimento musical das crianças, mas nenhum deles promove o desenvolvimento da composição com os seus alunos. Já a apreciação, por sua vez, é uma habilidade criativa utilizada por todos os docentes.

Quanto à utilização de material complementar e da seleção de músicas que não façam parte do repertório tradicional de piano, verificou-se que esta é uma prática pedagógica como entre todos os professores do curso principalmente para ampliar o repertório dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a prática de habilidades criativas coloca o aluno no centro do processo de ensino - aprendizagem e favorece o desenvolvimento musical das crianças, porém, estas habilidades não fazem parte do programa do Curso em questão. Os alunos participantes da pesquisa receberam as habilidades criativas como um elemento surpresa, gerando expectativas e maior envolvimento por parte deles na realização de cada atividade. Em se tratando da inserção das habilidades criativas durante as aulas, verificou-se que a apreciação direcionada possibilitou um diálogo maior entre a professora e os alunos. Durante essa etapa, cada aluno expôs suas ideias e percepções acerca do que ouviram e sentiram ao ouvir cada obra. Todavia, esta habilidade reivindica um tempo maior de aula pela necessidade de se repetir as músicas a fim de que cada aluno identifique determinados elementos que não foram perceptíveis na primeira escuta.

Outrossim, nas atividades de imitação, aspectos importantes relacionados ao gestual pianístico, equilíbrio sonoro, articulações, uso do pedal e atenção a determinadas células rítmicas podem ser refinados através dessa habilidade. Simultaneamente, as atividades de improvisação foram realizadas de forma espontânea pelos alunos, de modo que, com isso, confirmou-se as preferências e o gosto de cada um, através de suas escolhas musicais durante o improviso. Dentro do universo de possibilidades que foi evidenciado, destacaram-se as escolhas de andamento, de ritmo, de material sonoro e de dinâmica que alteravam completamente o caráter da peça em destaque.

A última habilidade criativa desenvolvida em sala de aula foi a composição pelo fato de não ser uma prática desenvolvida no curso. As criações foram realizadas em sala, de forma livre e espontânea que gerou seis composições bastante heterogêneas, demonstrando a criatividade, a individualidade, a autonomia e a autenticidade dos participantes.

Foi possível comprovar durante o desenvolvimento da composição que todos os alunos são capazes de criar, gostam de compartilhar suas ideias e se sentem realizados em executar suas próprias composições, resultando em uma performance segura, fluida e expressiva.

Diante dos resultados colhidos das análises do questionário, verificou-se que as habilidades criativas não fazem parte do conteúdo programático do Curso fundamental infantil, apesar de algumas delas serem desenvolvidas de forma incipiente por parte dos professores.

Finalmente, conclui-se que o processo de ensino-aprendizagem do Curso Fundamental Infantil de Piano da EMEM encontra-se afastado das propostas da educação musical abrangente, fazendo com que a construção dos saberes dos alunos ainda se mantenha descontextualizada, fundamentada no modelo de ensino, no qual o êxito em cumprir com o programa transcende aos interesses, vivências e experiências dos educandos, produzindo um aprendizado fragmentado ao empenhar-se apenas no desenvolvimento das habilidades técnicas sem a integração das habilidades criativas nesse processo.

À vista disso, é fundamental que cada professor reflita acerca de sua prática pedagógica, para fazer com que a sala de aula seja um espaço favorável ao discurso musical dos alunos, mantendo o estímulo, o interesse e o prazer no aprendizado do piano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cook, N. (2018). *Music as creative practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. (2. ed.). São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE.
- França, C. C. (2000). Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, 1, 52-62. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/performance-instrumental-e-educacao-musical.pdf>. (Acesso em: 8 mar. 2020).
- França, C. C. (2008). Feito à mão: Criação e performance para o pianista iniciante. Belo Horizonte: Halt Gráfica.
- França, C. C. (2013). *Trilha da música: orientações pedagógicas*. Belo Horizonte: Fino Traço.
- França, C. C. & Swanwick, K. (2002). Composição, Apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Revista do PPGM da UFRGS, 13(21), 5-13 Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>
- Gainza, V. H. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. (Trad. Beatriz Cannabrava). São Paulo: Summus.
- Gainza, V. H. (1987). *Palitos chinos*. Buenos Aires: Barry.
- Gainza, V. H. (2017). *A importância da improvisação no processo de educação musical*. Blog Terra da música, 2017. Disponível em: <https://terradamusicablog.com.br/violeta-gainza-improvisacao-na-educacao-musical/>. (Acesso em: 22 abr. 2020).
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: ArtMed.
- Gardner, H (1997). *Artes e o desenvolvimento humano: um estudo psicológico artístico*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (2009). *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e a dos outros*. Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Glaser, S. R. (2007). Criatividade na aula de piano: múltiplas facetas. Disponível em: https://www.academia.edu/1212339/CRIATIVIDADE_NA_AULA_DE_PIANO_M%C3%99ALTIPLAS_FACETAS. (Acesso em: 30 jun. de 2020).

Longo, L. (2016). A aquisição de elementos da linguagem musical e o desenvolvimento da técnica instrumental associados às atividades de criação em aulas de piano. (Pós-graduação em Música). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321111>

Longo, L. (2017). *Divertimentos para piano*. São Paulo: Ed. do Autor.

Monteiro, F. (2011). Piano: para uma pedagogia mais...Pedagógica? Contemporânea? Não castrante? *Simpósio “O Ensino do Instrumento Musical: Perspectivas para o séc. XXI, único* (pp. 45 – 50). Universidade de Évora, 2011.

Reis, C., & Botelho, L. (2019). *Piano pérolas: quem brinca já chegou!*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Rocha, J. L. S. (2016). *Aprendizagem criativa de piano em grupo*. São Paulo: Blucher.

Silva, L. V. (2016). Reflexões sobre as práticas pedagógicas de iniciação ao piano em quatro escolas de música localizadas em Salvador – BA. (Dissertação - Programa de Pós-graduação em Música). Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER Nelson.

Swanwick, K. (1994). Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo-Educação Musical*, 4/5, 7-14, Disponível em: <https://www.cliqueapostilas.com.br/Apostilas/Download/ensino-instrumental-enquanto-ensino-de-musica>. Acesso em: 12 mai. 2020.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. (Trad. Alda Oliveira & Cristina Tourinho). São Paulo: Moderna.

Swanwick, K. (2014). *Música, mente e educação*. (Trad. Marceli Silva Esteuernagel). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, M. P. V. (1978). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (2014). *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

ARTISTIC EDUCATION IN TURKEY

A Educação Artística na Turquia

ÖZCAN, Aybüke⁹⁰

Resumo

This Article Aims to study Turkey's Education system, history and culture. The Article includes Turkish Educational system from the beginning till today. It also includes the importance of Education and the effects of culture. One of the many important functions of art is to encourage people to see different cultural perspectives and enable them to better understand and appreciate themselves and others. Engagement with art from other cultures may help us transform our understanding of learning (Joseph & Southcott, 2009). Art has the tremendous potential to develop children's cross-cultural competence and experience, and it can reveal the values and beliefs of a culture, while helping children view the world from new perspectives.

Abstract

Este artigo visa estudar o sistema educativo, histórico e cultural da Turquia. O Artigo inclui o sistema educacional turco desde o início até aos dias de hoje. Também inclui a importância da Educação e os efeitos da cultura. Uma das muitas funções importantes da arte é encorajar as pessoas a ver diferentes perspectivas culturais e permitir-lhes compreender e apreciar melhor a si próprios e aos outros. O envolvimento com a arte de outras culturas pode ajudar-nos a transformar a nossa compreensão da aprendizagem (Joseph & Southcott, 2009). A arte tem um enorme potencial para desenvolver a competência e experiência transcultural das crianças, e pode revelar os valores e crenças de uma cultura, ao mesmo tempo que ajuda as crianças a verem o mundo a partir de novas perspectivas.

Keywords: *Education; Culture; Art; Turkey.*

Palavras-chaves: *Educação; Cultura; Arte; Turquia.*

Data de submissão: março de 2020 | **Data de Publicação:** setembro de 2021.

⁹⁰ YBÜKE ÖZCAN - Faculty Of Literature, Department Of History, Department Of Medieval History of Istanbul University. E-mail: aybuke.ozcan@hacettepe.edu.tr.

INTRODUCTION

Culture can be defined as arts and other manifestations of human intellectual achievement regarded collectively. Culture is an important and unchangeable aspect of our lives; we are all part of a culture. Culture is the heart and soul of a society, group organization: it is the manifestation of what a particular set of people thinks, feels, believes and holds as ideal. It is the communication of what people view as good and bad, right and wrong. This makes art education necessary.

Culture shapes individuals' views of the world and how to interpret it. It defines us and we define it. We absorb, and then come to know our own cultural behavior and recognize cultural difference through education (Pang, 2001). While culture is specific to a particular community, it can be shared with other nations and people; furthermore, it can be re-interpreted. Cultural understanding and awareness can be developed. Because educational institutions play a key role in this process, designing appropriate curricula to address this aim is important (Fantini, 1995). Generally speaking, students find learning more meaningful when it connects to their life outside school. Intercultural awareness increases through interaction and communication with people from other cultures. Creating interaction between cultures is important educationally also because this facilitates a multicultural and global worldview (Eristi, 2009).

Education System in Turkey

Every culture has its own cultural education system. Education is what differentiates us from other living beings on earth. When we think about education one can say it will unlock numerous doors that will lead to success. When we look at Turkey's education system Curriculum studies in Turkey have an extensive background that goes back to the early nineteenth century when the first general elementary school curriculum was introduced (Varis, 1996). In the twentieth century, there were more systematic innovations in curriculum development studies starting with the establishment of the Republic in 1923. A year later, in 1924, with the Law of Common Education, the Ministry of National Education became the only authority responsible for the operation of all educational institutions (Gozutok, 2003). Considering the needs of the newly established Republic, initial curriculum development studies in elementary education (The Primary School Curriculum) began just after the Law was put into effect. After a two-year

implementation of the curriculum, a major revision was accomplished by considering the needs of the country and developmental characteristics of students. The revised Primary School Curriculum was in effect for ten years until a new round of curriculum development studies were conducted in 1936. In the following years, due to climate changes in the economical, political, and social structures of the Turkish society, a need arose to revise the curriculum; as a result, in 1948, the curriculum faced new changes.

The principles of the Primary School Curriculum were rearranged and grouped under four elements: social, individual, human relations and economics (Binbasioglu, 1995). In 1962, there was another curriculum initiative to align the existing content of the curriculum to the necessities of the society and country. In the 1962 model, the 14 different subject fields of the 1948 Curriculum were grouped under five content areas according to their relations. This model also was so flexible that the consumers of the curriculum could alter the program according the needs of the local community (Karagoz, 1965). The 1962 Curriculum was in use for six years. During this time frame, classroom teachers, academicians from universities and other curriculum experts continuously monitored the implementation process and revised the program. The 32 Elementary school curriculum reform in Turkey revisions were finalised in 1968 and officially approved as the 1968 Curriculum. Later, in 1982, a new program model was presented by the Ministry of National Education. This program was prepared through collaborations with universities. The rapidly changing nature of the society, technology and culture resulted in a new wave of curriculum change in the early 1990s under the guidance of the National Education Development Project supported by the World Bank. With this project, it was planned to develop high quality instructional materials and textbooks for improving the level of schooling in Turkey.

As a result of these efforts, in 1993, a new curriculum was adopted by the Department of National Educational Research and Development of Education (EARGED) in cooperation with the National Education Development Project. Between 1993 and 2003, revisions were carried out in individual content area curricula. For instance, the mathematics curriculum in 1998 and the science curriculum in 2000 were considerably revised. Lastly, in 2003, new curriculum studies concerning five content areas, including mathematics, science, social science, life science, and Turkish were initiated by the Ministry of National Education. In this paper, we will describe and discuss the fundamentals of the new curriculum initiative. It is noted that we use the terms

curriculum and program interchangeably. Being a continuous process, evaluation and pilot studies of the new curriculum, and development of the instructional materials are still in progress.

Contrary to the constant change in the administrative structure of the ministry of education, one thing remains unchanged in the Turkish educational system, its being based on the memorization of knowledge transferred to student by the teacher. In this system, the main focus is on the grade and grading is used to discipline the student. Knowledge learned through not experience but the textbook is forgotten when it is of no use; that is, right after the exam is passed. This system does not at all foster understanding, critical reasoning and independent and free thinking of the student. Students are treated as if they are empty vessels to be filled information by the teacher who represents the authority to be feared and obeyed. Questioning is out the window, and those who question are regarded as troublemakers. Naturally, such an educational system which itself is far from being democratic will not and cannot foster a free and democratic society. (Ahmet F. Korur, 2002).

History of Art Education in Turkey

When we talk about culture we have to consider the history it has. Currently in Turkey art education is viewed as a non-core subject (Acer, 2015), with no authoritative recognition and consensus about the type and range of its educational importance. Yet, despite this largely marginalized position, art education remains a curriculum subject within the education systems, suggesting that some value is attributed to its role in the education and development of children. In light of this, it is important to understand the key historical developments within art education, so that its place in the education of Turkey might be better understood (Yige, 2017). When we look at the history of art education in Turkey. With the collapse of the Ottoman Empire, a New Turkish Republic was established on October 29th, 1923. Following this establishment, in 1939, the Ministry of National Education published a series of books and papers that were written by foreign experts who were invited to Turkey in the initial years.

Undoubtedly Kemal Ataturk, the founder of Turkey, played a key role in the improvements in art education as well as other areas of education. Amongst these publications is a Report on Turkish Educational System written by American philosopher

John Dewey. Dewey's report has 6 articles, that mentions the names of experts invited between 1924 to 1934 (Dewey, 1939). Dewey was the first foreign expert who visited Turkey in 1924; he stayed for several months in the summer, delivered speeches to different entities about education and prepared several reports about education system. Dewey's second article, and the eighth article especially, Fundamental Report, provides an insight on the training of professional educationalists. The report provides important information, especially regarding the importance of arts in the earliest year of the Turkish Republic and the rationale for having art courses in the education programs.

Furthermore, Dewey mentions, "all the things I saw have persuaded me that Turkish youth have an above average ability in painting, drawing and dying arts. It is effectual to develop this privilege in order to protect both its own place and the nation's place in the civilization with regard to the assurance of the culture of Fine Arts. Moreover, it has an economical value for the recreation of arts benefiting from other paintings and its development." From Dewey's expression, it seems evident that he had been monitoring arts education at schools and the talent and potential of art students. (Özsoy V.) The main reason behind this invitation was to found an independent culture through public schooling and democratization of education, as well as to train a sufficient amount of teachers who shared and believed in this democratic ideology (Ata, 2000). Upon his coming, Dewey stated that implementing other countries' education systems without amending or making necessary changes would be risky (Ata, 2000).

It is known that in the initial years of the Turkish Republic, schools, especially at the Istanbul Teacher Training School, provided courses about fine arts (Baltacıoğlu, 1932). Dewey observed the Turkish youth's artistic ability as being strong, and if they are educated well in the arts, their contribution to fine arts will make an immense contribution to the arts and culture of the civilization. In regard to training of art teachers, Dewey observed, "despite all the difficulties, Istanbul Academy of Fine Arts does well. However, it is too crowded in its inappropriate building. It will develop an educational step forward to be organized for training arts teacher within the Academy of Fine Arts." Dewey also conveys that there is a strong need for necessary equipment and building, which will be constructed according to its own goal and function for this mission. This shows that Dewey foresaw a separate program for training arts teacher.

As a result of these studies done by foreign experts in Turkey, and Baltacıoğlu's studies in foreign countries, a "Course on Arts Teaching" was organized in the Istanbul Academy of Fine Arts in 1927. In this course, Baltacıoğlu taught "Methods of Art Teaching" to the academy students, who wanted to become art teachers (Özsoy, 1996). Prior to this, in 1926, Ismail Baltacıoğlu and Ismail Tonguç prepared a framework of preparatory work for the new curriculum, which had courses for primary and secondary school teachers. This framework was made to enable teachers to conduct arts and handicraft classes easily. Furthermore, "Fine Arts Legislation" was prepared and a commission was formed, that was charged with establishing and improving fine arts education in Turkey (Tonguç, 1932).

The Art Education in Turkey Now

Since the foundation of the Turkish Republic, there has been a significant change in the number of lessons and time dedicated for the arts subjects. In the 1920s, art was highly valued and occupied significant lesson hours per week compared to today (12.3% of total curriculum). Number of art lessons (especially for the first three grades) gradually reduced from the curriculum, first from 4 hours per week to 3 hours in 1962 and 1 hour in 1968 (Fer, 2005; Kurtulus, 2002). In 1974, the number of total lessons per week increased from 26 to 35, and for the first three grades art lessons per week were increased to 3 hours (MEB, 1974).

Therefore, an effort was made to restore arts education to its previous place in the curriculum, but this did not last long, as there was a reduction of total lessons per week to 25 hours in 1975 and the length of art lessons was cut to 1 hour for the first 3 years. Throughout this time, for Grade 4 and 5 students, lesson hours for arts remained at 2 hours per week. In the 1986 curriculum, the number of hours per week in the primary school rose to 30 hours for the first 5 years (first–fifth grades) and art lessons occupied 2 hours per week for all elementary school students. After this change, for a long time these scheduled hours for art lessons did not change (Kurtulus, 2002). In 1997, 8 years of compulsory education was introduced but there were still no changes in lesson hours for visual arts (MEB, 1997).

In 2007, the new curriculum was implemented by the MEB and the time of art lessons was set at 2 hours per week for the first 3 years of primary school, with 1 additional hour offered as an elective subject. From fourth grade until eighth grade, the number of lessons were reduced to a 1 hour session; however, students were able to choose art lessons for their 2 hours of elective classes (MEB, 2007). In the 2012 weekly curriculum for primary schools, it can be seen that the lesson hours per week were reduced to 1 hour per week for all grades.

Although for the first 4 years this number remained stable, between the fifth and eighth grades in addition to their 1 hour, 2– 4 hours of elective classes were offered to students, art classes being among the elective options (Fer, 2005; Kurtulus, 2002; MEB, 2013, 2014a). The reduced lesson hours per week show that art education was no longer a priority within the Turkish education system. In the 2014 weekly curriculum for primary schools, the lesson hours per week were reduced to 1 hour per week for all grades. Although for the first 4 years this number remained stable, between the fifth and eighth grades, 2– 4 hours of elective classes were offered to students, art classes being among the elective options.

In addition to the statement made previously, the reduced lesson hours per week and the introduction of the elective option again show that art education was no longer a priority within the Turkish education system (MEB, 2014a, 2014b). The new curriculum program for arts and design education was implemented in 1992 (DES, 1992) and revised ARTS EDUCATION POLICY REVIEW 5 Downloaded by [UNIVERSITY OF ADELAIDE LIBRARIES] at 02:27 04 January 2018 by the authorities in 2005. In 2006, the title of arts and crafts education was changed to visual arts and the syllabus was updated (MEB, 2006; Yazar & Agci, 2013) and in 2013, a new curriculum was accepted by the MEB (2013). The term “visual arts” refers to the elements of art and principles of design, and the bringing together of the imagination, ideas, creativity, and skills for a specific aesthetic. In 2014, the MEB (2014b) published another document for art as an elective subject. In this document, drawing, graphic design, ceramics, water marbling, ornamenting, and miniatures were discussed in a subsection within the elective class. Significantly, it also emphasized the needs of special educational needs (SEN) pupils and that individual education plans (IEPs) are required to be prepared and necessary changes in the classroom must be implemented as required (MEB, 2014b).

Although the art education in Turkey has produced successful artists here and there, the art world has not been able to extend beyond a very limited circle of a few artists, art critics and the fine arts schools. This art network begins in the studios of the fine arts schools in universities and continues with private galleries and studios. Even the determination of specific talents is left to the entrance examinations to the fine arts faculties. Thus, there is a need to create an educational system that finds, directs and prepares talents for higher art education.

CONCLUSION

This article provides a broad overview of the history of art education in Turkey. It also gives a perspective of the general education system and Turkey's culture. The article gives an idea of the Turkish art education before and after. In addition to the statement made previously, education is also to continuously reconstruct and reorganize society. For this purpose, schools should develop plans, programs and projects. However, the most important goal is to change the way people think. Students need to believe that they are capable of changing society. In constructivist education, teacher plays a central role in developing tools, strategies, techniques and methods. It is very important that the learning environment should be democratic. Students without any restrictions should be able to discuss any issue and the teacher should stay neutral without imposing his/her beliefs (Ahmet, 2002). Undoubtedly the perspectives of the authorities toward the arts play a significant role in the course of art education. Ozsoy (2012) argues that the awareness of and interest in art education is not evident among educationalists or within the society. The reason behind this lack of interest lies in education itself because educating society about art is necessary. In this way an awareness can be raised toward the significance of art education, as well as generating an aesthetical and artistic understanding.

Art education is necessary for the students who will get or are getting art education to become firstly an individual and then an intellectual. Eliot W. Eisner (1972, p. 184) summarizes this necessity as below: Art education for an intellectual necessity (It increases communication inter-persons, creativity and learning wish), Art education for social necessity (it increases contribution, it enables the person to gain the ability of expressing himself/herself and choosing the right), Art education for individual necessity

(it provides physical, ethical, aesthetic, emotive development of person) Art education for productive necessity (individual values his/her free time, he/she has a job, he/she makes contribution to production) For a better education in respect of these necessities, there is a need of appropriate Physical structure, qualified lecturers and students who are open to learn, desirous, and have this capacity (Melek, 2009).

Contemporary societies need to develop educational and cultural strategies and policies that transmit and sustain cultural and aesthetic values and identities to promote and enhance cultural diversity, and to develop peaceful and prosperous sustainable. 21st century societies are in ever more need for an innovative workforce that is more creative and flexible and can adapt to different conditions. Art and arts education help children, youth and all lifelong learners in the acquisition of skills necessary in the 21st century information economy.

REFERENCES

- Ata, B. (2000). The influence of an American educator (John Dewey) on the Turkish educational system. *The Turkish Yearbook*, XXXI (2), 119.
- Buyeukdeuvenci, S. (1994). John Dewey's impact on Turkish education. *Studies in Philosophy and Education*, 13(3-4), 393-400. doi:10.1007/BF01077691
- Dewey, J. (1983). *The middle works, 1899-1924: 1921-1922* (Vol. 13). Carbondale, IL: SIU Press
- Baltacıoğlu, İ. H. (1932). *Resim ve Terbiye*. Kanaat Kütüphanesi, İstanbul.
- Tonguç, İ. H. (1932). *İlk, Orta ve Muallim Mekteplerinde Resim*. Elishleri ve Sanat Terbiyesi, Devlet Matbaası, İstanbul

WEBGRAFIA

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809001785>

https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1486457871785335&disposition=inline

<https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/eta/2009/00000005/F0020002/art000>

[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2012.741481?journalCode=uc
ed20](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2012.741481?journalCode=uced20)

<https://elibrary.ru/item.asp?id=6668901>

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/alakus.htm

<https://insea.org/publications/history-art-education-turkey>

[https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-80351/genel-egitim-kurumlarinda-plastik-sanatlar-
egitimi.html](https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-80351/genel-egitim-kurumlarinda-plastik-sanatlar-egitimi.html)

<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/21-1957>

http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ilk_orta_gorselsanatlar.pdf

CULTURA INDÍGENA: IMPORTÂNCIA DA FLORESTA AMAZÓNICA PARA OS POVOS INDÍGENAS

INDIGENOUS CULTURE: Importance of the Amazon forest to indigenous peoples

BATISTA, Heloan Patrick da Silva⁹¹, & SANTOS, Lídia Machado dos⁹²

Resumo

Este trabalho consiste numa pesquisa bibliográfica, cuja temática central está circunscrita à cultura indígena. Sendo esta cultura muito diversa e com etnias diferentes e com seus hábitos próprios que compartilham os mesmos modos de vida, rituais, organizações sociais, tentamos apresentar a importância dos povos indígenas no combate à diminuição da desflorestação. O trabalho busca fazer uma análise holística dos trabalhos apresentados e disponíveis online de 2010 a 2020.

Abstract

This work consists of a bibliographical research, whose central theme is circumscribed to the indigenous culture. Being this culture very diverse and with different ethnic groups with their own habits that share the same ways of life, rituals, social organizations, we try to present the importance of indigenous peoples in the fight against the decrease of deforestation. The work seeks to make a holistic analysis of the works presented and available online from 2010 to 2020.

Palavras-chave: *Cultura; Floresta Amazónica; Indígenas.*

Key-words: *Culture; Amazon Forest; Indigenous people.*

Data de submissão: Mês e Ano | **Data de publicação:**

⁹¹ HELOAN PATRICK DA SILVA BATISTA- Instituto Politécnico de Bragança, PORTUGAL. E-mail: hel oan_p atrick@hotmail.com

⁹² LÍDIA MACHADO DOS SANTOS – - Instituto Politécnico de Bragança, PORTUGAL. E-mail: lidia-flavie@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Para compreendermos a questão sobre o período de colonização da floresta Amazônica o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON, 2020), traz vários pontos sobre essa questão. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020) busca retratar o nível demográfico dos povos indígenas e seu decaimento aos longos dos anos. Por sua vez, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) faz um estudo sobre a integração de vários povos indígenas nos censos demográficos Brasileiros, no intuito de perceber quantos povos ainda existem, suas culturas e línguas.

Debruçamos nos estudos de Porfirio, (2020), nos quais o autor busca retratar vários pontos importantíssimos sobre a cultura indígena. Aidar, (2019) retrata com maestria a arte indígena. Fontes, (2021) busca de forma sucinta descrever a compreensão do grafismo indígena. Thomson, (2020) destaca a importância da floresta Amazônica as suas exuberâncias em recursos naturais e os níveis de desmatamento ocorridos nos anos de 2018 e 2019. No relatório publicado pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON, 2020), descrevem-se os principais Estados afetados com o desflorestamento e degradações ocorridos nos anos de 2019 e 2020 na Amazônia. Hartl, (2019) fala sobre o solo da floresta Amazônica e os principais aspectos da agricultura intensiva. No que diz a respeito a fatores de precipitações, a floresta Amazônia tem um papel fundamental na distribuição de água para outros estados e países. Matias (2020), destaca que todo esse processo natural é típico das florestas.

O Fundo Mundial para Natureza (WWF, 2020), ressalta que a Amazônia é o maior respiratório do mundo e destaca os principais países que fazem fronteiras com a Amazônia. Porém, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI, 2020), confirma a criação da lei para território indígena e como esta diminuiu o nível de desflorestação. Todavia, (Baragwanath & Bayi, 2020) destaca, através de estudos científicos, toda essa redução. Harari, (2014) enfatiza que o processo econômico está ligado á felicidade dos humanos, quem é mais feliz a “sociedade na atualidade ou os caçadores e coletores”?

CULTURA INDÍGENA

Qual a importância da floresta Amazônica para os povos indígenas?

O Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon, 2020) mostra que muito antes da chegada dos Europeus ao Brasil, (existe outra hipótese discutida pelos historiadores), já haviam chegado os asiáticos às Américas há mais de 20 mil anos pelo estreito de Bering. “Tal conexão estava presente no período dos últimos glaciares (100.000-10.000), uma vez que os asiáticos atravessaram o continente a pé, pois os dois continentes, americano e asiático estavam interligados de forma natural” (IMAZON, 2020, pp. 1-3).

Segundo os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI, (2020, p. 1), “desde 1500 até a década de 1970 a população indígena brasileira decresceu acentuadamente e muitos povos foram extintos”. Houve um aumento significativo, em 1991, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) integrou os povos indígenas nos censos demográficos Brasileiros. A coletividade de brasileiros que se consideravam indígenas nos anos 90, foi de 150%, o que gerou um aumento seis vezes maior da população geral. Os estudos realizados em 2010 apontam que o número da população brasileira seria cerca de 190.755.799 milhões, e por tanto, 305 etnias estão registradas no país, 274 línguas indígenas, que não falam a língua portuguesa (FUNAI, 2020, pp. 1-2).

De acordo com os censos do (IBGE, 2010, p. 3) o estudo feito em 2010 aponta que existem dois troncos principais de etnias indígenas no Brasil. São eles os Macro-jê: que inclui os grupos Boróro, Guató, Jê, Karajá, Krenák, Maxakali, Ofayé, Rikbaktsa e Yatê: o outro tronco são o Tupi-Guarani que se subdivide em: Arikém, Awetí, Jurúna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puroborá, Ramaráma, Tuparí e Tupi-Guarani e Tupinambá.

A cultura indígena é diversa e cada etnia têm seus hábitos próprios e várias formas de se relacionar com o mundo. Ainda assim, muitos grupos étnicos compartilham os mesmos modos de vida, rituais, e organizações sociais semelhantes. No que respeita à organização social de um modo geral, os índios do Brasil vivem em habitações coletivas denominadas como malucas, feitas de barro, madeira e palha. Esses locais, de grandes dimensões, não possuem divisões e geralmente abrigam várias famílias. Porém, existem povos indígenas que vivem nas cidades com as construções modernas e frequentam escolas.

É importante ressaltar que dentro da Amazônia ainda no século XXI existem povos isolados que nunca tiveram contacto com o mundo moderno. “A divisão de tarefas é muito clara nas sociedades indígenas, de modo que homens ficam encarregados da caça, pesca e guerra, construções de canoas. Todavia, as mulheres, se encarregam do plantio e colheita dos alimentos, além de cuidar das crianças e produzir os utensílios utilizados pelo povo indígena” (Porfirio, 2020, p. 1).

A religião indígena, poderemos dizer, é panteísta, ou seja, não existe somente uma figura relacionada a um ser criador. Os índios costumam reverenciar nos rituais religiosos os seres ancestrais e a natureza. “O xamã, também chamado de pajé, é o responsável por fazer a medição entre o mundo espiritual e terreno. Os rituais entre as tribos podem ocorrer pela toma de algumas substâncias “geralmente alucinogênicas” que utilizam máscaras, as quais irão fazer as ligações entre os mundos espirituais e material” (Porfirio, 2020, p. 2).

A arte indígena é extremamente complexa e rica, manifesta-se na música, na dança, na arte plumária, cestaria, cerâmica, tecelagem e pintura corporal. O uso das cores e de certas matérias estão relacionados aos ritos de passagem, celebrações agrícolas e do cotidiano. Entre as produções artísticas das tribos do Brasil, podemos citar especialmente a cerâmica marajoara, (Fig. 1) é típica da região da Ilha do Marajó, considerada a primeira arte de cerâmica do Brasil, que emprega várias formas geométricas para compor utensílios domésticos, “através dessa arte podemos distinguir os costumes de cada povo indígena, através das formas geométricas impressas na cerâmica. Todas as produções das cerâmicas são feitas pelas mulheres” (Aidar, 2019, p. 2).



Fig. 1 - “símbolos da arte marajoara”.



Fig. 2 - “arte marajoara”.

Os ornamentos da cabeça dos índios, conhecidos como *cocar*, são utilizados nos rituais, funerais, algumas “plumagens” são colocadas diretamente no corpo do índio que serve de adorno. Também podemos encontrar as penas nas máscaras, colares, brincos, chocalhos, no qual, as penas são retiradas das aves. Na confecção da plumária, a maioria das vezes, é feita pelos homens. Essas penas passam por um ritual, “primeiro a caça, passando pelo tingimento a “chamada tapiragem”, pelo corte nas formas desejadas e só depois são amarradas. Cada tonalidade de penas tem seus significados, assim como as pinturas corporais (Aidar, 2019, p. 6).

Quando observamos os indígenas pintados em fotos, filmes, vídeos, não se imagina que cada pintura tem vários significados. De acordo com Fontes, (2021, p. 2) “a pintura corporal ou conhecida como “grafismo indígena” é utilizada em determinadas ocasiões, isso significa que elas têm significados importantes por exemplo: pode indicar a idade, o gênero, etnia que ela vive, rituais, luto, guerra ou função de cada índio na tribo”.

Todas as tintas usadas nas pinturas corporais são naturais, ou seja, feitas de frutos, plantas. O “urucum” é uma fruta nativa da região Amazônica, do *tupi*, significa vermelho, esse fruto é responsável por dar a tonalidade vermelha nas pinturas, porém são utilizadas como corantes alimentares. O “jenipapo” é uma fruta típica da Amazônia, ela é responsável por dar cor escura na arte indígena, em guarani significa “fruta que serve para pintar”, porém essa fruta contém propriedades medicinais. Todavia, a “tabatinga” também é um fruto típico, no qual é extraído a cor branca para fazer os ornamentos de diversas produções artísticas dos grupos étnicos. As mulheres têm a função de fazer as pinturas” (Aidar, 2020, p. 4).

A desflorestação e a degradação da floresta Amazônica, tem alertado a comunidade científica, sobre a sua importância no equilíbrio ambiental, segundo os estudos de Thomson (2020) “a Amazônia é umas das florestas com maior biodiversidade do planeta. Mais de 3 milhões de espécies vivem na floresta tropical, destacando-se 2.500 espécies de árvores”, o que equivale quase a metade das árvores das florestas tropicais do mundo. Todo o equilíbrio mantido pela biodiversidade ajuda a manter todo o ecossistema vivo. Mas, a grande alteração por ação antropogénica não só acontece na “Amazônia”, mas em todo ecossistema global. O desmatamento na floresta amazônica (...) “de agosto de 2018 a julho 2019, perdeu mais de 3.800 milhas quadrados de floresta, uma área equivalente a mais de 1,8 milhões de campo de futebol” (Thomson, 2020, pp. 3-4).

O estudo feito pelo Fundo Mundial para a Natureza (WWF, 2020, p. 1) refere que a Amazônia internacional, ocupa um vasto território de 9 países: Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Guina, Suriname, Guiana Francesa e Brasil. Segundo os dados do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020, p. 1), a Amazônia legal corresponde a uma parcela no território brasileiro com uma extensão territorial de (5.015.067,749 km²) quase 6 mil milhões de metros quadrados, a sua maior parte fica no Brasil com 58,9% território.

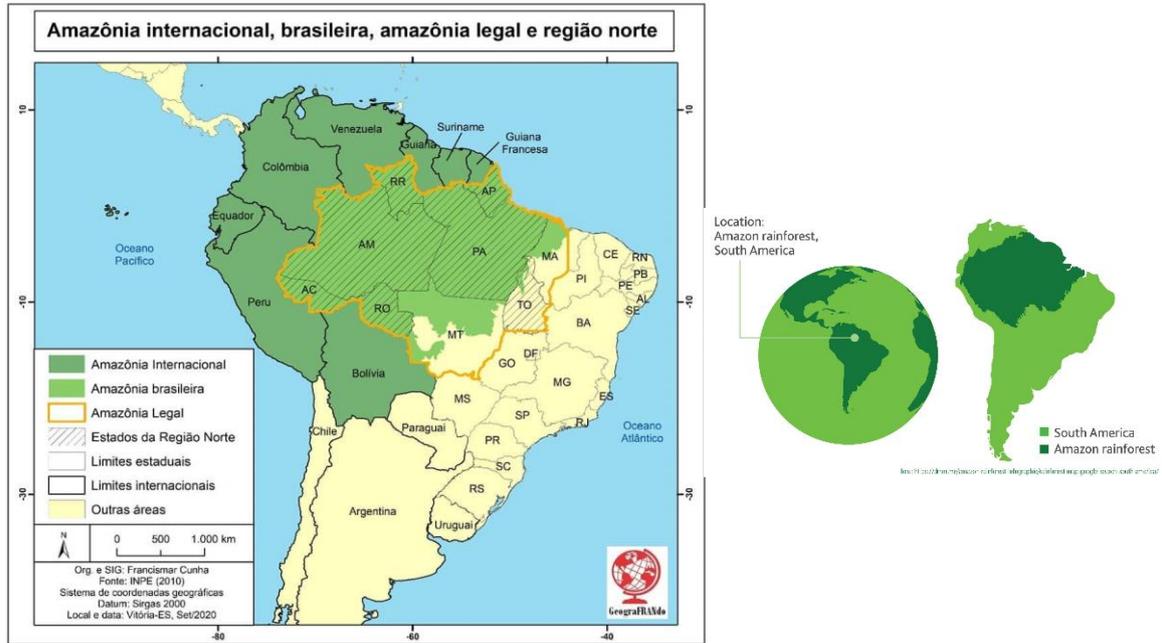


Fig. 3 - Mapa da Amazônia Internacional (GeograFRANdo, 2020).

No relatório publicado pelo Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon, 2020), verificamos que no espaço de um ano, 23% da floresta Amazônia foi destruída, isso equivale a cerca (323 Km²). O estado do Pará (PA), em 2020 teve o maior índice de desflorestação, com 48% (231 Km²) como mostra a figura 2, (pontilhados em vermelho), enquanto que o Estado do Mato Grosso (MT), perdeu 19% da sua área florestal (92 Km²). Na figura 2 os pontos vermelhos, correspondem a desflorestação por queimadas, representando os pontos verdes, áreas degradadas (áreas florestais desaparecidas), (RO) Rondônia, 10%, 46 quilómetros quadrados, (MA) Maranhão 9%, 42 quilómetros quadrados, (AM) Manaus 8%, 40 quilómetro quadrados, (AC) Acre 3%, 15 quilómetros quadrados, (RR) Roraima 2%, 12 quilómetros quadrados, (AP) Amapá 1%, 4 quilómetros quadrados. As áreas degradadas no mês de novembro de 2020, teve

um aumento de 144%, o que soma 1.206 quilómetro quadrado em comparação ao mês de novembro 2019, pontilhado de azul, com uma área de degradação de 495 quilómetros quadrados. (MA) Mato Grosso 64%, 775 quilómetros quadrados de áreas de gradadas, (PA) Pará 23%, 282 quilómetros quadrados. “Como se pode constatar, o impacto ambiental gerado, é elevado, nomeadamente na perda de habitat natural, consequentemente, a extinção de numerosas espécies da fauna e da flora – redução da biodiversidade. Essas áreas desflorestadas, dificilmente voltam a ser recuperadas devido as características específicas do seu solo” (IMAZON, 2020, p. 1).

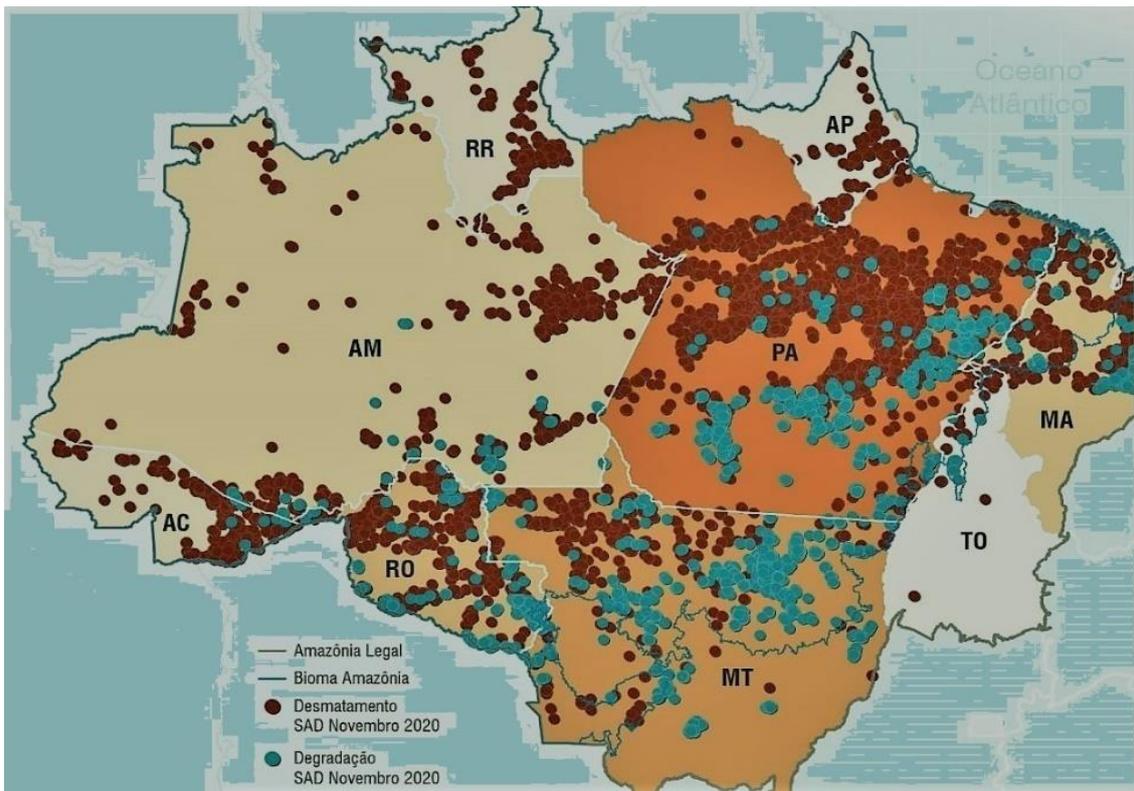


Fig. 4 - Mapa da Amazônia com Estados afetados com a desflorestação e degradação, causadas por ação antropogénica para plantação de soja e criação de gado (IMAZON, 2020, p. 1).

Hartl, (2019, p. 3) afirma que “para agricultura, os solos da floresta tropical só podem ser usados por períodos muitos curtos de tempo. Ou seja, depois ela deixa de ter valor, inapropriados para uma agricultura extensiva”. De acordo com o Fundo Mundial para a Natureza (WWF, 2020, p. 3)

as árvores uma vez queimadas libertam para a atmosfera dióxido de carbono, no entanto ela tem o papel crucial da absorção de dióxido de carbono, quando são retiradas e queimadas, só intensifica o processo do aquecimento global. As florestas tropicais têm o papel importante para o equilíbrio do ecossistema, por exemplo, as árvores, as plantas, trocam grandes quantidades de água com a atmosfera por meio da evapotranspiração.

Matias, (2020, p. 5) afirma que “as águas que evaporam das árvores são transportadas, “via massas de ar”, para outras áreas do Brasil”, outros países vizinhos como Argentina e Uruguai, recebem essa água em forma de chuva. Toda a evaporação feita pelas as árvores em grande quantidade faz com que Amazónia tenha mais de um quinto da água doce de todo o planeta”.

O Fundo Mundial para Natureza (WWF, 2020, p. 1) “afirma que a floresta Amazónia, por ser considerada o maior respiratório ecológico mundial, tem o papel fundamental na preservação não só para os povos indígenas, mas também para todos seres vivos”. “Esse elo de ligação é homogéneo, uma vez que os povos indígenas também têm o papel fundamental para sua preservação, como mostram os resultados apresentados pela Fundação Nacional para Proteção do Índio, com a criação da lei para as demarcações das terras indígenas, intensificaram as fiscalizações preventivas das áreas demarcadas, ou seja, ajudam a controlar os níveis de desflorestação ocorridos na Amazónia, asseguram as proteções dos povos indígenas, do ambiente e da biodiversidade, bem como o controle para a mitigação das alterações climáticas (FUNAI, 2020, p. 1)”. Podemos observar com mais detalhes esses estudos na Fig. 3.

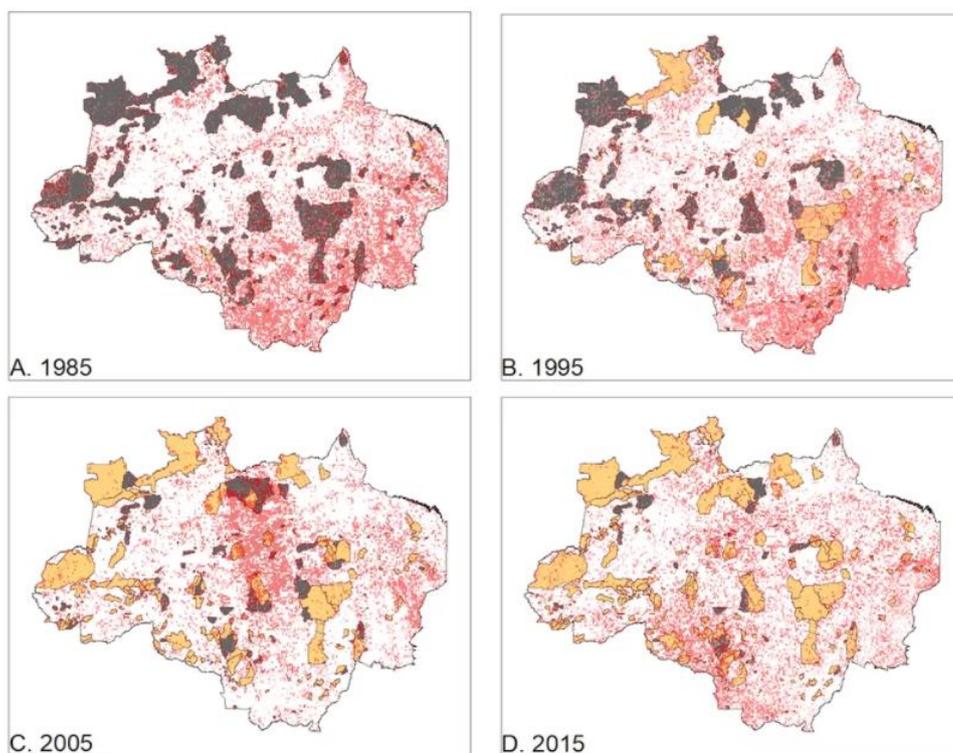


Fig. 5 - Redução de desflorestação 1985, 1995, 2005 e 2015, ocorridos na Amazónia (Baragwanath & Bayi, 2020, p. 3).

Podemos observar, a amarelo as áreas dos povos indígenas; a vermelho áreas desflorestadas. Entre os anos de 1985 a 2015, as áreas dedicadas à população indígenas, contribuiu para redução de quase 66% da florestação como desta a (Baragwanath & Bayi, 2020, p. 3). Percebe-se através dos dados anteriores que os povos indígenas têm o papel fundamental na preservação da natureza não só com a criação de leis para territórios indígenas, mas também seus modos de vidas demonstram o total “respeito com a natureza”. Há milénios, esses povos vivem em harmonia com natureza, sua cultura e seus modos de vidas são dignos de elogios, comparados com os nossos modos de vida moderna, no qual essa mesma “sociedade moderna” ainda enfrentam grandes dificuldades através dos seus comportamentos perante ao ambiente. Todos os impactos ambientais criados por ações antropogénicas aos longos dos anos tem como objetivo principal o “dinheiro”, pois esse mesmo dinheiro busca suprir as felicidades e as necessidades de muitas pessoas.

São mais felizes as sociedades modernas com o seu atual modo de vida ou “caçadores e coletores” que lutavam para sobreviver?

O estudo apresentado por Harari, (2014, p. 1) destaca que

com ascensão do individualismo e o declínio das ideologias coletivas”, a felicidade tornou-se para a sociedade moderna valores “sem precedentes” isso significa que a felicidade hoje transformou-se sinónimos de riquezas e status sociais. A busca pelo crescimento económico a nível mundial em diversos países virou uma guerra sem limites, ou seja, justifica tanta desflorestação e extração de recursos naturais para trazer a tal “felicidade” dos seres humanos? Nos dias de hoje, vivemos em uma guerra tecnológica velada?.

A nova geração que surge hoje não será igual às dos 70, 80 e 90, que foi marcada com boas lembranças das brincadeiras no fim da tarde, onde todos tinham o prazer de conviver e aprender juntos. Se voltarmos mais um pouco na história precisamente na pré-história, os “coletores e caçadores” segundo os historiadores viviam em pequenas comunidades, caçavam juntos, cuidavam uns dos outros e dividiam as suas comidas em momentos difíceis. As suas sensibilidades eram totalmente apuradas cada som era facilmente perceptível, o cheiro o gosto, ou seja, esses tipos de comportamentos eram essências para sua “sobrevivência”. “Hoje, com a correria da vida mal saboreamos o gosto da comida, ouvimos os sons das chuvas o cheiro da terra molhada, o cantar dos pássaros nos dias de primavera, abraçar quem mais amamos. Enfim, somos mais felizes hoje do que os nossos ancestrais coletores e caçadores? (Harari, 2014, p. 9)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os povos indígenas ao longo da história lutaram por sua sobrevivência, desde dos primeiros contactos com os Europeus até nos dias de hoje. Verifica-se que todo esse processo de sobrevivência está relacionado na extração em massa de recursos naturais da floresta Amazónia, isso só demonstra que os seres humanos ainda têm muito que aprender com a cultura desses povos, que a milénios vivem em harmonia com a natureza, A sua cultura, seus modos de vida e seu respeito pela natureza e dignos de elogios. A floresta Amazónia assume um papel muito importante para os povos indígenas, pois sem a floresta esses povos não conseguem sobreviver, ou seja, a natureza fornece todos os recursos naturais pra sua sobrevivência, mas esse elo de ligação e mútuo, uma vez que a criação de leis para territórios indígenas, os níveis de desflorestação diminuo 66%, isso significa para salvamos todos as florestas mundiais é preciso criar leis de proteção para as florestas, uma vez perdidas as florestas todas as populações mundiais serão prejudicadas com essa perda.

É importante ressaltar que todo esse contexto de desflorestação está relacionado com um único objetivo o “crescimento económico” de muitos países, ou seja, quando são interrogados os grandes representantes de diversos países, na questão sobre qual a finalidade do crescimento económico, os mesmos têm como respostas gerar para população melhores qualidade de vida, casas maiores, carros mais velozes, roupas, saneamento básico, melhor hospitais e educação de qualidade. Enfim, isso e bastante incoerente, uma vez que, ainda no século XXI, uma grande parte da população vive em condições de extrema pobreza, que o salário mínimo mal paga as contas e as despesas de casa. Agora fica uma grande questão somos mais felizes hoje com o nosso atual modo de vida ou os caçadores e coletores que usavam seus instintos para sobreviver?

Hoje, a sociedade moderna vive em uma felicidade momentânea os *post* nas redes sociais não refletem a realidade vivida por cada individuo, a busca por estados e fama virou assunto corriqueiro por muitos jovens na atualidade. Muitos desses jovens nem lembram do aniversário da sua mãe, do último abraço apertado que deram nos seus pais. Os caçadores coletores festejavam a caça conquistada e compartilhavam uns com outros as suas comidas no intuito de sobreviver com as situações precárias da época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aidar, L. (2019). *Arte Indígena Brasileira*. Disponível em:

<https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira>.

Thomson, A. (2020). *Biodiversidade e a Floresta Amazônica*. Disponível em:

<https://www.greenpeace.org/usa/biodiversity-and-the-amazon-rainforest>.

Baragwanath, K., & Bayi, E. (2020). Direitos coletivos de propriedade reduzem o desmatamento na Amazônia brasileira. *Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos*, 117, 3.

Fontes, S. (2021). Governo do Tocantins evidencia a simbologia de pintura corporal indígena que revela a identidade cultural dos povos ancestrais. Disponível em:

<https://www.to.gov.br/noticias/governo-do-tocantins-evidencia-a-simbologia-da-pintura-corporal-indigena-que-revela-a-identidade-cultural-dos-povos-ancestrais/10xx97y6k2yn>.

Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (2020). *Quem São*. Disponível em:

<https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>.

Fundo Mundial para a Natureza (WWF) (2020). *Amazônia*. Disponível em:

https://www.natureza-portugal.org/o_nosso_planeta/florestas/floresta_tropical/amazonia.

Fundo Mundial para a Natureza (WWF) (2020). *Porque a Amazônia é importante*.

Disponível em:

https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/amazonia1/bioma_amazonia/porque_amazonia_e_importante.

Hartl, J. (2019). *A Amazônia: florestas tropicais ricas em nutrientes em solos inúteis*.

Disponível em: <https://www.dw.com/en/the-amazon-nutrient-rich-rainforests-on-useless-soils/a-50139632>.

Harari, Y. (2014). Éramos mais felizes na idade da pedra? Disponível em:

<https://www.theguardian.com/books/2014/sep/05/were-we-happier-in-the-stone-age>.

Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON) (2020). *A floresta habitada: história da ocupação humana na Amazônia*. Disponível em:

<https://imazon.org.br/a-floresta-habitada-historia-da-ocupacao-humana-na-amazonia/#>.

Instituto do Homem e meio Ambiente da Amazônia (IMAZON) (2020). *Sistema de Alerta de Desmatamento. Boletim do Desmatamento da Amazônia Legal*. Disponível em: <https://imazon.org.br/publicacoes/boletim-do-desmatamento-da-amazonia-legal-novembro-2020-sad/>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010). Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-10-Brasil-Indigena>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020). *IBGE atualiza Mapa da Amazônia Legal*. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28089-ibge-atualiza-mapa-da-amazonia-legal>.

Matias, Á. (2020). *Amazônia*. Disponível em: <https://www.preparaenem.com/geografia/amazonia.htm>.

Ministério da Justiça e Segurança Pública, Fundação Nacional do Índio (2020). *Por que demarcar?* Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-25-20>

Porfírio, F. (2020). *Cultura Indígena*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>

A GERAÇÃO DE 70 E AS CONFERÊNCIAS DO CASINO DE 1871

The 70's generation and the 1871 Casino Conferences

RODRIGUES, João Bartolomeu⁹³, MORAIS, Ana Gabriela Estácio⁹⁴, & MOREIRA, Sara P. Santos⁹⁵

Resumo

A importância e legado deixado pelas Conferências do Casino organizadas pela Geração de 70 em 1871 foi, e continua a ser fundamental quando abordado qualquer tipo de movimento intelectual, que originou e impulsionou uma mudança e reflexão sobre a história, sociedade e cultura portuguesa. O propósito deste estudo é expor o contexto histórico e antecedentes que levaram ao surgimento das conferências, e continuamente abordá-las de uma maneira mais detalhada, assim como referir os acontecimentos que levaram à sua suspensão, a mudança da dinâmica que resultou nas mentes portuguesas, tal como a divisão que surgiu entre a nova geração de intelectuais e escritores, conhecida como Geração de 70, e as mentes mais conservadoras do ambiente social e político português.

Abstract

The importance and legacy by the Casino Conferences organized by the Generation of '70 in 1871 was, and continues to be, fundamental when we talk about any type of intellectual movement which originated a change and reflection on Portuguese history, society and culture. This paper aims to out the historical context and background that led to the emergence of the conferences and then address them in more detail. Subsequently, we will refer to the events that led to their suspension and the dynamic change that resulted in Portuguese minds, such as the division that emerged between the new generation of intellectuals and writers, known as the Generation of '70, and the more conservative minds of the Portuguese social and political environment.

Palavras-Chave: Geração de 70; Conferências do Casino; Movimento Intelectual.

Keywords: 70's Generation; Casino Conferences; Intellectual Movement.

Data de submissão: março de 2020 | **Data de Publicação:** setembro de 2021.

⁹³ JOÃO BARTOLOMEU RODRIGUES - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade & UTAD, PORTUGAL. E-mail: jbarto@utad.pt

⁹⁴ ANA G. ESTÁQUIO MORAIS – UTAD, PORTUGAL. E-Mail: anagabrielaestaquiomorais@gmail.com

⁹⁵ SARA PATRÍCIA S. MOREIRA – UTAD, PORTUGAL. E-mail: samoreira2381@gmail.com

INTRODUÇÃO

A necessidade de evoluir politicamente, socialmente e culturalmente, e dar asas a um movimento que possa ser o primeiro passo para a desconstrução de ideias datadas e perigosas, e para a afirmação de novas perspectivas, não é algo novo. Ao longo da história, foram várias as gerações e figuras do mundo intelectual que tentaram entusiasmar mudança e progresso através da exposição pública das suas ideologias, indivíduos que numa sociedade estagnada e obsoleta, ousaram ir mais longe e pensar de uma maneira diferente. Alguns movimentos extremamente bem-sucedidos e eficazes, outros, como o da Geração de 70, e o caso particular das Conferências do Casino Lisbonense, não alcançaram as metas propostas ou proporcionaram a mudança esperada, não por falta de competência ou trabalho, mas por uma sociedade e figuras de poder que ainda não estavam à altura do desafio e preferiram apostar no seguro e comum. Conquanto, a relevância da Geração de 70 como veículo de mudança, inspiração e modelo para linhagens futuras não pode ser constatada. É factual dizer que sem o seu contributo e legado, a realidade portuguesa atual não seria o mesmo. Foram certamente, do melhor que Portugal alguma vez produziu. Consequentemente, é pertinente focarmos na história e origem desta imensa geração até ao momento das Conferências do Casino, para mais detalhadamente as podermos compreender.

1. A Geração de 70

A geração de 70, também conhecida como geração de Coimbra, foi um grupo de intelectuais, que em Portugal no final do século XIX, impulsionaram uma profunda revolução literária e cultural. O grupo era formado numa fase inicial por Antero Quental, conhecido como o líder e figura frente, Eça de Queirós e Oliveira Martins. Mais à frente, juntaram-se também outros nomes da cena literária do século XIX como Guerra Junqueiro, Ramalho Ortigão, Teófilo Braga, Jaime Batalha Reis e Guilherme de Azevedo. Estes nomes, que atualmente são reconhecidos como grandes da cultura e literatura portuguesa, estavam nos finais do século XIX, a começar a afirmar-se e dar os seus primeiros na cena política, literária e social, portuguesa e europeia. Todos muitos distintos uns dos outros, mas mensageiros de um legado comum.

Dotados de um grande espírito crítico e refletivo, os membros desta geração por terem acesso a recursos que um cidadão modelar português não tinha, notoriamente por mérito próprio, assim como por vontade de pesquisa e crescimento intelectual, e auxiliados pela emergência de novos meios de transporte ferroviários, que traziam todos os dias novidades do centro europeu, encontravam-se em contínuo contacto com a cultura europeia e as mais distintas e inovadoras correntes científicas, literárias e filosóficas. Estas novas experiências e convívio com estruturas

diferentes da portuguesa, fizeram sobressair o grande atraso português em setores como a arte, filosofia e ciência, em comparação com as grandes potências europeias como a Alemanha e França. Um país, outra hora grandioso, encontrava-se agora numa situação crítica, estava estagnado e fechado em si mesmo, governado por uma burguesia capitalista e estruturas que embora agradassem aqueles em posições de topo, não era benéfica para o país como um órgão coletivo ou a sua cultura. Era necessário agir, agitar o pensamento coletivo e devolver Portugal à cultura, reconhecendo ao mesmo tempo, que esta apesar de rica e singular, tinha também que passar por um processo de remodelação.

Assim, e motivados por um profundo sentimento de inconformismo com o que observavam na sociedade portuguesa, é possível afirmar que de uma maneira consciente e com objetivos comuns em mente, os intelectuais da geração de 70 auto-propuseram a si mesmos a missão de revitalizar a sociedade portuguesa, de dar a conhecer estas novas doutrinas e ideais, e de uma forma gradual provocar uma, há muito necessária, mudança nas bases da estrutura política e social portuguesa. Pretendiam de uma forma geral aproximar Portugal da restante Europa que se inicializava na modernização, incitando os novos pensamentos culturais tais quais: o republicanismo, a democracia, o positivismo, o racionalismo ou o realismo; como uma forma de renovar o “velho” pensamento português e do romantismo desvirtuado. Esta união e partilha de ideias foi revolucionária, como comenta Álvaro Manuel Machado “houve essa convergência momentânea, esse ponto de encontro histórico decisivo, esse súbito partilhar de ideias” (Machado, 1998, p. 31) e originou o que é chamado de pensamento geracional.

Consideráramos também essencial referir que Portugal se encontrava no período da Regeneração, um período que teve como objetivo principal o desenvolvimento económico e modernização, e que é datado de 1851, subida ao poder do marechal Saldanha, até a proclamação da República, em 1910. Neste sentido, a Geração de 70 surge como uma resposta e continuação das ideias do inicial liberalismo e romantismo, de nomes como Almeida Garrett e Alexandre Herculano, um incentivo para o regresso às raízes, em particular a literatura. Como explica Álvaro Manuel Machado “idealizavam ao mesmo tempo um Portugal que, de facto, nem existia na época em que viveram [...] nem talvez tenha existido nunca” (Machado, 1998, p.11). De facto, se nos focarmos individualmente em cada um, podemos reconhecer-lhes uma certa utopia.

Transpondo agora à fase mais pública e ativa da Geração de 70, em que são localizadas temporalmente as Conferências do Casino, era comum entre os vários membros a crença de que o estudo e investigação não eram o suficiente para causar a mudança desejada, como nota Antero: “Alem dos filósofos que indagam, há ainda no mundo uma outra classe, menos brilhante, mas mais numerosa – são os tristes que choram” (Quental, 1921, p. 22). Buscaram, portanto, propagar assim as suas ideias de uma forma mais pública e acessível, para que possam chegar aqueles “que choram”, ou seja, ao setor trabalhador português e classes sociais de menos elevação, e não apenas

às elites. Isto foi essencial, pois como conta a história, em qualquer revolução, o povo é sempre o elemento-chave. Esta divulgação, acabou por ser possível, numa primeira fase através de pequenos jornais, destinados à classe operária, maioritariamente analfabeta. O primeiro foi a *República – jornal da democracia portuguesa*, seguidos da *Revista Ocidental* e *O pensamento Social*. A literatura tornou-se a maior virtude e veículo de mudança, neste campo destacam-se obras como “*Odes Modernas*” de Antero de Quental, os panfletos satíricos de Guerra Junqueiro e as obras várias obras literárias de Eça de Queiroz.

Continuamente, começaram também a ganhar voz e influência nos círculos académicos de Coimbra dos anos 60. Foi constituída uma associação secreta, titulada de *Sociedade do Raio*, criado por Antero Quental, que tinha como meta destituir o reitor da Universidade, que naquele período não partilhava ou incentivava as ideias da geração de 70. Aqui está de novo presente, o atraso na educação e pensamento português, até na instituição que mais valorizava e cultivava o conhecimento em Portugal, as ideias de Antero não eram aceites.

Mais tarde, entre 1865 e 1866, ocorreu o que hoje é considerado como uma das maiores polémicas literárias portuguesas da nossa história e antessente das Conferências de Casino Lisbonense – a Questão de Coimbra. Este acontecimento poderia ser abordado de uma forma mais detalhada, pela sua importância e complexidade, contudo, neste trabalho será apenas usada como um ponto de referência, fornecendo apenas a informação básica para a compreensão. A Questão de Coimbra, consistiu na crítica da literatura ultrarromântica, personificada por António Feliciano. Originou uma grande disputa a nível de ideologias e figuras estéticas. De um lado tínhamos os mais conservadores que defendiam o *status quo* literário, ou seja, as tradições literárias formais, já existentes, como António Feliciano de Castilho. Do outro lado estava Antero de Quental, Teófilo Braga e Vieira de Castro, ou os Estudantes da Universidade de Coimbra, que defendiam a implementação do realismo na literatura, na cultura, na política, na economia nas artes e propunham uma reforma nesses temas que mostrasse a verdade diária da vida do homem. A disputa iniciou-se quando Castilho criticou a Universidade de Coimbra e a sua poesia moderna, assim como aos seus literatos. Numa carta do pós-fácio a que foi incutido de escrever para o “Poema da Mocidade” de Pinheiro Chagas, António Feliciano de Castilho sustenta os princípios do romantismo, e escarnece os novos ideais modernos que novos literatos como Antero de Quental e Teófilo Braga defendiam, alegando que arruinavam a beleza literária e que lhes faltava o bom senso e bom gosto. Antero viu-se na obrigação de retribuir essas palavras e, a 2 de novembro escreveu num discurso satírico e mordaz, *Bom Senso e Bom Gosto*, carta ao Ex. mo. Sr. António Feliciano de Castilho, uma obra simbólica e sublime do Realismo português. Pinheiro Chagas correu em auxílio de Castilho, escrevendo *Bom Senso e Bom Gosto* por sua vez, Teófilo Braga escreveu *Teocracias Literárias*, e novamente, Antero lançou *A Dignidade das Letras e as Literaturas Oficiais* onde desprezava as literaturas oficiais, rendosas, governamentais, em oposto,

ele recomendava uma literatura ligada à inteligência, ao coração, à imaginação e aos sentidos. Como é possível observar, foram vários os intervenientes nestas questões e as ideias discutidas, contudo, o que é importante reter em contexto deste estudo, é o reconhecimento desta disputa como o início do Realismo em Portugal, e o impulso para as *Conferências do Casino Lisbonense* que ocorreram em 1871. Tendo sido apresentados os antecedentes sociais e políticos, que levaram à realização das Conferências do Casino, iremos passar a focar-nos unicamente neste acontecimento.

2. As Conferências do Casino de 1871

Após um período e amadurecimento, pós Questão de Coimbra, estamos agora em 1871, e as consequências do Antigo Regime e do fim da Regeneração (1857), estão a começar a ser profundamente sentidas, na sociedade portuguesa. Apesar de promissoras as novas leis, não foram capazes de solucionar os problemas, o país encontrava-se numa crise profunda, tanto intelectualmente, como economicamente. Era necessário atuar urgentemente, encontrar uma explicação para o estado em que nos encontrávamos e de alguma maneira propor uma solução. Foi no Cenáculo Lisboeta, um grupo que promovia tertúlias literárias e ideológicas, do qual faziam parte Antero de Quental, Eça de Queirós, Jaime Batalha Reis, Augusto Soromenho, Salomão Sáragga, Manuel Arriaga, Guerra Junqueiro, Augusto Fuschini, Germano Vieira Meireles e Guilherme de Azevedo, que primeiramente surgiu a ideia da criação das conferências. As conferências eram consideradas como uma missão pedagógica, um dever de consciência e uma tentativa de acordar as massas, há muito tempo adormecidas. Como explica Carlos Reis: “nem sempre convergentes ou harmoniosamente congradadas, tentam ser alternativas para a apatia ideológico-social em que estagnara a Regeneração, apatia que será, por espírito de rebeldia e ânsia de renovação, uma das grandes motivações das Conferências” (Carlos Reis, 1990, p. 46). Era necessário combater, combater a indiferença e apatia, e consequentemente:

Abrir uma tribuna onde tenham voz as ideias e os trabalhos que caracterizam este movimento do século, preocupando-nos sobretudo com a transformação social, moral e política dos povos; ligar Portugal com o movimento moderno, fazendo-o assim nutrir-se dos elementos vitais de que vive a humanidade civilizada; procurar adquirir a consciência dos factos que nos rodeiam na Europa; agitar na opinião pública as grandes questões da Filosofia e da Ciência modernas; estudar as condições da transformação política, económica e religiosa da sociedade portuguesa. (A Revolução de Setembro, 18.V.1871, 1.)

As conferências, que foram no total cinco, serviriam como o palco para o debate das questões contemporâneas mais concernentes, a divulgação de novas ideias e perspectivas, com o objetivo de apelar as massas e agitar a opinião pública, despertar a sociedade da sua indiferença, educá-la e consciencializá-la. Estas estariam abertas a todo o tipo de público, independentemente do estatuto social ou económico. Este era um programa racional e humanístico, sem ligação qualquer estrutura ou ideia secular.

Temos um programa, mas não uma doutrina: somos associação, mas não igreja: isto é, liga-nos um comum espírito de racionalismo, de humanização positiva das questões morais, de independência de vistas, mas de modo nenhum impomos uns aos outros opiniões e ideias (Carta de Antero de Quental a Teófilo Braga, Lisboa, in *Obras Completas de Antero de Quental*, 1989, pp. 119-120.)

No atual estudo, iremos abordar cada uma delas, os seus autores e o que cada uma defendia.

3. Antero de Quental – “*O Espírito das Conferências*”

Antero de Quental realizou a primeira conferência do dia 22 de maio do ano de 1871 no edifício do Casino Lisbonense, no n.º 10 do Largo da Abegoaria (hoje conhecido como Largo Rafael Bordalo Pinheiro), a qual nomeou de *O Espírito das Conferências*. Durante o seu discurso, assegurou a indispensabilidade de que Portugal devia ser um país aberto a uma educação geral, contestou contra a teimosia e insistência dos Portugueses em velar-se pelos velhos valores, e do seu desagrado para com a aceitação das novas ideias revolucionárias e progresso social que se abatiam sobre a Europa, a que muitos países europeus aderiam. O fundamento desta e de futuras conferências era explicar a razão dos novos conceitos e ideias eram superiores aos velhos costumes românticos. No final dessa conferência, Antero de Quental apelou a todos aqueles que o escutavam para que considerassem as suas palavras e as futuras propostas pelos seus companheiros.

4. Antero de Quental – “*Causas da decadência dos povos peninsulares*”

A segunda Conferência, *Causas da decadência dos povos peninsulares*, foi também realizada por Antero de Quental dias após *O Espírito das Conferências*, este segundo discurso, mais tarde publicado em opúsculo, foi um dos textos mais influentes na cultura portuguesa durante as décadas que se seguiram. Nele, Antero mencionou três causas que acreditava serem as razões dessa decadência continua: o catolicismo que se seguiu ao Concílio de Trento, este deturpara o espírito do cristianismo, impingindo sob a sociedade Portuguesa o obscurantismo e ignorância, debilitando assim a sua perceção individual relativa às monarquias absolutas e às suas políticas centralizadas, o que por sua vez restringiu essas liberdades, tanto individuais como nacionais, e

restringindo as liberdades nacionais; e por fim as políticas expansionistas ultramarinas, que não só embotavam o progresso das pequenas burguesias, como tinham criado práticas fatais e deploráveis de grandeza e passividade ociosa, que, por sua vez tinham enfraquecido as energias do país. Antero propôs também algumas soluções para combater esses erros que se abatiam ainda sobre o país:

Oponhamos ao catolicismo (...) a ardente afirmação da alma nova, a consciência livre, a contemplação directa do divino pelo humano (...), a filosofia, a ciência, e a crença no progresso, na renovação incessante da humanidade pelos recursos inesgotáveis do seu pensamento, sempre inspirado. Oponhamos à monarquia centralizada (...) a federação republicana de todos os grupos autonômicos, de todas as vontades soberanas, alargando e renovando a vida municipal (...). Finalmente, à inércia industrial oponhamos a iniciativa do trabalho livre, a indústria do povo, pelo povo, e para o povo, não dirigida e protegida pelo Estado, mas espontânea (...), organizada de uma maneira solidária e equitativa...” (Antero de Quental, «Causas da Decadência dos Povos Peninsulares nos Últimos Três Séculos», 2008).

5. Augusto Soromenho - “*A literatura portuguesa*”

Augusto Soromenho, professor do Curso Superior de Letras, foi o orador da terceira conferência, nomeada “*A literatura portuguesa*”, onde negou a qualidade literária nacional, e criticou a falta de originalidade, e ainda que tivesse apresentado algumas exceções de grandes escritores do passado como Camões e Gil Vicente, Soromenho defendeu assim a decadência imutável da literatura portuguesa, incluindo romancistas, dramaturgos, poetas e homens da Imprensa, estes principalmente contemporâneos. Propôs, que a literatura devia passar por uma fase de reconstrução, de modo a revitalizá-la e que se devia guiar por valores universais e pelo conceito do “belo absoluto”. Para a nova geração modernista, Soromenho escolheu como arquétipo François-René de Chateaubriand, um escritor francês.

6. Eça de Queirós - “*A Literatura Nova – o Realismo como nova expressão de Arte*”

“*A Literatura Nova – o Realismo como nova expressão de Arte*” foi o título da quarta conferência na qual o orador foi Eça de Queirós. Esta estava envolta num espírito revolucionário contra as tradições literárias, o seu discurso inspirado por Flaubert, Proudhon e Taine atraía a atenção para a necessidade de tratar a revolução literária como ocorria na revolução política, na vida social e nas ciências. Eça condenava o facto de a doutrina artística ser um proveito da sociedade ligado tanto à sua melhora como ao seu declínio, sendo esta doutrina sujeita não a motivos individuais, mas a razões constantes (como a raça e o clima) e razões incertas ou acidentais. Eça também criticou ferozmente o Romantismo, o escritor Chateaubriand, referindo

enfraquecimento aristocrático, a separação crescente entre a sociedade e o artista. Eça anunciou então que o que vinha resistir a essa decadência, era o Realismo. Para Eça de Queiroz, o Realismo tocava os marcos do moralismo, procurava a verdade e a justiça, era o retrato do homem e da sociedade, no fundo, favorecia a aspiração daqueles tempos. Para ele arte devia ter um fim moral, e ajudar a desenvolver valores de justiça, que será alcançada através da regeneração dos costumes, tendo como base o realismo. No final, usando *Madame Bovary* como exemplo, apelou para o acolhimento do Realismo e a arte que este movimento oferecia, para um destaque e reapreciação do trabalho, e para uma censura do vício

7. Adolfo Coelho – “A Questão do Ensino”

A quinta conferência, *A Questão do Ensino*, proclamada por Adolfo Coelho no dia 19 de junho, marcou o fim desta saga. Foi um dos discursos mais revolucionários de entre os quatro homens, onde Adolfo Coelho proferiu sobre a questão do ensino em Portugal até ao momento e propôs uma reforma reorganizada em que sugeria a disjunção absoluta da igreja e do estado, originando assim uma liberdade de consciência mais vasta. Segundo Adolfo Coelho, a igreja nada mais fazia que não enfraquecer e suprimir o povo português, e o Estado não tinha um papel melhor na vida da sociedade portuguesa, a única solução que Coelho encontrava, era uma propagação do verdadeiro espírito científico através de uma iniciativa privada.

Tudo parecia estar a correr como planeado, centenas de pessoas assistiram a cada conferência, incluindo a de 19 de junho, e o impacto social e político começava-se a ser sentido, contudo, naquele dia algo aconteceu, que veio a mudar o rumo de todo aquele projeto.

8. A suspensão das Conferências do Casino

No serão do dia 19 de Junho, sem conhecimento dos oradores, encontrava-se um comissário da polícia, que de imediato enviou um relatório alarmante ao Governador Civil provisório de Lisboa, que o fez chegar ao Ministério do Reino, o qual solicitou o comparecimento do Procurador Geral da Coroa, Martens Ferrão, que após examinar as ideias discutidas nas conferências, concluiu que as mesmas eram um perigo para a sociedade e uma ofensa à constituição, e que por isso o governo não poderia permitir que estas continuassem. Assim, a 26 de junho e confrontado com a possível próxima conferência, «Os Historiadores Críticos de Jesus», de Salomão Sáragga, o Marquês de Ávila e Bolama, assinou a portaria que proibiu as Conferências do Casino. Refletindo atualmente, esta proibição foi claramente um ataque à liberdade de expressão coletiva e individual, e um exemplo da censura muito característica da sociedade portuguesa, que proíba aquilo que não compreendia.

Após a esta decisão inicial, foram várias as tentativas de respostas por parte dos vários membros das conferências. A primeira reação coletiva foi a tentativa de elaboração de um protesto contra a proibição das conferências, o que consideravam como um ato de censura. Este documento foi assinado por centenas de personalidades. Na mesma semana, Antero escreve uma carta-aberta ao marquês D'Avila, seguindo-se ao longo do mês outras manifestações escritas. No seguinte dia 1, Antero e Batalha Reis remeteram um requerimento à Câmara dos Deputados, que tinha como fim denunciar a ilegalidade da proibição governamental, suportados por dois decretos, do Código Civil, um de 1866 e outro de 1870. Acusaram o governo de transpor o poder judicial, chegando ao ponto de titular o ato de proibição como um verdadeiro crime político, ao violar as liberdades de expressão e pensamento. No dia seguinte, o caso das Conferência do Casino chegava finalmente ao Parlamento. Como era normal com qualquer caso, Luís de Campos, do Partido Reformista, leu o requerimento na Câmara dos Deputados, e apesar da proibição de apresentação de petições particulares, o caso foi encarado como uma circunstância de abuso do poder executivo e judicial. Desde aí, e até ao início de setembro, o assunto foi várias vezes discutido, contudo, a intervenção parlamentar necessária nunca chegou a decorrer. Contextualizando, o governo conservador do Marquês D'Ávila, encontrava-se numa situação de grande fragilidade política. No mês de maio anterior, o marquês tinha perdido o apoio do Partido Reformista, que se juntara à oposição, juntamente ao recentemente formado Partido Constituinte. Embora tenham conseguido a dissolução das conferências e a convocação de novas eleições a 9 de julho, não foi o suficiente, e a polémica das conferências foi usada contra o seu governo. É importante lembrar, que a crítica parlamentar teve sempre como princípio, a ideia de ilegalidade, ao violar as liberdades constitucionais básicas, argumentada por Luís de Campos e pelo deputado do Partido Constituinte. O marquês D'Ávila justificou as suas ações, afirmando que se tratavam apenas de uma defesa da ordem liberal. Contudo, e apesar de esforços, os deputados e oradores das conferências nunca chegaram a um campo comum. Como escreveu José-Augusto França:

Pátria, capital e Religião são assumidos com idêntica energia pelas duas alas da representação parlamentar, com ligeiras diferenças de graduação, [...] sem que isso acarretasse, porém, separação partidária entre os agrupamentos em campo. A discussão da supressão das Conferências nas Cortes nunca poderia ser uma discussão de ideias - nem de princípios, que eram os mesmos e liberais, dos dois lados. Entre os conferencistas e os deputados, mesmo aqueles que lhes defendiam aparentemente as Conferências, havia um abismo - de usos, de costumes, de mentalidades. (José-Augusto França, **op. cit.**, pp. 61-62.)

O governo de marquês D' Ávila não resistiu à oposição e a 11 de Setembro anunciou a sua demissão. Quanto aos membros da geração de 70, apesar de nunca terem perdido o sentido de grupo, a partir do final da década de 1870, começaram a seguir caminhos individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final, as propostas e soluções sugeridas pelas conferências para o melhoramento e desenvolvimento da sociedade portuguesa, nunca foram bem-sucedidas, maioritariamente por não conseguirem o suporte político necessário e pelas suas ideias serem consideradas como aludimos atualmente “à frente do tempo”. Assim, o legado da geração de 70 não foi propriamente os resultados práticos, mas sim o incentivo para uma reflexão sobre a história e sociedade portuguesa e o papel de cada indivíduo na sua transformação. Esta geração de indivíduos, pintou o caminho para os grupos de intelectuais que a seguiram, e a sua coragem, ousadia e inteligência será sempre lembrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Reis, C. (1990). *As Conferências do Casino*. Lisboa: Publicações Alfa

Porto Editora – Conferências Democráticas do Casino Lisbonense na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em [https://www.infopedia.pt/\\$conferencias-democraticas-do-casino-lisbonens](https://www.infopedia.pt/$conferencias-democraticas-do-casino-lisbonens)

Alves, J. F. (2012). *A universidade na república: a república na universidade: a UP e a I República, 1910-1926*. Porto: Universidade do Porto.

Mónica, M. F. (2001). O Senhor Ávila e os Conferencistas do Casino. *Análise Social*, XXXV (157), 1020.

Saraiva, A. J. (1995). *A Tertúlia Ocidental: Estudos sobre Antero de Quental, Oliveira Martins, Eça de Queirós e Outros*. Lisboa, Gradiva.

UNIVERSIDADE WYKA KWARA: UMA UNIVERSIDADE CULTURALMENTE ECOLÓGICA E AMBIENTALMENTE SUSTENTÁVEL

Wyka Kwara University: a culturally ecological and environmentally sustainable university

BATISTA, Heloan Patrick da Silva⁹⁶, LEONIDO, Levi⁹⁷, & MORGADO, Elsa Maria Gabriel⁹⁸

Resumo

O plano da construção da Universidade Wyka Kwara na Ilha de Cotijuba, em Belém do Pará, busca formas de construção sustentável com vista a reduzir os impactos ambientais causados pelo Homem. Foi feito um levantamento prévio das concepções na questão do voluntariado, no qual foi disponibilizado online um questionário, nos grupos de acolhimento da rede social do *WhatsApp*, contendo 13 perguntas, sendo 11 fechadas e 2 abertas. O planeamento de construção é dividido por 3 fases, o projeto caracteriza-se de longa duração (de 12 a 14 anos). O presente trabalho procura fazer uma reflexão acerca da pegada ecológica da construção civil e dos danos e consequências causadas por essas construções, e apresentar o projeto de construção de uma universidade indígena.

Abstract

The plan of the construction of the University Wyka Kwara in the Cotijuba Island, in Belém do Pará, seeks forms of sustainable construction in order to reduce the environmental impacts caused by Man. A prior survey of conceptions on the issue of volunteering was carried out, in which a questionnaire was made available online, in the host groups of the WhatsApp social network, containing 13 questions, 11 closed and 2 two open. The construction planning is divided into 3 phases, the project is characterised by its long duration (from 12 to 14 years). The present work seeks to make a reflection about the ecological footprint of construction and the damage and consequences caused by these constructions, and present the project of construction of an indigenous university.

Palavras-chave: *Projeto; Indígena; Universidade; Construção.*

Key-words: *Project; Indigenous; University; Construction.*

Data de submissão: março de 2021 | **Data de publicação:** setembro de 2021

⁹⁶ HELOAN PATRICK DA SILVA BATISTA- Instituto Politécnico de Bragança, BRASIL. E-mail: hel oan_patrick@hotmail.com.

⁹⁷ LEVI LEONIDO – CITAR UCP & UTAD, PORTUGAL. E-mail: levileon@utad.pt

⁹⁸ ELSA MORGADO –CEFH UCP & IPB, PORTUGAL. E-mail: e.morgado@ucp.pt

INTRODUÇÃO

É importante ressaltar que a perda da biodiversidade tem gerado a extinção de várias espécies, devendo-se à falta de consciência da população em geral. Até 2030, todos os continentes terão que apresentar soluções para a redução das emissões de dióxido de carbono para a atmosfera, justamente a construção da Universidade Indígenas contempla todas as medidas propostas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Assim sendo, como objetivo geral, o presente trabalho visa abordar a temática da pegada ecológica da construção civil, abordando os danos causados quer no ambiente, quer na vida cotidiana. Tentando reproduzir uma construção ecológica na ilha de Cotijuba, no estado do Pará. Esse trabalho busca soluções que visem a construção de uma Universidade Sustentável: Universidade Wyka Kwara, no sentido de sensibilizar para a diminuição dos problemas ambientais causados pelo *Homos Sapiens Sapiens* em torno do planeta. O impacto ambiental dos seres humanos ao longo da história tem gerado graves problemas ambientais em todo o planeta terra, no qual vários recursos naturais importantíssimos para sobrevivência de qualquer ser vivo já começa entrar no estado crítico de não retorno. A medida que a evolução industrial e tecnológica aumenta significativamente em todos os países mais impacto ambientais é gerado.

No entanto, a areia utilizada para as construções prédios, casas, edifícios e pontes das grande metrópoles e cidades é o segundo recurso natural mais utilizado pelo homem, em vista desarmada quando olhamos para grandes edifícios construídos não pesamos dos impactos ambientais gerados naquelas construções. As grandes complicações estão em tornos que nem todas areias são apropriadas para as construções, por exemplo, a areia do deserto os seus grãos são maiores, inapropriadas para o processo de solidificação com o cimento. Porém, as areias em tornos dos rios e lagos, são ideais para construções por apresentar uma boa qualidade e seu grão são menores, apropriadas para o processo de solidificação com cimento. Mas, quando fazemos essa extração desse tipo de areia em torno dos rios gera gravíssimos impactos ambientais em todos ecossistemas, a medida que as remoções de areias nas margens dos rios são feitas, deixam as águas completamente turvas, causando mortes de inúmeras espécies de peixes. Entretanto, em vários países esses tipos de situações já fazem parte das realidades de várias pessoas (Beiser, 2019). De acordo com (Melo, 2020, p. 10):

estima-se que, nas próximas três décadas, cerca de 2,5 bilhões de pessoas vão passar a morar em áreas urbanas” sem contar com os números de pessoas que já vivem nas grandes cidades, sem embargo serão necessários mais matérias primas para as construções de prédios, hospitais, escolas e pontes, essas infraestruturas são fatores básicos de uma sociedade urbana.

O projeto piloto irá arrancar na Ilha de Cotijuba, Belém, no estado do Pará, na Praia Vai quem quer. No qual, serão construídos pontos de acolhimento em diferentes partes da ilha para abrigar os voluntários de todos os estados brasileiros e países a nível internacional. Buscamos parcerias nacional e internacional, no sentido de financiamento para a construção e pagar gastos que surgiram à medida que o projeto avança e manter o projeto depois de concretizado. O período de construção é caracterizado de longa duração de 12 a 14 anos.

1. Pegada ecológica da Construção

A busca das novas formas sustentáveis de construção ainda é um desafio, porém quando aplicada e planejada de forma sustentável, pode reduzir os impactos ambientais gerado através da construção civil. Os recursos utilizados hoje nas construções geram impactos ambientais irreversíveis para qualquer ecossistema. Na realidade uma grande concentração de pessoas em uma determinada área urbana, requer mais recursos para sustentar essa determinada população, destes recursos naturais no aquecimento interno das casas, produção de energia elétrica, alimentos e combustíveis fósseis, uma grande quantidade de pessoa em contexto urbano, requer mais construções de casa e recursos naturais. Isso significa quantos mais pessoas se concentram nas áreas urbanas, mais recursos naturais são extraídos para as construções civis. Com vista para promover soluções para diminuir esses impactos ambientais, vários estudos foram feitos no sentido de diminuir essas pegadas ecológicas das construções.

Quando abordamos aspectos de planejamento sustentável da construção civil é importante ressaltar que os materiais sustentáveis devem minimizar os impactos de outros materiais utilizados atualmente, que por sua vez gera graves problemas ambientais, econômico e social. Portanto, os aspectos fundamentais para a construção sustentável devem suportar os serviços energéticos das fontes naturais dos recursos, usar materiais sustentáveis, minimizar o impacto natural do ciclo da água, reduzir as emissões de dióxido de carbono na produção de resíduos sólidos urbanos, preservar a parte histórica, cultural e ambiental da cidade. Quando iniciamos os processos de construções ecologicamente

corretas teremos de gerir e garantir a existência dos recursos naturais, no intuito de não reduzir o valor económico, mas sim da ênfase no verdadeiro valor ambiental. A natureza leva anos para decompor um resíduo sólido urbano descartado incorretamente no ambiente, retirar esse material e transforma-lo em matérias de construções e uma grande solução para os problemas ambientais na atualidade (Bastianoni., et al, 2016).

2. Construções ecológicas

A bioconstrução são técnicas de construção sustentável, que buscam materiais e moldes de construções civis que utilizam recursos ecologicamente corretos. Essas formas de construção eram técnicas utilizados por várias civilizações antigas. Porém, hoje na era moderna em vários países esse molde de construção já se faz presente na realidade de muitos países, a busca pela sustentabilidade é um grande desavio a nível global quando se trata em contexto urbano o problema intensifica, pois, a realidade do cenário atual e bastante controverso. Sobretudo, uma casa construída de tijolos a sensação térmica durante o dia no período do verão no seu interior circula entre os 17 C° é durante a noite pode chegar aos 34 C°. Sobretudo, uma casa construída com “técnicas bioconstrutivas” tendo como material “terra crua” fara com que essa casa tenha uma sensação térmica durante o dia 17C°, no período da noite entre os 22 a 28C°, proporcionando um conforto corporal satisfatório. Essas casas devem ter aberturas de janelas e portas planejada para entrar de luz e ar, no intuito de proporcionar entrar de luz natural e o ar fresco. Existem algumas técnicas de construções sustentável sendo elas: “adobe” são blocos de terra juntamente com areia e palha, “taipa de pilão” conjunto de terra prensada em estrutura de madeira, “superadobe” são sacos classificados como termoplásticos preenchidos de areia de cal, empilhados uns sobre outros. Para termos esse tipo de construção é necessário profissionais da área como arquitetos e engenheiros especializados, mas quando o assunto é tratado por esses profissionais vários fatores negativos são levantados, por exemplo, as técnicas utilizadas são os molde convencionais, ou seja, concretos e tijolos, recursos com grandes pegadas ecológicas, segundo os argumentos desses profissionais são os melhores materiais a ser trabalhado, no entanto esse tipo de argumento gera vários transtorno ambientais em vista das construções civis (Silva, 2020).

Esses moldes de construções da bioconstrução tem gerado grande inspirações a nível académico utilizado muitas das vezes como dissertação de mestrado esses estudantes, trazem uma nova visão e proposta no âmbito educacional, abordam ideias planeadas de cidades e vilas sustentáveis, com vista de trazer soluções para os impactos ambientais gerado pelos seres humanos. Porém, com visão bastante críticas quando abordamos esses projetos afundo, podemos estar diante das soluções para o mundo moderno, o nível de organização dessas cidades planeadas por esses estudantes é criterioso, trazem desde energia renováveis e sistemas de compostagem, através de pontos e linhas em formato x, criam uma cidade altamente sustentável e organizada (Vasques, 2016).

Os materiais que surgem hoje nos mercados das construções civil têm grandes propostas nas questões da sustentabilidade, alguns estudos abordam a diminuição da quantidade de cimento em misturas com outras substâncias, nesse cado as fibras de vegetais são uma das grandes propostas na redução de dióxido de carbono até 2030, medidas essas abordas nas conferências e cimeiras sobre as alterações climáticas. O estudo recente traz uma proposta ambiciosa, porém bastante eficaz sendo elas os nanos placas de fibras de cenoura ao ser misturada com cimento, gera uma massa bastante resistente, diminui as rachaduras promovida pelo cimento e por sua vez diminui a quantidade de cimento utilizado nas construções (Walsh, 2018).

3. Associação Wyka Kwara

Associação Wyka Kwara é uma associação não governamental criada na cidade de Belém, Estado do Pará, no dia 22, de agosto de 2019, por Miguel da Silva Guimarães, atual diretor da Associação. No qual, tem como o objetivo promover a inclusão científica, cultural, económico, social e ambiental dos povos que moram na região de Belém, com extensão nacional, bem como dos povos Asurini do Tocantins, Guarany Mbya/Jacundá-PA, Tenetehar Gurupywara, Kayapó. Tendo como meta final do projeto agregar todos os 305 povos indígenas. O objetivo específico busca:

Identificar os indígenas que vivem na região metropolitana de Belém; promover a qualificação profissional dos que estão em idade compatível para incluir no mercado de trabalho; promover a retificação e inclusão de nomes étnicos nos documentos de identidade pelo caminho legais; criar espaço para exposição cultural dos povos originários; estimular a construção de espaços de vendas dos artesanatos multiétnicos;

resgate, ensino e fortalecimento da língua originária; fomentar o turismo cultural do seguimento social indígena em Belém; trabalhar e medicina tradicional em parceria com as entidades que já atuam na sociedade; fortalecer a prática tradicional das aldeias dos povos originários que demandarem parceria com a associação

Porém, pretende-se criar eco vilas dentro da Ilha de Cotijuba, com vista de promover o turismo sustentável. Esse projeto tem uma grande importância no valor cultural, pois busca resgatar as culturas indígenas perdidas ao longo tempo, muitos desses povos vivem em contexto urbano, esse movimento de vários povos indígenas para as grandes cidades são assunto de extrema importância a ser abordado, uma vez que esses indígenas saem das suas terras os seus territórios são alvo fáceis para garimpeiros e madeireiros atuarem de forma clandestina nessas terras destruindo toda a biodiversidade existente desse local.

4. Moldes de construção da Universidade Wyka Kwara.

O projeto da Associação Multiétnica Wyka Kwara, na questão da Universidade Indígena, busca abordar estudos científicos na perspectiva no contexto indígena. Porém, a ideia desenvolvida para a construção surgiu através dos modelos utilizados em vários países, como ressalta a (Euronews, 2014) as “garrafas de plástico ajudam a desenvolver construções de casas sustentáveis” essa ideia foi utilizada na Colômbia para construir uma escola, que utilizam como metodologias workshop que ensinam os alunos a construir casas sustentáveis, utilizando como material areia, terra e adobe. Nessas construções são inseridos sistemas de aproveitamento da água da chuva, banheiros de sistema de compostagem e telhados verdes. Tendo em vista resgatar os modelos de construções utilizados pelos antepassados.

O objetivo da construção da Universidade Wyka Kwara, é construir toda sua estrutura utilizando garrafas plásticas preenchida de areia, por sua vez são misturadas com terra juntamente com adobe e areia, depois de solidificada transforma-se em uma estrutura bastante resistente. Tendo em vista diminuir os impactos ambientais gerados através dos descartes incorretos dos resíduos sólidos urbanos no ambiente. Procura-se criar um senso crítico na sociedade na questão de como o nosso mal comportamento pode gerar danos gravíssimos em toda a biodiversidade, mas com um planejamento sustentável podemos construir casas, escolas, universidades e eco vilas, através desses materiais.

Buscamos voluntários através de um formulário disponibilizado nos grupos de acolhimentos na rede social do WhatsApp, criado pela Associação Wyka Kwara, que abrange os 27 estados brasileiros, o formulário aborda perguntas abertas e fechadas. O estudo revelou-se de caráter quantitativo e qualitativo, no intuito de obter voluntários em diferentes áreas profissionais. O layout da Universidade terá 22 salas de aulas, recepção, laboratório, salas de informática, diretoria, secretária, refeitório e bibliotecas. O modelo organização urbana tem como inspiração a teia de aranha, através das suas formas e linhas pretende-se criar a universidade e uma eco vila sustentável, partirá do ponto central da teia à universidade, posteriormente construirá em tornos das linhas pequenas casas, no intuito de abrigar docentes, discentes, profissionais de diversas áreas. Como ponto de partida será dada prioridade à formação das pessoas através de workshops educativos na questão das construções sustentáveis.

5. Aspectos geográficos da Ilha de Cotijuba, no Estado do Pará.

Em 1784, no século XVIII, na ilha de Cotijuba, funcionava uma espécie de engenho para branquear arroz, local esse conhecido em dias atuais como a fazendinha, tendo como a localização próxima ao lago do “Piri-Açu”, o dono dessa propriedade era o Capitão Luís Pereira da Cunha. No contexto atual só resta as ruínas desse local, que serve como pontos arqueológicos atraindo turistas e pesquisadores para a ilha. Esse engenho foi a principal fonte de economia socioeconômica da região no século XVIII, depois da sua desativação, pequenos povos conhecidos como caboclas integrarão a ilha que viviam de extrativismos vegetal, agricultura familiar, pesca e caça. Porém, muito antes da formação socioeconômica da região já existiam os primeiros povos que lá habitavam os antigos povos indígenas Tupinambás. De acordo com (Melo, 2010, p. 78) “Cotijuba, foi espaço estratégico para fins políticos e militares, pois no início do século XIX, sua localização geográfica permitia proteger Belém de invasores”.

Com base nos estudos da (Amazônia real, 2017) “a população da Ilha de Cotijuba é de cerca de oito mil habitantes, com atividades basicamente rurais”. A ilha de Cotijuba, faz parte das 39 ilhas da cidade de Belém, Pará, localizada nas margens da Baía do Marajó, tendo uma extensão territorial 60 Km², é composta por 12 praias de águas doce com extensão de 15 Km², que disponibiliza paisagens paradisíacas aos seus visitantes.

O nome Cotijuba, vem da linguagem tupi-guarani, o que significa “Caminho Dourado” ou “Trilha Dourada”, esse termo está relacionado ao pigmento da terra amarelada da Ilha. A ilha fica a 9 Km de distância do distrito de Icoraci, a distância parte central de Belém, e 33 Km. A fonte econômica da Ilha está voltada para agricultura, extrativismo, pesca, comércios locais tais como pousadas, restaurantes, pequenos e supermercados, oferece serviços como transporte fluvial e terrestre (Amaral et al., 2017).

Fases para a construção da Universidade Wyka Kwara :

I : Na primeira fase do projeto está destinado no processo de legislação de terras, documentação, estudos geográficos territoriais do terreno destinado para a construção da universidade, no intuito de fazer o reconhecimento do terreno se é apropriado para a construção, mapeamento de áreas através de drones. Nessa primeira fase está destinada a parte burocrática, contaremos com as participações de engenheiros e arquitetos, com vistas de fazer todo o trabalho o planejamento da construção tanto da universidade, como da eco vilas, captação da água da chuva, sistema de compostagem de banheiros e teto verdes. Na parte sobre o turismo sustentável da Ilha de Cotijuba, convidaremos a Associação de Moradores, onde serão colocados vários pontos importantes serem debatidos por todos os moradores e representantes governamentais, é importante ressaltar sobre a importância da participação da população local, pois só assim criaremos um planejamento de acordo com a realidade local. Todo esse processo terá entre 4 anos.

II : Depois de todas as partes burocráticas forem validadas, iniciaremos o processo de sensibilização na parte urbana de Belém e em toda extensão territorial da Ilha de Cotijuba, no qual, serão distribuídos cartazes em vários pontos destinados a recolhas das garrafas plásticas, esses pontos são restaurantes, supermercados, quiosques de vendas de comidas, shopping e cafés. O intuito do cartaz busca sensibilizar a população em geral, ressaltar pontos sobre a pegada ecologia do descarte incorreto da garrafa plástica no ambiente, e a divulgação da construção da Universidade Indígenas, contendo a informação da construção ecológica, os locais que terão os cartazes se tornaram pontos de recolhas. Faremos parcerias com Empresas de Separação de Resíduo de Cotijuba, Belém e Associações destinadas a reciclagem na perspectiva de recolher garras plásticas e outros

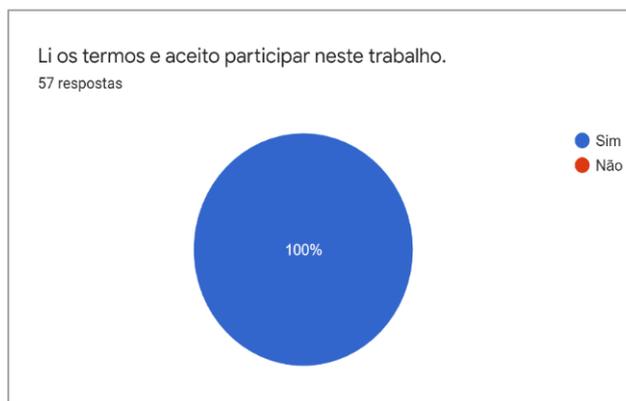
materiais que poderão ser aproveitados. Todo o material recolhido em Belém será transportado através de uma carrinha para fazer essas deslocações e uma pequena embarcação para transladar todo o material recolhido. Todavia, o processo de recolha da ilha será feito através de bicicletas equipadas com uma espécie de atrelados para colocar as garrafas. Será construído na ilha entre 1 a 2 armazéns destinados para armazenar as garrafas com os devidos cuidados. O objetivo geral será recolher mais de 10 milhões de garrafas plásticas destinadas para a construção da universidade, essa estimativa pode aumentar consoantes as medidas exatas por metros quadrados de cada sala. Essa estimativa foi estipulada previamente por engenheiros e arquitetos que fazem parte do nosso grupo de voluntário, onde foi apresentado uma maquete digital da Universidade contento as medidas de cada compartimento dos locais. Para essa parte do projeto terá como estimativa 4 anos, de duração.

III : Processo de construção da Universidade Indígena, nesse processo todas as medidas cabíveis na questão de segurança das pessoas envolvidas serão tomadas, através de pontos de acolhimentos que foi construído na ilha as pessoas terão facilidade de se locomover do ponto da construção até os seus locais de descanso. Todos os voluntários terão acesso a comida e bebida disponibilizado pela Associação Wyka Kwara juntamente com parceiros governamentais nacionais ou internacionais, e outras empresas nacionais e internacionais. Os moldes de construção será os mesmo utilizado na Colômbia, pois a mesma apresenta estudos bastantes contundente no que diz a respeito as construções sustentáveis. Toda a sociedade em geral será convidada a participar, somente terão que preencher um termo de responsabilidade, o nosso trabalho nessa fase é fundamental que todos usam EPI “Equipamento de Segurança Individual”. Em todo o processo de construção se fará presente profissionais das áreas de construção civis, no intuito de orientar os voluntários. O tempo destinados nessa fase de construção é 8 a 10 anos, tempo calculados previamente pela diretoria da Associação Wyka Kwara, juntamente com os engenheiros e arquitetos.

RESULTADOS PRÉVIOS

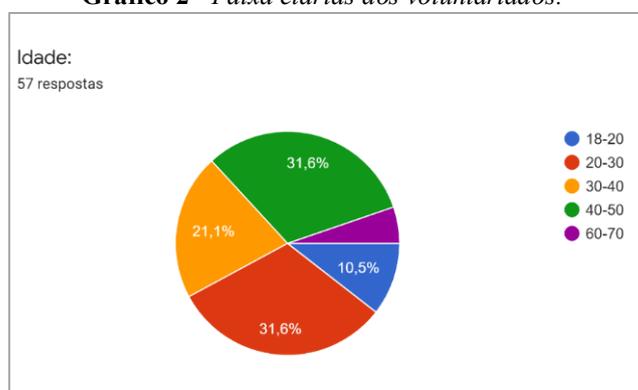
A seguir, apresentamos os resultados do inquérito efetuado, no sentido de se obter um melhor conhecimento sobre conceções para a construção da universidade Wyka Kwara.

Gráfico. 1 - Termos de aceitação para participação do preenchimento do formulário



Pelo exposto, obtivemos 100% de aceitação para o preenchimento do formulário. Podemos ressaltar que as pessoas envolvidas tiveram curiosidade para a temática do projeto

Gráfico 2 - Faixa etárias dos voluntariados.



Observa-se no gráfico que as faixas etárias entre 18-20, anos, corresponde a uma percentagem de 10,5%, entre os 20-30, anos, 31,6%, dos 30-40 anos, 21,1%, dos 40-50, 31,6% e entre os 60-70 anos, 5,3%. Destaca-se que a percentagem entre os 20-30 e dos 40 e 50 anos, correspondem a mesma percentagem.

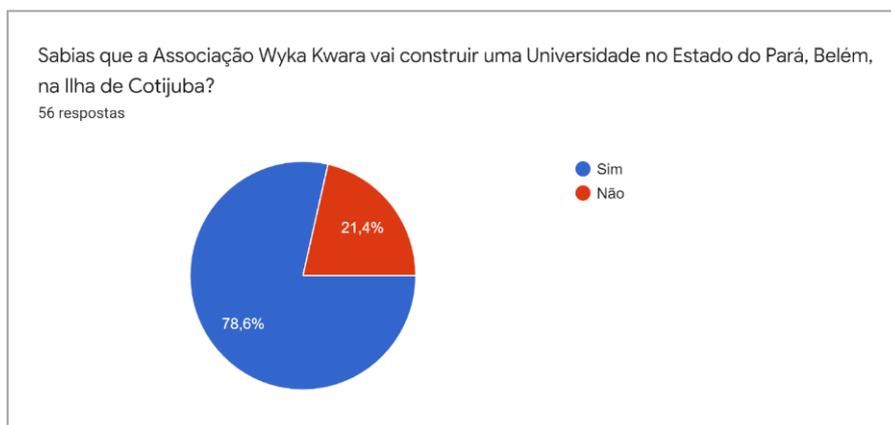
Na questão de **género** deixamos a pergunta aberta, nesse caso cada pessoa pode identificar-se como melhor se reconhece.

- Género feminino: 26%
- Género masculino: 27%

- Não binário: 2%
- Contra binário: 2%.

Destacamos que o gênero masculino assume a maior percentagem com 27%, o gênero feminino assume uma percentagem de 27%, na questão não binário 2% e contra binário 2%. É importante ressaltar, que segundo as (ONU, 2019) “existem 112 gêneros distintos”.

Gráfico 3 - Pergunta relacionada a questão de divulgação da construção da Universidade Wyka Kwara.



Como observamos no gráfico, das 56 respostas, 78,6% disseram sim, 21,4% disseram que não, a pergunta tem como objetivo fazer a divulgação da construção da Universidade, com vista de despertar a curiosidade do meu público alvo, é importante ressaltar que o gráfico apresenta 56 resposta, contudo o formulário a apresenta 57 respostas no total, nesse caso poderá gerando um erro ou a pessoa em questão não terminou o preenchimento do formulário na totalidade.

Gráfico 4 - A pergunta em questão busca aumentar os números de voluntariados.

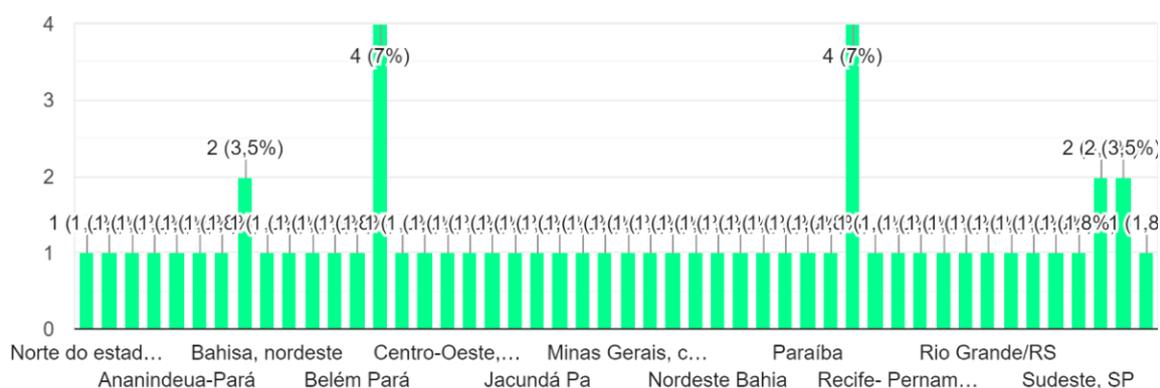


Consoante o gráfico, 98,2%, disseram sim, 1,8%, disseram que não. Contudo, o objetivo da pergunta busca aumentar o número de voluntariado, por sua vez criar mais possibilidades de participação e companheirismo entre os participantes.

Gráfico 5 - *Através do grupo de acolhimento disponível no WhatsApp, a Wýka Kwara se faz presente no 27 Estados do Brasil, no qual 11 Estados se faz presente.*

Qual a sua região e Estado brasileiro?

57 respostas



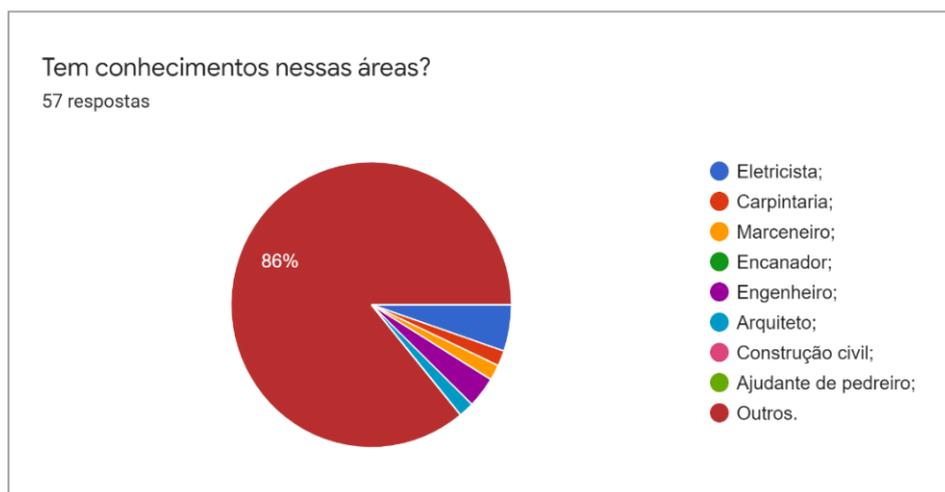
Como observamos no gráfico 5 colocaremos todos os Estados descritos no formulário ponto a ponto, com vista de compreensão dos nossos leitores. Dos 27 Estados que constitui o Brasil, 11 estão presentes na construção da Universidade. Porém, uma resposta foi preenchida equivocadamente, nesse caso a pessoa colocou a sua resposta católica o seu Estado Brasileiro.

- Estado do Goiás (GO): 1;
- Estado do Alagoas (AL): 1;
- Estado do Pará: (PA): 27;
- Estado do Sergipe (SE): 1;
- Estado da Bahia (BA): 5;
- Estado do Minas Gerais (MG): 3;
- Distrito Federal (DF): 1;
- Estado do Rio de Janeiro (RJ): 3;
- Estado do Piauí (PI): 1;
- Estado do Paraíba (PB): 4;
- Estado do Rio grande do Sul (RS): 1;
- Católica: 1, resposta equivocada.

Na questão **qual a sua etnia indígena?** Colocamos a pergunta aberta, no sentido de facilitar o processo de compreensão da etnia indígena do perguntado, é importante ressaltar que várias pessoas ainda não sabe ou não reconhece as origens dos seus antepassados, nesse sentido a Wyka Kwara busca fazer esse trabalho de reconhecimento, através de diálogo e estudos. Segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) “existe 305 etnias estão registradas no país, 274 línguas indígenas, que não falam a língua portuguesa”.

Não sabe	15	Wassu Cocal	1
Tupinambá	8	WykaKwara	2
Tupi	3	Trmembé	1
Tenetehar Tembé	2	Kiríras	1
Guarani Mbya	3	Mapuche	1
Kariri Xacó	2	Xavante	1
Tenetehara	2	Payaya	1
Borum-Kren	2	Xukuru	1
Potyguara	2	Pataxó	1
Kariri	2	Aruans	1
Pury	1	Borun	1
Palikur	1	Puri	2

Gráfico 6: Foram colocadas 8 profissões para ajudar nos moldes de construção da Universidade.



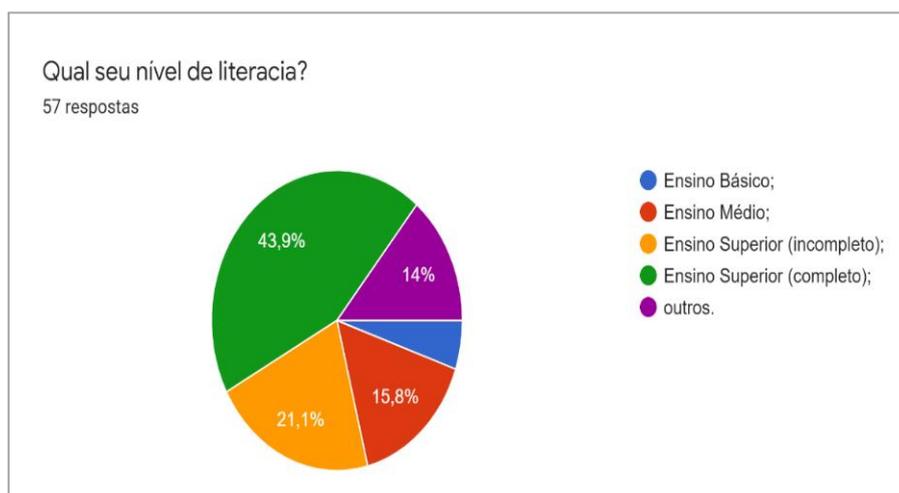
Foram colocadas 8 profissões que auxiliaram no processo de construção da universidade, na opção “outros” foi criada na intenção de colocar todas as profissões, pois todos os conhecimentos serão importantes para universidade. Sendo então com 5,3%, eletricista, Carpintaria 1,8%, Marceneiro 1,8%, encanador não teve resposta, engenheiro 3,5%, arquiteto 1,8%, construção civil não teve respostas, ajudante de pedreiro não teve respostas, outros 86%, com o maior número de resposta.

Gráfico 7: A confirmação da presença de cada pessoa.



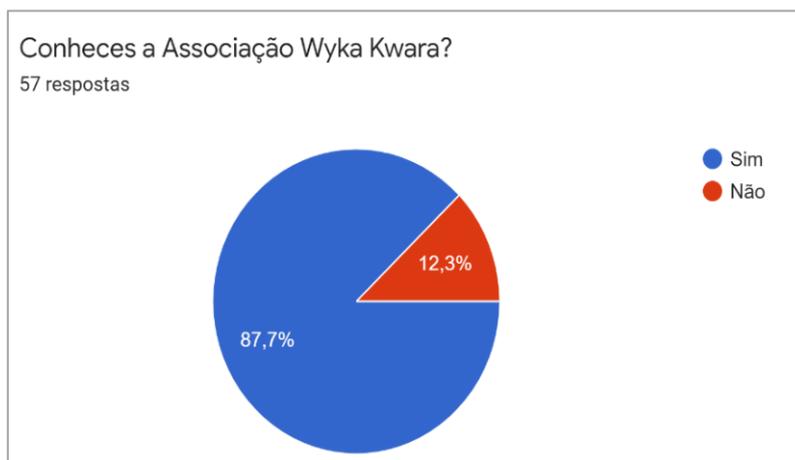
No gráfico 7 das 57 respostas, 94,7% responderam sim, 5,3% disseram que não. Foi importante colocar esse ponto, pois muitas pessoas se encontram em outros Estados, as dificuldades são diversas, é importante saber qual os motivos que impossibilitam as pessoas de não serem voluntários, somente assim poderemos ter soluções para quaisquer imprevistos que venham a surgir.

Gráfico 8 - Nível de literacia



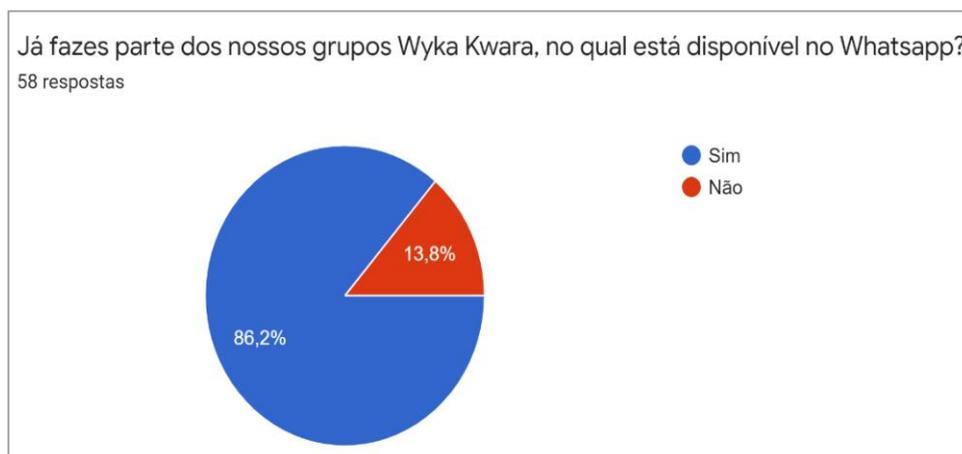
Como observamos foram destacados os níveis de literacia, no intuito de conhecer o grau de conhecimentos dos nossos voluntariados, no sentido de fazer melhor a compreensão de cada um. Com ensino básico 3,5%, ensino médio 15,8%, ensino superior incompleto 21%, ensino superior completo 43,9%. De com a análise obtida se faz presente com maior número de percentagem o ensino superior.

Gráfico 9 - Processo de conhecimento da Associação Wyka Kwara.



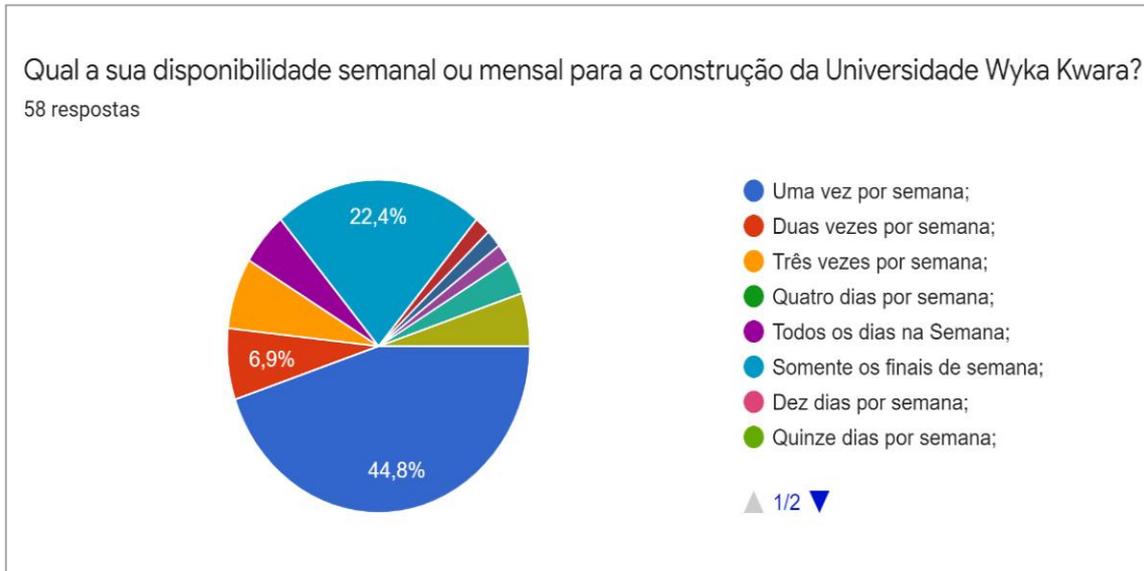
No gráfico 9 foi destacado o processo de divulgação da Associação Wyka Kwara, como o formulário foi divulgado no grupo de acolhimento disponível no WhatsApp, muitas pessoas presentes são pessoas novas e não conhece a Associação, buscamos através desse ponto da perguntar esclarecer para os nossos voluntários as nossas filosofias de pensamento, como trabalhamos, o que se pretender construir para o futuro, as nossas metodologias. Das 57 respostas, 87% disseram que sim, 12,3% disseram que não conhece.

Gráfico 10 - Divulgação dos grupos Wyka Kwara, disponíveis no WhatsApp



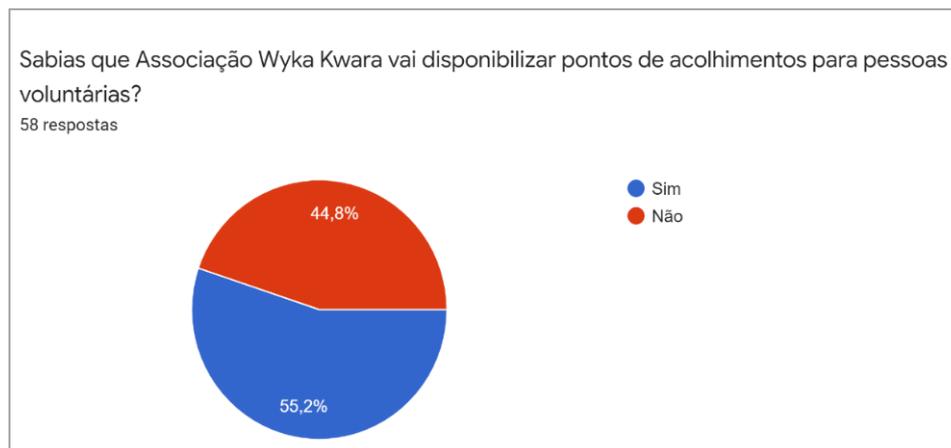
Esta questão foi elaborada sobre tudo para divulgar os grupos de acolhimento existentes na Associação Wyka Kwara, com o objetivo que os nossos voluntários venham conhecer e divulgar com outras pessoas, na intenção de aumentar os números de associados e também tornar maior o número de voluntários. Mediante a explicação 86, 2% já faz parte do grupo de acolhimento, 13,8% não faz parte do grupo de acolhimento.

Gráfico 11 - Disponibilidade semanal ou mensal para a construção.



Através da a mostra apresentada no gráfico, apontam as disponibilidades dos nossos voluntários ao longo dos meses, dias e anos. Foi importante frisar esses aspetos no intuito de fazer a melhor recepção e planejamento para receber as pessoas, buscamos de forma antecipada construir os pontos de acolhimento, na intenção de oferecer a todos as melhores condições.

- Uma vez por semana: 44,8% ;
- Duas Vezes por semana: 6,9% ;
- Três vezes por semana: 6,9% ;
- Quatro dias por semana não teve respostas;
- Todos os dias na semana: 5,2% ;
- Somente os finais de semana: 22,4% ;
- Dez dias por semana: não teve respostas;
- Quinze dias por semana: não teve resposta;
- **Todos os dias dos meses exceto os finais de semanas: 1,7%**
- Todos os dias dos meses incluindo os finais de semana: 1,7%
- Seis meses: 1,7% ;
- Um ano: 5,2%
- Dois anos: 5,2% .

Gráfico 12 - Divulgação de pontos de acolhimento.

O objetivo da pergunta como destaca o gráfico 12, foi no propósito de frisar que existirão pontos de acolhimento para as pessoas voluntárias, no qual buscaremos oferecer as melhores condições a todos envolvidos. Com base na observação no gráfico 55,2% disseram que conhecia, 44,8% disseram que não conhecia. O formulário termina no ponto para as pessoas deixarem seus emails para serem contactados para o processo de construção da Universidade Wyka Kwara ou para novos eventos que irão surgir futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história os seres humanos, construíram grande edifícios, e monumentos históricos, algumas técnicas dos antepassados ainda são usadas nos dias atuais. Contudo, á medida que o processo de industrialização avançou em todos os níveis da sociedade contemporânea, proporcionou várias soluções em diversos aspetos. Através dos modelos de construção sustentáveis conhecidas como o termo científico bioconstruções, traz solução na questão da pegada ecologia da construção civil. O tal modelo esse será utilizado na construção da Universidade Wyka Kwara, tendo como o objetivo principal diminuir as emissões de dióxido de carbono para atmosfera, e, a redução do descarte incorreto dos resíduos sólidos urbanos no ambiente, essas técnicas de construção eram utilizadas pelos antepassados, com vista a promover o regate cultural indígena, o projeto busca sensibilizar, informar, consciencializar e participar toda a sociedade em geral, no sentido continuo através de programas educativos tanto na parte inicial do projeto até os modelos utilizados em salas de aulas, vários membros da sociedade serão beneficiadas com esse projeto, tendo como prioridade tratar todos de forma equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência de Proteção Ambiental dos Estados Unidos da América (EPA, 2021). *Iniciativa de Fiscalização de Cimento*. Disponível em:

<https://www.epa.gov/enforcement/cement-manufacturing-enforcement-initiative>

Amazônia Real. (2017). *Mulheres transformam sonho em renda na Ilha de Cotijuba, no Pará*. Disponível em:

<https://amazoniareal.com.br/mulheres-transformam-sonho-em-renda-na-ilha-de-cotijuba-no-para/>

Amaral, K, A, Moutinho, M, T, & Correa, I, C, A. (2017). Cartografia aplicada ao turismo na Ilha de Cotijuba (Belém-PA). *Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Cartografia e XXVI Expositiva* 6 a 9 de novembro de 2017, SBC, Rio de Janeiro - RJ, p. 1 550-1554.

Associação Multiétnica Wyka Kwara, (2019). *Linha Programática do Projeto*. Belém do Pará.

Beiser, V. (2019). Porque o mundo está ficando sem areia. Disponível em:

<https://www.bbc.com/future/article/20191108-why-the-world-is-running-out-of-sand>

Bastianoni, S, Pulselli, R, M, Niccolucci, A, G, V, & Pulselli, R, M. (2006). The ecological footprint of building construction. *WIT Transactions on Ecology and the Environment*, 93, 345-356. doi: 10.2495/SC060331

Corporação, Britânica de Radiodifusão (2018). Disponível em:

<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45555528>

Euronews (2014). *Garrafas de plástico PET ajudam a desenvolver construção de casas sustentáveis*. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=OhAuGCfxOgk&ab_channel=euronews%28emportugu%C3%AAs%29

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). *O Brasil Indígena*.

Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/o-brasil-indigena-ibge-1>

Melo, O, C. (2010). *O lugar e a comunidade na Ilha de Cotijuba-PA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Belém, Pará.

Melo, J. (2020). *Crescimento das cidades está causando escassez de areia no planeta*. Disponível em: <https://noticias.r7.com/tecnologia-e-ciencia/crescimento-das-cidades-esta-causando-escassez-de-areia-no-planeta-07122020>

Organizações das Nações Unidas (ONU) (2019). *A Organização das Nações Unidas indica que há 112 géneros distintos?* Brasília.

Rodgers, L. (2018). *Mudanças Climáticas: e enorme emissor de CO₂ que você pode não conhecer*. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/science-environment-46455844>

Silva, P. (2020). *Como a bioconstrução impacta o planeta? Construção civil aliada à sustentabilidade*. Disponível em: <https://autossustentavel.com/2020/08/como-a-bioconstrucao-impacta-o-planeta.html>

Watts, J. (2019). *Concreto: o material mais destrutivo da terra*. Disponível em: <https://www.theguardian.com/cities/2019/feb/25/concrete-the-most-destructive-material-on-earth>

Vasques, R. (2016). *Que estranha forma de vida*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BDI0bPINDeg&list=PL1HDRs8E2kJYeBeqgYuqYLz93UDMDyQ9A&index=2&t=44s&ab_channel=LiveWithEarth

Walsh, N, P. (2020). *Qual o custo ambiental da produção de cimento e o que podemos fazer sobre isso?* Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/909303/qual-o-custo-ambiental-da-producao-de-cimento-e-o-que-podemos-fazer-sobre-isso>

Walsh, N, P. (2018). *Cenouras podem tornar o concreto mais forte e sustentável?* Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/900118/cenouras-podem-tornar-o-concreto-mais-forte-e-sustentavel>

ANTÓNIO CABRAL: JORNALISTA DAS TRADIÇÕES POPULARES

António Cabral: journalist of popular traditions

VAZ, Alina Sousa⁹⁹

Resumo

António Cabral pauta a sua principal ação ao nível social. Professor, poeta, escritor, animador, o seu curriculum esboça, também, uma vertente jornalística. Investigador dedicado às questões culturais durienses, exerceu a função de expert do Conselho da Europa no II Estágio Alternativo Europeu sobre Desportos Tradicionais e Jogos Populares sendo, também, responsável pela organização dos jogos Populares Transmontanos e Jogos Populares Galaico-Transmontanos, temas que o inspiraram na escrita de centenas de artigos nos jornais regionais e nacionais. Fundou a revista *Setentrião* (1962) e *Tellus* de que foi o primeiro diretor (1978), e o mensário Nordeste Cultural (1980). Promoveu, através do CCRVR, cinco encontros de escritores e jornalistas de Trás-os-Montes e Alto Douro: em Vila Real (1981), Chaves (1983), Bragança, Mirandela e Miranda do Douro (1984), Lamego, Régua e Alijó (1985) e Vila Real (1997). Nos Jornais e revistas que fundou ou em que participou os jogos e tradições populares tiveram sempre um lugar de destaque no sentido da sua divulgação.

Abstract

António Cabral main action is at the social level. Professor, poet, writer, entertainer, his curriculum also includes a journalistic aspect. Researcher dedicated to the Douro cultural issues, he was expert of the Council of Europe in the II European Alternative Stage on Traditional Sports and Popular Games, being also responsible for the organization of the Popular Transmontano Games and Popular Galaico-Transmontano Games, themes that inspired him in the writing of hundreds of articles in regional and national newspapers. He founded the magazines *Setentrião* (1962) and *Tellus* of which he was the first director (1978), and the monthly *Nordeste Cultural* (1980). He promoted, through CCRVR, five meetings of writers and journalists from Trás-os-Montes and Alto Douro: in Vila Real (1981), Chaves (1983), Bragança, Mirandela and Miranda do Douro (1984), Lamego, Régua and Alijó (1985) and Vila Real (1997). In the newspapers and magazines that he founded or in which he participated, the popular games and traditions always had a prominent place in their dissemination.

Palavras-chaves: *António Cabral; Cultura; Jornalismo popular.*

Keywords: *António Cabral; Culture; Popular journalism.*

Data de submissão: março de 2021 | **Data de Publicação:** setembro de 2021.

⁹⁹ ALINA SOUSA VAZ – Ministério da Educação | Agrupamento de Escolas do Pinheiro, Portugal. E-mail: alinasousavaz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Neste estudo propomo-nos realçar a forma como António Cabral abordou, enquanto jornalista, as tradições populares transmontano-duriense, seguindo um percurso que António Pires Cabral assim descreveu:

saltava com agilidade surpreendente de interesse em interesse, de ocupação em ocupação: para além de professor e escritor, foi ensaísta e investigador do fenómeno literário e do fenómeno etnográfico, jornalista, radialista, animador cultural (Pires Cabral, 2009, p. 38).

António Cabral é unicamente considerado um homem de letras. A sua formação inicial, a Licenciatura em Filosofia pela Universidade do Porto, bem como a sua formação sacerdotal, permitiu-lhe desde cedo criar hábitos de leitura e de escrita. Com sensibilidade e dom da escrita, António Cabral deixou um legado cultural vastíssimo publicado nos mais diversos géneros e nas mais diversas áreas, com destaque para a literatura, os jogos populares e pedagogia do jogo. Como investigador destas áreas, era convidado, frequentemente, como orador para jornadas realizadas a nível nacional, bem como no estrangeiro, especialmente na região espanhola da Galiza e na Alemanha.

No primeiro número do *Jornal Nordeste Cultural* encontramos um artigo, intitulado “Para a história do CCRVR”, subdividido com os títulos “Comissão Promotora”, “Comissão Instaladora”, “Assembleia de Representantes” e “Escritura da cooperativa” e onde explicita o processo de criação da associação:

foi então eleita uma Comissão Promotora do que ainda se designava como Conselho Cultural, convidando, posteriormente, todas as associações culturais do concelho de Vila Real para uma reunião a 14 de julho, no mesmo local, donde saíria a Comissão Instaladora (Coelho Pires, 2009, s.p.).

A Comissão instaladora composta por, José Manuel da Costa Pereira, Carlos Augusto Coelho Pires, António Cabral, Rodrigo Botelho e Francisco Albuquerque, este técnico da SEC em Vila Real, foi eleita a 14 de julho com a presença de representantes de 14 associações:

Esta Comissão Instaladora (...) iniciou logo os trabalhos de redação dos estatutos e regulamento interno do CCRVR. Foram quase três meses de trabalho intenso em que se multiplicaram os contactos com a S.E.C, vários organismos oficiais e grupos culturais do distrito de Vila Real (Nordeste Cultural 1980, p. 1).

No dia 4 de outubro de 1979 compareceram representantes de 14 associações dos Concelhos de Vila real, Sabrosa e mesão frio, estando nove credenciados para votar. “(...) Os corpos sociais, de acordo com a lei, dispunham, entretanto, da autoridade provisória, até à escritura da cooperativa” (Nordeste Cultural, 1980, p. 4). No dia 5 de novembro do mesmo ano foi assinada a escritura do Centro no Cartório Notarial de Vila Pouca de aguiar, por dez sócios fundadores. Os corpos sociais ficaram assim constituídos:

Mesa da Assembleia Geral: Presidente – Carlos Augusto Coelho Pires, vogais – Francisco José Ferreira Dias e Victor Manuel dos Santos. Direção: Presidente – António Joaquim Magalhães Cabral, secretário Virgínio da Costa Ribeiro e tesoureiro – José Augusto Monteiro Macedo. Conselho Fiscal: Presidente – João Jorge Dias Sarmento, vogais – Carlos Alberto Fraga e José Alcides Amorim Marques Almeida. (Nordeste Cultural, 1980, p. 4).

Refira-se que o centro Cultural Regional de Vila Real (CCRVR), aquando da sua abertura, sofreu diversas críticas, pois foi conotado como uma falsa cooperativa funcionando no fundo como uma espécie de extensão da Secretaria de Estado da Cultura (SEC). António Cabral e a sua equipa nunca negaram que o centro foi fundado graças ao seu apoio, com a qual mantinham contactos vivos e consideravam ter uma “relação exemplar”. A direção dá conta de que, apesar de terem relações com outros organismos oficiais, é com a SEC que quase diariamente estabelecem contacto, dando pareceres sobre apoios solicitados pelos grupos culturais da região.

António Cabral proclama, no editorial do Jornal Nordeste Cultural, enquanto dirigente da associação que,

O CCRVR recusa o dirigismo e paternalismo; por isso é uma cooperativa” com os principais objetivos “de reactivar o maior número possível de associações, fundamentalmente das ideias, procurando através do Jogos Populares Transmontanos criar uma dinâmica associativa capaz de os projetar para outras atividades e ainda provar-lhes que eles são capazes de organizar as suas próprias atividades sem interferência de pessoas alheias à própria associação.” (...) “movimentar os Ranchos Folclóricos, as Tunas Musicais e os grupos de Zés-Pereiras” e (...) “inventariar os inúmeros jogos populares” (Nordeste Cultural 1981, p. 7).

António Cabral nunca se deixou “catalogar, prender a um registo ou tendência literária, prefere ser versátil, inteiro, pássaro que pousa onde quer” (...) “Defendia aguerridamente o seu direito a pensar por si próprio, embora manifestando sempre respeito pela opinião contrária” (Pires Cabral, 2009, p. 37). Sobre a sua personalidade escreve um poema esclarecedor intitulado “Isso de uma Personalidade Poética”:

Não tenho uma personalidade poética,
Não quero ter uma personalidade poética,
Isso de uma personalidade poética é artifício,
Uma abstração,
Um limite,
Um bluff.
Respiro os quatro ventos
Que me entram na carne, pelas palavras,
Resolvem, estilhaçam, refazem
As vísceras e o pensamento,
As vísceras do pensamento.
Estou atento a todas as formas do ser
Infinito.
Serei um grande corpo fluvial (Cabral, 1977, p. 126).

A sua paixão pela cultura de Trás-os-Montes e Alto Douro é evidente no seu legado, tal como ficou patente na criação da revista *Setentrião*, criada em 1962 e a qual foi cofundador, e na revista *Tellus*, criada em 1978, sendo o seu primeiro diretor. (...) António Cabral refere que a Revista *Setentrião*, de que já tinham saído. Três números, era uma publicação de gente resultante de bate-papo à mesa de um café de Vila Real (...) Tratava-se de um a tertúlia informal surgida três ou quatro anos antes, onde as questões da cultura transmontano-duriense eram recorrentemente debatidas.

Desta forma, a *Setentrião* propunha-se essencialmente a “congregar esforços dispersos que, num élan fortemente construtivo, promovam a renovação de conferências, curtas metragens, atribuição de prémios literários, publicação de antologias e de estudos etnográficos e a organização de um ciclo de Teatro Moderno” (*Setentrião* 2-3 (fac-símile) 2009:1).

A revista *Tellus*, hoje sob a direção de António Pires Cabral, mantém as mesmas linhas de orientação. Proporciona na essência aos leitores estudos feitos sobre a cultura da região transmontana.

A sua faceta como jornalista esteve sempre aliada à vertente de um jornalismo cultural popular da região. Os seus testemunhos como dissemos ficaram em centenas de artigos dispersos por inúmeras publicações, desde logo as que ajudou a fundar, e outras como *Ordem Nova*, cuja secção “Miradouro das letras” dirigiu, *Estudos Transmontanos*, *Letras & Letras*, *Sol XXI*, *Semanário Transmontano*, *Notícias do Douro*, *Terra Quente...*

No entanto, a sua grande visibilidade enquanto fundador de um jornal regional cultural acontece no ano de 1980, quando fez surgir o *Jornal Nordeste Cultural*, criando no âmbito do Centro Cultural de Vila Real e cuja impressão e composição ficava a cargo da Minerva Transmontana, com uma tiragem de 3.000 exemplares.

Leia-se o editorial do primeiro número, que atesta as preocupações de António Cabral com as coisas da cultura popular:

Este jornal é exclusivamente cultural, embora tal epíteto não lhe restrinja muito o alcance, já que dentro da ideia de cultura cabe muito mais do que normalmente se pensa. Se por cultura entendermos o conjunta de estruturas que caracterizam a sociedade, temos então que nestas colunas muito pouco iria ficar de fora. A nossa intenção, todavia, ambiciona menos do que isso e, sem deixar de considerar a cultura na sua exata dimensão, quer a nível de estudo, quer a nível de prática, avançaremos preferencialmente nos sectores da expressão artística, etnográfica e de animação (*Nordeste Cultural*, 1980, p. 1).

António Cabral promoveu, também através do CCRVR, cinco *Encontros de Escritores e Jornalistas de Trás-os-Montes e Alto Douro*: em Vila Real (1981), Chaves (1983), Bragança, Mirandela e Miranda do Douro (1984), Lamego, Régua e Alijó (1985) e Vila Real (1997).

Foquemos, nesta abordagem, apenas o primeiro encontro de jornalistas e escritores, por ser iniciador das diretrizes dos outros que se seguiram. Assim, no auditório do, então, Instituto Universitário de Vila real, em 1981, “reuniram e trabalharam escritores e jornalistas, dos melhores e mais delicados que a região possui “(*Nordeste Cultural* 1981:2), em prol da cultura popular, o património cultural e o desenvolvimento económico e social de Trás-os-Montes. Na conclusão, escreve o mesmo jornal: “Através das 24 comunicações apresentadas e as centenas de intervenções dos participantes, foi possível definir linhas de atuação para o futuro, bem como medidas a tomar e a exigir, nomeadamente do poder central e local” (*Nordeste Cultural*, 1981, p. 5).

António Cabral, escritor, jornalista e especialista da cultura popular, lutou sempre, nestas jornadas, por uma união entre estas três vertentes, pois na sua opinião apenas o trabalho conjunto dos intelectuais ligados pelo nascimento ou pela sensibilidade a Trás-os-Montes e Alto Douro significaria um passo em frente no desenvolvimento da região, bem como na defesa das tradições populares.

Deste encontro saiu uma proclamação de conclusões e medidas para orientar futura, na realização de novas iniciativas, tal como veio acontecer posteriormente. O jornalista deixa os objetivos bem descritos em artigos no *Jornal Nordeste Cultural* em 1981.

Os objetivos a alcançar futuramente passariam por:

Levantamento, estudo e divulgação das várias expressões da cultura popular existentes em Trás os Montes e Alto Douro. Constituição de equipas de recolha que trabalhem juntamente com especialistas, numa ação que deve ser apoiada pelo poder central, autarquias e associações culturais. Os especialistas reunidos no encontro e outros deverão organizar-se e efetuar contactos entre si que permitam a troca de experiências e entajuda necessária.

Estudo da cultura popular transmontana, nomeadamente nas escolas, incentivando os jovens à prática da criação e difusão culturais.

Incentivos técnicos e financeiros justos e adequados aos criadores e agrupamentos populares de mérito, procurando levá-los ao conhecimento das populações do país, inclusivamente através da televisão e da Rádio; apoio à edição dos trabalhos de escritores e especialistas transmontano-durienses.

Criação de um Centro Cultural regional no Distrito de Bragança, que coordene a sua ação com o Centro Cultural de Vila real, dispondo ambos de meios técnicos e financeiros para apoiarem devidamente a ação e a animação culturais, a nível de região.

Criação de centros de cultura concelhios que, conservando a sua autonomia, deverão ter apoio das autarquias, a fim de recolherem a riqueza cultural da zona, a vários níveis, e lançarem iniciativas de difusão e animação culturais. As autarquias deverão apoiar a contratação de animadores culturais profissionais e deverão dar a maior importância aos pelouros da cultura.

Apoio técnico e financeiro a coletividades de cultura, recreio e desporto, associações de bombeiros e outras, para reanimação da vida associativa e realização de atividades socioculturais; este apoio deverá ser propício pelo poder central e pelas autarquias.

Defesa, conhecimento e divulgação do património natural e cultural de Trás-os-Montes e Alto Douro; incentivo ao conhecimento e fruição da cultura popular transmontana e duriense, integrando as suas várias expressões em iniciativas que visem o desenvolvimento correto do turismo, desenvolvimento que terá de respeitar as raízes culturais locais e até incentivá-las.

Defesa e conservação da paisagem arquitetónica de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sensibilização dos quadros que trabalham nas comunidades rurais, nomeadamente dos professores primários, no sentido de se abrirem às manifestações culturais populares, permitindo e favorecendo a sua expressão.

Aproveitar as estruturas sociais escolares, casas do povo, etc., duma forma mais participada e aberta às comunidades locais.

Defesa de uma política coerente e eficaz de desenvolvimento regional – que é, afinal, um conjunto de políticas, nomeadamente política de emprego, política agrícola, política de transportes, política social, de educação e formação profissional, de valorização dos recursos naturais, de investimentos, etc.

António Cabral pautou-se sempre nos seus artigos de imprensa pela defesa das tradições populares, pois era da opinião que estas se traduzem em desenvolvimento económico e social do país e da região de origem.

O jornalista vinca nos seus artigos e na sua obra literária aquilo que Paul Ricoeur teoriza como identidade narrativa de uma comunidade humana.

Segundo o estudioso Coutinho, a identidade narrativa, que Paul Ricoeur teoriza, passa pelo labor dos “poetas próximos do povo que desempenham o papel da tradição popular como narrativa de que somos participantes e por onde chaga até nós o que nos identifica como povo”. Assim,

A memória de um povo, como torrente viva da sua consciência coletiva passando de geração em geração, é vinculada pela tradição. A tradição como indica a raiz latina da palavra, é essa passagem de testemunho através das sucessivas gerações. É próprio da memória de um povo filtrar o que corresponde à verdade do seu ser como povo. (<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2841.pdf>).

António Cabral, toma consciência, desde muito cedo, da imensa riqueza do património cultural e arqueológico da sua região e dedica-se a recolher e a registar o maior número de informações sobre tradições visíveis nas mais diversas povoações da região transmontana-duriense. São essas tradições que são recuperadas da memória das gentes que habitam as aldeias fiel e rigorosamente para, assim, se constituírem como verdade de um povo.

Num mundo cada vez mais global, António Cabral, através da sua atividade na imprensa e comprometimento ativo em associações de promoção cultural, tentou abanar a consciência coletiva, procurando alertar para a necessidade de defender a idiossincrasia de cada comunidade, de cada povo, tomando como exemplo a região transmontano-duriense.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cabral, A. (1980). “Jogos Populares Transmontanos”. In: *Nordeste Cultural*. Vila Real.

Cabral, A. (1981). *Os Jogos Populares e o Ensino*. Vila Real: Centro Cultural Regional de Vila Real.

Coutinho, J. (1984). *O futuro é o passado que amanhece – saudade e identidade em Teixeira de Pascoaes*. Assírio & Alvim. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2841.pdf>.

Pires, C. A. M. (2009). *Viajar com... António Cabral*. Vila Real: Direção Regional de Cultura do Norte. Edições Caixotim.

